

# AUTISMO

---

E EXPERIÊNCIA COM A PALAVRA  
EM GRUPO DE EDUCADORES

**Maria Angélica Pisetta**

**Autismo e experiência com a palavra  
em grupo de educadores**



**Pedro & João**  
editores



**Maria Angélica Pisetta**

**Autismo e experiência com a palavra  
em grupo de educadores**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Maria Angélica Pisetta**

**Autismo e experiência com a palavra em grupo de educadores.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 115p. 14 x 21 cm.

**ISBN: 978-65-5869-792-3 [Impresso - 2022]**

**978-65-265-1838-0 [Digital - 2025]**

1. Autismo. 2. Relação pedagógica. 3. Escolarização inclusiva. 4. Psicanálise. I. Título.

---

CDD – 410/370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Para Maria do Carmo Ferreira Gabrich  
(*in Memoriam*)



## Prefácio

Muito já se escreveu sobre o autismo, mas o caráter inédito deste livro, ao tratar o tema, se apresenta pelo viés de uma escuta e de um lugar de fala, diferenciados pela orientação que perpassa a discussão política e ética, nos campos de atuação, da psicanálise e da educação. Dessa interlocução a autora aposta nos novos laços transferenciais que se estabelecem, dinamizando, assim, essa interdisciplinaridade. Encontramos nesse debate, através das discussões teóricas e clínicas, um meio eficaz para viabilizar na educação e na psicanálise, a produção de um saber inédito, que não exclui o impossível real que atravessa essas práticas, além de efetivar a proposta de inserção da psicanálise no mundo.

A pergunta inicial que nos instiga à leitura traz um questionamento fundamental, quando a autora acolhe a demanda dos educadores, que se perguntam que instrumentos o professor precisará usar para encontrar “a regulação de sua prática com autistas?” Essa questão fundamental parece orientar toda a pesquisa/intervenção desenvolvida e indica a força e o desafio que o psicanalista enfrenta ao se deparar, não só com a clínica do sujeito autista, mas também, de não se afastar do discurso analítico, quando a prática se dá numa instituição de ensino. Angélica não recuou diante dos impasses irrespondíveis, mas recolheu desse campo específico, o que com um impossível dizer se pode *saber fazer*.

Ela nos alerta que temos que ir além do discurso estabelecido e enfrentar o debate público e, desta forma, nos propõe a “urgência de uma reinvenção”. Nos instiga a repensar as modalidades de funcionamento educativo e suas consequências, ao modo clínico de pensar o sujeito autista. Como consequência fica evidente a tensão entre as lógicas: *Impossível e Necessária*, trabalhadas por Lacan quanto ao funcionamento do *Um* do gozo único e singular, em contraponto ao *Um* identificado a um ideal universalizante.

Outro aspecto, que nos ensina este livro, se dá pelos relatos que foram surgindo dos educadores, que no espaço coletivo onde circulava a palavra, havia o predomínio, não do discurso do mestre, como aponta a teoria lacaniana, mas onde se recolhiam significantes que produziam efeito, no discurso instituído. Esse trabalho, com suas especificidades, pôde criar um lugar de acolhimento às demandas da educação, assim como a dos sujeitos autistas, passíveis de serem tratadas através de uma rede interdisciplinar. Esse dispositivo visava evitar a impotência, que muitas vezes pode impedir um trabalho que se propõe à inclusão. A circulação da palavra no grupo de educadores, permitiu extrair consequências, que não são soluções consensuais, mas indicaram, a cada depoimento, que o *impossível dizer* pode se explicitar num discurso sem palavras, de forma tão radical, quando se trata de vivenciar o modo de gozo autista, que também habita todo ser falante.

Se falar requer uma operação que exige um esforço traumático do encontro com a língua do Outro, para alguns sujeitos que não consentem no apoio da fala e,

assim se distanciam do laço social, como se pode pensar/inventar, a inclusão numa instituição de ensino?

Angelica, neste livro, nos dá um testemunho de como a responsabilidade e aposta no discurso analítico, não impedem que haja um profícuo diálogo com o campo da educação. Ela se deixa ensinar e acolhe as demandas dos educadores, mesmo sabendo que são irrespondíveis, que carregam uma potência de ato, na forma de uma interrogação. Traz à discussão um fato que nos orienta pelos labirintos dos objetos voz e olhar, que sob os modos de retenção, provocam entraves, para o sujeito autista na sua “não relação” com o Outro. As dificuldades nas trocas simbólicas, a precariedade de *lalíngua*, nos primeiros tempos de constituição do sujeito, a retenção dos objetos, são alguns aportes teóricos trabalhados pela autora, que utiliza como maior orientação, além de Freud e Lacan, um autor contemporâneo que se dedicou profundamente ao estudo do autismo. Com o suporte de Maleval, indica a importância da recusa como resposta subjetiva primária do sujeito autista, demonstrando que a clínica não está dissociada da teoria, fato explicitado nos relatos dos professores e nas dificuldades das relações com os alunos autistas, quando a voz e o olhar são dois objetos pulsionais privilegiados nesse específico laço. A autora aposta na vertente do autismo como uma estrutura, que traz uma enorme variedade de expressões clínicas, e no fato de que todo caso é único, impossível de universalizar.

Concluo, recomendando a leitura deste livro àqueles, cujas práticas com sujeitos autistas ou qualquer área da singularidade humana, os desafia, pois oferece alicerce fértil de questionamentos e discussões

desenvolvidas no campo da psicanálise e inscritas no *topos* escolar, evidenciando inúmeras possibilidades de interlocução, também com outros saberes.

Ruth Helena Pinto Cohen<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ruth Helena Pinto Cohen é doutora em Psicologia pela UFRJ, professora Associada da Escola de Educação Física e Desportos e colaboradora da pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Psicanalista, membro da Escola Brasileira de Psicanálise e da Associação Mundial de Psicanálise. Autora do livro *A Lógica do Fracasso Escolar: psicanálise & educação?* pela Contra Capa. (2006) e organizadora do livro "Psicanalista e Educadores: tecendo laços" pela WAK editora (2009).

# Sumário

<b>Introdução</b>	<b>13</b>
<b>I. Sobre a voz no autismo</b>	<b>25</b>
1.1 Sobre a voz e sua função como objeto <i>a</i>	28
1.2 Falar e ouvir no autismo: Im-passes na experiência	36
1.3 A importância da voz na relação pedagógica	44
1.4 Objeto mais de gozar e o gozo a mais da voz	52
1.5 A voz no autismo	56
1.6 Significante mestre e voz no autismo	65
1.7 A borda como fronteira no autismo	73
<b>II. Discurso do analista e psicanálise em extensão:</b>	<b>85</b>
2.1 O coletivo e a experiência com a palavra	85
2.2 Coletivo orientado pelo discurso do analista: lugar de escrita	89
2.3 Sintoma social e psicanálise em extensão no trabalho com grupos	95
<b>III. Considerações finais</b>	<b>103</b>
<b>Referências</b>	<b>109</b>



## Introdução

Melhor que nomear é aludir  
Tem mais presença em mim o que me falta  
Manoel de Barros

Dois pontos nortearão nossa discussão nesse livro: as implicações da abordagem do autismo como estrutura subjetiva nas relações escolares – compreendida a partir da dissociação entre a voz e a linguagem (MALEVAL, 2017) –; e a discussão dos limites e possibilidades da psicanálise em extensão (através do trabalho em um grupo de discussão e problematização dos impasses encontrados por educadores e professores em seu trabalho de escolarização inclusiva, junto a crianças autistas na educação infantil (creche)<sup>2</sup>. Deste modo, procuramos abordar a problemática da escolarização de autistas no contexto educacional, tendo em vista a ampliação da

---

<sup>2</sup> Os encontros realizados com educadores que trabalhavam com alunos e alunas autistas constituíam a metodologia de projeto de pesquisa e extensão aprovados pelo Conselho de Ética e Pesquisa da UFF e ocorreram antes do distanciamento social que vivemos, em virtude da pandemia do coronavírus. Os participantes foram devidamente esclarecidos e através do termo de livre consentimento esclarecido, decidiram participar da pesquisa que deu fôlego a esse livro. Um agradecimento especial ao aluno Guilherme Brenner bolsista de iniciação científica (pela CAPES, a quem também agradecemos), que em muito contribuiu para a pesquisa citada, na transcrição dos áudios das reuniões.

função da escola e de sua importância na construção de uma cultura inclusiva, trabalho por fazer no Brasil.

Discutir os impasses encontrados no cotidiano dos laços sociais entre professores e educadores com alunos autistas, para além de prévias medidas de desenvolvimento pedagógico, representa uma possibilidade real de implicação, por parte de educadores e psicanalistas. Acreditamos nessa via, que em muito ganha com o discurso do analista fora do setting clássico construído pela Psicanálise.

Isso implica em realizar experiências na psicanálise em extensão, com grupos, de modo a sustentar um espaço de escuta e intervenção, que privilegie o sujeito. Essa iniciativa trabalha no sentido de ampliar o alcance da ferramenta de intervenção, que é a escuta do sujeito e o cuidado com sua enunciação, em grupos consituídos muitas vezes a partir de identificações imaginárias. Por outro lado, articular os achados extraídos das discussões de grupos, pensados como dispositivos que abrigam diferenças, em torno dos impasses da escolarização de autistas, também é um meio profícuo de discussão e formação de educadores e professores.

O autismo aqui não foi pensado somente como contingência, que reúne os educadores em torno de um significante mestre. Atentos à insistência em não conduzir o discurso a partir de qualquer mestria, não deixamos de nos indagar, entretanto, com o que o autismo ensina à linguagem e aos impasses com ela, e sobretudo no campo de sua inclusão na escolarização regular. Por isso, será um balizamento deste livro a discussão do autismo como estrutura psíquica, como

saber necessário à análise das contingências que se apresentam nas relações escolares.

Discutir autismo e escola requer abraçar um campo de muita complexidade e desafio; trata-se de campo novo, tendo em vista que a noção de adoecimento mental na infância é recente e ainda se institui na cultura, sobretudo no autismo. Para tomá-lo, partimos da compreensão teórico-clínica de que a escolarização (inclusiva) de crianças autistas e psicóticas passa pela invenção, e com isso queremos dizer que tudo o que se produz pelo autista e com ele, é marcado também por sua diversidade radical, não obedecendo a estratégias universalizantes e pré-fabricadas (como aliás, deveria ser para todas e todos). Em virtude das condições psíquicas e sociais que a criança autista experimenta, é imprescindível que ela encontre uma escuta ampla, socialmente constituída, desde muito cedo; sobretudo através de ofertas que não partam de uma perspectiva de redução da sua experiência existencial a um ideal normativo e de comportamento.

Nunca é demais salientar que o Outro social de que se trata na escola tem condições históricas bem demarcadas, que tangenciam exclusões, segregações e disputa de poder institucional, demarcando quem pode ser incluído ou excluído da partilha dos bens sociais e culturais. No que diz respeito ao campo do autismo, campo de tensão política mais aberta – até mesmo em virtude da fragilidade dos direitos sociais recentemente adquiridos e sempre em risco – a recente política governamental de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC, 2008) – ainda ganha corpo nas escolas e carece de muito trabalho

cultural e social, para se estabelecer enquanto perspectiva de inclusão. Certamente, o trabalho com a formação de professores e profissionais de educação tem importante papel nessa discussão.

No entanto, em nossos dias e em nossa realidade educacional não é o que predomina. Afinal, quando o Google surge como uma alternativa para oferecer diagnóstico, o estigma de doença mental que acompanha o autismo é ainda mais reforçado. Logo, é de extrema importância ampliar o questionamento sobre o que é o autismo entre os educadores, tanto pelas discussões acerca da exclusão social e das tensões políticas que a condiciona; quanto pela abordagem do autismo como enigma permanente no encontro fortuito de uma inclusão. Para nós, a partir da perspectiva psicanalítica (MALEVAL, J.C, 2017; LEFORT, R. 2017), o autismo é considerado uma *estrutura psíquica e modo de existir no mundo*; e, como tal, não pode ser separado do sujeito. Se estamos analisando o autismo como modo de existir no mundo, não é possível separar o sujeito do autismo, como algo que pode ser retirado e mesmo assim não alterar em nada a forma com que o sujeito se relaciona consigo mesmo e com a sua realidade<sup>3</sup>. Entretanto, defender e apostar no sujeito autista

---

<sup>3</sup> Em outra oportunidade (PISETTA, 2019) discutimos as implicações epistemológicas, éticas e de intervenção do uso do termo “autista”, como segue: “A utilização do termo “autista” requer alguns esclarecimentos. Originalmente empregado por Kanner em 1943 para indicar um quadro nosológico inédito, foi tomado emprestado do quadro da esquizofrenia, definido por Bleuler, em 1911. “Autismo” foi então a primeira designação de um quadro psicopatológico de adoecimento infantil, que era caracterizado como incapacidade inata para estabelecer contato afetivo. O estigma da doença mental logo

como autor de sua história e da construção dessa história não é o suficiente na escola. Não podemos esquecer que o discurso capitalista se alia ao discurso universitário, estendendo seu braço à escola básica na concepção de que

---

acompanhou a designação e ainda hoje é considerável no campo do autismo. Não desconhecemos os termos atuais utilizados a partir do CID-10/OMS e DSM-V, transtorno invasivo do desenvolvimento e TEA – transtorno do espectro autista, sucessivamente. Também não desconsideramos a denominação “pessoa com autismo”, da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU de 2006, que procura abolir qualquer forma de preconceito e discriminação da pessoa, na utilização de termo que denomine característica e a reduza a uma condição. Muito pelo contrário, as questões que balizam os termos utilizados estão presentes em nossa discussão. Sustentamos, por outro lado, o lugar teórico da discussão psicanalítica atual (MALEVAL, 2017;LEFORT, 2017) que institui o autismo como estrutura psíquica e modo de existir no mundo, não dissociável de qualquer outra expressão subjetiva que a pessoa possa vir a expressar. A denominação “autista”, desse modo, indicaria uma típica estruturação psíquica de sujeitos ante o mundo e à realidade, que não pode ser separada do seu ser, (como o termo “com autismo” sugere). A denominação que teoricamente sustentamos aqui também procura dar voz à importante área do estudo do campo do autismo que vem surgindo nos últimos vinte anos, que é o dos autorrelatos de autistas, identificados, em sua maioria, com o termo “autista”. Nesse aspecto, Kim, C. (2013) defende uma reapropriação linguística da denominação autista, de modo a permitir que o sentido social atribuído ao adjetivo autista possa ser revertido, para definir a experiência de ser uma pessoa integral: “Estar “com” alguma coisa ou “ter” alguma coisa, implica que poderíamos de alguma forma nos livrarmos daquela coisa, e ainda assim, continuarmos a sermos nós mesmos. Muitos aspectos estão em discussão quando adotamos uma denominação, e nesse caso, o psicopatológico, o social e o da estruturação psíquica se aliam ao existencial. Por escolha e filiação ética e teórica, sustentamos o termo “autistas” e o colocamos em tensão com os demais já referidos.

a diversidade deva ser atendida individualmente (GARCIA, 2020). Nesse sentido, trabalhamos com a acentuada direção da construção de uma política inclusiva no campo do autismo. Para isso concorre também a reapropriação do termo “autista” como modo de ser e alicerce identificatório (KIM, 2019); e ainda a aposta em grupos e dispositivos que eticamente contemplem o coletivo que sustenta diferenças, para que a inclusão não seja pensada como secundária em relação à aprendizagem.

A rotina escolar propicia uma oferta de regulação, de modo geral, mas não pode negligenciar as dificuldades que a criança autista pode ter e ofertar a este aluno o mesmo enquadre institucional e discursivo que historicamente construiu. Por outro lado, o professor pode se ver destituído de seu lugar e funções sociais, num campo em que o singular da criança se apresenta de forma tão emblemática e decisiva como no autismo, de modo a recusar as trocas sociais mais corriqueiras, construídas pela via da palavra, falada e ouvida, e ainda por toda sorte de trocas cotidianas, enraizadas na linguagem.

Onde o professor encontrará a regulação de sua prática com autistas? Como ele constituirá uma transferência de trabalho com seu aluno, se não construir uma relação com este? Como o professor pode contornar a carência, na formação docente tradicional, de estudos aprofundados em educação especial e inclusiva, e mais especificamente em inclusão de crianças autistas (NUNES, D; AZEVEDO, M.; SCHMIDT, C., 2013)?

Fazer conversar esses dois pontos (a estrutura do autismo e o cuidado e a escuta do sujeito na cultura inclusiva) constitui a intenção desse livro. Por que pensar

sobre como se estrutura o autismo (na recusa da regulação do gozo<sup>4</sup> vocal pela economia do objeto voz, no uso da fala, conforme Maleval, 2017) é providencial para indagar as relações escolares? Nos parece que colocar sob análise, com os educadores, o que sabem sobre autismo e sobre a pessoa com quem estão estabelecendo um laço, os convida a construir algum saber sobre si mesmos e sobre o que fazem.

Definir o autismo como quarta estrutura subjetiva (ao lado de psicose, neurose e perversão) norteia as discussões sobre o autismo em torno da retenção inicial dos objetos pulsionais e do não funcionamento do objeto *a* como regulador pulsional. Estas considerações são essenciais, sobretudo no que diz respeito a essa circulação do gozo em torno da recusa de fazer valer o objeto *a* voz no campo do Outro, se sustentando o sujeito no gozo do som e na renúncia à enunciação no campo da linguagem (MALEVAL, 2017, p. 103): “A dissociação entre a voz e a linguagem está no princípio do autismo”.

Dois pontos se destacam nessa suposta estrutura: *retenção* e *recusa*. Isso é relevante ainda, no que diz respeito ao trabalho efetuado na escolarização pela sua ampla relação baseada na demanda, o que, certamente espera contar com uma regulação do desejo já constituída (LACAN, 2003c), e que falta no autismo.

---

<sup>4</sup> Em oportunidade anterior (PISETTA, 2016), discutimos o gozo como um conceito lacaniano que articula o corpo, a linguagem, o que a linguagem não abarca, nem regula, mas que encontra limites de acesso em virtude dos efeitos da linguagem sobre o corpo. Ele é um conceito complexo, construído por Lacan ao longo do seu ensino, e pode ser tematizado de modos distintos, como abordamos no referido trabalho.

Esse esforço de teorização – atual e em construção, na psicanálise lacaniana (MALEVAL, 2017) se articula à questão mais geral sobre as relações entre o aluno autista e o educador, à medida em que consideramos que a voz é objeto fundante da relação com o Outro (aqui pensado na atualização realizada na escolarização). Nessa perspectiva, a ausência desse objeto, na relação educativa, coloca impasses e desafios distintos para educadores e autistas. Por exemplo, em nossa reunião inicial com o grupo de educadores, uma das educadoras situa o impasse referente ao campo da voz na relação:

Se eu falar com o J. não adianta ... se eu bater palma e fizer vem pra ele, ele vem. Se eu chamar: vamos pro parquinho? Ele olha pra cima, ele bota a mão no ouvido ... se eu virar de costas, ele vem!

É no aprofundamento dessa esfera de conflito fecundo que apostamos que é necessário oferecer aos educadores um espaço de escuta e livre enunciação acerca dos impasses que encontram em suas práticas. Ofertar um espaço de problematização de impasses e embaraços no trabalho com autistas pode ser questionado como inversão ao enquadre clássico que fundamenta a operação analítica, onde é a busca do sujeito, manifesta na demanda, que suspende o compromisso neurótico e que dá partida ao trabalho da análise. Será que essa inversão invalida o método? Mais adiante, na discussão dos limites da psicanálise em intensão, discutiremos esse ponto.

Tomar a psicanálise em extensão no trabalho com a educação como meio de pesquisa requer uma análise do

discurso do analista na tensão com o discurso do mestre, em sua *operação de interrogação fundamental* (LACAN, 1992), que visa fazer emergir o objeto *a* no lugar do agente do discurso, ou, em outros termos, situar a falta simbólica como fomentadora do discurso, dando lugar às produções singulares, agora colocadas em ato no interior de um grupo.

