

**CEP - Centro de Estudos Psicanalíticos**

**A linguagem do Autista em análise:  
É possível ou necessário significar os automatismos?  
Estabelecendo uma comunicação funcional**

**Elen Fernanda Assunção Chaves**

**Ciclo II**

**5ª feira à Noite**

**São Paulo - SP**

**2013**

## JUSTIFICATIVA

Novamente apresento aqui um trabalho que partiu de cenas ocorridas em uma das escolas onde atuo... Sou professora da rede municipal de ensino de São Paulo, trabalho em Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, onde atendo crianças e adolescentes com deficiência, no período inverso ao período ao que frequentam a sala de aula regular.

Dando continuidade ao tema iniciado por mim no Ciclo I, onde falei de análise de pessoas com deficiência que não se comunicam verbalmente e de linguagem (no seu sentido mais amplo, uma vez que ela não se reduz à fala), e considerando o número de crianças e adolescentes autistas que venho atendendo nas salas de apoio, achei interessante discorrer sobre um tema que em mim gera grandes questionamentos, por ser tão amplo e complexo, que seria especificamente a linguagem (fala repetitiva, automatismos em geral) da pessoa autista.

Este querer dizer através de frases aparentemente prontas que, muitas vezes, parecem estar desconectadas do contexto, mas que se repetem e evocam grande significado e conexão a ele.

Ainda tenho muitas dúvidas em relação à necessidade e a importância de que sejam ou não significadas estas falas automáticas (que aqui chamo de automatismos) das pessoas autistas quando em análise, motivo pelo qual trouxe esta discussão para uma Hora Clínica. É preciso que o analista signifique estes automatismos e promova, assim, uma comunicação que seja funcional? De que forma isto deve acontecer? Ou, por outro lado, será que não há necessidade de significá-las, uma vez que elas, por si só, já transmitem algum tipo de mensagem?

## DESENVOLVIMENTO

Quando eu passo, tu passas. Quando tu paras, eu escapo. Quando olhas, me oculto e volto para me redescobrir no teu olhar. Quem tu és, quem eu sou. Este toque, este som, que não consigo decifrar. JERUSALINSKY: 2012, p. 134.

Atualmente, atendo, nas duas escolas (entre outras deficiências) e em grupos diferentes, um total de sete crianças e adolescentes autistas, cada um com a sua singularidade, com algum tipo de comunicação verbal, ou com nenhum tipo de comunicação verbal, comunicação com gestos, olhares e outras possíveis formas.

Aqui, pretendo tratar especificamente de um caso (com o qual eu já estou trabalhando há mais tempo), que teve avanços notórios em relação à interação e comunicação e que, embora, em sua fala, ainda apresenta ecolalia, busca, em todos os momentos, fazer uso de uma linguagem bastante peculiar, cujas frases repetitivas vão se modificando ao longo do tempo, como se houvesse uma transição de significantes, e estas passam a ter um sentido (se antes já não tinha).

Miguel (assim vou chamá-lo aqui) ingressou nesta escola, na primeira série, momento em que apresentava uma fala restrita a palavras soltas, ou seja, era monossilábica. Apresentava ecolalia constante. O aluno apresenta diagnóstico de Autismo e Deficiência Intelectual,

Conheci Miguel quando fui para esta escola, designada Professora da sala de apoio. Ele estava na terceira série do Ciclo I, e resistiu em me aceitar, pois queria que a antiga professora voltasse. Falava palavrões de forma repetitiva às outras crianças, e fazia perguntas sem direcionamento específico:

- “Não pode falar palavrão na sala da Elen?”

Quando eu ou algum colega confirmávamos a orientação que sua mãe lhe dera, a resposta era sempre:

- “A sala é da Cidinha.”

