

Transtornos autísticos e espaço dialógico – breve conversa entre a psicanálise e o dialogismo

Vera Regina Jardim Ribeiro Marcondes Fonseca*, São Paulo
Vera Silvia Raad Bussab**, São Paulo
Lívia Mathias Simão***, São Paulo

A hipótese inicial dos autores é que as interações precoces face-a-face propiciam um espaço dialógico que permitirá que um senso de self e outro sejam adquiridos, já que no interior de tal espaço o self simultaneamente define o outro e é por este definido.

Se, por várias razões, tais interações precoces forem prejudicadas, o espaço dialógico pode não se desenvolver, fazendo com que self e outro estejam em um conflito existencial, que pode resultar em alguns tipos de transtornos do desenvolvimento.

A partir da transcrição verbatim de uma sessão psicanalítica de um menino de 11 anos diagnosticado como tendo um transtorno autístico, os autores procuram discutir os déficits dialógicos da criança, usando as idéias do Dialogismo como um roteiro para a reflexão. Durante a sessão torna-se claro como ambos os elementos da dupla têm que tolerar uma grande quantidade de mal-entendidos, não saber, correr riscos e ainda assim continuar procurando um caminho minimamente compartilhado, a fim de não romper o laço dialógico.

Como tais crianças parecem carecer de experiências compartilhadas, estar em uma interação dialógica, apesar de todos os erros de ambas as partes, parece propiciar um novo tipo de relação, na qual é construído um senso de self e de outro mais robusto, assim como um senso de contingência, agência e sincronia.

Unitermos

Transtornos autísticos • dialogismo • psicanálise de crianças.

Introdução

A interação dialógica antecede de muito a aquisição da linguagem. Trevarthen (1996) descreveu em detalhes o protodiálogo entre a mãe e o bebê, caracterizado por “turnos rítmicos que modulam atos expressivos”. Este “formato” de turnos, tão

* Membro efetivo e Analista Didata Da SBPSP. Psiquiatra – Bolsa CNPq.

** Professora Livre Docente do Instituto de Psicologia da USP – Depto. Psicologia Experimental – Bolsa CNPq.

*** Professora Doutora do Instituto de Psicologia da USP – Depto. Psicologia Experimental – Bolsa CNPq.

característico das interações humanas, irá formar as bases da constituição do *selfe* do outro. Com a aquisição verbal, o diálogo crescerá em complexidade, sem perder sua capacidade de confirmar e constituir a relação com a alteridade. É por meio do diálogo que se mantém a união sem a fusão, em um movimento constante de afastamento e aproximação em relação a cada estado.

Nosso objetivo no presente texto é associar as contribuições do dialogismo da psicologia construtivista à psicopatologia psicanalítica do desenvolvimento. Usaremos como base para nossa reflexão parte de uma sessão de análise transcrita a partir de uma audiogravação. Tal material ilustra um grupo de transtornos graves no desenvolvimento social, nos quais a experiência dialógica está extremamente comprometida, havendo um profundo prejuízo na noção de *selfe* e de outro. A falha, neste caso particular, diz respeito à deficiência do que chamaremos “espaço dialógico”, no qual duas pessoas discriminadas interagem por meio de um espaço virtual (mas concreto também, já que sujeito e objeto estão fisicamente separados), espaço este com certo tônus e certa elasticidade, no sentido de se estender, se estreitar, sem nunca se colabar (pois a fusão, assim como o afastamento completo, encerra o diálogo). Se associarmos o tempo a este espaço, poderemos imaginar a inscrição de uma trajetória relacional com um desenho singular para cada interação. A criação de tal espaço dialógico durante o desenvolvimento depende, em grande parte, das interações face-a-face da criança com os adultos significativos, interações nas quais o elemento afetivo, estimulador e contingente está presente em ambos os elementos da dupla.

Independente da primariedade do déficit dialógico nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (também conhecidos como Transtornos autísticos), o que pretendemos focalizar neste trabalho é o efeito secundário e perturbador do déficit de comunicação, ou seja, como tais crianças carecem de experiência de trocas comunicativas, já que além de suas próprias dificuldades na interação, o contato com elas exige do outro uma enorme disposição e persistência para decodificar as suas mensagens.

A sessão de Alex

Trata-se de um menino de 11 anos, em análise desde os quatro anos, com frequência de quatro sessões nos três primeiros anos, depois três e finalmente duas.