Os efeitos desta produção subjetiva no coletivo de professores também estão em cena e produzem efeitos imprevistos, não generalizáveis como técnica, mas passíveis de registro e fonte de transformações sociais. É nesse sentido que entendemos, com Lacan (1992), que tomar o inconsciente como conceito é ainda uma novidade e importante fonte de revolução. Nesses termos, nosso objetivo central, no tensionamento dos discursos mais corriqueiros em torno da escolarização de autistas, é o de pensar os efeitos da oferta de um lugar simbólico em que é acolhida a produção subjetiva singular de cada docente com a experiência com o radical do autismo.

Em nossa pesquisa/intervenção, na reunião inicial - que denominamos diagnóstica - com oito profissionais de um centro de educação integrada, entre educadores e professores da rede pública de um município fluminense, fizemos a oferta de reuniões com número e duração determinados, para discussão coletiva dos impasses encontrados em escolarização inclusiva de alunos autistas. Os profissionais ali reunidos levantaram pontos de impasse e estabeleceram, junto com o coordenador (praticante da psicanálise) um número de quatro encontros posteriores, que ocorreriam uma vez

por mês (em dia dedicado a estudo na instituição), para elaboração coletiva das dificuldades experimentadas e ali narradas.

Foram os seguintes impasses enunciados de saída:

- 1 – A necessidade de narrar a experiência, conceder-lhe um lugar, com a angústia circundando cada relato;
- 2 – A falta de oferta de formação específica para trabalhar com crianças autistas, tanto no formato oficial – da formação de professores a nível universitário, quanto em cursos esporádicos, oferecidos pelo governo (“Como é que a gente faz?” – relato de participante);
- 3 – A interface necessária com discursos alheios ao saber da escola sobre a criança, no caso de alunos autistas – como lidar com medicações e diagnósticos médicos, bem como a interação com demais profissionais;
- 4 – A relação com a família, que é distinta em casos de inclusão de autistas, tanto quanto o é o trabalho com eles, exigindo invenção muito particular a cada nova experiência;
- 5 – As diferenças subjetivas muito distintas encontradas no autismo, tais como o uso da voz, a tendência à imutabilidade e isolamento – variando consideravelmente – e o confronto com a rotina institucional como impasse ao trabalho cotidiano;
- 6 – O confronto da diferença evidente no trabalho com o aluno autista na relação com os outros alunos (“como é que vou fazer com as outras crianças de três anos pra que elas entendam que ele é diferente, que ele pode fazer isso e aquilo e elas não?” – relato de participante);
- 7 – O que é incluir, desde que todas as questões colocavam uma indagação a respeito da validade do trabalho em andamento.
- 8 – Como articular o trabalho pedagógico

com a presença da acompanhante que o aluno autista tem direito de ter 9 – A falta de amparo do governo, no favorecimento de contratação de acompanhantes auxiliares para a inclusão de autistas e, por último e como movimento a partir de uma fala de uma participante, 10 – Estudo dos casos dos alunos autistas atendidos na instituição, a partir de lançar ao grupo as questões sobre cada aluno, ouvidas nos relatos que foram surgindo na reunião diagnóstica.

Ainda que nem a sequência de temas aqui elencados; nem tampouco a abordagem de muitos dos mesmos temas tenha sido mantida como fio condutor do trabalho em grupo, a indicação de questões, a partir de significantes surgidos na demanda inicial, configura o trabalho do qual o coletivo pode se apropriar, e a partir do qual alguma insistência pode se dar, como fio condutor não identificatório, mas sobretudo, como laço discursivo no grupo.



## **Sobre a voz no autismo: Questões sobre a voz no laço social na escola**

Viver é ter a coragem para testar a aposta. Pode ser que a aposta esteja errada: mas não há alternativas. E tolos são aqueles que pensam que as certezas da ciência são uma alternativa à aposta. Porque a ciência também resulta de uma aposta e está construída sobre incertezas (ALVES, 2014, p. 85).

As palavras me escondem sem cuidado. Aonde eu não estou as palavras me acham.  
Manoel de Barros (2016).

Ouvir e falar são bases do laço social em qualquer relação humana e se revelam ainda mais essenciais no cotidiano das relações escolares. A força da experiência do dizer e do ouvir ficam contidas pelo protocolo intitudinal, que regula não apenas o que se pode ou não dizer e ouvir, quanto os modos de sustentar a palavra. Tudo isso se escancara definitivamente radicalizado na experiência da/com a criança autista. Não é mais de um discurso estabelecido que se trata; mas da urgência de uma reinvenção que contemple, ao menos em parte, tanto o caráter comunicativo da experiência, quanto a presença da voz no autismo.

Enquanto experiência sensível e auto-erótica (FREUD, 2010/1905), a voz remete a um gozar que não se deixa reger inteiramente pela fantasia e pelos apelos da relação interpessoal. Nestes termos, a experiência da voz no autismo convoca outras estratégias educativas, quando o trabalho com a inclusão de autistas coloca essa realidade em cena de modo inequívoco. Ponto interessante a notar ainda é que o campo da percepção é invadido pela dimensão da libido, de modo contundente no autismo, onde uma invasão da libido, não regulada *a priori* pela relação simbólica com a linguagem, se apresenta na percepção e nos modos em que ela se mostra no autismo. Nossas vinhetas clínicas no trabalho com os professores dão conta de que isso se mostre na experiência. Mas como se dá essa invasão da libido não regulada na percepção, no autismo?

É necessário que nos detenhamos um pouco mais na compreensão da voz como objeto pulsional e de sua (não) regulação no autismo. Lacan aponta que essa regulação, ou dinâmica de funcionamento, se dá a partir da relação de objeto:

Nela [na relação de objeto] professa-se que, para o sujeito analisável, ela domina sua relação com o real, e que os objetos oral ou anal, são aí promovidos em detrimento de outros, cujo status, embora manifesto, continua incerto. É que, se os primeiros repousam diretamente na relação da demanda, muito propícia à intervenção corretiva, os outros exigem uma teoria mais complexa, já que nela não pode ser desconhecida uma divisão do sujeito, impossível de reduzir pelos simples esforços da boa intenção – por se tratar da própria divisão em que se sustenta o desejo. Esses outros

objetos, nominalmente o olhar e a voz (se deixarmos para depois o objeto em jogo na castração), fazem corpo com essa divisão do sujeito e presentificam no campo mesmo do percebido, a parte elidida como propriamente libidinal. Como tais, eles fazem recuar a apreciação da prática, intimidada por eles serem encobertos, através da relação especular, pelas identificações do eu [moi] que se pretende respeitar. (LACAN, 2003 e, p. 224).

A voz e o olhar ganham contorno e definição como objetos pulsionais e depois como objetos *a* no trabalho de Lacan. Ganhando assim um novo estatuto, o que revoluciona a clínica e a intervenção psicanalíticas, esses objetos trazem desafios à prática do analista em dimensões antes não consideradas. Tomar a voz e o olhar como objetos *a*, caídos na causação do sujeito, requer uma análise consistente da divisão inaugural do sujeito, mas também questiona o trabalho da intervenção, já que convida a pensar sobre uma dimensão desses objetos que não está tão referida à demanda, mas ao limite entre o desejo e o gozo. Exige, dessa forma, uma retificação do lugar do analista, numa “auto-crítica necessária da [sua] posição ( ... ) se ele quiser responder honestamente nem que seja apenas à demanda” (LACAN, 2003a, p. 225).

Nestes termos, ouvir e falar não são apenas tarefas do manejo significante da linguagem, mas invocam também o corpo no real da voz, puro som. Não estamos aí, decididamente, apenas no campo da demanda, mas também no campo do gozo, e ouvir e falar o convoca a todo tempo.

## 1.1 Sobre a voz e sua função como objeto *a*

Quanto ao sujeito em vias de se constituir, é exatamente do lado de uma voz desligada de seu suporte que devemos procurar o resto ( ... )  
Uma relação mais que acidental liga a linguagem a uma sonoridade.  
(LACAN, 2005, p. 298).

Partimos dessa indicação precisa de Lacan: a linguagem se articula ao som por um processo, e não pela natureza. Em algum momento a voz se mostra como base na estrutura da linguagem, e o autismo pode nos mostrar como. Maleval (2017) avança no estudo da estruturação do autismo tomando, como uma de suas muitas referências, a análise criteriosa que Rosine Lefort (2017) construiu de uma de suas pacientes, Marie-Françoise. Para esta última analista, na base do autismo encontramos ausências: a ausência de S1 e do objeto *a*<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Através do caso clínico de Marie-Françoise, que tinha dois anos e meio quando foi atendida por Rosine, a autora sustenta que a agressividade com que a menina recebe e mantém a relação com a analista deixa a descoberto uma auto-destruição como fundamento da relação com o mundo e consigo. Na relação transferencial, o surgimento da agressividade tem o mérito de promover uma transferência. Ademais, o exemplo clínico mostra uma ausência do olhar e da voz na relação. Eles não estão funcionando como reguladores libidinais em resposta à demanda. do Outro. Nesse caso, a “interação” existente entre a menina e a analista, nas sessões descritas por Rosine, fica por conta apenas do corpo, e ainda mais especificamente regida pela descarga muscular. Assim, Rosine Lefort sustenta a hipótese de uma estrutura sem Outro, evidenciada na transferência: “Na transferência estou lá, e não existo enquanto Outro, seja o Outro da imagem, seja o Outro do significante, ou o Outro portador do objeto. Não há nem mesmo objeto *a*, pois o objeto

Numa outra perspectiva, Maleval (2012) revê o ponto de partida dessas ausências, a partir de alguns dados mais recentes no estudo ampliado do autismo. São eles novos documentos clínicos; análise da cognição dos autistas, especialmente a partir dos estudos empreendidos por cognitivistas comportamentais; e a formação do conceito de borda, que pode ser pensado como articulado ao *fenômeno de borda em torno da angústia* (LACAN, 2005).

Não se trata, no que diz respeito às regulações sociais sobre a voz e o olhar, apenas de aprendizado social, longe disso... Pelo contrário, a apreciação da prematuridade do surgimento e da dinâmica das relações que incluem a voz e o olhar, dão conta da complexidade desses objetos e situam uma regulação dos prazeres ligados a eles, que nos colocam no campo do desejo e do gozo. Em última instância, a relação precoce com esses objetos introduz na vida psíquica o clima mais geral ligado à perda e à castração e, nesses termos, o afeto que mais eles convocam é a angústia. É ela a percepção subjetiva desse embate e em relação a ela, estamos “num estado anterior ao surgimento da imagem  $i(a)$ ”:

Antes do espelho, aquilo que será  $i(a)$  encontra-se na desordem dos pequenos  $a$  que ainda não se cogita ter ou não ter. Esse é o verdadeiro sentido, o sentido mais profundo a ser dado ao termo autoerotismo (LACAN, 2005, p. 132).

---

pulsional é aquele do Outro do qual o sujeito o faz portador. Como Marie-Françoise poderia fazê-lo portador, se para ela não há Outro?” (LEFORT, R. 2017, p.16).

As articulações entre o conceito de objeto *a* e o de angústia são essenciais para pensarmos a voz no autismo<sup>6</sup>. Um dos avanços de Freud foi marcar a predominância da angústia como sinal no eu de que algo se apresenta, indicando um perigo de desestabilização psíquica. A esse “algo”, Lacan chamou de resto, ou objeto *a*, pedaço do real que está “no nível pré-especular e pré-auto-erótico” (Idem, p. 134); angústia como “sinal, fenômeno de borda no eu, quando o eu é constituído” (Idem). Nestes termos, quando o eu se constitui com um sinal de angústia, esse sinal nos indica a função dos objetos *a* na economia do sujeito. Um modo de resposta distinta na estruturação dessa função representam um dos pontos de sustentação da estrutura autística, através da retenção dos objetos *a* e sua conseqüente ausência no estabelecimento e na regulação da relação com o Outro (MALEVAL, 2017).

---

<sup>6</sup> Em artigo publicado em outra oportunidade (PISETTA, 2009) discutimos a especificidade do objeto da angústia, nomeado por Lacan como objeto *a*. Partimos da conceituação freudiana da inexistência do objeto da angústia – diferentemente do objeto do medo (FREUD, 2010/1926). Trabalhamos ainda, na oportunidade, com a revisão conceitual que Lacan faz do trabalho de Freud em dois momentos teóricos cruciais (quando, em O seminário, livro 4 – A relação de objeto (1992), concorda com Freud sobre a inexistência do objeto da angústia. Mais adiante, a partir da noção de real, define o objeto da angústia como objeto *a*, objeto de pura falta e mais afeito ao real do que ao simbólico. Assim, Lacan reformula a própria noção de objeto. Nestes termos, o objeto da angústia não é mais pensado em Lacan como sem objeto, mas como “não-sem” objeto, ou seja, a angústia que se apresenta, enquanto experiência sensível, está ligada à presença de um objeto marcado pela falta.

Nestes termos, a angústia-sinal é a presença do resíduo, daquilo que a imagem do eu não recobre, algo que lhe é anterior. Esse resíduo do real, não apaziguado pela formação do eu, está lá operando, de modo a fazer funcionar sempre um sinal de alerta na iminência da necessidade de um acionamento. Essa é uma regulação importante que, fixada no campo do eu perceptivo, produz laço com a realidade compartilhada com o outro. Lembremos que em Freud a angústia-sinal representa uma finalização do processo de recalçamento, em que o eu se apoia, para operar a defesa (FREUD, 2010/1926). Em Lacan, a angústia é a parte do eu não especularizável, que não se amolda ao assemelhamento com o próximo. Ela é a borda do imaginário com o real que sinaliza “alguma coisa que não deve aparecer. Esta [coisa] é o *a*, o resto, abominado pelo Outro” (LACAN, 2005, p. 133).

Maleval define a estruturação subjetiva no autismo, distinta das demais, a partir de três características fundamentais e principais: “uma retenção inicial dos objetos pulsionais; uma alienação retida, que se opera sem a dobradiça do significante mestre; uma aparelhagem do gozo pela borda” (Idem, p 2)<sup>7</sup>.

Laznik-Penot (2000) discute a estruturação da voz como objeto pulsional, retomando a organização sexual

---

<sup>7</sup> Em relação à aparelhagem, tomamos a construção de uma borda estruturante do autismo como o trabalho psíquico em busca de inserção no laço linguístico, sempre em construção. Lembremos que Freud indica que o psiquismo é aparelho (FREUD, 1915), ligado à regulação do circuito pulsional, estruturando a relação com o objeto. Nestes termos, “aparelhar” promove acesso ao objeto, mas qual seria a consistência desse objeto no autismo?

que Freud propõe: auto-erotismo como ponto de partida para uma relação com o objeto. A autora pontua que no autismo o auto-erotismo já se revela diferenciado, marcando uma defesa primária inaugural. As fontes que orientam o trabalho da autora são as evidências clínicas das alucinações auditivas primárias nas psicoses e as pesquisas de linguístas, que analisam casos de privação de alimentação pela boca, no início da vida de bebês com alguma patologia digestiva que os impeça de comer como os outros; além da produção dos primeiros sons comunicativos nestas condições.

Na análise freudiana, a alimentação oral figura como apoio para a primeira satisfação pulsional, como sabemos. Para Freud (2010/1905), a dependência orgânica da criança em relação ao alimento promoveria a primeira satisfação pulsional, através dessa estimulação, sendo a boca a primeira fonte do prazer e do gozo.

Sabemos que a instalação do circuito pulsional introduz o Outro na regulação da dinâmica sujeito-objeto. Neste caso, o objeto para Freud seria o alimento, o regulador do encontro traumático de um sujeito com um Outro primordial. Mas há algo diverso que nos ensina a experiência dos que foram privados do contato com o alimento, através da boca, logo nos primeiros tempos da vida; e isso diz respeito aos objetos pulsionais iniciais. Do mesmo modo, como adianta Lasnik-Penot (Idem), a firme e decidida alucinação auditiva, primeira a surgir nas esquizofrenias como anúncio do que não foi simbolizado na psicose – antes ainda dos delírios de envenenamento – revela os caminhos iniciais da pulsão

em torno destes objetos muito iniciais. A esse respeito, comenta Lasnik-Penot:

hoje permito-me dizer que esses traços são também acústicos e tem seu eixo nos modos prosódicos da palavra dos pais a seu bebê. Foram os trabalhos dos psicolinguístas, bem como certos casos clínicos, que me possibilitaram essa formulação (2000, p. 81).

Com a expressão "palavras alimentadoras" Lasnick-Penot (Idem) propõe um laço entre o alimento e a palavra, indicando que a pulsão toma as expressões da voz materna como primeiro objeto<sup>8</sup>, se referindo às crianças que mesmo que alimentadas por sondas, em virtude de um acometimento patológico digestivo grave ao nascer, foram "alimentadas" libidinalmente pelas palavras de seus pais, condutoras do desejo do Outro. Para Lasnik-Penot o próprio auto-erotismo já introduz o Outro, pois seu terceiro tempo assim o convoca, quando o bebê oferta parte de seu corpo ao deleite do Outro. Como sublinha a autora, se o objetivo da pulsão orienta o percurso desta em relação ao seu objeto:

é esse percurso que traz a satisfação pulsional, radicalmente separada de qualquer satisfação de necessidade orgânica. Esse trajeto, em forma de

---

<sup>8</sup> Em recente vídeo do Youtube um bebê de alguns meses, nascido com profunda surdez congênita, e com interação bem estabelecida com sua mãe, demonstrou grande surpresa e satisfação ao ouvir a voz materna pela primeira vez (através da utilização de implante coclear). Nesse caso, em particular, podemos notar que o olhar materno proporcionou a oferta de enganchamento pulsional primordial, podendo ser chamado de "olhar alimentador". Confira em *The Keanes Can, Youtube*.

circuito, vem se fechar em seu ponto de partida. A partir daí, para a pulsão, não se trata mais de ir na direção de um objeto da necessidade e de satisfazer-se, mas sim de encontrar um objeto ( ... ) que permita ela percorrer todos os tempos necessários para seu fechamento, inúmeras vezes (Idem, página 88)<sup>9</sup>.

Os tempos do percurso pulsional demarcam não apenas o sugimento do sujeito em suas relações com o real do objeto, mas ainda o laço social que ele contrói nesse percurso. No primeiro tempo há atividade, através da qual o recém-nascido se dirige ao objeto (seja ele o seio ou a mamadeira – e numa leitura lacaniana, a voz). No momento lógico seguinte, o movimento é reflexivo, já que o próprio sujeito ou parte do seu corpo, se torna objeto, iniciando a sucção, como resposta auto-erótica ao movimento pulsional ativo em direção ao objeto. No terceiro tempo pulsional o recém-nascido torna-se objeto do Outro, fazendo-se objeto de oferta para o deleite e a apreciação: “é ele que procura ser olhado, ser ouvido ou então, no nível oral, "oferecer o pezinho para comer"

---

<sup>9</sup> Discutimos em outra oportunidade (2006) a especificidade do objeto a, sobretudo a partir de suas relações com o real. Salientamos então, a comparação que Lacan faz entre um ovo de madeira (usado em atividades de costura) e o objeto em questão: “comparando objeto a ao ovo de madeira, que escancarando o buraco de um tecido, conduz o movimento da agulha (movimento pulsional). Esse ovo de madeira não pode ser tocado por ela, ou seja, ela não o perfura. Contudo, seu volume, seu vulto, impõe uma direção e um fazer, pelo qual a pulsão produz seus objetos. É o desejo que faz este contorno ao objeto causa, aqui representado pelo ovo de madeira” (PISETTA, 2006, p. 160). Além do contorno como trajeto desajante de uma vida, notamos aqui ainda, o laço social em seu desdobramento nos caminhos do sujeito.

(idem). É em função deste Outro incluído como a quem agradecer que há Eros no auto-erotismo. Assim, *no autismo não haveria nem Eros, nem Outro*, para Lasnik-Penot (2000), já que o bebê não se mostra amável ao Outro, desenhando uma recusa do objeto pulsional<sup>10</sup>.