Aos poucos foi aceitando a minha presença e, não me lembro especificamente em qual momento, passei a representar, tanto para ele como para a sua mãe, uma referência dentro da escola. Alguém que, de certa forma, atendia as demandas do garoto (ao mesmo tempo em que lhe impunha limites), e as ansiedades de sua mãe. Como exemplo, cito aqui o fato de que, por muito tempo, Miguel não se alimentava na escola. Durante os atendimentos na sala de apoio, comecei a acompanhá-lo ao refeitório, e ele fazia seu prato (temos o sistema *self service*) e comia bastante, para surpresa de funcionários e de sua mãe, que anteriormente relatou uma viagem de férias de Miguel com seu pai e avô paterno para Salvador, e que, após três dias, tiveram que antecipar a volta da viagem em razão de Miguel não ter se alimentado com nada por lá, pois só se alimentava quando na presença de sua mãe. (Os pais são separados).

Para que se opere a transmissão dessa estrutura linguística que permitirá à criança interpretar o mundo ao seu redor e, ao mesmo tempo, se fazer interpretar, é necessário que se estabeleça um ponto de encontro e identificação entre a criança [...] [e um outro] JERUSALINSKY: 2012, p. 60-61

Miguel, neste momento, passa a atribuir a mim um lugar de segurança e apoio dentro da escola, lugar que antes só existia quando na presença de sua mãe. O elevador, que ele evitava entrar porque dizia que “*isso me ‘explode’ na minha barriga*” (sic), passou a utilizá-lo quando em minha companhia.

Quando Miguel frequentava a quarta série, sua mãe (erroneamente) orientou a professora a, quando ele fizesse bagunça ou desrespeitasse os combinados da sala, que ela o “ameaçasse” chamar o seu pai. Cada vez que ele fazia alguma bagunça ou batia em alguém e a conversa, por si só, não resolvia a situação, a professora então dizia que ia chamar o seu pai. E, a cada evocação do nome de seu pai na escola, Miguel respondia: “*Pai veado*”, “*Não faça isso, o pai é veado!*”.

Hoje, aos catorze anos, e cursando a sexta série do Ciclo II, Miguel se comunica verbalmente fazendo uso, na maioria das vezes, de frases prontas. Sua fala, geralmente, acontece em terceira pessoa do singular, raramente utiliza o pronome “eu” para referir-se a si mesmo, embora às vezes o faça. É difícil compreender quando suas falas referem-se a um discurso próprio (fala do outro que reveste de sentidos) ou a algo que escuta em seu contexto familiar e reconstrói em sua fala quando está na escola, como se fosse uma tentativa de inferir-se no contexto e se comunicar com as pessoas, uma vez que, desta forma, passou a relacionar-se com seus colegas e professores. Acredito que aí acontece uma ambiguidade, ou seja, ora esta fala está revestida de sentidos com algo de seu querer dizer, ora ela é realmente automática, mas é interessante pensar que em todos os momentos em que profere frases prontas, estas me parecem ter sido, de alguma forma, elaboradas exatamente para aquela determinada cena.

Suponho que o uso destas frases, quando as insere num momento de comunicação com o outro, fazendo com que, no contexto, a fala se torne significativa, é possível pensar que aí Miguel está produzindo uma comunicação funcional, evocando o outro (a quem se destina a sua fala) a significá-la e a contextualizá-la, ou simplesmente a compreendê-la, estruturando, enfim, este querer dizer como uma tentativa de inserir-se no diálogo.

Desta forma, o interlocutor, ou melhor, o destinatário, aquele que recebe esta frase de Miguel tem (ou não) a necessidade de significá-la e dar sentido ao seu discurso - isto vai depender do contexto - mas há que se considerar a tentativa do menino de comunicar algo. Para que isto ocorra de forma coerente, é importante - de quem o escuta - um olhar para além de seu diagnóstico, sem rotulá-lo.

Isto, por si só, já é uma aposta na capacidade de Miguel comunicar-se com as pessoas, de forma funcional, trazendo sua mensagem (desejo, raiva, protesto, entre outros), mesmo que o discurso ainda não seja próprio, mas de certa forma, houve nele uma identificação e um reconhecimento com o discurso do outro (que geralmente é sua mãe).