A uma fase de inúmeros desenhos (que pareciam ter por função “projetar” na folha de papel cenas de seu mundo interno para comunicá-las à analista e a si próprio), seguiu-se a atual fase, em que ele faz a voz do herói de um determinado desenho (“O laboratório de Dexter”) e a analista faz a Didi, sua irmã, e também seu pai e sua mãe. Os episódios são encenados meio que às cegas, pois sua dificuldade na comunicação verbal é marcante. A analista rastreia as pistas para avaliar o que ele espera dela, mas

também ela acrescenta muitos elementos seus e o diálogo mostra os pontos de obscuridade, tentativas de esclarecimento e compartilhamento, enganos e encontros.

Ao descrevermos a sessão, usaremos a primeira pessoa para as considerações da analista, designada pela letra V, sendo o paciente designado pelas letras AL. As falas pessoais estarão em letra normal, as falas de personagens em negrito e os comentários da analista a respeito das seqüências em itálico. O símbolo ##### designará uma seqüência de palavras incompreensíveis emitidas por Alex.

Começa a sessão, ele entra e vai direto para o divã, no qual gosta de se sentar ou deitar, muito à vontade e de modo por vezes tumultuado, rindo e movimentando as pernas.

V – O que está acontecendo? *Percebo que algo de fato acontece dentro de Alex, pois ele se agita e ri, mas não consegue formular verbalmente seu estado interno e comunicá-lo nem a mim nem a si próprio; ele nem se detém na possibilidade de me dar alguma pista, como se estivesse inundado por sensações extremamente perturbadoras, provavelmente ligadas à excitação frente ao nosso encontro. Minha pergunta muda um pouco este panorama, conferindo certo eixo organizador à sua atividade.*

AL – Conversa da Lady! Miiiau... ser da.dax.daxter! Ser daxter? Dexter!... (agora com voz rude) Conta!

Tais fragmentos de pistas me deixam confusa, mas também consigo perceber que a consigna é voltar ao Dexter e que ele espera que eu já saiba do que se trata sem ter que me contar, como se não houvesse separação entre nossos conteúdos mentais: o que ele pensa, eu pensaria também, ou melhor, talvez lhe falte a noção de que o que ele pensa está contido dentro de sua mente.

V – E como vai ser mesmo o nome da história?

AL – Conversa da lady!

V – A lady do vagabundo, aquela cachorra?

Aqui tento me localizar em nossa história compartilhada para saber de qual Lady se trata; lembro-me de como, quando bem pequeno, me pedia “presente-cachorra”, um “pacote” afetivo-sensorial que se referia à cena do desenho A Dama e o Vagabundo, em que a moça, que ele chamava de Querida, ganha de natal um embrulho com uma cachorrinha dentro.

AL – É...

V – Vou contar; começo com a Didi. (faço então a voz fina da Didi) **Dexter, estou com vontade de assistir A Dama e o Vagabundo, a lady, vou alugar a fita, você quer assistir comigo?**

Trago o assunto para uma referência mais objetiva e rotineira: uma fita de vídeo; mas não tenho idéia se estou acertando ou não.

AL – Conta!

V – (ainda com voz de Didi) Ahh! Ainda não assisti... você quer assistir comigo? **Aí eu conto a história!**

AL – Conta, conta! Não! Conta! Não! (voz imperiosa, o não é bravo; e então ele fala, com voz do pai): **Dexter, pela ultima vez!**

Aqui Alex demonstra, por meio da voz brava do pai, que não estou no caminho certo. Não é o conteúdo específico da mensagem que me orienta, já que não sou eu a fazer o papel de Dexter, mas sim o fato de implicar uma admoestação.

V – (com voz normal) Era o pai que estava falando que não ia contar? O Dexter queria que ele contasse. E você quer que eu conte a história. Você acha que eu devo contar como Didi, como mãe ou como pai?

Ainda tento me localizar no seu projeto, querendo saber com mais clareza qual é o meu papel.

AL – Conta! conta! (voz brava)

V – Mas com que voz?

AL – Do pai!

V – (com voz grossa) Está bem, vou contar... pode sentar! (voz normal) E o Dexter ficou contente! Você estava fazendo uma carinha de contente... (grossa) Era uma vez uma querida, que casou com um moço querido e os dois foram morar numa casa muito bonita... no natal chegou um presente para a querida... adivinhe o que tinha dentro da caixa? (ouço uma batida produzida por ele e digo, com a voz grossa do pai) Tocou a campainha?

Enquanto a conversa se desenrola, vou rastreando sinais afetivos e expressivos que me orientem, e assim, pela sua expressão facial de contentamento, percebo que estou no “caminho certo”.

AL – (com voz de Dexter) É... olá sr. guarda! (grossa) É para o sr. Dexter... (e agora com voz mais fina) Oferta da lady... uma gatinha!