Maleval (2012) avança nesse ponto, destacando que um Outro está em construção na estrutura do autismo, e pressupor sua ausência (como admite Rosine Lefort) não esclarece a estruturação da distinção autística. A ele, o autor nomeia *Outro de síntese*. É fundamental pensarmos sobre esse Outro em construção no cotidiano escolar que abraça a inclusão. Como se mostra a relação com o objeto voz nessa síntese exigida para a presença de um Outro no autismo?

A esse respeito, Lacan (2005, p. 295) recorda que o reconhecimento do objeto *a* como marca real da castração orienta o próprio pensar, na elaboração de conceitos e na relação entre o pensar e a aprendizagem, indo além do imaginário de um pretense desenvolvimento autônomo do pensamento, que em si reduz o lugar do ensino na transmissão do conhecimento.

---

<sup>10</sup> Lasnick-Penot (Idem) realiza uma interessante percurso através dos estudos de psicolinguísticas (sobretudo do trabalho de Fernald sobre os recém-nascidos e a prosódia da voz das mães), onde comenta a ênfase que este último dá a dois afetos que os bebês produzem, no encontro com a voz materna: a estupefação ou surpresa e o prazer. É a partir da sustentação do objeto voz como objeto pulsional, se baseando nos estudos dos psicolinguistas, que a autora retoma o impasse freudiano ao situar um objeto da pulsão junto ao da satisfação. Para a autora, os estudos dos psicolinguistas estão propriamente no terreno pulsional, já que a questão da satisfação orgânica não se apresenta, no que diz respeito à satisfação das necessidades de alimentação.

## 1.2 Falar e ouvir no autismo: Im-passes na experiência

Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou (Manoel de Barros).

Deus, eu não vou conseguir trabalhar porque ele ouve minha voz e grita, não consegue me ouvir. Me apavorei... (KUBASKI, 2014, p. 16. Trecho extraído de entrevista realizada com docente de autista em pesquisa científica).

É queixa frequente entre educadores que trabalham com autistas que suas vozes não comunicam aos seus alunos autistas o que querem dizer. Na ausência de demanda direta ao Outro, feita pelo autista, a voz do educador pode parecer ecoar sozinha, trazendo impotência e perplexidade, ou ainda desafio e questionamento. Discutindo o afeto da angústia, Freud (1919) indicou a presença do estranhamento do eu no confronto com aquilo que é o mais familiar mas, no entanto, desconhecido. A diferença explícita das trocas cotidianas com alunos autistas nas situações escolares, mediadas pela voz, pode desembocar na insistência em comunicar do educador, angustiado pelas trocas na comunicação.

Em nosso grupo dois educadores falaram dessa repetição dos comandos e do embaraço vivido nas tentativas de se comunicar com os seus alunos autistas, experiência real de angústia em seu cotidiano. Certamente muitos outros educadores experimentaram outros afetos no encontro com a diferença vivida no autismo, mas tomamos aqui o ponto de partida da voz como alicerce para pensarmos a construção do Outro de síntese, de que nos fala Maleval (2012). O trabalho com

os educadores e os autores com quem lidamos nos levam a esse ponto de partida. Adiante retomaremos esse ponto, que coloca em questão a função do objeto *a* voz no tratamento do gozo.

Que impasses encontramos no autismo no que diz respeito ao funcionamento da voz como objeto *a*, ou seja, resto da operação linguística que situa o sujeito no discurso? Como ponto de partida temos um uso distinto da voz no que diz respeito à demanda do Outro:

Encontramos regularmente – nos autistas de alto funcionamento – uma voz artificial, particular, sem expressividade. Além disso, as palavras são mais “emitidas do que faladas”; elas provém de um “repertório mental memorizado” e nada é mais difícil para esses sujeitos do que uma “expressão pessoal” (MALEVAL, 2017, p. 89).

Maleval se refere a uma “voz artificial, sem expressividade” ao se referir ao autismo de alto funcionamento, estando aí a voz distanciada de sua função subjetivadora, que articula um sujeito a um falante. Essa observação clínica nos orienta diretamente para o funcionamento da voz onde não há autismo, ou seja, ela marca um sujeito por sua enunciação, fato inegável que atravessa o dito. Sabemos que enquanto fenômeno de borda, o objeto *a*, se encontra no lugar vazio do encontro com o Outro, marcado pela subjetividade enviesada na cultura e na História (LACAN, 1964). Esse lugar vazio em relação ao Outro comporta uma reserva, que origina a troca, a partir da demanda do Outro.

Já no autismo, a voz permanece retida e ausente em sua face de troca, (ao menos antes do trabalho em torno de

sintetizar o Outro e a si mesmo, através de algum nível de aprendizagem no trabalho com a palavra), restando como objeto de gozo particular e solitário<sup>11</sup> (MALEVAL, 2012). É o que sempre encontramos nos relatos de educadores e pais de autistas, além de profissionais em geral, que testemunham um “gosto” particular na emissão de sons por parte do autista, além do relato de um uso angustiado da própria voz no contato com eles. “Como falar com eles” foi uma das primeiras questões que uma das educadoras de nosso grupo colocou como questão norteadora e que se revelou sempre em reuniões que fizemos junto a educadores durante a execução do projeto.

Em análise baseada em autobiografias de autistas (auxiliados ou não por familiares e/ou terapeutas) e em textos de familiares de autistas, Bialer (2017) elenca alguns modos particulares de utilização da voz por autistas e a partir dessa seriação promove uma discussão sobre as nuances do funcionamento estrutural do autismo. Segundo a autora, podemos encontrar nos

---

<sup>11</sup> Lacan retoma em seu seminário Mais, ainda (1985) a definição de objeto *a*, articulando-o agora ao conceito de Marx, referente à mais valia presente nas mercadorias como objetos de troca; mais-valia essa não controlável pelo capitalista. Através dessa nova articulação, Lacan introduz no conceito de objeto *a* os efeitos do discurso do capitalista e os impasses do laço social a partir do capitalismo como imperativo de consumo e proposição de um sujeito que é enquanto consome. Para Marx a mercadoria tem um **valor de uso**, em virtude de ser ligada à satisfação de necessidades e ser um objeto exterior ao corpo. Por outro lado, como está ligada aos modos de produção capitalista e, considerando mais detidamente a perspectiva política, não podemos deixar de sublinhar seu **valor de troca** (<https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/valor-uso-x->).

casos clínicos de autismo as seguintes manifestações de acesso à própria voz como objeto:

o mutismo, o grito gutural, o monólogo, a expressão irruptiva de palavras esporádicas, a ecolalia, uma língua privada não compartilhada, o recurso a intermediários como o gravador, a mimetização de voz de animais, o recurso a scripts de personagens Disney ou livros (2017, p. 268).

Nota-se que a autora trabalha fundamentalmente com relatos e textos de autistas que conquistaram uma auto-expressão, através de autorrelatos em livros, com ou sem auxílio, ou ainda através de canais de *YouTube*. As crianças com as quais lidamos na pesquisa (indiretamente, através dos relatos dos educadores), todas com idades compreendidas entre 3 a 6 anos, carecem ainda do acréscimo que a construção do Outro de síntese proporciona em relação ao uso da própria voz (como discutiremos mais adiante). Ou seja, ainda não se utilizam de estratégias elaboradas no acesso à voz como medida de troca com o outro. De todo modo, nos interessa indicar esses achados da pesquisa de Bialer, que também enfatizam que tomar o objeto voz em sua dimensão comunicativa, é um trabalho possível, realizado no autismo, na construção de um Outro que sintetize os achados aleatórios em torno da linguagem. É também um trabalho distinto das demais estruturas psíquicas, com o qual podemos aprender sobre a estrutura da linguagem. Segundo a autora há um modo singular de apropriação da voz no autismo, construído e muitas vezes repetido,

enquanto tentativas criadas pelo autista para se autorizar a falar, para poder sair de um quadro de retraimento e fechamento autístico e poder se relacionar com o mundo, com os outros (Idem, p. 269).

Dessa forma, as manifestações singulares descritas pela autora podem surgir em alternância, já que todas comportam a mesma base, que é a *evitação sistemática da perda de gozo que a subjetivação da voz comporta*. A pressão para comunicar-se, tanto por parte da demanda do Outro, quanto por parte do próprio sujeito em busca de um alívio de seu isolamento, produz particularizações no uso da fala e da escuta, narrados pelos educadores com os quais trabalhamos. Em um de nossos encontros, por exemplo, uma professora narrou que seu aluno fica confortável e mais calmo para escutar suas orientações, dadas tanto a ele quanto a toda a turma, se puder se manter de costas para ela.

Como sublinha ainda Selin (1995, p. 199 *apud* BIALER, 2017): "falta de fala não é o mesmo que falta de inteligência". O autor indica aqui que a ausência absoluta de emissão vocal pode coexistir com a atividade do pensamento orientado, no autismo. Há inúmeros relatos de autistas não falantes que alcançaram a comunicação por outras vias, sobretudo através da comunicação assistiva (PROENÇA; MORAES FILHO; SANTOS, 2019). Bialer (2017) enfatiza ainda a importância da receptividade aos sussurros, da sensibilidade à música e às palavras cantadas, em autistas de qualquer idade. Assim, o uso do canto e do cantarolar na clínica do autismo pode auxiliar, através de uma retificação do Outro, bem como a utilização de

sussurros, que podem funcionar para atenuar a demanda na relação.

Do mesmo modo, o uso de gravadores e similares auxilia no apagamento da enunciação através da voz. Há uma aproximação traumática que vai se construindo como possibilidade, à medida em que o acesso à voz do outro se dá de modo não devastador. A ecolalia e a apropriação de scripts também aparece em relatos de pais de autistas (BIALER, 2017). A mimetização da voz, bem como o uso de mensagens padronizadas, poderia sugerir uma impossibilidade de acesso a formulações particulares e próprias, mas representam em si um acesso à linguagem e uma possibilidade de comunicação.

A partir da análise do relato de Higashida (2014), Bialer (2017) descreve ainda a utilização do solilóquio. Nesse caso, o próprio autor explica que se comunicar ou dizer o que pensa através da sua própria voz, era uma tarefa muito dolorosa: "conversar é um trabalho muito duro! Para ser compreendido, é como se eu tivesse que falar numa língua estrangeira desconhecida" (Apud BIALER, 2017, p. 34). Notamos a presença de uma "voz retida" que se mantém aparentemente ausente para o próprio sujeito da enunciação. Não se trata apenas de uma proteção, remetendo a outro mecanismo subjetivo:

Eu tremi com a exposição, lutei para encontrar as palavras, e lutei contra os músculos da minha garganta que pareciam querer estrangular as palavras para pará-las de sair. No fim do dia, minha garganta estava ferida e meus pulmões doíam devido a minha luta contra eles para expulsar as palavras que não queriam deixar sair para fora (GRANDIN, Apud BIALER, 2017, p. 70).

A experiência extremamente angustiante da enunciação que possibilita o uso da voz, marca subjetiva da perda, é vivida como uma mutilação real pelo autista, em virtude da ausência do Outro na estruturação do sujeito. Os recursos citados por Bialer (2017; 2015), auxiliam na construção do Outro de síntese, por indicarem uma espécie de mapa da comunicação, com o qual a voz informa mais do que produz uma presença. Como vemos, o objeto *a* voz tem uma especificidade como orientador da pulsão, no que diz respeito à sua função junto à linguagem, como sublinha Maleval (2017, p. 78): "há uma importância decisiva no funcionamento pulsional (...) ele permite estruturar o mundo, as imagens e as sensações" (MALEVAL, 2017, p. 78).

Nesse sentido, a própria expressão vocal do autista que trabalhou sua fala é fenômeno de borda, porque algo de sua estrutura comparece, sua retenção do objeto *a*, mas em sua comunicação algo do endereçamento ao Outro (de síntese) também se evidencia, ainda que com a economia da enunciação. Aqui vemos como isso aparece no trabalho com o coletivo das educadoras:

Educadora 1: Sobre essa questão da fala, mudei por duas semanas, mas ele aprontou demais [Ela havia colocado a questão sobre seu modo de falar com ele logo na primeira reunião]. Ele subiu na cadeira ... porque assim, baixei o tom de voz, falei mais calma, ele subiu na cadeira, abriu a porta do armário, tudo que ele quis ele fez ...

Coordenadora: Então ele mostrou que tá bem relacionado com você, porque você mudou e ele mudou, né?

Educadora 2: Sintonia ...

Educadora 3: O jeito de falar de cada um também é diferente ... Com o meu aluno, o F., você tem que falar duro com ele. Já o A., se você for duro com ele, já chora né ... se você fala pra ele: “volta aqui”. O A. já tá chorando ...

Educador 4: O M. tem que ser firme e claro. Se você falar “não”, aí ele para. Tem que ser firme em poucas palavras ...

Educadora 1: Agora o F. não quer que a gente toque nele na hora de dormir, não encosta, não dorme como ele dormia normalmente e não reclamava. Agora ele começa a gritar. Grita desesperadamente incontrolável. Adorava a galinha pintadinha, amava o DVD daqui. Agora se colocar ele começa a gritar, tu viu né ... eu tive que pedir pra trocar porque ele gritou, ele correu pra dentro da sala, se escondeu num cantinho ... abraça a gente .... Gente, que sofrimento! Puxa gente, fica toda vida repetindo “patati patata, patati patatá” ...

Educadora 3: Com o F.M. é assim, a gente fala: “Come, FM.” E ele fala: “Hã? “Come”, “Há, come?” “É, come”. Aí ele come ...

Coordenadora: Parece uma fala em eco, não é? Apoiada na sua....

A retenção da voz e as distinções de seu uso nas relações com o outro é narrada aqui e em todos os encontros que tivemos. Essas diferenças se apresentam também em virtude dos encontros e desencontros intersubjetivos com os educadores, mas algo referente a uma economia psíquica na troca com o Outro, está sempre atuante. Como nos diz Maleval isso se dá “em maior ou menor grau” (2017, p. 6) para cada sujeito autista, mas aparece. A recusa ou retenção, enquanto defesa inicial, se mostra estratégia principal da estuturação subjetiva nesses casos, mas vai cedendo a um *estilo próprio*, na construção de

uma síntese que dê conta de estabelecer uma borda na relação com o Outro.

É notável (como também alerta Lefort (2017)) que o modo de estruturação psíquica do autismo colocam em cena a expectativa e a demanda do Outro em seu ponto menos encoberto e deixam claro que o tratamento autístico dado, inicialmente, ao objeto pulsional vai permitir algo de particular nesta estruturação. Como salienta Maleval (2012), essa particularidade se assentará na construção de uma borda que garanta uma maior estabilidade e permitirá trocas cada vez mais amplas. Assim, também haverá menos caos sensorial e menos angústia.

A emissão da voz, antes dessa construção, é tomada como uma perda radical ou algo que não pode ser simbolizado. Do mesmo modo, a retenção do olhar também pode ser percebida, através dos autorrelatos, como um momento de extrema angústia. De todo modo, é a reação intensa a essa angústia de ceder que mobiliza, para Maleval a estruturação do autismo: "a criança autista recusa inicialmente trazer os objetos pulsionais para a troca" (p. 6). Ela está no jogo da linguagem, mas não maneja as regras de modo a poder se situar no campo da palavra, a menos que faça um trabalho permanente com a linguagem (e podemos ajudá-la!); e esse trabalho nos ensina muito sobre a linguagem em sua estruturação do mundo.

### **1.3. A importância da voz na relação pedagógica**

Emergindo no espaço ilimitado, a voz é puro presente, sem rubricas, sem sinal de reconhecimento

cronológico: violência pura (PAUL ZUMTHOR  
apud LORENZONI, 2017, p. 41).

Entendendo a voz como um dos objetos pulsionais reguladores da linguagem e dos laços sociais, podemos pensar na função da voz na docência, mais especificamente na construção da relação pedagógica. Como o educador se relaciona com a própria voz, na relação com o autista, quando essa não serve à comunicação do modo esperado? Como inventar uma prática que dê suporte à voz própria do autista (retida ou recusada) como marca de um sujeito?

Lorenzoni (2017) discute a importância da auto-percepção da própria voz e do corpo no estabelecimento das relações profissionais de professores de ensino fundamental, notando ainda que são eles elementos práticos cruciais no trabalho cotidiano do professor. Não podemos deixar de considerar que o uso da voz na relação pedagógica atualiza condições de exercício de poder e, por essa razão estrutural, reinventar uma prática relacional na docência precisa levar em conta que inclusão requer sempre uma posição política esclarecida e coletivizante.

Trabalhando com Merleau-Ponty, a autora sublinha os sentidos culturalmente construídos como modos em torno das expressões corporais e potências na construção de uma corporeidade, pensando o lugar do outro nesse desdobramento:

A descoberta do corpo reflexivo e observável leva a crer que a experiência inicial do corpo consigo mesmo é uma experiência em propagação e se repete na

relação com as coisas e com os outros (MERLEAU-PONTY, 1984 p. 11 apud LORENZONI, 2017, p. 11).

A autora situa a voz (e o corpo, de onde ela provém) como o que faz a mediação entre o docente e seu aluno, destacando a importância de conscientização dessa ferramenta e de seu alcance na formação do ambiente de aprendizagem que vai surgir desse exercício. A experiência do educador com o próprio corpo se deposita no estilo da docência e na construção permanente da relação pedagógica que se estabelece nesse laço.

Na perspectiva de que ter um corpo é um aprendizado permanente, podemos nos interessar pelos caminhos subjetivantes e desafiadores que o educador pode construir, no laço social cotidiano. A escrita desse caminho e o registro desse trabalho permitem uma suplência ao trabalho (im)possível realizado ali? É o que nos contam os percursos dos educadores e professores envolvidos na inclusão de autistas, em que dão corpo a uma relação imprevista.

Lorenzoni sublinha o corpo individual como palco das transformações socio-históricas, mas ainda produtor de cultura e discurso, à medida em que ele convoca sempre a algo que não se deixa regradar pela sociedade, que sempre demanda e impõe restrições à expressão mais livre do corpo:

fica evidente que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Isso implica que atuar no corpo envolve atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido (2017, p. 35).

Em nossa pesquisa essa vertente significativa, e portanto cultural do corpo, encontra seus limites no que diz respeito à consideração da pulsão como realidade última do corpo, na forma de seus objetos *a*. Em especial no autismo isso se mostra de modo menos submetido à linguagem e convoca outro olhar. A voz do professor, como parte fundamental de sua relação com seu aluno autista (e o retorno que ele obtém dessa experiência), também é parte importante na análise da inclusão de autistas, fazendo-nos atentar para a importância do corpo na construção da relação com o outro. Se o corpo é “suporte do gesto” (LORENZONI, 2017, p. 35), a retenção do objeto *a* no autismo fala de um gesto anônimo, não sustentado por um corpo próprio, não marcado pela linguagem comum, mas passível de interpretação e suporte para a suposição (por parte do educador) de um sujeito que pode se comunicar.

A esse respeito, o seguinte trecho de nosso segundo encontro fala dessa “leitura” institucional do gesto de um autista, que em si questiona todo o discurso (do mestre) que impera e conduz as relações escolares. Como ato, o gesto em discussão na reunião entre os educadores e a coordenadora, também convoca à interpretação e à suposição de um sujeito que quer se comunicar e que tem algo a dizer sobre seu mundo e seu tempo.

Coordenador: Quais são os impasses da inclusão dos autista aqui na creche?

Educador 1: essa questão da aceitação de todos que eu vejo aqui é assim: ... O F., por exemplo, ele vai na sala de todo mundo, às vezes ele some, a gente vai ver ele está na sala da colega, que já foi educadora dele ou está em outro lugar ... Isso

também é porque ele quer caçar o ventilador e ele sabe onde tem ventilador, porque eu já levei ele em todas as salas ... então ele entrou na sala daqui de um período e a tia pegou ele, botou ele pra fora e bateu a porta, só porque ele entrou ... Não foi uma nem foi duas vezes, foram três vezes que ele entrou lá e ela fechou a porta ... mas teve gente que ele já entrou e recebeu ele bem, conversou, brincou com ele. Outro dia ele subiu foi parar lá em cima na sala da educadora que trabalha lá, que era minha parceira e mudou; ele foi parar lá em cima ...