Quando estas falas se repetem e seu sentido é de difícil compreensão, busco trazê-las ao contexto da escola, fazendo um paralelo à realidade vivenciada pelo aluno no seu contexto familiar e social. Desta forma, é possível que, na escola, os professores tenham um olhar mais sensível e interessado por aquelas falas, por aqueles gestos, e considerem como uma forma de comunicação.

LAZNIK – PENOT (1997) chama a atenção para o uso que algumas destas crianças fazem de trechos de enunciados ou ainda pequenos pedaços de uma determinada palavra, que, usados aparentemente fora de contexto, tornam-se incompreensíveis para o ouvinte. No entanto, propõe um minucioso trabalho de investigação – para o qual os pais e as pessoas que convivem com a criança podem contribuir – a respeito de falas que ela ouve em seu ambiente familiar e escolar, histórias que lhe são contadas, livros e revistas aos quais ela tem acesso ou músicas que costuma ouvir. Com isso obtêm-se pistas do contexto de onde tais trechos de enunciados foram retirados e frequentemente descobre-se que se ligam a questões bastante significativas para a criança, do ponto de vista afetivo/emocional (FRÁGUAS: 2003, p. 60)

Para cada aula ou professor, Miguel atribui uma fala específica, como, por exemplo: a sala de Língua Portuguesa é “*muito perigosa*” (seria porque a professora lhe impõe limites?), ao professor de História atribui o apelido de “*sinistrão*” (gosta quando ele “*dá bronca e faz ô forte*”, falando bravo com os alunos “*Ô, vamos parar com a bagunça*”), e, na aula de Ciências, cuja disciplina lhe causa interesse, diz que pretende ser professor de Ciências, igual ao professor Felipe. Em relação a isso, oriento que precisa estudar bastante, para que possa ser um professor futuramente, pois Miguel, embora tenha potencial, apresenta grande resistência em aprender. Segundo sua

mãe, que vou chamar aqui de Sandra, ele associa o fato de aprender a ler e escrever com a sua saída da escola (para o Ensino Médio), e ele descarta esta possibilidade de sair desta escola que, segundo sua mãe, “*é a sua vida*”, resistindo, muitas vezes, em fazer as atividades propostas pela escola.

Penso que à medida que ouço a sua fala (mensagem) e dou sentido a ela (quando necessário), ou uma resposta quando não há necessidade de significá-la, introduzo Miguel no discurso, possibilitando que ele avance em relação à funcionalidade de sua comunicação com o outro. À medida que dou sentido à sua fala e ele avança no que se refere à sua capacidade de inserir-se neste discurso com o outro, podendo, a longo prazo, vislumbrar sua visão de mundo através de seus próprios desejos, sua fala vai adquirindo um repertório mais sofisticado, e ele passa, então (acredito eu) a construir um discurso próprio.

Neste sentido, me torno mediadora deste processo de transição, de passagem, quando me coloco simbolicamente (acredito que isto seja possível), exercendo o papel de um “objeto transicional”, uma vez que estou mediando esta relação de Miguel com sua linguagem e com o mundo externo. Pensando que “o objeto transicional e o fenômeno transicional trazem desde o início a todo ser humano algo que permanecerá para sempre importante para ele, que é um campo neutro de experiência que não será contestado” (LAPLANCHE: 2001, p. 238), permeio entre o que é subjetivo e o que é objetivo, e possibilito, a partir desta significação da sua fala, a construção de uma relação de si com o outro, permitindo a sua passagem, de uma esfera à outra, ou seja, possibilitando um avanço no que se refere à sua comunicação.

Em todo este tempo em que trabalho com Miguel, ele nunca demonstrou apego ou interesse por qualquer objeto (brinquedo, por exemplo), este apego sempre esteve atrelado às palavras – chave e agora às frases, e estas mostram

nitidamente que foi esta mediação – de dar significação aos significados que estavam atrelados à sua fala, que lhe permitiram que, aquilo que antes era um monólogo sem sentidos, hoje é o que o traz para o discurso com o outro.