Mesmo com meu erro, que agora fica mais claro, pois ele parecia não estar pensando na história da Dama e o Vagabundo, ele conseguiu introduzir seu script, trazendo, com a batida na porta, o personagem que ele já anunciara na primeira fala, e que eu não tinha percebido (Miau!)

V – (grossa) Uma carta, Dexter?

Aqui minha incompreensão ainda é evidente; não se trata de uma carta, mas de uma “gatinha presente” que chega trazida por um guarda. Mas Alex incorpora meu erro à história e prossegue com seu roteiro.

AL – #####... uma carta e agora um presente uma gatinha!

V – (voz grossa de pai) Uma gata? Que bom, a querida ganhou uma cachorra na história e agora você ganhou uma gatinha!

AL – Agora experimenta!

V – O que?

AL – uma gatinha... miau, miau...

V – (grossa) É bonitinha... (voz fina, de Didi) Eu quero, posso mexer nela?

AL – (voz de Dexter) Agora não, Didi, estou falando com o pai!

Aqui, indiretamente, outra consigna: a conversa deve neste momento centrar-se em Dexter e seu pai.

V – (fina) O papai vai brincar com a gata?

AL – ##### obrigado, papai!

V – Ehehehe! (como se o pai risse) Eu dei um presente para você Dexter, esta linda gatinha branca...

AL – ##### a gatinha branca, ó, Didi!

Parece-me que a gatinha era para o Dexter, mas estou enganada, como ele tratará de me mostrar mais abaixo, ainda que leve algum tempo até este ponto ficar claro.

V – (fina) Para mim?

AL – Ahã! (com um gesto afirmativo)

V – Mas não era para você?

AL – ##### é para, é para... a sra. Didi!

V – (fina) Não era para o sr. Dexter?

AL – (afirmativo) Ahã!

V – (voz normal) Espera um pouco, a gata era um presente para o Dexter ou para a Didi?

AL – Hmmm... Didi!

V – V. não ganhou, Dexter?

AL – (demora)... Sim, mamãe! Eu trouxe a gatinha.

V – (com a voz da mãe) Você trouxe uma gatinha, Dexter?

AL – ##### uma caixa um presente!

V – (mãe) Ohoho! E ela vai ficar para a Didi, esta gatinha?

AL – (afirmativo) Ahan!

V – (fina, Didi) Que bom, eu quero esta gatinha para mim! Ela vai dormir no meu quarto, vou pôr uma caminha para ela!

Agora que esta questão ficou clara e parece que a gata era para a Didi de fato, eu expando a história sem planejar. Talvez pelo alívio de, afinal, termos um consenso a respeito dos fatos e com o provável desígnio de manter a conversa em terreno mais firme e claro, ou seja, a brincadeira com a gata.

V – (agora com voz normal) E aí, que aconteceu?

Talvez aqui eu tenha querido avaliar se minha expansão violava suas expectativas.

AL – Para brincar com as bonecas!

Ele concordou com a direção que eu propus ou eu acertei e esta era mesmo sua intenção prévia?

V – (continuo com voz fina de Didi) Olha, eu pus um vestidinho na gatinha, o que você acha, Dexter?

AL – (demora) É... a roupa de um homem... umas roupas, uma bota de soldado...

Ele parece ter algo mais definido em mente, mas não consigo apreender bem o que seja.

V – (Didi) **Dexter, ela detestou esta bota de soldado!**

AL – ... **Tênis! pé, espera... sapato de corrida, Didi!**

Ele fala então de sapato pesado, eu acho que ele está se referindo à gata, mas ele pode estar se referindo a ele próprio colocar o sapato pesado...

AL – **Super relógio da mesma cor!**

Tenho agora um problema, pois ele introduz um novo elemento, que confirma a hipótese de que, ainda que eu não tenha acesso a ele, há um script em sua mente. Ou, no mínimo, há uma cena com alguns elementos concretos e espaço para alguns elementos novos que eu coloque. Sei que não adianta perguntar diretamente, é um recurso a que eu posso lançar mão em último caso apenas, pois em geral ele não responde, como se não fizesse parte de nossas regras do jogo. Opto por uma pergunta indireta para esclarecer minha confusão.

V – (Didi) **Tudo isto na gatinha?** (então com a voz da mãe) **Meninos, o gato não gosta que vocês brinquem com ele assim!**

Meu recurso é em parte desviar o assunto e sondar sua resposta à minha intervenção, como um balão de ensaio que nos ensina sobre a atmosfera.

AL – **Mas, papai! ##### sapatos de corrida, sapatos pesados!**

Ele responde com a prosódia da argumentação, mas o cerne da sua idéia ficou ainda na obscuridade. De onde viriam tais sapatos pesados e o super-relógio que combina?