Educador 2 : Eu ficava muito chateada quando faziam isso com o F., porque bate na sensibilidade ... a gente sente ... Qualquer pessoa na minha sala que entrar eu não vou fechar a porta pra botar pra fora ... O máximo que eu vou fazer vou pegar a criança e levar ... De repente se perdeu, porque aqui é grande, principalmente a gente sabendo que é uma criança autista ... É uma coisa que me incomoda ...

Educador 3: Parece que tá dizendo a bomba é tua, toma

Coordenadora (analista): Vocês estão me dizendo que é preciso também realizarmos uma conversa dessas com todos da equipe ...

Coordenadora pedagógica: E a demanda é grande ...

Educador 1: Parece que aqui as pessoas têm medo de passar por isso, porque muitas vezes tu escuta um colega nosso falar assim: ah, eu não quero ter um autista e eu não tenho estrutura, eu não vou conseguir, eu vou ficar nervoso ... gente é um desafio pra todo mundo, **a gente não sabe que a gente sabe** ...

Educador 2: Eu tinha quinze anos na rede, mas nunca tinha trabalhado com autista ... Já peguei crianças que tinham suspeita, mas com laudo mesmo eu fui pegar aqui e assim aprendi muito eu pesquisei muito, porque

eu falei, não posso jogar essa criança fora, ah eu não posso dizer eu não quero ...

A construção de uma cultura de inclusão, que reúna atitudes de aceitação e participação, além da aprendizagem e da presença no cotidiano escolar (KUBASKI, 2015), requer um espaço para o surgimento do coletivo, que aborde impasses como próprios e construa caminhos de enfrentamento dos desafios. O apelo a medidas generalizadas, como as clássicas divisões dos espaços físicos a partir do discurso do mestre, redundam em exclusão e segregação, muitas vezes incidindo na impossibilidade da permanência do autista na escola. Na discussão acima, o entrar e sair de salas de aula que não são as destinadas institucionalmente para a criança, naquele tempo e espaço do cotidiano, é interpretado como um ato de rebeldia, passível de punição, e indicativo de expulsão do espaço “impróprio”, apontado pelo gesto do aluno, por integrante da equipe.

Já as educadoras que estão discutindo os impasses do trabalho diretamente, e por isso tem mais acesso simbólico aos impasses institucionais a que o autismo dá relevo, levantam outras possibilidades de interpretação, mas sobretudo de manejo do ato que, em si, não se oferece com tanta facilidade à leitura e interpretação.

Pensar o corpo como suporte do gesto, fazendo cultura, o toma numa cadeia de gestos e atos que podem ser diluídos no discurso e com os quais se pode lidar. O gesto do autista convoca outros sentidos, não evidentes e, é nesse sentido que essa experiência pode provocar desamparo e angústia no professor. As interpretações dos

gestos do autista podem convocar no educador um acirramento das suas práticas totalitárias institucionalmente consagradas na escola (PISETTA, 2013).

Trabalhar com um autista em sala de aula, com os seus gestos repetitivos e incomuns, produz quase sempre uma espécie de ilhamento para o professor/educador. A exclusão discursiva dá relevo à presença da questão da diferença e nos indaga sobre nosso fazer na educação. Nessa perspectiva, foram frequentes as queixas de professores de certo isolamento profissional ante os colegas, por acreditarem que o “problema” é da docente responsável pelo aluno (Como também encontramos na pesquisa de Costa e Schimdt, 2017). Pensamos que as indicações lacanianas sobre o olhar e a voz, como objetos estruturados precariamente em relação à demanda e à intervenção, podem auxiliar no trabalho direto com os docentes, à medida em que indicam a necessidade de construir uma relação em que a demanda esteja sempre questionada e sobretudo pensada no caso a caso (ou como produto da construção de um PDI – Plano de desenvolvimento individual do aluno – lei 13146/2015).

Concordamos com Tomazetti (2003) em relação à mediação feita pela voz entre o docente e seu aluno e de sua importância na produção da boa ambiência da sala de aula. Tecendo seu fio de pesquisa sobre a profilaxia da voz e do adoecimento das estruturas anatômicas responsáveis pela voz, decorrentes do uso excessivo realizado na docência, Lorenzoni sublinha que

A voz é agente articulador da relação professor-aluno em sala de aula. A palavra constrói uma

mensagem, representa uma ideia e a voz é uma das responsáveis, talvez o veículo mais imediato que transporta essa ideia” (Idem, p. 41).

O amparo da relação interpessoal e do próprio laço social da docência no ouvir e no falar é tradição da docência; mais além tomamos a voz como objeto pulsional, para além de sua face comunicativa e de uso, compreendida tanto em sua vertente de troca social quanto em sua vertente de regulação do gozo, tanto para o professor quanto para o aluno. A palavra aqui é tomada como veículo da voz, e através do som que vibra nas palavras o sujeito é pensado em sua evanescência:

O uso da voz cria os intervalos entre os corpos, intervalos que dão início aos espaços e fenômenos transicionais, que no desenvolvimento do sujeito serão sucedidos pelas experiências culturais, ou seja, por toda a criatividade humana compartilhada (FONSECA, 1998, p. 99 apud LORENZONI, p. 52).

A noção de intervalo alcançado pelo uso da voz como veículo da subjetividade, conforme aqui discutida por Fonseca (1998 apud LORENZONI, 2017) situa bem a necessidade da mediação simbólica que faça anteparo aos corpos, situando-os na relação com o Outro. A voz aqui vem ocupar lugar simbólico, sustentada pelos significantes. Contudo, sua face gozoza de corpo permanece subjacente, insistindo em sempre deixar algo não simbolizado. Mas isso não é o que se passa no autismo. E é nessa perspectiva que pensar a voz no autismo como objeto pulsional retido auxilia na

compreensão de uma prática que promova uma relação distinta das demais.

O autismo ensina que os objetos voz e olhar, por sua precariedade em relação à demanda, podem ser retidos e mantidos numa posse auto-erótica, estabelecendo-se uma uma estrutura diferenciada: "nos dois casos [retenção da voz e retenção do olhar], os pais não são colocados na posição de interpretá-los como demandas" (MALEVAL, 2017, p. 7). Assim, a voz (e o olhar) não estão referidos à demanda e se ausentam quando essa se apresenta, por parte de educadores e professores.

Nota-se que na argumentação de Maleval o subjetivismo nunca aparece numa busca de origem, pretensamente enraizada nas contingências de uma história, numa pretensa presença opressora da figura da mãe ou na ausência do pai. Ele sustenta, bem ao contrário, que o que possibilita a demanda (e um trauma que poderia advir disso) não está presente de saída na economia psíquica da criança autista, em virtude da retenção dos objetos pulsionais. Nesse aspecto precisa ocorrer a retificação do Outro (RECALCATTI, 2004) para se pensar em uma intervenção educativa mínima na relação com a criança autista, que dê possibilidade de que algo dessa retenção possa ceder no convívio cotidiano com as práticas educativas.

#### **1.4. Objeto mais de gozar e o gozo a mais da voz**

O que será que isso era, esse som  
Que hoje sim, gera sóis, dói em dós.

(Caetano Veloso, in

<https://m.letras.mus.br/caetano-veloso/357799/>).

Em 1967, discutindo os impactos do capitalismo enquanto discurso nas determinações do sujeito, Lacan ressitua o objeto *a* a partir da enigmática fórmula *objeto a mais de gozar*. Já tomado, na ocasião, como o que resta de real da divisão do sujeito ante o Outro, o autor amplia, com a proposição dos efeitos do discurso capitalista, as concepções do inconsciente enquanto política, submetido ao discurso e efeito do mesmo, tomado na teia discursiva social e histórica.

Não apenas as questões do discurso estão em jogo nessa nova nomeação, mas os modos de produção capitalista e o impacto do assujeitamento e do incremento do gozo nas trocas sociais (ou da falta delas). Na expectativa de entender como a voz pode comportar um *a mais de gozo* para o sujeito, queremos, ainda, discutir seu fundamento objetual na cultura do consumo e do capitalismo como discurso dominante.

Nesse sentido, Chamama interroga em que medida podemos ainda sustentar que o sujeito possa se situar (e ser sustentado) no projeto discursivo de sociedade que impera na atualidade, e como a Psicanálise responde a essa indagação no seu fazer. Pensar o resto da operação de causação da subjetividade (o objeto *a*), no encontro com o Outro, como um *gozo a mais*, é tomá-lo no que ele comporta de troca e no que resguarda de gozo, à medida em que também a voz comporta um valor de uso (nas trocas simbólicas) e ainda veicula e presentifica o gozo. Entendemos que Lacan demarca que o gozo não cede à valoração, resiste sempre em não se fazer representar, enquanto que o que é proporcionado de troca, a partir da voz, o é mediante o trabalho da alienação ao

significante. Há impossibilidade de tudo comunicar pela voz, e o gozo de sua presença demarca isso e relativiza os modos simbólicos de acesso a ela.

O ponto de partida aqui é tomar a voz como um objeto que resiste exemplarmente à demanda, em especial no autismo. Nesse sentido, sua relação ao real do som e sua precariedade em relação à demanda, sobretudo no autismo, coloca desafios sensíveis para a prática do educador/professor e tema de difícil manejo somente pela técnica de acesso aos códigos da língua (como uso de gravuras e intermediários, como gravadores). O trabalho de nomeação em torno desta prática constitui pleno campo de atuação da psicanálise em extensão e convoca analistas. É nessa perspectiva que Chamama ressalta como marca lacaniana na psicanálise o esforço de teorizar sobre os vínculos entre a estrutura do sujeito e o laço social, constituído não sem responder a essa estrutura. O objeto *a* condensa esse paralelo, representa esse encontro entre o sujeito em sua estrutura e o laço social, onde está imerso. Nesse aspecto, fazemos coro à indagação de Chamama, procurando responder com nossa prática em torno desse trabalho de nomeação:

a psicanálise representa alguma coisa nesse mundo, onde um consumo uniformizado acompanha uma produção em massa e onde não se sabe mais diferenciar uma coisa do seu contrário? (p. 27).

Chamama (Idem) nos alerta que o sujeito está “preso a certas formas extremas da distribuição capitalista”, um dos motivos do acento lacaniano no

mais de gozar que suplementa sua teoria do objeto *a* (discutida em relação aos significantes e ao discurso do mestre em 1962) agora a partir da mais-valia (1967) para responder a isso, tomando emprestado da teoria da mais-valia “uma renúncia necessária ao gozo” (Idem):

O trabalhador não pode gozar da integralidade do que ele produz porque há uma diferença entre o valor produzido por seu trabalho, o valor da mercadoria e o valor de sua força de trabalho, seu salário, que corresponde somente ao que é necessário para reproduzir sua força de trabalho. Mas é notável também que essa mais-valia, devendo na maior parte ser reinvestida, o capitalista individual não vai gozar mais dela por isso (Idem, 28).

Há um *a mais* que é resto, que não se deixa representar por uma quantia cifrada, que não pode ser manejada ou apropriada, nem pelo trabalhador, nem pelo capitalista. Esse *a mais* se manifesta sensivelmente no gozo e na recusa à troca simbólica, colocando ainda resistências ao sujeito. O gozo exige renúncia, e essa renúncia é da ordem da necessidade, está sempre lá na produção social de bens e objetos e também alcança o sujeito em sua estruturação, impondo uma renúncia constitutiva, que Lacan representa pelo objeto *a*. Assim, somar ao conceito do objeto *a* o “mais de gozar” pretende representar essa dependência estrutural do sujeito ao laço social, mais especificamente ao discurso do capitalista, que nos rege a todos em nosso momento histórico. Mas ao mesmo tempo, o sujeito resiste a isso, em virtude do encontro traumático com essa falta. A

alienação que constitui o sujeito, nesses termos, é que para cada sujeito, um objeto de consumo o define, como significante mestre.

Aquilo que faz movimentar o capitalismo – até como discurso – e que não pode ser reinserido no próprio sistema para minimizar sua perda, não pode ser encontrado pelo sujeito, estruturalmente (e não contingencialmente), o que Lacan procura sustentar com o mais de gozar junto ao objeto *a*. O conceito, a partir daí, representa, além da perda essencial do gozo particular, as condições discursivas do Outro, marcado pelo capitalismo e pelo consumo automático. Nestes termos, a partir da leitura de Lacan da mais-valia, podemos dizer que essa é *um a mais, do qual não se pode gozar*. É isso o que está presente na experiência com os objetos *a*.

O que convoca essa reformulação no trabalho de Lacan é o imperativo do capitalismo enquanto prática social das trocas (produção em massa) e dos modos dinâmicos de trocas financeiras (investimento em capital como meta e não o lucro oriundo da exploração da força de trabalho somente), mas ainda de um modo de relação que promove a objetificação do sujeito, que figura entre os objetos de troca, todos nivelados pelo capital.

## **1.5 A voz no autismo**

As evidências clínicas da retenção dos objetos pulsionais nos ajudam a sustentar a existência de uma dinâmica distinta entre o sujeito e seu objeto no autismo. Em termos de estruturação neurótica, a alienação ao Outro orienta a série de objetos pulsionais por permitir o

estabelecimento de uma direção em que o desejo se sustenta na relação com os objetos. Que tipo de alienação ao Outro comporta a retenção dos objetos pulsionais?<sup>12</sup>

Tanto a interação social, quanto a significação, como sabemos - dois principais canais de entrada da criança típica na linguagem - são pontos de impasse no autismo. Em resposta a essas demandas, como medida de acesso ao campo da linguagem, a criança autista se utiliza sobretudo da ecolalia pobre e da escrita formal como formas de estabilização psíquica (MALEVAL, 2017).

Se comunicar pela escrita (nos casos em que ela é alcançada) se mostra uma aprendizagem efetiva e preferencial e pode ser utilizada como estratégia de intervenção educativa primordial. Bilhetes, textos, palavras, letras, imagens ... tudo que se referir à escrita pode comportar também um apaziguamento da invasão do Outro no campo da intervenção educacional com autistas. Na ordenação dessas experiências, Maleval (2012) propõe uma dupla possibilidade de descrição fenomenológica no campo do autismo, em relação à estruturação da linguagem, segundo a qual podemos encontrar uma língua factual, ampla de significação e pobre em termos afetivos, nos casos de autismo com grande desenvolvimento ou grau leve. Aqui o autismo se distancia do quadro clínico modelar, *autismo infantil precoce*,

---

<sup>12</sup> Não desconhecemos as pontuações de importantes autores da psicanálise que se debruçaram sobre as condições de acesso à linguagem realizada no autismo e a importância da perspectiva do autismo como estrutura, compreendida como uma forma de psicose (Nominé, B, O autista: um escravo da linguagem), mas abordaremos aqui a análise que Maleval (2017) faz das afirmações de Rosine Lefort (2017) a esse respeito, quando a autora aborda o Outro como ausente no autismo.

conforme descrito por Kanner (1943) e se articula às outras produções linguageiras estruturais.

Outra possibilidade de evidência clínica é a existência do som bruto, não parasitado pelo significado, pelo sentido do Outro, através da alienação sem significante mestre, que encontramos em autistas que ainda não alcançaram o desenvolvimento de ilhas de interesse (compatível com o diagnóstico de Autismo de Kanner, conforme Maleval, 2012):

o som bruto, oriundo do balbucio e das ecolalias, portador de emoções sensíveis, não comunicáveis, se desdobra em uma língua verbosa, própria às satisfações vocais solitárias; enquanto a aquisição da linguagem pela escrita favorece a emergência de um "sentido bruto", de um "código informativo", de uma língua factual apta a comunicação, mas desprovida de afetos (2017, p. 7).

A experiência com o som gozoso da própria voz se reduz, quando a língua factual se desenvolve. Um trabalho com o gozo, no sentido de uma redução ou modulação das recusas e da lida com os objetos voz e olhar se apresenta no caminho da comunicação para cada autista<sup>13</sup>.

Como sabemos, a experiência com o som gozoso da própria voz, enquanto experiência com o sensível do corpo, conta uma estória erótica para cada sujeito

---

<sup>13</sup> Como sublinhou Lacan, a respeito de Dick, paciente de Melaine Klein: "Esta criança não tem o desejo de se fazer entender, não procura se comunicar, suas únicas atividades mais ou menos lúdicas são emitir e se comprazer com os sons sem significado, como ruídos" (LACAN, 1975, p. 95).

(FREUD, 1910/1905). Esse trabalho psíquico se inicia com o balbucio, modulado pelo desejo do Outro, retornando sobre o sujeito, enquanto objeto mais de gozar. Como discutimos anteriormente, o terceiro tempo do autoerotismo (banho da linguagem) já traz os significantes do desejo do Outro.

No entanto, uma análise do balbucio de bebês autistas (CHERICONI et al, 2006; MALEVAL, 2017) revela que desde cedo, ele se encontra desafetado, monótono, sem intenção, ou em ausência. A pobreza do balbucio da criança autista se manifesta precocemente, podendo estar ausente ou atípico, "pouco coordenado com o olhar, mais solitário do que interativo, parecendo menos socialmente orientado" (Idem, p. 8).

Em virtude dos estudos mais recentes em torno do balbucio dos bebês autistas, em sua pobreza estatística, mas não ausência, Maleval orienta o estudo não mais como Rosine Lefort, para ausência de *S1* na estruturação do autismo, mas para a expectativa de uma "lalíngua pobre", num balbucio autístico menos referido ao Outro, menos dirigido à linguagem; mais referido ao uso da voz como objeto de gozo do que a uma resposta ante o desejo do Outro.

Essa dinâmica de recusa não se expressa apenas na relação com a voz, enquanto objeto pulsional, mas em todas as experiências que tomam o circuito pulsional em jogo, como na relação com o olhar. Por outro lado, isso não isenta o sujeito autista da relação com a linguagem. Muito pelo contrário, como sublinha Lacan (1975), eles podem ser "verbosos". O trabalho realizado ali é de outra ordem; mas como ele se estrutura a nível do significante?

Maleval (2012b) acentua que o conceito de estrutura abriga a noção de espectro do autismo introduzida em 2013 pelo DSM-5. Ou seja, é possível articularmos a extensa variação de expressão do autismo enquanto manifestação clínica (como pretende fazer o DSM com o termo espectro) a partir da estrutura psíquica, embora a concepção de estrutura e transtorno mental sejam pensadas de modo essencialmente diferente pelas duas vertentes de pensamento.

Na medida em que o diagnóstico sintomatológico se mostra variado no espectro autista (através da expressão de seus sintomas, como mostram os exemplos clínicos), entende-se que é possível pensar que o autismo é uma estrutura em sua variedade expressiva nos diversos casos clínicos, muito mais do que uma patologia mental crônica que se mostraria nos seus sintomas fixos em toda sua expressão. A mobilidade que a nomenclatura psiquiátrica sugere, com o termo “espectro”, dá margem também a articularmos as variedades clínicas de uma mesma estrutura ou dinâmica de articulação do autismo em relação ao significante.

A variedade das expressões comportamentais e subjetivas dos autistas – nas relações que estabelecem com a linguagem, nas interações sociais e com os objetos de seu interesse e aprendizagem – dão condição de pensarmos uma variedade imprevista de expressão da estrutura autística. Mas a recusa, acentuada já por Kanner (1943) em sua definição inaugural do quadro, é constante em alguma medida, em todos os casos.

Maleval trabalha a partir da importância da recusa, como resposta subjetiva primária, para dar corpo ao

estudo da relação desses sujeitos com a linguagem e o discurso, compreendendo-se que o discurso é o que pode dar sentido à linguagem, guardando ainda um lugar para o sujeito.

Kanner percebe logo de início que há uma recusa precoce dos alimentos. A retenção do objeto anal é tão frequente quanto a do olhar e a da voz ( ... ). Uma proporção importante de autistas permanece muda durante seus primeiros anos, *numa recusa em ceder suas vozes a expectativa do outro* (Idem, p. 6, grifo nosso).