Miguel ainda demonstra certa resistência em seguir os combinados e as regras estabelecidas pela escola, mesmo demonstrando compreendê-las. Durante a aula, repete por várias vezes as falas de seus professores (como se fosse um eco), sai da sala para ir ao banheiro várias vezes e, quando é impedido por algum professor, costuma gritar, bater ou sair correndo.

Diante destas dificuldades, alguns alunos da sala tiveram a ideia de chamar-me em alguns momentos para que eu fizesse uma intervenção junto ao Miguel, para que ele volte à calma e seja possível a continuidade da aula (uma vez que perceberam que ele me obedece e me respeita). Esta tentativa foi positiva, mas, a partir de então, o aluno atribuiu a minha presença à possibilidade de ele estar fazendo algo errado, considerando que estou “brava” ou mesmo “monstruosa” com ele.

– “Miguel agora tem medo de Elen.”

– “Por que o Miguel tem medo de mim?”

– “Elen, o Miguel tem medo ou é só frescura?”

– “O que é frescura?”

– “Que coisa feia (fazendo careta e balançando a cabeça, o que me lembra a expressão de sua mãe), um menino deste tamanho com medo de Elen. Isso é muita frescura.”

Para mim, está claro que esta fala é de sua mãe, e ele repete, embora pareça não compreender o sentido da palavra “frescura”, que sua mãe atribui ao medo que diz sentir de mim. Em conversa com Sandra, posterior a esta fala, ela disse que estava indignada com o fato de os colegas utilizarem a minha pessoa para impor a lei



para Miguel dentro da escola, e que ela iria transformar isso, fazendo com que ele voltasse a gostar de mim como antes.

Em outro dia de atendimento na sala de apoio, Miguel me olhava e iniciou a seguinte conversa:

– *“Elen, por que eu te xinguei na aula da professora Adriana?”*

– *“O quê Miguel, você me xingou?”*

– *“Fala Elen: Miguel, por que você me xingou de ‘merda’ na aula da professora Adriana?”*

– *“Miguel, você me chamou de merda?”*

– *“Fala assim: Não estou acreditando nisso!”*

– *“Não estou acreditando nisso, Miguel!”*

– *“Não pode falar isso da Elen não?”*

– *“Não, Miguel... não pode xingar as pessoas assim.”*

– *“Então fala: Miguel, não faça mais uma coisa dessas!”*

– *“Miguel, não faça mais uma coisa dessas!”*

– *“Então eu não vou falar mais assim da Elen. Agora já pode pedir desculpa?”*

– *“Sim, pode pedir desculpa.”*

– *“Fala assim: Miguel, peça desculpas agora!”*

– *“Pode pedir desculpas, Miguel.”*

– *“Desculpa. E então eu não vou mais falar assim.”*

Quando Miguel me convoca para este diálogo, sinto que ele quer expressar, no momento em que me chama de “merda” sua raiva em relação a mim, por fazer, para ele, o papel da pessoa que lhe impõe os limites e a lei dentro da escola, lugar onde ele quer ter a liberdade de fazer o que deseja. Quando me questiona sobre o fato de

ele me chamar assim, Miguel mostra o quanto sabe sobre as regras e os combinados da escola e a importância do respeito das relações interpessoais. Quando me interpele a falar sobre isso, e, devido a sua dificuldade, talvez em interpretar tais situações, penso que me convoca também a dar um significado ao significante que está por trás em sua fala, para tornar sua comunicação funcional, e compreender a mensagem que ele queria transmitir (a meu ver seria: *“Eu te xinguei, sei que isto é errado, e não vou te xingar mais”* ou ainda *“Eu te xinguei porque você não me deixa fazer as coisas do jeito que eu quero”*, assim como o seu pai).

Penso que não há a necessidade, em todos os momentos, de tentar significar estas falas aparentemente mecânicas, acredito na necessidade de se considerar estas falas como algo que comunica/ transmite uma determinada mensagem, ou seja, um querer dizer. Pensar o contrário disso seria desconsiderar qualquer possibilidade de comunicação da pessoa autista, partindo, assim, de um rótulo ou uma predeterminação de sua incapacidade.