V – (pai, grossa) **Não, Dexter, não faça isto com a gatinha! Os gatos gostam de ficar livres!**

AL – **O super relógio é da mesma cor!**

Seu argumento parece uma pára-resposta, mas talvez possamos entendê-lo como uma justificativa: nosso plano é colocar sapatos de corrida e super relógio da mesma cor.

V – (grossa, do pai) **Dexter, você entendeu o que eu falei? Não ponha relógio no gato!**

AL – **Mas, pai ##### para pôr sandália!**

Ao fim, apesar de não ter certeza se ele de fato estava se referindo à gata, ele acaba assumindo (por força da concordância comigo?) que sim, que era referente a ela a situação de colocar sapatos.

AL – **O gato com sandália e relógio da mesma cor...** (ele completa e acrescenta por conta própria) **Chapéu com flor! O casaco da gatinha!**

Agora parece ter assumido plenamente minha proposta de vestir a gata e acrescenta novos itens.

Nesta parte, a Didi pede para ele não contar para a mãe, mas ele o faz.

AL – (acrescenta) **Lilica repelica!**

Agora me oriento mais: de fato, esta é uma conhecida marca de roupas para criança. Tudo parece indicar que estamos em linhas de referência mais próximas.

V – (pai) **Você pôs um casaco da Lilica repelica na gatinha? Sua mãe não vai gostar nada disto!**

Afinal estamos nos entendendo pelo menos numa faixa, ainda que não ponto a ponto.

AL – (sorrindo levemente) **Ó mãe! Pôs o casaco da gatinha!**

V – (brava) **O casaco da sua irmã! Pode tirar já!**

AL – (quase sorrindo) **Nossa senhora...**

V – (fina, Didi) **Que droga! A mamãe não deixa a gente brincar! É tão legal, a gatinha parece um bebê de verdade!**

AL – **Ahn... uma cueca, mamãe!**

V – (com a voz da mãe) **Dexter! Um gato não usa cueca, ainda mais uma gata!**

Um certo humor entra no campo...

AL – (rindo)... (faz barulhos de gato brigando)... **pôs num saquinho da gatinha, mamãe!. saquinho ### lixo!**

Mas ele se desorganiza um pouco com o impacto do clima de humor.

V – (na voz normal) **Lixo... por que saquinho?**

AL – **A gatinha!**

V – **Sim, mas o saquinho... é porque a cueca estava suja?**

AL – (afirmativo) **Ahan!**

V – (normal) **Ah! Então ele pôs uma cueca suja na gatinha e depois jogou fora?**

Agora novamente estou às cegas, tentando entender o que foi que ambos fizemos com o elemento “cueca”; a idéia de sujeira talvez tenha vindo de seu riso excitado, e do pano de fundo de sua encoprese na vida real. Ou talvez a gatinha é que tenha sido jogada no lixo.

AL – **#### dá o fora** (e faz um assobio, como algo que cai)!

V – (normal, tentando entender) **Quem?**

AL – **Jogou lá para fora, na praia!**

V – **E quem falou para ela dar o fora?**

AL – **##### Fim!**

A tensão pelo não entendimento mútuo chegou agora a ponto de romper a história, que acaba com um “jogar fora, no lixo”; podemos agregar a este final sua dimensão simbólica de excitação, fezes, lixo e “ser jogado fora”, experiência relacional importante e recorrente no mundo interno de Alex. Será sempre este o destino de nossa gatinha, objeto intermediário, jogo compartilhado: ser bruscamente interrompida e lançada para longe?

Discussão

Teceremos algumas considerações sobre as dificuldades de Alex, enfatizando que nos limitaremos a uma visão bastante parcial. Apesar de muito relevantes para o caso, particularmente o conceito de tela beta, optamos por citar apenas de passagem as idéias bionianas.

Começamos com a questão enigmática do extremo apego que, com frequência, as crianças autísticas têm por desenhos animados com sua bi-dimensionalidade. Desde bem pequeno, Alex assistia várias vezes os vídeos do Disney e alguns outros desenhos; estes, e posteriormente os jogos de computador, constituíam grande parte de sua experiência existencial, às expensas da experiência relacional (e dialógica).

Se o diálogo é base e estofado de nossa experiência vital, se a “existência é diálogo” e para ele estamos inatamente pré-formatados, mergulhados na experiência dialógica desde o início de nossas vidas, e se a internalização de tais vivências é o pilar de nosso mundo interno, quais seriam as profundas consequências de tal carência?

