



PALAVRA CANTADA: UMA FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO EDUCATIVA DE CRIANÇAS AUTISTAS

PALABRA CANTADA: UNA HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS AUTISTAS

SUNG WORD: A TOOL FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION OF AUTISTIC CHILDREN

Daniel Camparo Avila¹

Universidade de São Paulo

dcamparo@psico.edu.uy

Resumo

No quadro do trabalho de divisão das infâncias operado pelas instituições de ensino, um grupo está sujeito a uma dupla exclusão: crianças autistas para as quais o acesso à linguagem e à comunicação constitui um obstáculo à sua inclusão, independentemente do seu funcionamento intelectual. Este trabalho busca contribuir para a solução deste problema a partir de uma perspectiva psicanalítica enfocada nos processos psíquicos relacionados à linguagem e suas manifestações na leitura e na escrita. Mais especificamente enfoca-se no conceito de palavra cantada, a partir do estudo de seu emprego em uma proposta de educação terapêutica. Um estudo de caso é brevemente apresentado no contexto de uma oficina de música como um dispositivo de tratamento institucional. Em particular, uma forma de leitura e escrita é tida como metáfora de uma experiência subjetiva caracterizada pelo isolamento e evitação da alteridade, o que orienta uma direção de tratamento. A discussão do material parte da diferenciação entre construções cognitivas subjacentes à apropriação instrumental da linguagem e a organização afetiva da estruturação psíquica, que possibilita a comunicação dirigida a um outro. Localiza, em seguida, a palavra cantada entre os sistemas de comunicação verbal e não verbal, que terminam por restituir à linguagem os traços de musicalidade e sociabilidade e reforçam a incorporação da experiência mediante envelopes psíquicos. Conclui-se que a palavra cantada é um conceito promissor no tratamento do autismo e outros problemas do desenvolvimento, essencialmente por seu papel na construção de uma relação com a alteridade e a conquista da dimensão pragmática da linguagem.

Palavras-chave: autismo - linguagem - inclusão educativa - música

Resumen

En el marco del trabajo de división de la infancia operado por las instituciones educativas, un grupo está sujeto a una doble exclusión: los niños autistas para quienes el acceso al lenguaje y la comunicación constituye un obstáculo para su inclusión, independientemente de su funcionamiento intelectual. Este trabajo busca contribuir a esta problemática desde una perspectiva psicoanalítica centrada en los procesos psíquicos relacionados con el lenguaje y sus manifestaciones en la lectura y la escritura. Más concretamente, se centra en el concepto de palabra cantada, a partir del estudio de su uso en una propuesta de educación terapéutica. Se presenta brevemente un estudio de caso en el contexto de un taller de música como dispositivo de tratamiento institucional. En particular, una forma de leer y escribir se ve como una metáfora de una experiencia subjetiva caracterizada por el aislamiento y la evitación de la alteridad, que guía una dirección de tratamiento. La discusión del material parte de la diferenciación entre las construcciones cognitivas subyacentes a la apropiación instrumental del lenguaje y la organización afectiva de la estructura psíquica, que posibilita la comunicación dirigida hacia otro. A continuación, ubica la palabra cantada entre los sistemas de comunicación verbal y no verbal, que terminan devolviendo huellas de musicalidad y sociabilidad al lenguaje y reforzando la incorporación de la experiencia a través de envolturas psíquicas. Se concluye que la palabra cantada es un concepto prometedor en el tratamiento del autismo y otros problemas del desarrollo, fundamentalmente por su papel en la construcción de una relación con la alteridad y el logro de la dimensión pragmática del lenguaje.

Palabras clave: autismo - lenguaje - inclusión educativa - música.

Abstract

Within the framework of dividing the childhoods operated by educational institutions, a group is subject to a double exclusion: autistic children for whom access to language and communication constitutes an obstacle to their inclusion, regardless of their intellectual functioning. This work seeks to contribute to this problem from a psychoanalytic perspective focused on psychic processes related to language and its manifestations in reading and writing. More specifically, it focuses on the concept of the sung word, based on the study of its use in a proposal of therapeutic education. A case study is briefly presented in the context of a music group as an institutional treatment device. In particular, a form of reading and writing is seen as a metaphor for a subjective experience characterized by isolation and avoidance of otherness, which guides a direction of treatment. The discussion of the material starts from the differentiation between cognitive constructions underlying the instrumental appropriation of language and the affective organization of the psychic structure, which enables communication directed towards an other. It then locates the sung word between verbal and non-verbal communication systems, which end up restoring traces of musicality and sociability to language and reinforcing the incorporation of experience through psychic envelopes. It is concluded that the sung word is a promising concept

in the treatment of autism and other developmental problems, essentially for its role in the construction of a relationship with otherness and the achievement of the pragmatic dimension of language.