Nestes termos, a retenção é a estratégia que serve à recusa primordial e pode encontrar outro tratamento mais tarde, cedendo a algum nível de modulação, ausente no início. A perspectiva de que haja uma base orgânica ou um déficit de compreensão cognitivamente adquirida ou ainda a partir de uma disfunção da inteligência, é corrente nas interações educacionais com as quais lidamos em nossa pesquisa. Nesse sentido, o terceiro de nossos encontros mostra bem a importância da livre conversa com os educadores sobre a relação de seu aluno autista com a alimentação, *a partir da concepção da recusa subjetiva*. Isso se mostra essencial para a compreensão da cultura institucional diante da alimentação e dos movimentos institucionais planejados a partir dessa percepção.

A recusa a se alimentar também responde à demanda institucional, muito bem marcada pelos rituais em torno do ato de comer (como o horário definido, o local específico, os utensílios destinados a este fim e a variedade definida de alimentos).

Coordenadora: Como é que estão as coisas?

Educadora 1: Com o M. tá tranquilo, não mandaram laudo ainda. A única coisa que tem me dado trabalho é na hora da comida. Ele está até tomando vitamina 30 minutos antes e mesmo tomando a vitamina ele não come. Ele fica o dia todo sem comer e só come na janta e come dois pratos de sopa. Eu tentei dar só o arroz, ele não come, tentei dar só o feijão, ele não come e a carne no almoço ele não quer comer. Ele também não come nada doce.

Coordenadora: E como você faz o ritual? Como é a ida... Educadora 1: Até o refeitório?

Coordenadora: Sim

Educadora 1: Nós vamos todos para o refeitório e as vezes que ele não vem eu chamo ele, e ele senta no refeitório. Eu dou o prato para todo mundo, ele fica batendo os talheres, fazendo barulho. Não aceita comida na boca, antes ele aceitava e agora ele que tem que comer sozinho. Na janta ele também não quer comida na boca e eu deixo ele comer do jeito dele, mesmo que se suje. Ele demora o tempo que for, mas come sozinho. No almoço é a mesma coisa que a janta, saímos da sala e vamos pro refeitório, é sempre a mesma coisa.

Coord: Senta com os outros, tudo gual? Educadora

1: Todo mundo junto

Coord: Tem só o seu prato?

Educadora 1: Tem só o seu prato, coloca a comida na frente dele, mas ele fica mexendo, fazendo barulho e não come. Não tem comido, mas antes ele comia; agora que ele parou. Não sei o que aconteceu, porque aqui tudo continua do mesmo jeito. Ele fica o dia todo sem comer, **não é possível que ele não sinta fome.**

Educadora 2 : Antes de ele vir ele come algo?

Educadora 1: Então, o problema de antes era que ele tomava uma mamadeira de iogurte antes de entrar e na hora de sair, então ele não jantava nem

almoçava. Chamamos os responsáveis para conversar, a coordenadora pedagógica falou pra cortar essa mamadeira, porque era pra ele comer aqui, aí ele começou a jantar. Mas de manhã, como ela tem visto que ele não tem comido, ela voltou a dar mamadeira ... **então não sei se ele prefere não comer para tomar a vitamina ou se realmente ele não come por vontade própria.** Mas se ele ficar sem comer ele vai passar mal, então a mãe dá a vitamina.

Coord: Pelo que você falou a coisa de não dar a comida mais na boca não tem nada a ver com o fato de ele não comer mais, foi um movimento dele de ter liberdade pra comer.

Educadora 1: Sim, porque antes ele comia e a gente ajudava ele, mas agora ele não quer ajuda ele quer comer sozinho.

Coordenadora Você está respeitando isso ...

Educadora 1: Sim estou respeitando porque ele chega a brigar quando eu tento pegar a colher.

Coordenadora: Você acha que o fato de ele estar se recusando a almoçar está gerando em você uma mudança na oferta ou você está oferecendo da mesma forma que antes?

Educador 1: Estou oferecendo do mesmo jeito que antes. Coloco um prato pra ele e o prato tem sempre de tudo

Coordenadora: E como você está se sentindo com o fato dele não estar comendo e estar passando o dia sem comer?

Educador 1: As vezes não é uma questão de ele não ter fome, porque eu não acho que ele precise da vitamina para abrir o apetite. De repente ele não quer comer aquilo naquele momento, então eu tento dar só o arroz e ele fala: “ não, o M. não”. Eu tento dar só o feijão e ele também não aceita. O que está na vida dele é o líquido ( ... ) Mas abrindo o apetite a vitamina não está ...

Coord.: Interessante isso ... Você está percebendo coisas importantes sobre a relação dele com a comida ...

Educador 1: Ele está associando a comida a coisas mais pastosas, por isso que ele come bem a noite ... Ele não aceita nenhuma fruta, nada que é doce ... É na janta ele come sozinho, come dois pratos e come rápido.

A educadora, através da percepção de sua própria narrativa testemunhada pelo coletivo, reconhece sua demanda de alimentar seu aluno, tão característica da posição do Outro na fase oral do *infans* (LACAN, 1995) e encaminha de modo diferenciado o cotidiano com ele. Está em jogo mais do que a fome e o apetite. Está em jogo uma relação com a demanda, complexificada pela recusa, e o ato institucional, que qualifica seus membros a partir das respostas às suas demandas. Nesse aspecto, como salienta Maleval (2017):

não são só as interações escópicas que o pequeno autista evita: todos os objetos mobilizados nas primeiras trocas com os pais, a voz, as fezes e os alimentos, são, em maior ou menor escala, recusadas ou retidos (MALEVAL, 2017, p.6).

Do mesmo modo, se passa com a voz. Evitar o uso da voz é uma estratégia estrutural no autismo para manter a retenção do objeto pulsional voz, e assim não se submeter às trocas simbólicas com o Outro. Nesse aspecto, a retificação do Outro (RECALCATI, 2004), na relação com o analista, com os outros profissionais e nas intervenções educativas, precisa suportar um tanto dessa recusa através da economia da demanda, em que

predomine a troca simbólica através dos outros instrumentos da linguagem, sobretudo a escrita.

Assim, *língua verbosa e língua factual* são as possibilidades clínico-estruturais que Maleval elenca como destinos da relação do autista com a linguagem. Elas estabelecem um continuum na mobilidade do autista em sua relação com o discurso e a linguagem.

Articulando a retenção do objeto pulsional à estruturação da linguagem, Maleval ressalta um texto de Lacan de 1960 que antecede a noção de *S1* (significante mestre). Nesse texto, Lacan designa como "insígnias as marcas onde se inscreve em todo poder da resposta" (LACAN, 1966, página 679, apud MALEVAL, 2017, p. 8). Tais insígnias são no futuro pensadas por Lacan como *S1*, respostas escolhidas pelo sujeito como significantes mestres que retornam das respostas do Outro ao seu grito, agora já tomado como apelo. É nesse ponto que o conceito de *lalíngua* também é importante para pensarmos a estruturação inicial do sujeito ante o Outro, onde *lalíngua* é:

pura bateria significante, sem gramática, constituída de *S1*, fundada nas homofonias infantis, [que] enraiza-se no balbucio. Ela constitui a via pela qual se opera uma incorporação do significante (Idem, p.12).

É desse modo que a voz, enquanto objeto pulsional no percurso da pulsão, encontra no Outro a possibilidade de inaugurar um circuito, na medida em que as respostas do Outro podem ser tomadas como significantes mestres, escolhidos de modo a sustentar o desejo na circulação da pulsão em torno dos objetos.

Contudo, essa escolha inconsciente típica não se efetua no autismo, e um outro trabalho subjetivo dá partida a uma experiência ainda pouco conhecida e que tem muito a nos ensinar sobre a linguagem.

## 1.6 Significante mestre e voz no autismo

Devemos deparar, na elaboração dos conceitos, com o mesmo obstáculo reconhecido como o que constitui os limites da experiência analítica – a saber, a angústia de castração (LACAN, 2005, p. 281).

Se o balbucio e a lalíngua testemunham a entrada no discurso e a escolha inconsciente na linguagem, no autismo isso precisa ser pensado de modo distinto. Como discutimos nos tópicos acima, um balbucio pobre, ainda que não inexistente, desvitalizado e não comunicativo pôde ser encontrado em bebês, depois diagnosticados como autistas (CHERICONI et al, 2016 apud MALEVAL, 2017). Problematizando as afirmações de Rosine Lefort de que há ausência de balbucio no autismo (2017), Maleval apresenta como alternativa a perspectiva de uma "lalíngua pobre" para designar um balbucio não orientado para as trocas sociais e com uma pobreza significativa, *mas não ausente*.

A lalíngua autista é restrita, assim como o balbucio que é sua fonte, porque o balbucio autista se engendrou pelo não encontro nas respostas do Outro, e sua emissão denota essa ausência. É da lida com essa ausência reiterada que o balbucio autístico dá notícia e engendra trabalho. É bastante imperativo o trabalho efetuado pelos autistas em torno da linguagem, como mostram

muitos registros clínicos. A perspectiva de uma exclusão simbólica irremediável de partida (que é tomar o autismo como uma estrutura em que há ausência do Outro) não contempla essas invenções em torno dessa não inscrição típica.

A língua também não está ausente, mas é essencialmente distinta no autismo, denotando uma proliferação de *S1* sem a articulação que proporciona um lugar ao sujeito nas trocas simbólicas na linguagem (MALEVAL, 2017). É como se lhes faltassem, aos *S1*, o entroncamento inicial (LEFORT, 2017) que daria condições de relacioná-los entre si, convocando a subjetividade nessa articulação (LACAN, 1988):

A falta é radical, radical na própria constituição da subjetividade, tal como essa nos aparece por via da experiência analítica ( ... ) A partir do momento em que isso é sabido, e que algo chega ao saber, há alguma coisa perdida, e a maneira mais segura de abordar esse algo perdido é concebê-lo como um pedaço de corpo (LACAN, 2005, p. 149).

Com a retenção dos objetos pulsionais, o objeto perdido enquanto ideia ordenadora do campo da linguagem, não é acessível simbolicamente pela criança, e a retenção permanece, tornando presente um objeto que não é próprio, e que por isso, não oferece as bases da falta simbólica<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> A falta simbólica aqui é também radical: falta de um pedaço de corpo e falta de significante, donde surgem as possibilidades de alienação ao Outro e submissão ao significante. Na criança autista isso se passa de modo estruturalmente diferente.

Por isso, podemos dizer, que, ao contrário da criança típica, a *lalíngua* no autismo mantém-se atuante, não se apagando na fala. Ela se verifica na emergência ininterrupta de vários *S1* sozinhos, o que é muito utilizado para satisfação autística, numa recusa inicial da comunicação para a interação social. A *lalíngua* autista, nesse sentido, não é a fonte dos significantes mestres que situariam o sujeito no discurso do Outro, a ponto de se revelar como fonte de satisfação solitária ou autística. Mas há variações clínicas importantes, que podem ser agrupadas tomando o *operador linguístico* como parâmetro. Maleval, a esse respeito, orienta a clínica do autismo na distinção dessas duas modalidades de construção da língua: língua particular e língua verbosa, como já salientamos.

A *língua particular* exhibe construção e invenção em torno do caos da linguagem, indicando também percurso subjetivo, apesar de ainda manter algum estranhamento no laço social. Ela é produzida, então, através de uma invenção (LAURENT, 2014) que articula um resto apensado ao corpo (pela retenção do objeto pulsional) ao Outro e construção através de uma síntese; enquanto a *língua verbosa* testemunha o gozo do som, como resto da operação de recusa autística, sendo assim, “uma língua de *S1*” (MALEVAL, 2017, p. 16). Chama atenção aqui que a língua verbosa é uma expressão de corpo, uma espécie de prolongamento das experiências corporais, mas não confina a experiência com a linguagem somente nesse lugar fechado: “apesar da importância assumida pelo *S1* solitário na fala do

autista, ele não é um exilado da troca verbal, não é sempre verboso nem sempre hermético" (Idem, p. 16).

Maleval denomina língua factual a lida do autista com a palavra para além do seu gozo sonoro. Assim, ela é tomada mais como fato do que como metáfora. A expressão *factual* que o autor utiliza para definir o manejo da palavra e da linguagem pelo autista, parece ter sido tomada de empréstimo do trabalho de auto-relato de Donna Williams (1994, p 169) segundo a qual a palavra pode ser o "suporte de acumulação de fatos". Aqui a palavra não está em vias de representar algo do acontecido e do mundo, mas se converte em possibilidade real de inventário das ocorrências. Nessa distinção residiria a diferença fundamental entre os autistas de Kanner e os autistas de Asperger. Este último pôde verificar autistas onde o trabalho com a palavra alcançou esse refinamento, a partir do qual a comunicação alcançou um grau maior.

na clivagem demonstrada por Williams em sua construção subjetiva, a língua factual, muitas vezes chamada de funcional, é oriunda da sua parte que se dobrou à educação que lhe foi imposta, isso significa que ela está às voltas com o discurso do Outro, enquanto a língua verbosa pertence ao seu universo pessoal "completamente cortada do resto do mundo" (trecho entre aspas de WILLIAMS, 1992, p. 274 apud MALEVAL, 2017, Idem).

Na ausência de metáfora, a *síntese pelo fato* conduz o autista no labirinto da linguagem, e desse modo, *o fato, e não a representação*, concorrem para a relação do autista funcional com a língua. Sua comunicação visa

demonstrar esse percurso, sempre em construção, numa aprendizagem que nunca termina<sup>15</sup>. É muito comum perceber que as professoras relatam uma aparente inabilidade de seus alunos autistas para aprendizagem, como se tivessem que ficar ensinando o tempo todo a mesma coisa para eles. Na base desse processo de “não aprendizagem” típica, Maleval indica uma *aderência* entre o evento, ou situação e a fixação da palavra ou expressão que a indica como signo.

Aqui vemos que essa colagem é viável pelo uso da palavra como signo, mais próxima ao referente do que o significante, como sabemos. Bem diferente seria a integração que a cadeia significante convoca, à medida em que, se utilizarmos a definição lacaniana do primeiro ensino (LACAN, 1988/1964), “o significante representa um sujeito para outro significante”, há exigência lógica da integração que a metáfora realiza. Nesse aspecto, a síntese significaria uma reunião de fatos, uma reunião de ocorrências, daí muito comumente o emprego quase maciço de substantivos na língua factual. Os verbos, por

---

<sup>15</sup> Vygotsky (1998) auxilia no entendimento da aprendizagem dos autistas ao indicar que a escola se baseia sobretudo na avaliação do que já foi aprendido e não no que está em vias de ser conquistado. Esse processo ele o nomeia *zona de desenvolvimento proximal*, demarcando que aquilo que está sendo construído, em termos de saber, é tão válido quanto o que já está conquistado. Embora o interesse do autor visasse indicar o processo de aprendizagem que se dá pela síntese do que é percebido e articulado aos saberes já acumulados pela criança, nos serve aqui pensar com o autor sobre os impasses que a escola encontra na inclusão do aluno autista, tendo em vista sua identificação (a da escola) com o que já foi aprendido e pode ser demonstrado.

sua vez, indicam uma fluidez do pensamento, que recolhe ocorrências abrigadas nos sentidos gerais, que lhes são anteriores. Há maior independência do pensamento e integração crescente, quando não há apenas síntese de eventos.

a dificuldade do autista em generalizar se ancora na rigidez do signo lastreada pela persistência da situação de aprendizado, de forma que ele está pouco apto a se modificar junto com o contexto (MALEVAL, 2017, p. 19).

Dessa rigidez e dessa adesão às situações originais em que a língua do Outro pode ser minimamente suportada, decorre a literalidade e a precariedade da comunicação. Podemos dizer que há um trabalho com a língua, mas ele não ocorre a partir do Outro em sua multiplicidade de articulações possíveis. O trabalho realizado pelo autistas em torno da invenção de uma língua própria é artesanal, mas revela uma arte ainda particular.

Há um ponto considerável em jogo a salientar: há signo na linguagem factual e ele está lastreado no Outro. Nesse sentido, não há limite para as trocas sociais e as relações que vão se estabelecer são de grande aprendizado para todos os envolvidos; ainda que a alienação aqui não encontre um significante mestre com a capacidade de articular e representar um sujeito na cadeia de significantes (MALEVAL, 2017).

Essa limitação ou fixidez do significante mestre, por seu lado, produz a dificuldade de comunicação e a permanência na situação de aprendizagem, o que é em si um grande questionamento dos ideais escolares de

avanço e performance. Não podendo demonstrar o que foi transmitido pelo Outro, no momento em que é demandado, o autista está sempre às margens de um sistema, ainda que dessa borda produza um saber próprio. A esse respeito, podemos ver como o surgimento de uma borda ou objeto autístico pode significar para a instituição escolar uma não aprendizagem dos códigos disciplinares mínimos, não sendo reconhecida como um sinal de aprendizagem em vias de construção para o aluno e nem tampouco como possibilidade de estratégia para a escola.

Como sublinha Maleval (2017, p. 27): “Perceber o nascimento clínico de uma borda, é um meio privilegiado para discernir suas funções”. O autor ainda destaca a “adesividade do signo ao referente”, frisando assim que no autismo encontramos relações diretas entre o signo e seu referente concreto ou entre o signo e a imagem. A questão principal aqui é a da adesividade do signo, o que implica na consideração de um Outro construído a partir dessas engrenagens.

A voz, enquanto objeto pulsional, tem um lugar importante na consideração do autismo como estrutural. Ela se apresenta primariamente como “palavras alimentadoras” (Lasnik-Penot) e cunha um percurso em que o corpo está convertido em significante, através da resposta do Outro ao grito, que é tomado por esse último como apelo. O significante se converte em corpo porque dá à voz um lugar, através da resposta antecipada do Outro<sup>16</sup>. A voz é parte do corpo, é o vivo que se expressa

---

<sup>16</sup> A esse respeito, na perspectiva simbólica das primeiras inscrições, a teoria lacaniana acentua que o sujeito se constitui no campo de

em toda sua amplitude pulsional. Mas no autismo, essa encarnação do significante no corpo falha e o afeto carregado de gozo retorna sem contorno.

Analisando o modo como os autistas constróem a síntese do seu pensamento Quелlette (2011, p. 181, apud MALEVAL, 2017, p. 23, grifo nosso) sublinha:

O trabalho se compara à montagem de um quebra-cabeça de 1000 peças sem dispor do modelo impresso na caixa. Ao longo do tempo as partes são reunidas, mas a imagem global ainda não aparece. Por fim acabamos tendo *ilhas suficientes* do quebra-cabeças para enfim reconhecer a imagem no seu conjunto e todas as partes acabam por encontrar seu lugar.

O “modelo impresso na caixa” é o que confere um modelo, a direção ou agencia o discurso para o sujeito, dando-lhe um lugar no discurso, como nos diz Rosine Lefort, “O Outro enquanto pólo relacional” (2017, p.18). Assim também o aprendizado gramatical da língua, *em constituições subjetivas típicas*, se dá de modo espontâneo, em sincronia com a submissão à linguagem, quando a criança é mergulhada na linguagem através dos pais. Não é um aprendizado permanente (feito pela memorização), como a criança autista de modo geral nos ensina. Aqui há uma diferença radical entre essas duas estruturas, onde temos um “discurso sintético”

---

Outro: “É do Outro que o sujeito recebe sua própria mensagem. A primeira emergência ( ... ) é apenas um “quem sou eu” inconsciente, posto que não formulável, ao que responde, antes que ele o formule, um “tu és”. Ou seja, o primeiro recebe sua própria mensagem, sob forma invertida” (LACAN, 2005, p. 297).

(Maleval, 2017, p. 24), em comparação à integração que a neurose enquanto estrutura permite.

### 1.7 A borda como fronteira no autismo

Sou água que corre entre as pedras  
(Manoel de Barros).