Os desenhos feitos nas sessões eram re-encenações *ad nauseam* de tais experiências virtuais, mas agora vividas em um contexto relacional. A impressão era que Alex habitava aquele universo virtual e que tais experiências eram muito significativas para ele. Não acreditamos que sua relação com os pais e com a irmã, a face real, não virtual de sua vida, fosse secundária. Pelo contrário, era tão intensa e incendiária que ele tentava elaborá-las (e formatá-las) através da tela.

Voltemos para o diálogo transcrito acima e para a novidade que tal brincadeira pode representar no desenvolvimento de Alex:

1. ele consegue encenar os episódios, inclusive repetindo frases completas e a prosódia, mas não consegue segmentá-las e re-contextualizá-las: o uso se faz em bloco.
2. ele explora o mundo das relações com esta brincadeira (quase como um ensaio)
3. E, além de tudo isto (e aqui reside a novidade), nesta encenação a comunicação se desenrola (no formato de um diálogo), apesar das falhas bilaterais de compreensão.

Tentaremos levantar alguns pontos teóricos provenientes da psicologia construtivista atual e do dialogismo, que acreditamos serem relevantes para o presente caso:

1. Tomemos a seguinte afirmação: “Graças ao pressuposto de que seus mundos fenomenológicos são similares, sujeito e outro agem com expectativa de sucesso com respeito ao outro” (Simão, 2001, p. 488).

E, de outro texto, recortemos a colocação: “... Husserl afirma que nós experimentamos o mundo como um mundo intersubjetivo, isto é, como um mundo

vivenciado pelos outros... Tal argumento pressupõe que eles (os outros) podem ver o mundo como nós vemos” (Crossley, 1996, p. 4).

Mas Alex e a analista não compartilham o mesmo mundo fenomenológico; pelo contrário, seus mundos são muito diversos: um, organizado e estruturado pela linguagem, o outro, dominado por emoções e sensações em estado bruto que buscam uma expressão, mas com evidentes dificuldades instrumentais e de regulação. Ou seja, ele não tem instrumentos adequados para expressar suas emoções e também não desenvolveu capacidade de regulá-las de modo a permitir certa elaboração, daí seu caráter incendiário que precisa ser modulado e organizado em palavras pela analista. Mas tais palavras raramente fazem parte do patrimônio comum de ambos, e o próprio encontro já leva a uma grande turbulência, criando para ambos um beco sem saída.

Na teoria psicanalítica dizemos que Alex não desenvolveu uma função alfa adequada, tendo que se haver com elementos beta invasivos e desestabilizadores. Ele tenta uma organização idiossincrática, mas esta organização se faz em outra dimensão que não a da analista, o que a impede de compreendê-lo adequadamente, além de ser pouco eficiente no que diz respeito à modulação de suas experiências emocionais. Sabemos que tal modulação não se faz no vazio de relações objetais.

2. “No caso do sujeito tomar o que o outro disse como barreira, ele tenderá a ver o outro como representante do antagonismo do mundo em relação a ele, sujeito” (Simão, 2002, p. 97).

O conceito de barreira, proveniente dos estudos de interação verbal, diz respeito ao que um indivíduo encontra e/ou espera encontrar ao interagir com o outro e que determinará por parte dele re-arranjos de objetivos e estratégias.

Por um lado, ao se considerar o material clínico prévio de Alex, percebe-se que ele toma o **outro** como representante do antagonismo do mundo em relação à sua existência, e, portanto, tudo que o outro diz ou faz pode configurar uma barreira (a existência do outro já é uma barreira). Este é um dos modos de funcionar de Alex, evidenciando um dos fatores que realimenta seu repúdio ao outro. Mas ele também quer se aproximar deste mesmo outro, também o encara como uma companhia desejada e receptáculo para sua comunicação. Como negociar estas duas tendências, cujo conflito se intensifica ainda mais pela baixa competência instrumental comunicativa? De fato, a ausência ou restrição do espaço e estrutura dialógico-interacionais cria inúmeras dificuldades para que Alex inicie e mantenha a situação dialógica: ele não está “calibrado” pelas estruturas acima referidas para responder perguntas, começar e continuar conversas, ou seja, não está inserido na malha relacional que une sujeito-objeto.

3. Tomemos outro trecho: “... sujeito e objeto compõem uma díade na qual cada um define o outro, sem, entretanto, uma fusão que os tornaria indistinguíveis” (Simão, 2001, pg 487).

Mas para Alex a relação interpessoal que definiria *self* e outro esteve desde o início comprometida, a experiência diádica se deformou, e a noção de um *self* como uma entidade definida com certo grau de organização, assim como de um outro, minimamente reflexivos, e/ou discriminados, não se formou a contento.

Se eu/outro são dois lados da mesma moeda e se constituem mutuamente, podemos hipotetizar que, para Alex, só há um lado na moeda: ou há fusão, ou afastamento.