Keywords: autism - language - educational inclusion - music

Recepción: 01-07-2021

Aceptación: 30-10-2021

INTRODUÇÃO

O autismo é um problema crônico do desenvolvimento precoce caracterizado por um espectro de condições que afetam, em diferentes graus, e desde os momentos iniciais da vida, as interações sociais, o uso da linguagem verbal e atividades restritas e repetitivas. Por este motivo, está relacionado a limitações nas condutas adaptativas e atividades cotidianas, exigindo consideráveis esforços em termos de tratamento, escolarização e políticas públicas.

No momento atual, a observação clínica é a única ferramenta com a qual contamos para identificar o autismo, sendo alguns de seus sintomas mais frequentes na infância: a necessidade de isolamento, alterações na comunicação verbal, estereotípias motoras, hiperfoco e interesses restringidos a certos temas e um esforço em preservar a identidade através de rotinas e a resistência às mudanças. Tal diversidade semiológica do autismo motiva a sua compreensão como síndrome (Wing, 1981), pelo plural autismos (Rocha, 1997; Brun, 2021), ou mais recentemente espectro autista (American Psychiatric Association, 2013). Entretanto, existe um consenso de que todas essas apresentações clínicas compartilham em alguma medida um déficit social (Wing & Gould, 1979), ou até mesmo uma alteração do mecanismo inato para se relacionar com os outros (Trevvarthen et al., 1998).

Por outro lado, autores como Lord e Paul (1997) e Tager-Flusberg (1999) destacam as limitações nas habilidades comunicativas de autistas, particularmente aquelas relacionadas com a conversação e a narrativa (Loveland e Tunali, 1993; Tager-Flusberg, 1995). Os sintomas relacionados à comunicação incluem ecolalias, frases idiossincráticas, mutismo, linguagem desprovida de intenção comunicativa, dificuldades no uso da primeira pessoa, literalidade e alterações na prosódia da voz. Nesse sentido, a aquisição e uso da linguagem oral e da lectoescrita representam um desafio, particularmente em sua dimensão pragmática, impondo a essas crianças uma importante vulnerabilidade (Ochs et al., 2004).

As funções da linguagem - e os processos de pensamento nelas baseados - encontram-se afetadas nas pessoas com autismo porque as funções intersubjetivas envolvidas na comunicação pré-verbal estão prejudicadas desde os primeiros anos de vida, como demonstram os estudos de vídeos caseiros com bebês que seriam posteriormente diagnosticados como autistas (Muratori & Maestro, 2007; Trevarthen & Daniel, 2005). Com a diminuição da troca de respostas expressivas, a criança não participa plenamente das transações comunicativas e emocionais, o que reduz os movimentos de orientação mental que ocorrem em resposta aos objetivos e intenções dos outros, e afeta o desenvolvimento do pensamento e da vida imaginativa (Hobson, 2002). Como consequência, emergem obstáculos e defesas no laço da criança com seus cuidadores,

encarregados de introduzi-la no campo da linguagem, da cultura e da sociedade (Bernardino, 2015), produzindo dificuldades que, em diferentes graus, se estendem pelo restante da vida.

Desse modo, um dos problemas centrais para as pessoas com autismo é a sua inclusão nas diversas dimensões da vida coletiva. Particularmente, este trabalho se enfoca na inclusão educativa de crianças com autismo, dado que, apesar dos movimentos de universalização da educação, o ingresso dessa população ainda requer esforços de todos os atores para uma efetiva e concreta implementação, revertendo uma condição generalizada de inclusão excludente (Gentili, 2011). Assim sendo, nas instituições educativas e seu trabalho de divisão das infâncias (Frigerio, 2008), crianças autistas se encontram submetidas a uma dupla exclusão, ainda que sua integração à vida escolar não se inviabilize por conta de fatores culturais ou econômicos implicados na reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1992), ou mesmo seu funcionamento intelectual.