Pensar o trabalho realizado pelo autista em torno da linguagem que ele experimenta como muro (Lefort, 2014) leva Maleval a sustentar que, ao sair do isolamento inicial em que estava, o autista está produzindo uma estrutura em que, ao mesmo tempo, mantém sua proteção e inicia seu contato com o outro. É medida comum no autismo, descrita em algumas indicações de autores que se debruçaram sobre o estudo do autismo. Assim, o *objeto autístico* de Tustin, o *interesse específico* que as classificações atuais (DSM-5) identificam nos autistas desenvolvidos, o *conceito de borda de Lacan*, o *“comportamento de limite”* de Bettelheim, e a *ausência do Outro* em Lefort seriam termos que teriam cunhado esse processo estrutural, através do qual um autista traça uma medida com a qual opera na circulação mínima com os outros e com suas emoções e imagens, num mundo sem regulação a partir do significante.

A retenção dos objetos pulsionais e a não inscrição do significante no discurso provocam um caos vivenciado como invasão (MALEVAL, 2017) e o trabalho para contornar essa invasão é diário e permanente. Como discutimos, todos os objetos pulsionais simbolizam uma perda e nós temos subjetivamente acesso a essa perda pela experiência da angústia. Para Lacan, cada objeto suscita

um tipo diferente de angústia, convocando a angústia-sinal do real diferentemente; mas todos se congregam intimamente em torno do resto que a operação da castração deixou (LACAN, 2005). Freud já o havia dito, ainda que tivesse se detido em torno das três zonas erógenas: a boca, o ânus e os genitais. Lacan avança com o olho e o ouvido (com seus objetos pulsionais correlatos, o olhar e a voz).

No estabelecimento do circuito pulsional um objeto foi perdido e se manteve perdido como alavanca do desejo. É como perdido que ele convoca um movimento pulsional de circulação em torno de um objeto de desejo que possa sustentar essa circulação; mas no autismo essa função do objeto-causa não se sustenta e encontramos no lugar dele a experiência paradoxal com os buracos do corpo e os do ambiente, numa foraclusão do furo (LAURENT, 2014).

Como não há furo e há um trabalho permanente de proteção a ele, também não há bordas aos furos: “no sentido de que uma borda é uma zona fronteira, possível de ser transposta, é o lugar onde contatos e trocas podem ocorrer” (Idem, p. 82). Assim, a construção de uma borda como fenômeno visível nos “comportamentos de limite” (BETTELHEIM apud MALEVAL, 2012) e na ocupação permanente dos autistas em remediar buracos, é pensada como conceito no trabalho de Maleval e serve ao autor para indicar um ponto de ancoragem da estruturação do autismo.

Quando a criança autista está em condições que lhe permitam desenvolver as potencialidades defensivas da borda autística, ela dispõe de três componentes essenciais – mais ou menos

independentes – para fazê-la evoluir: a imagem do duplo, a ilha de competência e o objeto autístico (MALEVAL, 2012, p. 127).

O conceito de borda de Maleval remonta ao trabalho de Francis Tustin e de Eric Laurent. Do primeiro, temos a indicação da existência de um buraco negro na experiência da criança autista, quase sempre levada a tapar os buracos que lhe causam extrema angústia, tanto no seu próprio corpo ou no ambiente. Eric Laurent (1992) aborda a existência desse buraco a partir da expectativa do *retorno do gozo sobre uma borda*, propondo uma dinâmica que vai além do mecanismo da forclusão do Nome-do-Pai:

No autismo, o retorno do gozo não ocorre nem no lugar do Outro, como na paranóia, nem no corpo, como na esquizofrenia, mas, antes, numa borda (LAURENT, 2014, p. 79).

Há muitas possibilidades de expressão da borda na vivência com diferentes objetos concretos, que podemos encontrar na experiência da clínica com autistas. Trata-se de uma defesa primária na estruturação do autismo, graças a qual alguma regulação se faz possível num sujeito em quem a imagem de seu corpo não lhe diz respeito e, portanto, não lhe pode servir de guia na apropriação de suas imagens e de suas experiências sensoriais. A borda funciona assim como um catalisador do gozo, medida mais ligada à concretude dos objetos do que às representações que seriam concedidas pela submissão ao significante. Maleval discute a importância de valorizar o surgimento clínico de uma

borda na observação de uma criança autista (ou no seu tratamento), como marca do surgimento do caminho inventivo particular. Trata-se de fonte de pesquisa também pedagógica e relacional.

No trabalho que realizamos com a psicanálise em extensão, durante o decorrer dos encontros, pudemos verificar o quanto o surgimento e a manutenção do interesse de um dos alunos por um objeto concreto (ventilador) não pôde ser percebido como marca subjetiva nascente, mas antes, como obsessão e fonte de desestabilização institucional. É uma controvérsia comum encontrada na literatura sobre tratamento e escolarização da criança autista. Não foi diferente em nossa experiência; ainda que, pela discussão realizada durante todo o ano nos encontros, a percepção sobre a subjetividade dos alunos autistas tenha se aprimorado, isso ainda não permitiu a interpretação do interesse pelo objeto concreto como borda:

Coordenadora (analista): Você falou dele (um dos alunos autistas) no início do projeto, como uma criança mais estabilizada, né? Alguma coisa se passou que fez com que a regulação dele na sala ficasse diferente, o que você acha?

Educadora 1: Foi naquela questão do remédio dele, realmente ele mudou, mas ele tá crescendo também e conforme a criança cresce ela muda. A E. falou que ele era de um jeito ano passado e eu falo que esse ano ele já está completamente diferente. Eu acho que é a fase do crescimento e ano que vem ele já vai estar completamente diferente de agora, porque tem coisas que ele vem mostrando. Os acontecimentos, o jeito que ele tem ficado desde o início do ano pra agora, a agitação, porque ele está bem mais agitado agora. Ele

não consegue mais parar no lugar, ele nunca foi de ficar parado num lugar, mas agora dá para ver que ele está muito mais agitado. Tem a questão das coisas que rodam, nós demos uma interferida, paramos e ele realmente melhorou.

Coordenadora (analista): Ah sim, o interesse pelo ventilador ... Você manteve como tinha pensado, sem acesso ao ventilador?

Educadora 1: Mantive ... Ele melhorou, a tarde eu o deixo brincar com helicóptero, ligo o ventilador pra ele. Porque de manhã a primeira coisa que ele faz é pegar na minha mão e pede pra eu ligar o ventilador e ele gosta do ventilador, mas a gente vê que um dia eu o deixei com o ventilador ligado e ele não dormiu. Ficou super agitado, gritando, brigando, não dormiu.

Educador 2: Se ele for pra minha sala ele tá perdido... Coordenadora (analista): Por que?

Educador 2: Tem ventilador, é muito quente aquela sala, muito abafada. Eu odeio ventilador, mas tenho que deixar ligado.

Educador 1: No dia que eu deixei a manhã inteira o ventilador ligado, pra ele estava sendo a alegria, mas ele ficou completamente fora de si. Ele fica muito nervoso, ele não come, fica agitado, tira a roupa de cama, joga tudo pro alto, fica rindo da gente. *Eu falo que ele está com o espírito de deboche no dia que ele faz essas coisas comigo.*

Coordenadora (analista) Mas você acha que sem acesso ao ventilador essa agitação diminui? É melhor pra ele não ficar agitado?

Educador 1: Bastante! É visível, ele dorme mais rápido, não briga com a gente pra dormir, **não faz nada de diferente**. Mas se tiver ventilador ligado, ou algo que gira ele fica totalmente diferente.

Coordenadora (analista): Ah, não faz nada diferente .... Será que isso é bom? E quando ele está brincando a tarde com isso, como é esse momento?

Parece que agora estabeleceu-se uma rotina nova para ele, de manhã sem e de tarde com.

Educador 1: A tarde ele brinca só um pouco. Pega o helicóptero e depois larga não é igual pela manhã que ele brinca direto. Se alguma criança tiver com algum brinquedo de roda, ele pega da criança para brincar com aquilo, para ficar girando. A tarde ele não liga tanto, se alguma criança pegar ele não liga, ele deita no colchão e fica quieto.

Coordenadora (analista): Você acha que tem a ver com a proibição ou com a rotina?

Educador 1: Eu acho que é a rotina, não é caso de proibição não, porque de manhã é totalmente diferente da tarde. Não sei se é porque ele acorda muito cedo, não sei.

Como podemos notar pelo relato, a educadora percebe seu não-saber diante da diferença radical do autismo, se deixando guiar pela regulação das condutas, institucionalmente definida, convencionalmente. No entanto, o surgimento de uma atividade de invenção em torno da precariedade da linguagem já poderia estar surgindo, já que o menino tem uma reação de júbilo diante da figura do ventilador na caixa de papelão, e não apenas do objeto concreto. Também o procura entre as salas, demonstrando que começa a realização de um *mapeamento do seu meio* a partir do objeto, tomado como borda. Trata-se aí, como na criança de Bethelheim, das "primeiras atividades espontâneas deliberadas e sobretudo simbólicas" (MALEVAL, 2017, p. 27).

Essa não submissão ao significante, quando falamos de buraco no autismo, exige uma clareza no que diz respeito a não nos referirmos à castração, ou mesmo à angústia de castração, relativa à falta simbólica, mas

sobretudo que percebamos tratar-se de um buraco real. Nesse sentido: "ao delimitar o buraco real, a borda permite transmutá-lo em uma falta menos inquietante, com a qual o sujeito pode contemporizar" (Maleval, 2017, p. 28). Nestes termos, podemos questionar se o retorno do gozo sobre a borda poderia ser pensado entre a fronteira do Real com o Imaginário, onde ainda falta uma inscrição simbólica mínima, atada ao referente.

Por que o objeto sobre o qual retorna o gozo no autismo não é considerado um objeto de desejo, e sim uma borda? Por que se trata da produção de um objeto externo muitas vezes, ou ainda da manipulação de um objeto concreto, em outros casos clínicos, não sendo esse objeto um objeto "encontrado" pela fantasia de sujeito?

Como indicou Freud (2010/1913) o encontro com o objeto do desejo é sempre reencontro, já que há um objeto perdido no fundamento do interesse pelos objetos. No autismo esse "encontro" não se dá por projeção; a realidade perceptiva desse objeto não se dá mediante a linguagem, mediado pela nomeação. Não podemos falar então do significante que conduz o sujeito até o objeto (*ventilador*), ele não está sendo por isso nomeado. No entanto, no caso que discutimos acima, a imagem do ventilador na caixa de papelão já se acoplou à experiência sensível com o objeto concreto, numa trama que começa a fazer efeito no cotidiano do menino.

ele se fundamenta em uma primeira subtração de gozo que introduziu na economia do sujeito ( ... ) um objeto de gozo que continua presente. A borda opera um corte no gozo, ela o coloca à distância e instaura uma ligação do sujeito ao objeto. É um

operador de captura e tratamento do gozo, encarnado em um objeto concreto, em uma imagem, em uma pessoa, ou em um conjunto temático de signos (MALEVAL, 2017, p. 28).

A borda funciona então como um operador, através do qual alguma animação subjetiva pode ocorrer (como nos diz a educadora, ele passa a ter um “espírito do deboche”). Além disso, há um tratamento mínimo do gozo, através do desvio que ela pode fazer operar no gozo. A modificação evidente do humor do menino em nosso exemplo, no entanto, é tomada no discurso do mestre como algo a regradar, *bagunça*. Para onde ir ou onde estar, essas questões e decisões agora podem ser operadas através da borda. O ventilador conduz o sujeito, instaurando, como refere Maleval, *um marionete da borda*.

O trabalho da psicanálise na elucidação da função da borda na estrutura do autismo é fundamental na condução da escolarização da criança autista. Nestes termos, tomar as “obsessões” como medida de trabalho na inclusão de autistas se mostra como parte essencial no estabelecimento do PEI<sup>17</sup>. O reconhecimento do

---

<sup>17</sup> Algumas indicações sobre a pertinência e necessidade de elaboração de um Plano Educacional Individualizado, (PEI) para o autista, na inclusão escolar, que tem o objetivo geral de promover a gestão conjunta entre pais e educadores, podem ser encontrados em BRASIL, Resolução 9/2004, artigo 4: Elaboração e execução do plano de AEE e na Norma técnica 24/2013 referente à lei 12764/2012 (Proteção dos direitos da pessoa com TEA): Parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica. O PEI pode ser considerado ainda como um diário de bordo que se inicia com a entrada do autista na escola, convocando pais e profissionais ao relato inicial e auxiliando a equipe na montagem do

nascimento da borda, o incremento e a defesa desse instrumento para a criança autista constituem não apenas ponto de apoio de sua socialização e de sua interação, mas também alicerce no desenvolvimento de sua cognição.

Nesse trecho de uma autista altamente funcional vemos como a borda funciona como a possibilidade de tratar a falta radical, não simbolizada pela não extração do objeto *a*:

às vezes, penso que eu gostaria, assim como um computador em rede, de poder me ligar ao sistema nervoso de outra pessoa para poder me servir dele em tais circunstâncias, ao invés de precisar levá-la comigo e ter de encontrá-la e agir ao mesmo tempo (GERLAND, 2004, p. 232, apud MALEVAL, p. 30).

Essa produção da borda regula o gozo excessivo do corpo e a partir dela o autista constrói saídas singulares de seu retraimento. Mas esse é um trabalho não concluído. Esvaziar essa borda do gozo excessivo permite uma nova aproximação do sujeito autista da subjetividade e da vitalidade, ou seja, do tratamento do seu gozo excessivo. Isso se dá muito mais evidentemente nos autistas altamente funcionais, mas está em jogo na evolução ou na mobilidade dentro do espectro. Maleval (Idem) frisa ainda que o ponto final do esvaziamento da borda se dá a partir do momento de uma assunção de uma perda, o que muitas vezes também é possível quando o autista se separa da rede de proteção que

---

acompanhamento da inclusão.

construiu em torno das pessoas que funcionaram como borda. Vemos aqui que esse trabalho progressivo, trabalho de uma vida em torno do gozo excessivo, é também uma invenção na linguagem; da retenção dos objetos pulsionais ao estabelecimento da borda.

O trabalho desenvolvido com os educadores foi muito importante em nossa pesquisa descrita aqui, laço consistente entre a extensão e o ensino universitário da autora, construído a partir de alguns pressupostos que indicaremos no próximo capítulo. Nossa gratidão aos participantes da pesquisa, que se mostrou também como possibilidade de escuta e intervenção psicanalítica no campo da inclusão de autistas.



## Discurso do analista e Psicanálise em extensão

### 2.1. O coletivo e experiência com a palavra

Educadora: “Essa que é a questão da inclusão, o jeito que a gente cuida, o modo que a gente trata, pra gente, a gente fica pensando assim, porque a gente as vezes fica com medo também, né? Será que a gente trata ele do jeito que a gente trata as outras crianças também, que não tem a mesma dificuldade que ele? Eu pelo menos tento fazer isso com o F., mas às vezes é difícil né, porque a gente fala, a gente sabe que ele entende aquilo que a gente tá falando, porque ele repete tudo o que eu falo ... Às vezes eu falo assim, as vezes eu vou zangar, falo assim: não pode fazer isso, não pode derrubar a cadeira no chão! aí ele fala assim: “ai, ai, ai”, porque ele já sabe que eu vou falar o “ai, ai, ai” em seguida; então pra gente o modo de tratar eles às vezes também é complicado”.

(Coordenador/analista): “Você acha que precisa mudar seu modo de tratar o F. em alguma coisa? Como seria”?

Educadora: “Nesse momento, as vezes eu acho assim, o que eu falo pra ele, ele entende, dá certo. Sei lá, eu acho que o modo de eu falar de repente com ele, de olhar, pode ser o olhar ... porque eu sei que as crianças autistas, geralmente, eles não olham pra gente, mas ele ainda olha, ele olha, abraça, ele dá

carinho ... Pode ser essa fase da gente mudar um pouco a forma de falar com ele, chamá-lo, chegar mais perto e poder falar com ele, pode ser isso" ... (Reunião inicial diagnóstica, grifo nosso).

Trabalhar numa interface entre saberes e práticas requer sempre definir o percurso, ainda que seja através dos pressupostos. Temos como fundamento da *psicanálise em extensão à educação* a análise do que se apresenta de universal na experiência que fazemos e o desafio de sustentar e defender o singular do sujeito (Maleval, 2012). Dessa condição mais geral tomamos como problema de pesquisa os desafios do trabalho com autistas no cotidiano dos laços sociais escolares e na construção de um coletivo onde predomine uma experiência de não direcionamento da palavra.

Nesse coletivo, onde a escuta pode produzir “caminhos para o sujeito” (LACAN, 2003a), não deixamos de considerar as tensões decorrentes das dinâmicas de poder ali presentes no grupo, que o situam na condição de “dispositivo” (FOUCAULT, 2000, p. 244), destacadas as relações de poder que lhe são constitutivas, à medida em que se institui como: “um conjunto decididamente heterogêneo ( ... ) Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo; dispositivo este que é a rede que se pode tecer entre estes elementos”<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Segundo Agamben (2005, p 05): “Generalizando posteriormente a já bastante ampla classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, modelar, interceptar, controlar, assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos

Alternativamente à utilização do termo “dispositivo grupal”, largamente utilizado na literatura psicanalítica (SATO et al, 2017), nos valem da nomeação “coletivo orientado pelo discurso do analista” em alusão à proposição de Miller (*apud* MIRANDA, M.; VASCONCELOS, R. & SANTIAGO, A. L. B. (2006), segundo a qual “a conversação é uma associação livre coletivizada”, ou tornada coletiva. Nossa análise privilegia uma torção na definição, propondo que há efeito discursivo (e, em decorrência deste, um efeito político), num grupo em que o discurso do analista opera como vetor, fazendo resistência à identificação.

A construção de um dispositivo grupal se dá na emergência de uma coletividade que, tomando a palavra, suporta o lugar da subjetividade de cada componente sem perder o laço social que reúne o grupo, e sem desconsiderar as tensões de poder que o constituem, manifestas através das identificações e das resistências imaginárias que lhes são comuns.

A realização desse trabalho psíquico não está garantida pelo simples de fato de se reunirem pessoas para discussão de um tema<sup>19</sup>. Por “coletivo” orientado

---

seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicônios, o panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc, cuja conexão com o poder é, num certo sentido, evidente; mas também, a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e, porque não, a própria linguagem, que talvez seja o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos, um primata, provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam, teve a inconsciência de se deixar capturar”.

<sup>19</sup> A dinâmica de funcionamento de massas, como as forças armadas e a

pelo discurso do analista entendemos a emergência do laço social entre sujeitos que seguem trabalhando, não sustentados somente pela identificação, mas sobretudo pelo efeito que os significantes enunciados produzem no grupo. Assim, o vetor do trabalho não é um “tema” ou uma situação específica, mas a emergência da ausência de respostas e direções ideais, própria da enunciação da experiência singular. Discutir as questões envolvidas na formação e sustentação de um grupo, compreendido como dispositivo em função de sua diversidade, é tarefa importante para bem sustentar a ética da psicanálise.

Esse esforço teórico está presente em grande número de autores que se debruça sobre o desafio de fazer avançar a psicanálise em extensão, especialmente no que tange ao uso de dispositivos como meio de tensionar o horizonte da psicanálise. Os princípios que Lacan indica em seu célebre artigo sobre as relações de origem entre a psicanálise em intensão e a psicanálise em extensão (2003a) guiam o trabalho; quais sejam – a “presentificação da psicanálise no mundo” (p. 251) através de seu esforço de extensão e o imperativo do tempo no seio de sua experiência – exigindo do psicanalista uma direção que não ceda à pressão das técnicas prévias, nem tampouco às fantasias de unidade

---

igreja, foi descrita por Freud em *Psicologia das massas e análise do eu* (1923), através da operação da identificação como base primária de vinculação, sobretudo na escolha de um líder, ainda que ideal, mediada pela identificação de seus membros. Nestes termos, a coesão grupal que mantém o grupo constituído e operando é também a fonte de sua resistência e a expressão de suas identificações.

que imaginariamente reduzem o real da experiência com a finitude.