Penso que, para compreender a fala de Miguel, ou de qualquer outra criança ou adolescente autista, é preciso, antes de tudo, olhar para ele para além de seu diagnóstico, e reconhecer algo onde aparentemente ainda não há, ou seja, supor ali um sujeito, um sujeito de desejos, capaz de transmitir uma mensagem... Penso que estas frases, mesmo não lhe sendo próprias, são, de fato, uma forma de transmitir uma mensagem que se refere, de alguma forma, a seus próprios sentimentos e desejos, porque, na maioria das vezes, parece que aquela frase foi construída especificamente para aquele momento, para aquela cena. Daí pode-se pensar na capacidade do autista em articular pensamento e trazer à cena algo que quer transmitir, mesmo fazendo uso de um discurso que não é seu, mas que, de alguma forma, pode ser utilizado para transmitir aquilo que deseja. Neste sentido, Miguel mostra uma grande capacidade de associar as mensagens que abarcam o seu repertório aos acontecimentos de seu cotidiano na escola.

Com isso, podemos ter uma amostra em relação ao funcionamento de seu aparelho psíquico, quando observamos claramente que, na maioria das vezes, a fala repetitiva ou a frase pronta não aparece em qualquer momento, parece como uma resposta em relação ao que está acontecendo, aquilo que Miguel está vivenciando naquele determinado momento. Esta maneira de articular uma frase que não é sua e que já ouviu há algum tempo, e trazer para uma cena em que está vivenciando, demonstra a capacidade de Miguel em articular pensamento e linguagem. Neste sentido, me refiro à palavra pensamento como algo que está armazenado em sua memória e, em dado momento, passa a ter sentido para ele, portanto, ele usa, ainda que de um modo muito particular, subjetivo.

Dias depois, Miguel entra na minha sala e diz:

– *“Elen, eu não sou mais autista. Escreve ai no seu caderno que eu já não sou mais autista. Eu não quero mais ser autista”.*

– *“E o que é ser autista, Miguel?”*

– *“Eu já não bagunço mais, não cuspo caroço de melancia nas pessoas, não dou barrigadas nas pessoas e não jogo mais elas pra longe, não fico imitando os professores, agora eu sou um menino bonzinho. Agora eu não sou mais autista, só o João que é”* (referindo-se a um colega de sua sala). Enquanto fala comigo, sobre as coisas que ele diz que não faz mais (mas faz) Miguel vira-se de costas e dá muitas gargalhadas (parece pensar que eu não estou vendo que ele ri). Esta fala talvez venha ao encontro da visão de sua mãe em relação ao seu diagnóstico. Ela deixa bem claro que prefere o diagnóstico de deficiência intelectual ao diagnóstico de autismo.

O indivíduo apresenta seu existir por gesto, por sonoridade, por formas visuais, por diversos meios disponíveis para constituir seu self e seu estilo de ser. São criações, na maior parte das vezes, de grande complexidade simbólica e não passíveis de decodificação (SAFRA: 2005, p.25).

Miguel vive com sua mãe e passa férias com seu pai (não gosta disso, pois, segundo ele, seu pai bate quando ele desobedece), mas a mãe, por sua vez, não quer ficar com ele durante as férias, pois já fica durante o restante do ano. Sandra passou, recentemente, no concurso dos Correios, e diz não poder ingressar, em razão de ninguém de sua família poder cuidar do menino. Diz que “*abriu mão*” (sic) de sua vida para viver a dele, e que agora ele será o que ela quiser, pois foi para isto que deixou de viver outras coisas. Diz muito claramente que não aceita o diagnóstico de Autismo, e corrige quando ele fala frases prontas, dizendo: “*Pára de falar assim, você sabe falar direito!*” (sic).