Este artigo pretende contribuir ao enfrentamento desse problema a partir de uma perspectiva psicanalítica enfocada nos processos psíquicos relacionados à linguagem e suas manifestações na leitura e na escrita. Para tanto, revisa a produção de autores que abordaram este campo de problemas alicerçados na Psicanálise entre meados e fim do século passado, orientando uma reflexão a respeito das práticas atuais em torno à educação e à clínica. Nesse sentido, se enfoca no conceito de palavra cantada, apostando em que sua compreensão pode favorecer os processos de inclusão educativa de crianças autistas. Assim sendo, propõe um estudo sobre o emprego da palavra cantada em uma oficina de música como dispositivo institucional de educação terapêutica

Primeiramente, apresenta um marco teórico em torno à compreensão psicanalítica sobre o autismo, a proposta da educação terapêutica e a localização da palavra cantada entre os sistemas de comunicação verbal e não verbal. Logo, apresenta uma breve síntese de um caso clínico na oficina de música para, em seguida, destacar uma forma singular de ler, escrever e fazer música de um dos participantes. Na sequência, empreende uma análise do material clínico orientada pelo referencial teórico apresentado previamente. Os resultados dessa discussão são finalmente incorporados a uma conclusão acerca dos potenciais empregos da palavra cantada na abordagem terapêutica e educativa do autismo e de outros problemas do desenvolvimento infantil.

1. Marco teórico

Educação Terapêutica

“O bebê não existe”: é assim que Winnicott (2006) sintetiza em grande medida a reflexão psicanalítica sobre a primeira infância. Não obstante a sua forma propositadamente enigmática, o aforismo deve ter como chave de leitura um fato objetivo: que o bebê

não pode existir fora de uma relação com um *Nebensmensch*, um outro cuidador, tal como propôs Freud (1973), não apenas devido à impossibilidade de satisfazer suas necessidades materiais de forma independente, mas também porque, nessas situações, vê-se frente a tensões internas que seu incipiente aparato psíquico não pode dominar. Portanto, podemos supor que uma baixa qualidade deste acompanhamento, seja por uma ausência ou intrusão desses outros que se aproximam do bebê, não representa apenas um risco à sua existência física, como também à forma como se enfrenta a tensões internas com as quais é incapaz de lidar sozinho.

Isso posto, deduz-se que as relações com os cuidadores são fundamentais para a organização das funções psíquicas, como por exemplo a emergência de afetos e a percepção do mundo externo. Nessa lógica, os estímulos devem ser transformados em experiências significativas e compartilhadas para incorporar-se a um processo de semiotização e simbolização (Désjardins & Golse, 2005), que permite ao bebê a coordenação, integração e síntese desses estímulos na progressiva construção de uma imagem de si e do mundo.

Assim, para além de uma classificação nosográfica, compreende-se a condição psíquica particular do autismo como resultado das dificuldades em vincular-se e compartilhar experiências nos momentos iniciais da vida. Pois, forçosamente, elas limitam seu acesso aos apoios simbólicos e afetivos de seus cuidadores, em seus esforços de elaborar conjuntamente o mal-estar que se produz na adaptação a um mundo praticamente novo. O autismo é, logo, visto como uma trajetória de desenvolvimento pautada por uma organização defensiva contra o retorno de angústias impensáveis e ameaças de aniquilação (Winnicott, 1978), onde se ameaça com a destruição da própria existência e o buraco negro do “não-existir” (Tustin, 1992), ou o gozo intrusivo do Outro (Lacan, 1992). Desde esse ponto de vista dinâmico, as defesas autistas são solidárias da tentativa de evitar nos demais - em suas palavras, seu olhar, seu contato físico - qualquer possibilidade de que estas contingências alterem a estabilidade do aparelho psíquico.