## **2.2 Coletivo orientado pelo discurso do analista: lugar de escrita**

Talvez seja do discurso do analista, se fizermos  
esses três quartos de giro, que possa surgir um  
outro estilo de significante-mestre  
(LACAN, 1992, 168).

A legitimidade de pensarmos em ações em coletivos grupais, orientadas por praticante da psicanálise e, em conformidade com sua ética, levanta questões acerca da dinâmica e funcionamento dos grupos e traz atravessamentos importantes para a discussão sobre a participação da psicanálise na polis.

Dunker (2016) em *Políticas de identidade e a busca de um novo modelo de crítica*, pontua que, para abordarmos um grupo a partir do discurso do analista, é preciso bem discernir o conceito de sujeito em Lacan, abandonando a dicotomia clássica entre indivíduo e grupo, alimentada pela Psicologia do século XIX, e fomentada pelo individualismo, que vê os dois campos como excludentes e dissociados. O conceito lacaniano de sujeito, definido como dividido e efeito de discurso, coloca em cena os atravessamentos entre o sujeito e o Outro, que relança a psicanálise na política.

Nesse sentido, é preciso atentarmos para o efêmero que constitui a singularidade, o que situa a psicanálise como antipsicologia, oposta às práticas que buscam se sustentar pela defesa de uma consistência identitária, mesmo que no grupo. Nestes termos, realça Dunker (Idem), a divisão do

sujeito convoca, ao mesmo tempo, o universal e o particular, já que o sujeito é sempre referido ao Outro e não pode ser pensado como causa de si mesmo.

Pensar o sujeito em suas relações com o Outro é também sublinhar a força do gozo, marcado nas relações e nas identidades e atuante de modo contundente na ideologia e, desse modo, estar avisado da força aglutinadora da consistência identitária que impera nos grupos. Dunker (Idem) chama a atenção para o quanto as ideologias estão presentes e atuantes nos grupos, onde se ancoram firmemente na defesa das identidades, amplamente sustentadas por identificações (FREUD, 1923).

É da mesma força que provém a resistência à crítica interna ao grupo, projetada para o estrangeiro, à medida em que as marcas das identidades convoquem a defesa da unidade do grupo. Em todo processo grupal essa força se apresenta, convocada a defender posições de gozo e repelir o que se apresente como diferença. Assim, em estratégias de ação coletiva (DUNKER, idem) lidamos diretamente com essa resistência, sempre atuante em grupos, onde sua força gozosa promove uma vinculação primária no interior dos grupos, sobretudo resistente ao questionamento e ao novo. Nestes termos, quando um grupo se reúne, a repetição convoca os processos mais básicos de laço social que Freud identificou em *Psicologia das massas e análise do eu* (1923) (em que pese que a análise freudiana se dirigia a massas e não a grupos menores ou menos referidos a ideais identitários). Nestes termos, Dunker (Idem, 2016) exemplifica como reações típicas de formações grupais:

submissão irreflexiva ao líder, criação de inimigos pela projeção paranóica de desejos inaceitáveis para o grupo, perda de capacidade judicativa, agressividade e paixão imaginária, recalque da sexualidade e devoção pela causa.

Algumas contingências podem ser tomadas como ideal e, funcionar dinamicamente, com a mesma força da liderança, como medida aglutinadora de cristalização de identidades gozosas. Assim, uma identificação inicial com a qual o grupo é chamado a responder (como em nosso caso, *professores e educadores de autistas*), pode, contrariamente à intenção original, promover uma equivalência imaginária, cristalizando defesas e fazendo resistência gozosa ao giro discursivo.

A dinâmica de aglutinação em torno de um líder, na forma de laços sociais alienantes e primários, descrito por Freud em 1923, foi amplamente sustentado em práticas com grupos (como recorda DUNKER), potencializando, muitas vezes, a força aglutinadora da identificação (largamente sustentadas pelo discurso capitalista).

No entanto, há coletivos que não cedem a esse funcionamento ou estão mais atentos ao funcionamento gozoso da identificação, e alcançam formas de enlace que atuam desacomodando defesas identitárias (MILLER, 2003). Nessa direção, Dunker (Idem) propõe uma possível equivalência entre os grupos operativos de Pichón Riviére, os grupos de trabalho de Bion e os grupos nomeados por Lacan através do termo *transferência de trabalho*. Estes grupos alcançam alguns balizamentos que respondem diferentemente à força aglutinadora do discurso do mestre e, por conseguinte,

aos seus efeitos imaginários de unidade e servidão, por um lado e, agressividade e prevenção, por outro.

O que pode torná-los equivalentes, para o autor, é o acento num trabalho a realizar, convocado em primeiro plano; a efemeridade tomada em cena, sustentando um sujeito como efeito de sua dinâmica, não fixado a identificações e; a finitude atuante em virtude da pressão de uma tarefa por concluir. Tomemos essas indicações em breve análise.

Em relação ao trabalho como ponto de partida para uma produção coletiva, tarefa por fazer, apesar e a partir das diferenças que ali se articulam<sup>20</sup> repousa uma nova forma de se posicionar perante o Outro, estando em cena o desejo, mais do que a identificação. De que trabalho se trata? De qualquer um, assumido pelo grupo, a partir de demanda ou oferta que, tomado como causa, possa consistir através de um coletivo.

A emergência do sujeito do inconsciente, como efeito que ocorre ao tomar a palavra, foram tratadas por Lacan

---

<sup>20</sup> Nesse sentido, a indicação precisa de Daniel Revah em nosso grupo de pesquisa do LEPSI/USP (Laboratório de estudos e pesquisas psicanalíticas sobre a infância IP/USP) foi fundamental para o desdobramento de nossa problematização. Agradecemos ao colega pela sugestão de que havia um coletivo em cena na proposição de Miller, segundo a qual “Na conversação (...) a associação livre pode ser coletivizada” (In Miranda, M; Vasconcelos, R.; Santiago, A., 2006). A sugestão do colega nos conduziu para a proposição segundo a qual *o coletivo precisa ser pensado diferentemente na emergência da associação livre*, ampliando nossas articulações entre o coletivo grupal e o discurso do analista. Deste modo, tomamos não mais o coletivo como espaço fixo de circulação de ideias individuais, mas, sobretudo, como lugar de estruturação de um trabalho, que não cede às determinações da identificação, como vetor do trabalho com o discurso do analista.

(1988), que sublinhou que a demanda surge a partir da oferta, tendo o desejo um lugar de fundamento nesse processo. Concordamos com Costa & Poli (2006), quando demarcam que a oferta da palavra em grupos difere da operação clássica psicanalítica, em que o que é oferecido de antemão é a escuta (individualmente). Exige, no entanto, o cuidado da oferta ampla em torno de uma proposição, para que o sujeito associe livremente, não apenas como questão dirigida ao coordenador ou ao grupo, mas como alavanca para sua própria tessitura em torno de sua fala. Aqui a dimensão do *trabalho por fazer* ganha corpo nas associações que surgem do grupo. Faz diferença também, nessa perspectiva, a consideração decidida da temporalidade no seio do trabalho assumido por um coletivo, tensionando a identificação através da contingência de um momento para concluir a tarefa.

A emergência do sujeito no grupo é sempre ruidosa, porque em si, a singularidade fura a identificação imaginária, que tem efeito de arraste. No entanto, nem sempre ela (a singularidade) surge no coletivo; e faz parte do trabalho do analista sustentá-la e citá-la (Soller, 1995), na contramão da ideologia que promove a generalização (de posturas, ideais, linguagens). Nesse sentido, a singularidade opera insistindo contra a generalização, *ex-sistindo* no intervalo do já estabelecido no discurso e irrompendo no imprevisível. Muitas vezes esse trabalho no grupo precisa surgir do corte de identificações imaginárias que surgem, em torno de uma pretensa coesão grupal, em relação a alguma prática ou de posições tomadas por um ou mais participantes.

Articular singular e coletivo é trabalho sempre por fazer na extensão da psicanálise e se revela um desafio a cada iniciativa de pesquisa ou extensão universitárias inspiradas pela psicanálise. Tarefa no entanto indispensável e necessária, no enfrentamento do discurso do capitalista, desarticulador dos laços sociais.

A esse respeito, SATO et al (2017, p. 2) discutem as relações entre subjetividade e política pública, em campos onde predomina a exclusão e a estigmatização sociais, sublinando que “colocar em relevo o discurso psicanalítico nesses contextos pode contribuir para pôr em movimento possibilidades discursivas de singularização do sujeito”.

Os autores trabalham no campo da clínica ampliada articulada à pesquisa universitária e propõem o grupo orientado pela psicanálise como “dispositivo clínico” (Idem). Nesse sentido, ressaltam a importância do psicanalista na cidade, sobretudo no enfrentamento da segregação de sujeitos que são pensados como “objeto ao discurso hegemônico ( ... ) que radicalizam a alteridade, perturbando as flexões de identidade” (2017, p. 3) e propõem que o grupo seja importante ferramenta nesse enfrentamento.

A compreensão lacaniana mais geral de que o sujeito se constitui “não sem” o Outro, fundamento da psicanálise em extensão, faz atentar a essa borda em que tanto o singular quanto o coletivo estão em cena. Por outro lado, indica também um trabalho necessário a operar: um coletivo que pretenda fazer falar sobre a segregação de sujeitos com diferenças tão radicais quanto o são os autistas e, ofereça espaço de fala a experiências silenciadas, atua

também no terreno da representação dessas experiências. Nestes termos, o trabalho realizado por um dispositivo grupal também se presta ao registro, ou ainda à escrita política do lugar desses sujeitos junto ao Outro (SATO et al, 2017). Nestes termos, o sintoma que é ali veiculado não diz respeito apenas a um sujeito em sua relação com o Outro, mas à falta do Outro que o testemunho do grupo realiza, e escreve.

### **2.3 Sintoma social e psicanálise em extensão no trabalho com grupos**

Voltolini (2001) discute a legitimidade de pensarmos uma psicanálise em extensão rigorosa e atenta aos seus princípios, tomando o sintoma social em análise. O autor indaga se "pode haver legitimidade em um ato analítico sobre um sintoma que é social" (Idem, p. 107). Citando Askofaré (1997), retoma formulações lacanianas fundamentais à conceituação do sintoma social: a de que ele é "obstáculo à manutenção do discurso do mestre" (Idem), porque sua elaboração coloca em cheque o funcionamento do *status quo* e as direções previstas para esse funcionamento e ainda, como "indicador de mutação dos lugares determinados para os sujeitos e suas relações com os objetos" (Idem). Ele é sinal da mudança dos laços, ou de seu empobrecimento e dissolução.

Nestes termos, o sintoma social resiste em posição oposta à do desejo do mestre, indicando ainda caminho não reconhecido ou já expurgado. Askofaré (2001, apud Voltolini 1997, p. 107) sublinha ainda que "sintoma social

é o retorno de uma verdade na falha de um saber". Para além do retorno significante do sintoma, já delimitado por Freud em seu trabalho sobre o sintoma, o sintoma social nos lança na consideração da face gozosa do fenômeno social. A verdade de que se trata, exibida no sintoma, é a do saber não todo, que a norma ditada pelo mestre pretendia ocultar ou no mínimo, desconsiderar.

Nestes termos, não é apenas com a decifração significante (através da interpretação) que a análise do sintoma social pode avançar, mas com um trabalho com o gozo. Não se trata, portanto, somente de trabalhar pela emancipação e conscientização social no trabalho com grupos, favorecendo na escuta o caráter de compreensão e acolhimento. Nem tampouco de somente buscar sua elucidação através de sentidos guardados no discurso científico já produzido. Em termos de gozo, como indica Miller (2003) estamos no *primado da prática* e se trata de um trabalho a conduzir, no terreno da palavra. Para além da necessidade de interpretação, o sintoma social convoca o trabalho em torno do dizer sobre seu fenômeno e nisso a psicanálise pode ser uma ferramenta.

Para avançarmos na consideração do sintoma social então podemos entender como essencial a compreensão do discurso como fonte do laço social. Nesse sentido, concordamos com Voltolini (2000, p. 107) quando sublinha que "ao falarmos em sintoma social, falamos de adoecimento no nível do "laço social".

Nestes termos, cabe nos perguntarmos que verdade social as dificuldades em torno da escolarização inclusiva

de autistas nos revela<sup>21</sup>. As fragilidades constitutivas do laço social manifestam sua face real nas queixas referentes à inclusão de autistas, bem como em outros sintomas sociais, e nos reenviam aos feixes discursivos que as suportam. Sempre resta uma parcela de vulnerabilidade em todos nós, que não encontra inscrição e identificação no grupo. Isso se apresenta, por um lado, como resistência ao processo de inclusão, de mão dupla; e ainda como marca da particularidade do sujeito.

No limite, o excluído é o lembrete de que a exclusão está à espreita de todos e que toda a sustentação no plano do laço social é frágil e pode se desfazer repentinamente (VOLTOLINI, 2018, p.41).

SATO et al (Idem) recorrem também ao sintoma social, realçando sua função política, desde que, como produto da linguagem, revela um Outro; convocando à problematização de seus impasses. Nestes termos, a psicanálise, através da escuta psicanalítica do sintoma social, pode auxiliar na elaboração das políticas públicas (para educação especial inclusiva, em especial para a formação de professores), exatamente em virtude da escuta do Outro da cultura. Retomando a

---

<sup>21</sup> No que tange ao campo da inclusão como sintoma social, campo permanente da disputa ideológica e política, a inclusão se revela como política pública mediante a pressão de grupos, sobretudo não governamentais, como associações de pais e organização de entidades em torno da sustentação do direito legal de matrícula e permanência na escola pública, como primeiro acesso aos bens sociais e como defesa da cidadania. Como bem lembra Voltolini (2018, p. 36): "foi como conflito social capital que a questão da inclusão toma seu lugar enquanto objeto de estudo e de ocupação política"

particularização do desejo que o Nome-do-Pai confere ao sujeito (LACAN, 2003b), o sintoma social, demarca o que confere à sociedade uma marca, sendo ainda um modo com que cada sociedade trata o gozo, através das inscrições que o sintoma permite. Assim, para Sato (et al, 2017) a dimensão social do sintoma permite que observemos no fenômeno que pesquisamos, e nas vivências narradas pelos sujeitos, a dimensão política do sintoma, que resguarda eticamente uma resposta de resistência. No singular da experiência narrada pode-se ler algo do político:

Em tais situações - de vulnerabilidade social – há um acontecimento clínico, tanto em sua dimensão política da opressão, quanto em sua dimensão ética de resistência. Há, portanto, a inscrição de uma corrente histórica com testemunhos dessas vivências" (SATO ET AL, 2018, p. 5, grifo nosso).

Nesses termos, vários autores (COUTINHO, 2017; CARNEIRO, 2018) consideram via possível de enfrentamento desta problemática, na condução de pesquisas de viés psicanalítico, a construção de análises de caso (compreendendo-se aqui não apenas a subjetividade do aluno incluído mas toda a situação que está tecida em torno dessa inclusão), como medida de ampliação da perspectiva epistemológica e consideração dos vários feixes discursivos que perpetuam o lugar do excluído. Essa via pode se apresentar, como pensamos, como efeito do discurso do analista no coletivo, propondo caminho de sustentação do singular que se estrutura a partir do Outro.

É na via do transbordamento do que falha do discurso do mestre que os sintomas se apresentam como sintoma social. Analisando o sintoma social da educação contemporânea, a partir da proposição do discurso do analista (que figura como avesso do discurso do mestre, e portanto, opera na contramão do mesmo) Voltolini (2001) propõe pensar as mudanças operadas pelo giro discursivo operado pelo discurso do analista. Nestes termos, o autor sublinha, que em sua operação o discurso do analista convoca *a ignorância doura como agente do discurso*: lugar da ausência de sentido prévio ou direção, mas sobretudo, lugar da equivocação e do enigma sobre um padecimento ou queixa. Do mesmo modo a ignorância doura se apresenta como ausência de fórmulas prévias, de técnicas, de respostas prontas, de reendereço ao discurso científico ou social, sempre indagando o sujeito em sua amarração ao Outro da cultura, indicando como vetor do discurso do analista uma interrogação radical.

Como efeito da insistência dessa direção poderemos encontrar, *no lugar do outro, o sujeito barrado*, convocado em sua queixa. A esse respeito, concordamos com Voltonili (Idem), sublinhando que, sustentar os fenômenos sociais, relativos à educação, como *sintoma social* convoca a psicanálise e legitima a atuação na extensão. Que laços sociais o discurso do analista promoveria, em contraponto ao do mestre?

O giro discursivo proporcionado pelo discurso do analista, tomando o outro como dividido e causado, trará *no lugar da produção, modos novos de nomear*, para cada sujeito (e para o coletivo, como campo da escrita (SATO et

al, 2017), ou seja, *significantes, tornados mestres no trabalho com a palavra* (LACAN, 1992a). No entanto, não há garantias de que essa separação vá ocorrer. A operação discursiva do analista é sempre uma aposta e repousa no terreno existencial da experiência (BONDÍÁ, 2002), ainda que os resultados por acréscimo, possam surgir.

*O saber no lugar da verdade* é o que surge como efeito dessa operação, demarcando que o ganho discursivo do discurso do analista, no que tange ao sintoma social, se dá porque a falta não está expurgada do discurso. Ao contrário, ela é tomada como motor discursivo, propondo nomeações e atos. A verdade de um saber não todo se mostra, no discurso do analista, como indicativo de que a falta de consistência simbólica da linguagem pode gerar novos modos de dizer e novos caminhos de enlaçamento social. Sua operação no coletivo se abre, na psicanálise em extensão, sempre como experiência inovadora.

A proposição de Miller de uma “associação livre coletivizada” também remete aos limites do discurso do analista, agora pensado como operador das discussões em grupo, indicando a invenção como desafio nesse campo. Dirigindo-se aos psicanalistas em formação, ele convoca à enunciação dos presentes, nomeando o trabalho como conversação:

[...] uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir — não uma enunciação

coletiva — senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão idéias, me ajudam e, finalmente, resulta — às vezes — algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2005: 15-16, traduzido por Miranda; Vasconcellos e Santiago, 2006).

Logo de saída, algumas questões podem ser problematizadas através da proposição de Miller. Através de sua definição do trabalho operado como ficção, e sua operação sustentada como modalidade de ato analítico, não se pode admitir, sem reservas, que a conversação seja uma metodologia protocolar, que possa convocar garantias científicas ou obedecer a prévias delimitações. Sua inscrição, como ato analítico, a coloca no seio do discurso do analista e propõe uma coletivização, uma ação no coletivo, que se deixa guiar pelo objeto *a* como agente. Em seu êxito, sempre tomado no *a posteriori*, produziria desacomodação da defesa e das identificações e sustentação de enunciações no interior do grupo. Por outro lado, o grupo não é pensado como uma unidade, nem tampouco se atua na direção ou defesa de sua consistência. O analista não visa o coletivo do grupo nem protocolos de organização grupal. Seu corte visa a redução do gozo *do blá, blá, blá* e não a ordem pré-estabelecida pelo bom funcionamento institucional, onde pretende atuar.

Nestes termos, nossa concepção de coletivo encontra também aqui orientação, já que o “coletivo” de que se trata na conversação não diz respeito ao consenso ou uma pretensa enunciação coletiva, mas na emergência de associação, que se articula em torno de

um trabalho por fazer. Como realçam Miranda; Vasconcellos e Santiago (2006): “Não se trata de deixar falar para buscar o comum, as regularidades, os consensos naquilo que é dito”. Nem tampouco se visa o saber aprimorado, refinado ou consertado, como no discurso do mestre. Sustentar a circulação da associação livre, no dispositivo grupal visa, por outro lado, a invenção própria de cada um na separação do Outro.