No entanto, na sessão acima descrita, uma terceira posição se esboça: ele, identificado a um menino prodígio (Dexter), e a analista aos "outros", em um ensaio de relação (dialógica).

4. "... o sujeito está em constante processo de diferenciação do outro, baseado em suas expectativas, concordâncias e discordâncias com o outro ..." (Simão, 2001, pg 488)

Ou seja, o processo de diferenciação, que ficou comprometido em Alex, pode ser retomado, ainda que com grandes limitações, se conseguir ser criado entre ele e a analista uma situação dialógica. Aqui, a forma pode ser estrutura, seja correção ou criação de estrutura. Mesmo que o diálogo criança-analista seja incompreensível ou, no mínimo, bizarro para um observador externo, ele pode ser considerado uma busca de conhecimento mútuo através da comunicação.

"O ator (indivíduo) não pode avaliar seu *self* em sua totalidade sem, em certa medida, integrar informação da terceira pessoa sobre o *self* com informação da primeira pessoa sobre o *self*... As posições epistemológicas do ator e do observador não podem nunca se fundir, e no entanto há uma necessidade constante de fazê-lo... (daí) a importância da relação dialógica entre *self* e outro na busca por mais conhecimento do *self* e do outro" (Barresi, 2002, p. 243).

5. "... compreensão e contexto são, de várias formas, desenvolvidos em paralelo, como aspectos do mesmo processo comunicativo" (Linell, 1995, p. 178)

A analista busca pistas para que o fluxo da comunicação não se interrompa. Ainda que em todas as situações as emissões sejam alusivas e incompletas, no caso de Alex são apenas pequenas pistas e fragmentos, como se estivessem ambos, ele e a analista, dentro de uma espessa sombra e ela tivesse que se orientar pelos vultos.

"... mas a distribuição do trabalho comunicativo e a responsabilidade epistêmica é, entretanto, assimétrica". (Linell, 1995, p. 180)

Ou seja, é responsabilidade da analista definir as formas, arriscar, expandir, ensaiar; como elemento mais "proficiente" na língua-mãe, ela não pode abdicar do esforço de procurar tais pistas e, onde elas não existirem, colocar algo de si própria no lugar.

6. Sendo a linguagem intersubjetivamente compartilhada tão escassa, o objetivo passa a ser a continuidade do diálogo, a despeito do não-entendimento mútuo. A validade alcançada é aquela negociada, e não a da verdade externa.

Na situação descrita com Alex, o esforço de se entenderem, de rolarem a roda do diálogo, de tentarem entrar nas "limitações estruturais de uma linguagem intersubjetivamente compartilhada" (Habermas, 1988), ainda que de modo tão precário, transforma-se, esperamos, em oportunidade de desenvolvimento estrutural/emocional.

Conclusões

Seguem-se algumas hipóteses:

1. Alex prefere os vídeos pois neles tudo está explícito: uma história que se revela e é fácil de ser apreendida sem intermediação necessária da linguagem e do outro, sem precisar de sua participação na interação com o outro, e com o caráter de linearidade, em duas dimensões.¹ Antonino Ferro atribuiu tal preferência ao caráter menos persecutório da bi-dimensionalidade (França e Petriciani, 1996).
2. Alex vive uma experiência tal com a analista que é como se ambos fossem parte de um destes programas (uma idéia quase delirante) **mas, por outro lado**, estão de fato juntos e fazendo algo, algo dialógico em sua forma.
3. Qual o objetivo da ação comunicativa desta dupla? será que o objetivo é entendimento mútuo, ou a relação em si, o diálogo, a encenação conjunta (tão rara para Alex)?

Parece-nos que, independentemente do desacerto e desarranjo dos detalhes, a ação conjunta que pôde se desenrolar é que tem um papel terapêutico e reconstrutivo. Seus desenhos não eram diálogos, eram expressões que puderam apenas depois ser reconfiguradas como uma dinâmica de atos dialógicos.²

Não podemos nos esquecer da resistência de Alex à situação dialógica: muitas vezes ele se recusava a responder ou retrucava com evidente hostilidade. Tanto pelo déficit comunicativo quanto pela evitação ativa e ainda pelos desentendimentos traumáticos que caracterizaram sua história, a própria situação dialógica tornou-se um modelo de perigo, de ataque dirigido a ele: palavras são ataques, perguntas são ataques para roubar-lhe algo (as respostas). Re-estabelecer a música dialógica sob sua batuta possibilita a abertura de novas janelas relacionais.

1. As dificuldades das crianças autísticas em relação à tridimensionalidade foram abordadas em inúmeros trabalhos psicanalíticos, dos quais destaco Haag (1997).