Assim sendo, ferramentas de origem e natureza diversa vêm sendo aproveitadas na diluição dessas defesas e abertura ao mundo do outro, da cultura, da linguagem, do conhecimento e do saber. Tal instrumentação surge com o advento da Psiquiatria Educativa de Jean Itard no tratamento de Victor, o Selvagem de Aveyron, nos inícios do século XIX. Não obstante o debate nos últimos anos sobre diagnóstico dessa criança - encontrada nos bosques da cidade de mesmo nome - como autista (Lane, 1976; Frith, 1989), é inegável o desafio que constituiu sua educação, sendo que em cinco anos, poucos avanços se registraram na aquisição da linguagem e das normas sociais. Como indica Kupfer (1997), sendo a introdução das palavras e seu ingresso nas escolas insuficientes para lograr objetivos terapêuticos e educativos, fazem-se necessárias abordagens orientadas a usos da linguagem capazes de separá-las daquilo que evitam enfrentar.

Nesse sentido, propõe um tipo de intervenção denominado educação terapêutica (Kupfer, 2000), que busca, na intersecção entre modalidades institucionais de educação e tratamento, reforçar uma posição de recusa das expectativas de ajustamento, assumindo um compromisso ético e político em relação à participação dos diferentes nas oportunidades sociais (Mannoni, 1977).

Baseada em um conjunto de práticas interdisciplinares, a educação terapêutica prioriza a articulação entre palavra e significante, de modo a oferecer uma inscrição simbólica para movimentos subjetivantes no campo da linguagem. Tais processos são diligentemente amparados pelas produções da cultura, sejam elas as palavras e as representações sociais, ou as formas de expressão artística, a literatura, as artes do tempo, a música, a dança, etc.

Na concepção que orienta esse trabalho, a escrita deve ser trabalhada em sua qualidade simbólica e dimensão significante, que difere da escrita instrumental em sua dimensão técnica. “Além disso, o trabalho com a escrita visa colocar a criança em contato com as aquisições próprias do universo escolar, na tentativa de fomentar a construção do laço, a circulação social e, assim, minimizar os danos causados pelas vicissitudes de seu desenvolvimento psíquico” (Lerner, 2008).

Em outras palavras, não é de surpreender que um autista possa aprender palavras. Elas, porém, não necessariamente garantem seu acesso a uma função significante na forma de emergências subjetivas para além do dado objetivo, que escorra rumo às minúcias dos jogos de ironia, que lhes permita dizer algo de si mesmas, engajando-se nos jogos de linguagem que estruturam a sociabilidade humana.

Palavra cantada

Grande parte dos conhecimentos e teorias que fundamentam nossa compreensão e abordagem do autismo se referem ao campo da linguagem verbal, seja ela enquanto palavra falada ou palavra escrita. No entanto, nos últimos anos, aspectos pré-verbais da comunicação vêm ganhando destaque nos estudos científicos sobre o autismo. Trata-se de um movimento na esteira do reconhecimento do autismo como um problema do desenvolvimento precoce, que requer, portanto, um aprofundamento nos momentos iniciais da gênese da linguagem, quando as fronteiras entre sons e palavras ainda não estão completamente delimitadas, e a comunicação depende em grande medida da musicalidade para ocorrer.

Evitando, com fins de síntese, todas as evidências que apontam à vivência do sonoro na vida intrauterina, podemos apreender que o mundo infantil é um mundo sonoro e musical, que se assenta sobre as bases da mesma experiência musical que a do adulto (Camparo Avila, 2019). Como observou Trevarthen (1974), uma criança de sete semanas

já apresenta uma forma de pré-fala, na medida em que os movimentos dos lábios e da língua lembram aqueles de articulação da linguagem do adulto, juntamente com os movimentos da cabeça, dos olhos e das mãos. Ao mesmo tempo, uma forma de percepção pré-linguística do recém-nascido está presente desde os primeiros três ou quatro dias, quando já são capazes de diferenciar determinados contrastes fonéticos, como a prosódia e a altura (Boysson-Bardies, 1991).

Essa capacidade precoce de percepção e produção de sons é o que torna possível as primeiras interações vocais, denominadas protoconversações (Bateson, 1979). Tais expressões comunicativas são facilmente organizadas em padrões de tempo, forma e intensidade, que se encadeiam no tempo e permitem a coordenação dos seus estados internos com os de seu cuidador. São padrões que orientarão as ações dos dois parceiros, permitindo que uma sincronização rítmica recíproca e um acoplamento das formas expressivas sejam estabelecidos por suas afinidades miméticas e deem sentido à interação (Trevarthen, 1999).