Lacadée, (1999/2000 apud Miranda; Vasconcellos e Santiago (2006) grifo nosso) define a conversação como “fundada pela *aprendizagem por meio da palavra* do ponto de real em jogo para cada sujeito”. O realce que o autor dá à aprendizagem aqui dá a dimensão do trabalho com o gozo, sempre tão marcado em reuniões grupais. É preciso tecer em torno do real, e a palavra faz esse trabalho, à medida em que a conversação se consolida como fonte de separação do Outro, no surgimento do sujeito. Para nós, como bem salienta Miller (2012), “temos o primado da prática”, já que há separação entre o gozo e o Outro, convocando o sujeito à tessitura em torno do real. O trabalho de sustentação da palavra precisa estar atento ao empuxo à identificação nos grupos e à angústia que surge em virtude do trabalho em não sustentar a coesão grupal. É aposta permanente na circulação da palavra e no coletivo como sustentação do trabalho psicanalítico.

## Considerações finais

É um trabalho desafiante falar de autismo, com autistas e com educadores que trabalham com autistas. É um campo onde o alcance da palavra está questionado e isso fica logo evidente e explode nos olhares e nas expressões corporais e visuais dos educadores. O trabalho em torno da palavra e do dizer que os autistas no ensinam promove um redimensionamento da comunicação e do laço social, e essa é uma experiência ímpar no campo da educação. Nossa prática e dedicação ao campo da educação se articula ao autismo em muitos aspectos, no cotidiano do trabalho que abraçamos, quando decidimos que era a hora de sistematizar uma dedicação e uma prática, já há muito iniciada com o campo do autismo. Essa começa bem antes, já na infância, com o encontro com o autismo ainda na família.

A possibilidade de invenção, já testemunhada e observada em muitos casos clínicos, ainda que às vezes até mesmo atravessada pelos cuidadores, sempre nos convidaram a ir adiante e fazer valer a pergunta sobre o alcance das intervenções e dos laços sociais no autismo.

Um campo delimitado – a escolarização inclusiva, especialmente aquela que cresce por força de lei e do empenho de associações de pais e amigos do campo do autismo – estava definido em nossa pesquisa. Aprender participando (BRASIL, 2007) é um desafio e um direito recente para a criança autista; ainda que o direito à inclusão no Brasil esteja em discussão desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Constituição de 1988 e as

Declarações de Jomtien (1990) e a de Salamanca (1994) foram importantes documentos que culminaram no movimento de universalização da educação, agora definido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que acrescenta ao direito à inclusão o atendimento educacional especializado, no contraturno.

Não pretendíamos falar apenas de autismo em suas determinações iniciais ou dos desafios cognitivos que autistas enfrentam. Foi preciso ir além nesse campo e trabalhar ativamente na construção da cultura inclusiva escolar, e isso encontra lugar de destaque na psicanálise em extensão.

Assim, foi indispensável pensar a inclusão de autistas a partir da categoria laciana de sintoma social, já que a exclusão que torna possível delimitar um campo – inclusão de autistas - é já um real expurgado que retorna como sintoma social, verdade incômoda na falha do saber do mestre. É da predominância deste discurso-mestre no laço social que decorre, inclusive, o imaginário de uma escola ideal. É insistindo como sintoma social que a inclusão fracassa, como ideal de regulação e padronização pedagógicas, marcadamente convencionais. A escuta de um grupo de educadores que passaram o ano dedicadas a inclusões mostrou como isso pode ser escrito e reescrito, sublinhando ainda que o campo do autismo é objeto de pesquisa que toma o discurso como ponto de partida.

Foi assim que o discurso do analista foi vetor de nosso grupo, com nossa determinação – muitas vezes só ideal – de não responder do lugar do mestre, reenviando ao sujeito (quase sempre suposto) e ao grupo, suposto

coletivo, o trabalho de tecer caminho ante o indizível do autismo. Por que ele não come, será que vai aprender, por que diz galinha pintadinha sempre que está agitado ... Tantas questões-arapucas que convocam um sujeito a produzir “novos estilos de significantes mestres” (LACAN, 1992, p. 168), se não encontram um mestre ou um capitalista no agenciamento do discurso.

O grupo, pensado assim como um dispositivo de construção de uma coletividade, opera sem roteiro, sem direção previamente estabelecida também, mas não é anômico. O roteiro e a direção são dadas a priori quando se sabe o que se vai buscar e o que se pode encontrar. Pretendíamos que os educadores dissessem o que era possível encontrar no caminho de um grupo que não estabelece prioridades, e toma a angústia ante um trabalho quase indizível como motor. Mas partimos de algum saber, e um catalisador: éramos ali todos interessados por autistas, bem ou mal; pouco ou muito, e isso propunha um coletivo, quando o grupo não se sustentava numa ideologia defendida como agente. Foi muito frequente a resistência do grupo ao trabalho. Mas as enunciações também surgiram, e o trabalho de cada uma pôde ser ouvido diferentemente no final da experiência.

Bondiá (2002) ensina que fazer oposição à informação e à opinião automáticas sempre convida à experiência. Era o que pretendíamos. Era preciso falar sobre autismo também. Não era suficiente desconhecer que há nesse campo particularidades distintas, não compreendidas; não podíamos incorrer no erro grosseiro de desconhecer a distinção existencial presente como uma marca.

Essa é uma armadilha comum, expressa numa aparente atitude inclusiva que situa a todos como “iguais” no laço social e que defende um tratamento indiferenciado no cotidiano das trocas, como medida de trabalho. Esse foi um grande desafio para a construção da metodologia de trabalho inspirada e conduzida pela psicanálise em extensão. Como fazer conversar um “dever de interrogação” (LACAN, 1992) com uma atitude informativa do que já se sabe sobre a distinção do autismo, tão indispensável ao andamento do trabalho? Era preciso alternar o discurso, tomando o discurso do analista como vetor e instigador do outro numa posição de inventor, na busca de estilos com a linguagem que não podem ser padronizados.

Isso é antes de tudo uma direção ética que engendra uma intenção e um fazer, distintos do protocolo científico e da metodologia usual de intervenção com grupos, mais afeitos ao modelo de grupos de apoio ou esclarecimento (YALOM, Y.; LESZCZ, M, 2006) que situam bem o coordenador no lugar do mestre, apoiado que está em um saber do Outro, que é veiculado em sua palavra. Neste trabalho procuramos narrar essa experiência em construção na psicanálise de orientação lacaniana (DUNKER, 2016) que carece ainda de sistematização e capacidade de descrição. Mas o que comunicar, quando isso era imprescindível para propor que o trabalho continuasse, contornando a resistência à análise?

Maleval (2012) condensa o trabalho de muitos psicanalistas e o reinventa, quando propõe, sustentando sua posição nos pioneiros Lefort (2016), que o autismo

não é um subtipo de psicose, mas uma estrutura distinta em sua fundação. Trata-se de uma invenção distinta ante o real da linguagem, que o autor sistematizou em três pilares estruturais, como discutimos longamente. Representar os fenômenos de borda – tão visíveis no autismo em inúmeras variações do duplo e do uso do corpo do interlocutor – a partir do qual o gozo retorna, pôde ordenar o campo da retenção dos objetos pulsionais para agrupar fenômenos autísticos muito diversamente reunidos sob a tutela de TEA (DSM-5).

O avanço e a minimização do abismo subjetivo autista que daí decorre consiste na invenção de um Outro que promova alguma síntese do caos perceptivo e relacional que brota das interações com os objetos (como Rosine Lefort (2017) quase poeticamente observa no confronto com o objeto-alimento de sua paciente Marie Françoise). A síntese que se alcança, como fruto de um trabalho de vida sustentado pela defesa e pela construção de uma borda com a qual operar com o gozo, promove comunicação e saída do isolamento, posição já muito testemunhada por autistas em seus autorrelatos, com os quais nos ensinam que é preciso ter uma atitude não convencional (GRANDIN, T., 2017; BIALER, 2015), se pretendemos ir além de estereótipos descritivos.

Entendemos e apostamos que para educadores esse saber é imprescindível. Mas mais do que ele, a partir dele e através dele, apostamos que os laços sociais que se constroem no trabalho com os autistas são essenciais para todos nós.



## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **outra travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jan. 2005. ISSN 2176-8552. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>>. Acesso em: 22 ago. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.
- ALVES, R. Variações sobre o prazer. 2ª. Edição. São Paulo : Planeta editora, 2014.
- ALMEIDA, S.F.C. Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. *Estilos da Clínica*, v. 17, n. 1, p.76-87, 2012.
- ATTIÉ, J. Esse jogo insensato da escrita. In *Opção Lacaniana.com.br*, antigos. Disponível em <http://www.opcaolacanianana.com.br/antigos/n2/pdf/ensaio/JAJogo.pdf>
- BARBERINI, K. Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvol.**, São Paulo , v. 16, n. 1, p. 46- 55, jun.2016.Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 nov. 2019.
- BIALER, M. A voz no autismo: uma análise baseada em autobiografias. **Estilos clin.**, SãoPaulo,v.22, n.2, p.268-282, ago.2017. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282017000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282017000200004&lng=pt&nrm=iso)>.acessoem05nov.2019. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i2p268-282>.
- BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de p. 485-492, dezembro de 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000300485&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300485&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 07 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193876>
- BONDÍÁ, J. L. (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19.
- BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- \_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. 569 *Revista Educação Especial* | v. 26 | n. 47 | p. 557-572 | set./dez. 2013 Santa Maria .

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.611, de 17 de nov. de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CHERICONI, N. et al. Pre-linguist vocal trajectories at 6-18 months of age as early markers of autism. *Frontiers*, v.7, n.1595, p.1-24,2016.

COSTA, D.S. & SCHMIDT, C.(2019). Plano educacional individualizado para estudantes com autismo: uma análise conceitual. *Cadernos da Educação da UFPEL*, n. 61/2019, p, 102-128.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2007). -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

COSTA, A.; POLI, M. C. (2006). Alguns fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise. *Pulsional: Revista de Psicanálise*, 19(188), 14-21.

DUNKER, C. I. L. Políticas de identidade e a busca de um novo modelo de crítica. [S.l: s.n.], 2016.

DUNKER, C. A Psicanálise é apolítica? Falando nisso 248. Youtube, 15 set 19. Disponível em <https://youtu.be/t0yC3vGW0>. Acesso em 15 set.19.

\_\_\_\_\_. (2015) Mal estar, sofrimento e sintoma. Editora Boitempo.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, n. 2, 1943.

FOUCAULT, M. (2009) Vigiar e punir. Petrópolis, Vozes.

FOUCAULT, M. (2015) Microfísicas do poder. Graal.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Lisboa : LBL enciclopedia. (Tradução de Ramiro da Fonseca), 1952.

- FREUD, S. (1912/2012). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. Obras completas, ESB, v. XII. Imago: Rio de Janeiro. (Trabalho original publicado em 1912).
- FREUD, S. (1912/2012). Psicologia das massas e análise do eu. Obras completas, ESB, v. XII. Imago: Rio de Janeiro. (Trabalho original publicado em 1923).
- GONÇALVES, D. L. Aula 13 – Foucault, Agamben e o conceito de dispositivo. Disponível em: <<https://youtu.be/R-8UMp0MbMs>>. Acesso em: 22 agosto. 2020.
- GRANDIN, T. (2017). O cérebro autista: pensando através do espectro. Editora Record: Rio de Janeiro.
- KANNER, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250.
- KIM, C. A importância da reapropriação da palavra “autista” (2015) . In *O autismo em tradução*. Disponível em <<http://www.autismoemtraducao.com>> Acesso em 11 mai. 2019.
- KUPFER, M.C; VOLTOLINI, R. (2005) Uso de indicadores em pesquisa de orientação psicanalítica: um debate conceitual. In. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, Vol. 21 n. 3, pp. 359-364.
- JORGE, M. A. C.. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: RINALDI, Dóris e JORGE, Marco Antônio Coutinho (Orgs.) *Saber, verdade e gozo: leituras de o seminário, livro 17 de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 17-32.
- LACAN, J. (2003a) Proposição de 9 de Outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In *Outros Escritos*. Rio de Janeiro : Zahar Ed.
- \_\_\_\_\_. (2003b) Nota sobre a criança. In *Outros Escritos*. Rio de Janeiro : Zahar Ed.
- \_\_\_\_\_. (2003c) O objeto da psicanálise. In *Outros Escritos*. Rio de Janeiro : Zahar Ed.
- \_\_\_\_\_. (2003d) Alocução sobre o ensino. In *Outros Escritos*. Rio de Janeiro : Zahar Ed.
- LACAN, J. (2003e) O objeto da psicanálise. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, Ed.
- LACAN, J. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise, 1969-1970*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

- LACAN, J. (2005). O seminário, livro 10: a angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. LACAN, J. (2006) Meu ensino. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- LAZNIK, M. A voz como primeiro objeto da pulsão oral. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 5, n.8, p.80-93,2000.Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282000000100008&lng=&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000100008&lng=&nrm=iso)>. acessos em 24 jan. 2020.
- LAURENT, E. (2014). A batalha do autismo: da clínica à política. Rio de Janeiro, Zahar Edt.
- LEFORT, R. (2017). Marie-Françoise: o autismo infantil primário precoce. In A distinção do autismo; Tradução Ana Lydia Santiago e Cristina Vidigal – 1. Ed. Belo Horizonte : Relicário Edições.
- LEFORT, R. A distinção do autismo. Belo Horizonte: Relicário.
- LEVIN, E. (2005) Clínica e educação com as crianças do outro espelho. Petrópolis : Editora Vozes.
- LORENZONI, C. M. (2017) A relação corpo-voz na docência: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental; Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- MALEVAL, J.C. (2017) O autista e sua voz; tradução e notas de Paulo Sérgio de Souza Júnior. – São Paulo: Blucher.
- MALEVAL, J.C. (2012b) Língua verbosa, língua factual e frases espontâneas nos autistas. In (Murta, A.; Calmon, A.; Rosa, M. (org.) Autismo (s) e atualidade: uma leitura lacaniana. Escola Brasileira de Psicanálise. Scriptum.
- MALEVAL, J.C. (2015) Por que a hipótese de uma estrutura autística? In Opção Lacaniana online nova série, Ano 6, Número 18, novembro 2015, ISSN 2177-2673.
- MALEVAL, J.C. (1992) Qual o tratamento para o tratamento autista? In Inter-ação, revista da Faculdade de Educação da UFG. Vol. 34, n. 02.
- MALEVAL, J.C. Eschuchen a los autistas! Grama, Buenos Aires, 2002.
- MALEVAL, J.C. (2017) O autista e sua voz; tradução e notas de Paulo Sérgio de Souza Júnior. – São Paulo: Blucher. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM – 5 [ recurso eletrônico ] / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] – 5ª. Edição – Porto Alegre : Artmed, 2015.
- MILLER, J.-A. (2003). La experiencia de lo real em la cura psicanalítica. Buenos Aires: Paidós.

MILLER, J. A. (2011) Intuições milanesas. Revista Opção laciana online, v 2, n. 5, p. 1-15, jul. 2011.

MILLER, J.A. Os seis paradigmas do gozo. In Opção Laciana online nova série Ano 3, Número 7, março 2012.

MIRANDA, M.; VASCONCELOS, R. & SANTIAGO, A. L. B. (2006). Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa.. In: Psicanálise, educação e transmissão, 6., 2006, São Paulo. Proceedings online. Available from: . Access on: 21 Aug. 2016.

NUNES, D.; AZEVEDO, M; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. In Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, set./dez. 2013.

OMOTTE, S. (2006) Inclusão e a questão das diferenças na Educação. In Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul.dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE: Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde 10. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

PÊCHEUX, M. (1990) Delimitações, Inversões, Deslocamentos. Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p. 7-24.

PISETTA, M.A.M. Reconstrução do fazer docente. Psicanálise e sociedade. In Revista Teias v. 14 • n. 32 • 145-154 • maio/ago. 2013

PISETTA, M. A. A. M.; SANTIAGO, M. C. A tríade ensino, pesquisa e extensão no fazer universitário com a inclusão de alunos com autismo: intervenções educacionais e psicanalíticas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 836-855, oct.2019.ISSN1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12945>>. Acesso em: 25 jan. 2020. Doi: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.12945>.

PISETTA, M.A.A.M (2019) Escuta de professores de autistas na Educação Infantil. In ANAIS-UP5atualizado-14-11-2019. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/444232107/Pisetta-Maria-Angelica-A-M-PISETTA>.

PISETTA, M. A. A. M. (2015). Linguagem e cotidiano escolar: contribuições da Psicanálise. In L. Lehmann, & I. G. Coutinho (Org.), Psicologia e educação: interfaces (pp. 111-122) Niterói, RJ: Eduff.

PISETTA, M.A.A.M. (2016). Discurso e gozo: psicanálise e sociedade. *Ágora* (Rio de Janeiro) v. XIX n. 1 jan/abr 2016 21-33.

PROENÇA, M. F. R., Moraes Filho, I. M. de, Santos, C. C. T., Rodrigues, T. P. R., Cangussu, D. D. D., & Souto, O. B. de. (2019). A tecnologia assistiva aplicada aos casos de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, (31), e541. <https://doi.org/10.25248/reas.e541.2019>

RECALCATTI, M. (2004) A questão preliminar na época do Outro que não existe. In *Latusa Digital*, ano 1, N° 7.

REVISTA CORREIO, APPOA. (2013). Dar palavra aos autistas. Abril, maio de 2013.

ROSA, M. D. e DOMINGUES, E. (2010) “O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação”. In *Psicologia & Sociedade*; 22 (1): 180-188, 2010.

RUBIM, L. M: BESSET, V.L.L. Psicanálise e educação: desafios e perspectivas. In *Estilos da Clínica*, v. 12, n. 23. São Paulo: dez, 2007.

SANTOS, T. C. A clínica reorientada pela pesquisa na pós-graduação. In *Revista Asephallus*. Rio de Janeiro, 13 (26), 79-80, maio de 2018 a out. 2018.

SATO, F. et al . O dispositivo grupal em psicanálise: questões para uma clínica política do nosso tempo. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo , v. 17, n. 40, p. 484-499, dez. 2017 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2017000300006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000300006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 11 set. 2019.

SANTIAGO, A.L. (2013) O CIEN na minha formação analítica. In BRISSET; SANTIAGO; MILLER (Orgs) *Crianças falam! E tem o que dizer. Experiências do CIEN no Brasil*. Belo Horizonte :Scriptum.

SANTIAGO, A.L.; ASSIS, R.M.. *O que esse menino tem? Sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola*. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2018.

SANTOS, T. C. A clínica reorientada pela pesquisa na pós-graduação. In *Revista Asephallus*. Rio de Janeiro, 13 (26), 79-80, maio de 2018 a out. 2018.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo , v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016 .Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 20 nov. 2019.

- SERRA, D. (2008) A educação de alunos autistas: entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares. In *Polêmica: revista eletrônica*. Labore Laboratório de Estudos Contemporâneos.
- SOLER, C. (1995) Interpretação: as respostas do analista. In *Opção Lacaniana*, n. 13, 1995, p. 20-38.
- VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. Martins Fontes editora, 1998.
- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM – 5 [recurso eletrônico] / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] – 5a. Edição – Porto Alegre : Artmed, 2015.
- TOLEDO, M.E.; OVALLE, M. (2002). 'Para onde olha esta criança?': quando as lentes de um professor interrogam o olhar de um autista. In *Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito*, 2008 [online].2009 [cited 30 May 2012].
- THIOLENT, M.(1998). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo, Ed. Cortez, 8ª ed.
- VOLTOLINI, R. (2001) Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. In *Revista Estilos da Clínica*. 6, 10, pp. 101-111.
- \_& Cols. (2018) *Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente*. Zagodoni editor.
- VOLTOLINI, R. (2011) *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- YALOM, I.D.; LESZCZ, M. *Psicoterapia de grupo: teoria e prática*. Editora Artmed, Porto Alegre, 2006.

Esse livro analisa a trajetória de uma experiência de psicanálise em extensão que se lançou sem garantias no campo da inclusão de alunos autistas de educação infantil pública. Essa experiência se fez a partir de dois fundamentos bem articulados: a concepção do autismo como estrutura subjetiva e a sustentação do trabalho com o grupo de educadores a partir do discurso do analista que, tomado pela aposta da interrogação fundamental como agente, renuncia a uma posição mestra na condução do discurso, no trabalho com um grupo de educadores.