2. Na mesma sessão, após o fim do episódio transcrito acima, Alex vai para a mesa desenhar (figura 1).

Mas é seu contentamento ao entrar em outra sessão falando: "Papai, estou preso na janela!", com um sorriso indicando que ele já antecipava a resposta da analista ("Dexter! Deixe-me tirar você daí!" ou "Dexter! O que aconteceu?"), que se torna a melhor prova do papel fundamental que tem a relação dialógica, a certeza da resposta contingente, o reconhecimento da existência de seu próprio *self* "dialogante" pelo outro. Esta experiência total é usufruída por Alex, muito mais que a decodificação precisa de seus significados privados e subjetivos. A validade interna à relação é que conta, e ela é certamente muito diversa da validade externa.

Ao final, ele resolve fazer um livro dos desenhos de tais episódios, demonstrando que a continuidade da experiência desenhada e vivida pode ser organizada agora como uma narrativa com um sentido singular. □

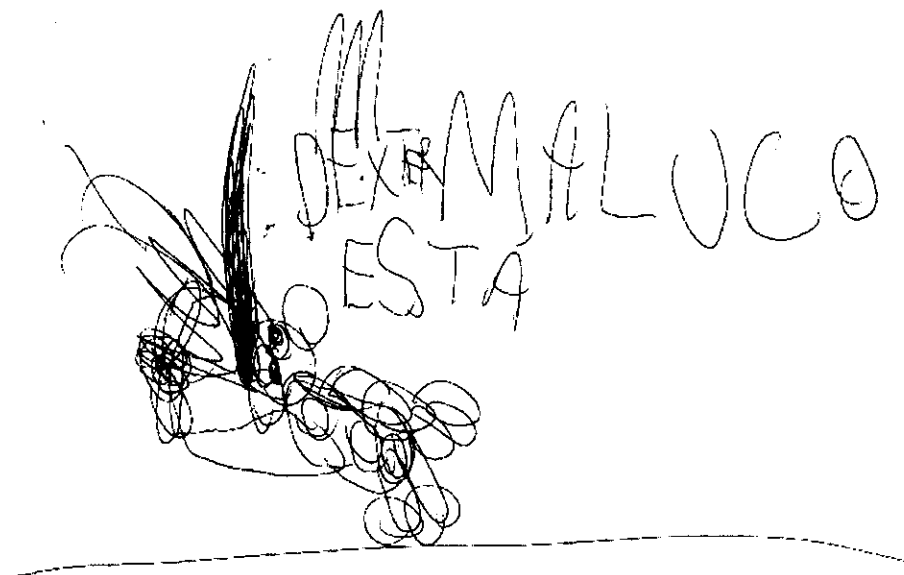


Figura 1

Autistic disorders and dialogic space: Conversation between dialogism and psychoanalysis.

The authors initial hypothesis is that early face-to-face interactions provide a dialogic space that will allow a sense of self and other to be acquired, since inside it self simultaneously defines and is defined by the other.

If, for several reasons, such early interactions are impaired, the dialogic space may be collapsed, making self and other to be in an existential conflict, what may result in some kinds of developmental disorders.

Using the verbatim transcriptions of one psychoanalytic session of an eleven-year-old boy diagnosed as having Pervasive Developmental Disorder, the authors aim to discuss the child's deficit in dialogic interaction, using the ideas from Dialogism as a background. During the session, it becomes clear how both partners have to tolerate a great amount of misunderstandings, not knowing, taking risks and still keep searching for a minimally shared path, in order not to break the dialogic link.

Since such children seem to lack such shared experiences, being in a dialogic interaction, despite all the errors from both sides, seems to provide a new kind of relationship, in which a more robust sense of self and other, as well as a sense of contingency, agency and synchrony is achieved.

Key words

Pervasive • developmental disorders • dialogism • child psychoanalysis.

Transtornos autísticos y espacios de dialogo - Conversacion breve entre psicoanalisis y el dialogo

La hipotesis inicial de los autores es que las interacciones precoces frente a frente propician un espacio de dialogo que permitira que una idea de self y otro

Sea adquirido, ya que en el interior de tal espacio el self simultaneamente define y es definido por el otro.

Si, por varias razones, tales interacciones precoces fuesen perjudiciales, el espacio de dialogo puede ser que no se desarrolle, haciendo con que el self y otro esten en un conflicto existencial, que puede resultar en algunos tipos de transtornos del desarrollo.