A constituição dessas sequências espaciais e temporais possui uma importância fundamental na maturação do psiquismo, e os jogos e brincadeiras têm uma relevância na montagem dessas sequências (Winnicott, 1975), permitindo que a experiência seja incorporada à mente através de envelopes psíquicos (Haag, 2006) ou envelopes sonoros (Anzieu, 1995), que dão forma à representação dos contatos com a realidade externa. O som pode exercer um papel fundamental nesse processo, produzindo um envoltório intermediário entre o corpo e o exterior, servindo nos primeiros meses como espécie de pele para a incipiente formação do eu.

O bebê pode reconhecer um estado mental no outro com base nessas mudanças micromomentâneas de intensidade, tempo e forma do comportamento expressivos do parceiro, percebidas como semelhantes às suas próprias expressões. À dinâmica intensiva desses contornos de ativação, Stern (1985) deu o nome de afetos de vitalidade, ou seja, contornos de intensidade que não remetem ao conteúdo da experiência, mas ao modo como ela se desenvolve no tempo. Estes contornos seriam transmodais, capazes de acoplar os distintos padrões de movimento e som em formas expressivas comuns a todas as modalidades de expressão. Stern (1985) também identificou momentos em que ambos faziam ajustes na interação para compartilhar e comunicar seus estados emocionais, o que ele denominou afinações afetivas.

Para Lacan (2005), a voz enquanto objeto põe em funcionamento o que ele chama de pulsão invocante, definida na medida em que é usada para convocar o Outro. É a melodia da voz da mãe que atrai o bebê, que faz ele dirigir-se aonde ela está, da mesma forma que seu grito é sucessivamente respondido pela presença da primeira (Vivès, 2005). Esses mesmos ciclos de repetição organizam uma dinâmica que transmite as demandas

de um ao outro, e assim, se inscreve no psiquismo da criança. Antes mesmo que o estádio do espelho encontre suas condições de operação no desenvolvimento da visão, a voz fornece os elementos fundamentais de identificação ao sujeito, sendo para ele o primeiro eco (Porge, 2014), uma precoce confirmação de que existe um eu e um outro.

Em realidade, como aponta Vasse (1997), a voz está presente no psiquismo antes mesmo da constituição do eu, como um conjunto psíquico pré-individual, um esboço de unidade e identidade. Mais tarde, tomada como envelope sonoro, a voz “entra na estruturação posterior do eu, da mesma forma, diríamos, que a imagem especular” (Kauffman, 1998, p. 696). Nesse sentido, o movimento da voz compõe um circuito à pulsão invocante, no qual a energia psíquica pode circular e criar uma primeira forma de laço social. Como as ondas do oceano, ela forma o litoral entre o sujeito e o Outro (Catão, 2009).

Existe aqui uma analogia com a hipótese de Rousseau (2008) de que a linguagem se originou da palavra cantada, não da necessidade de transmitir imagens e conceitos ligados às necessidades, mas sim para comunicar sentimentos e afetos, “para emocionar um jovem coração, para repelir um agressor injusto”, de modo que não foi “a fome ou a sede, mas o amor, o ódio, a piedade, a cólera, que lhes arrancaram as primeiras vozes” (p. 266). Rousseau chamou essas modulações de acentos, e apesar de terem desaparecido com a evolução da linguagem, supostamente eram encontrados no grego antigo, aproximando essa língua da melodia cantada, dotada de ritmo e entonação. Não é a música que oferece algo de positivo à linguagem, mas sim esta última que subtrai da primeira sua paixão e melodia.

Após a entrada na linguagem, a musicalidade da voz segue veiculando sua função psíquica invocante em detrimento das funções linguísticas. Esse movimento corresponde ao que Lecourt (2011) chama de desmame musical, que conduz a musicalidade ao psiquismo inconsciente. Inconsciente porque a voz se converte em uma espécie de silêncio da fala. Não um silêncio como falta ou ausência da fala, mas sim aquilo que dela não se percebe conscientemente.

Nesse sentido, podemos compreender o conceito de palavra cantada como uma continuidade estrutural entre canto e fala, refinando as considerações a respeito do verbal e do não-verbal como categorias separadas e dicotômicas em uma óptica sintética de uma raiz comum: a musicalidade da palavra. Em segundo lugar, podemos entender como a palavra cantada possibilita, ademais, a emergência no discurso de um sujeito posicionado em relação à diferença, à mudança e à transformação. A voz, considerada em suas diversas dimensões, indica que os efeitos terapêuticos da música se relacionam a essa dinâmica intrapsíquica, ainda que vinculada à alteridade.