Isto então me remete a possibilidade das falas e atitudes de Miguel estarem muito presas às ideias de sua mãe, ou seja, ele, de certa forma, se identifica com esta imagem produzida pelo sujeito desejante (representado aqui pela sua mãe), nesta ideia de que “o bebê não fala, ele é falado”. E parece que sua mãe, ainda hoje o trate assim, preso a este Eu Ideal, parecendo desconsiderar qualquer desejo que Miguel possa vir a ter. Neste sentido, fica claro o motivo pelo qual seu discurso ainda esteja tão preso à fala de sua mãe, e não de qualquer outra pessoa.

Acredito que, para significar de forma funcional estes tropeços de linguagem, estes automatismos, é preciso conhecer o histórico da pessoa, ou seja, não é tão simples quanto parece, não é significar a partir do olhar que eu tenho sobre Miguel, é significar para além do olhar que eu tenho sobre ele, e, acima de tudo, contextualizar a cena e considerar suas vivências e o contexto social e familiar no qual Miguel está inserido. Ou simplesmente, segundo Laznik:“(…) aceitar ratificar como mensagem o que acaba de ser proferido mesmo que a significação deva permanecer temporariamente em suspenso, indica para a criança que ela pode ser ouvida para além de seu dizer.” (1997, p.142)

Percebo que o momento em que Miguel se mostra mais calmo é quando ele, nos corredores onde ficam as salas de aula, vai até o interruptor e liga os ventiladores de teto. Ali, ele fica embaixo sempre do mesmo ventilador, observando seu movimento e girando, no mesmo sentido que o objeto. Não gosta de ficar nas salas onde o ventilador fica na parede, e não no teto.

Para concluir, assim como no trabalho anterior, penso que esta clínica do Autismo deve ser uma clínica de aposta. Apostar assim como uma mãe que, no momento em que o bebê chora, tenta significar aquele choro e dar sentido a ele, nomeando-o como fome, frio, cólica, entre outras possibilidades. Trazendo isto para a clínica, penso que é importante apostar que aquilo que Miguel traz porta uma mensagem, tem uma significação, ou seja, ali onde aparentemente não há nada, tem sim uma mensagem, tem uma tentativa de comunicação. E, a partir disto, apostar no sujeito, pois, a aposta é fundadora do sujeito.

A clínica do Autismo, neste sentido, pode promover, portanto, um momento inaugural, considerando que, aquela palavra, aquela frase pronta, aquele gesto repetitivo, portam uma mensagem e, junto a esta mensagem, há um suposto sujeito que quer falar a um destinatário.

Quando eu – analista – ouço e aposto que aquela mensagem porta uma significação, me torno, então, um destinatário preferencial destas mensagens e, com isso, me torno um Outro para esta pessoa que busca comunicar-se.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

JERUSALINSKY, Alfredo Nestor. *Psicanálise do Autismo*. Alfredo Jerusalinsky: tradução de Erika Parlato- Oliveira, Roberta Ecleide O. Gomes Kelly e Emilene Parlato – 2 ed. – São Paulo: Instituto Langage, 2012.

FRÁGUAS, Veridiana. *Saindo do ab(aut)ismo: o vivido de uma experiência a partir de um trabalho de acompanhamento terapêutico*. Tese de Mestrado. PUC: 2003. Disponível em <http://www.psicopatologiafundamental.org/pagina-fraguas-veridiana-596>.

SAFRA, Gilberto. *A face estética do self: teoria e clínica*. Gilberto Safra. – Aparecida, SP: Ideias & Letras: São Paulo: Unimarco Editora, 2005. (Coleção Psicanálise Século I).

LAZNIK- PENOT, Marie Cristine. *Rumo à palavra: três crianças autistas em Psicanálise*. São Paulo: Escuta, 1997.

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da Psicanálise/ Laplanche e Pontalis; sob a direção de Daniel Lagache; tradução Pedro Tamen*. – 4ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAFRA, Gilberto. *A face estética do self: teoria e clínica/ Gilberto Safra*. – Aparecida, SP: Ideias & Letras: São Paulo: Unimarco Editora, 2005. – (Coleção Psicanálise Século I).