A partir de la transcripcion "verbatim" de una sesion psicoanalitica de un nino de 11 anos diagnosticado con un transtorno autistico, los autores tratan de discutir los deficits de dialogo del nino, usando las ideas del dialogo como una pauta de reflexion. Durante la sesion se vuelve claro como ambos elementos de la pareja tienen que tolerar una gran cantidad de mal-entendidos, correr riesgos y aun asi continuar buscando un minimo camino compartido, a fin de no romper el lazo del dialogo.

Como tales ninos parecen carecer de experiencias compartidas, estar en una interaccion de dialogo, a pesar de todos los errores entre las dos partes, parece propiciar un nuevo tipo de relacion, en el cual se constituyo un sentido de self y de otro mas fuerte, asi como un sentido de contingencia, agencia y sincronizacion.

Palabras llaves

Trastornos autísticos. • *dialogismo* • psicoanálisis de niños.

Referências

- BARRESI, J. (2002). From the "Thought is the thinker" to the "Voice of the speaker". *Theory and Psychology*, 12 (2): 237-250.
- CROSSLEY, N. (1996). Dimensions of intersubjectivity. In: N. Crossley. *Intersubjectivity, the Fabric of Social Becoming*. London: Sage.
- FRANÇA, M.O. & PETRICCIANI, M. (1996). *Antonino Ferro em São Paulo*. SBPSP: São Paulo.
- HAAG, G. (1997). Encounter with Frances Tustin. In: *Encounters with Autistic States: a tribute to Frances Tustin*. J. & T. Mitrani. NY: J. Aronson.
- HABERMAS, J. (1988). Action, speech acts, linguistically mediated interactions and the lifeworld. In: *On the Pragmatics of Communication*. M. Cook.
- LINELL, P. (1995). Troubles with mutualities: towards a dialogical theory of misunderstanding and miscommunication. In: Marková, Graumann e Foppa, *Mutualities in Dialogue*. Cambridge: Univ. Press.
- SIMÃO, L.M. (2002). O significado da interação verbal para os processos de construção do conhecimento: proposta a partir da ótica boeschiana. In: S.A.S. Leite (Org). *Cognição, cultura e afetividade: a sociedade em movimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- (2001). Boesch's Symbolic Action. *Interaction, Culture & Psychology*. 7 (4): 485-493.
- Trevarthen, C. (1996). Where development of the communicating mind goes astray. In: *Children with Autism*. C. Trevarthen, K. Aitken, D. Papoudi, J. Roberts. NY: JKP.

Vera Regina Jardim R. Marcondes Fonseca
Av. Portugal, 1629, cj. 63
04559-003 São Paulo, SP
Fone: 11 5543-9093
vlfonseca@jvr.org.br

O psicanalista, a clínica e o "psicossomático"

Milton Della Nina*, São Paulo

O autor apresenta suas reflexões sobre o papel das manifestações psicossomáticas no âmbito da clínica psicanalítica. Parte de um substrato conceitual e clínico apresentado por autores brasileiros, e discrimina a abordagem da Psicossomática daquela visão psicossomática que todo psicanalista deverá ter de seus pacientes, ainda que não sejam somatizadores. Procura demonstrar como a concepção que o psicanalista tem de sua prática representa um fator diferencial na importância dada aos fenômenos psicossomáticos, emergentes na experiência emocional compartilhada em análise. Dando destaque à contratransferência e à comunicação pré-simbólica como campos organizadores dessa observação, irá se aproximar de uma proposta de investigação do que denomina "psicossomático" na clínica cotidiana. Com este trabalho procura esboçar conceitualmente uma posição sustentada em sua prática clínica, mostrando como a busca empática na sala de análise pode privilegiar não apenas o psíquico, mas também as raízes somáticas da experiência emocional.

Unitermos

Experiência emocional • empatia • contratransferência • comunicação pré-simbólica • somatização • psicossomática • pesquisa psicanalítica • clínica psicanalítica • campo analítico • paciente psicossomático.

I. Introdução

Este texto parte de minha experiência como médico e psicanalista, e também de um trabalho apresentado no XVIII Congresso Brasileiro de Psicanálise (Della Nina, 2001). A formação e a prática médica seguida após muitos anos pela psicanálise permitiram-me um interesse permanente pelas relações mente-corpo, nas quais creio que todo psicanalista acha-se sempre envolvido. O trabalho acima citado tinha como material de pesquisa a produção de psicanalistas brasileiros sobre o tema da psicossomática. Na minha pesquisa pude notar, além de uma nítida modificação dos referenciais teóricos utilizados ao longo do período de 1934 a 2001, uma grande riqueza de concepções originais abstraídas de suas práticas clínicas. Essas publicações, somadas à minha própria vivência, estimularam-me a prosseguir nas

* Membro efetivo da SBPSP.