2. Método

A pesquisa (Camparo Avila, 2016) contou com um enfoque qualitativo a partir de um desenho de estudo de caso em uma abordagem intervencional. A oficina de música é um grupo terapêutico (Zenoni, 2002) dirigido a crianças com problemas graves do desenvolvimento, que emprega uma série de procedimentos musicais com finalidades clínicas. A experiência aqui analisada realizou-se no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com frequência semanal e duração de uma hora por sessão, e a participação de cinco crianças com idades entre 4 e 9 anos.

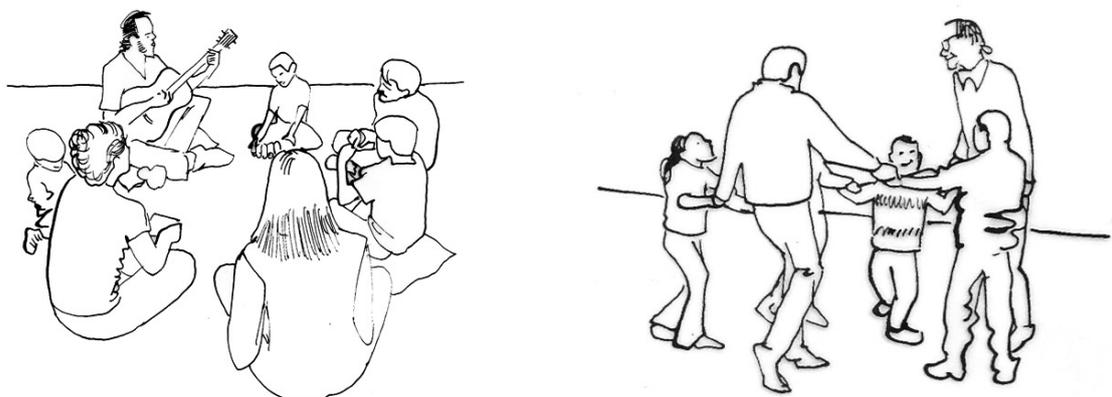
Inseriu-se no contexto do Núcleo de Educação Terapêutica, vinculada a um programa de tratamento de psicopatologias da infância que inclui também sessões de atendimento individual de uma hora por semana, oferecidas por um aluno da graduação em Psicologia, em caráter de estágio, ou de uma psicóloga do Núcleo, e uma oficina de atividades variadas como brincadeiras, jogos, escrita, etc., chamado Grupo da Manhã. Além dos profissionais que coordenavam este grupo, os estagiários também participaram das sessões de ambas as oficinas.

Todos os sujeitos participantes da pesquisa tiveram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido pelos pais ou responsáveis em uma reunião na qual foram informados pelo pesquisador sobre os objetivos e procedimentos empregados, garantindo-lhes o sigilo e confidencialidade dos dados. O projeto e seus anexos foram submetidos à avaliação ética e metodológica da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, sendo registrados na Plataforma Brasil, em conformidade à resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Para preservar suas identidades, os nomes originais dos participantes foram substituídos neste trabalho.

As sessões da oficina de música tinham como proposta a tarefa de “fazer música”, estimulando o uso de instrumentos musicais diversos, tais como tambores, xilofone de brinquedo, caxixis, flauta doce, flauta de pã e apitos variados. O coordenador levava também um violão para a apresentação das canções e os demais procedimentos da oficina. A cada sessão, os instrumentos eram primeiramente selecionados em função do número de participantes presentes e a estratégia a ser empregada naquele dia. As técnicas empregadas durante as sessões clínicas foram a improvisação musical (Wigram, 2004), o jogo musical (Martinez, 2009) e a recriação de canções (Bruscia, 2000). De uma maneira geral, todos esses procedimentos eram realizados com os participantes de pé ou sentados em um tapete ou colchonete em uma roda (Fig. 1).

Figura 1

Disposição do grupo na oficina de música



O registro audiovisual foi reunido de forma integral, visto e anotado minuto a minuto. Além disso, dados colhidos na recepção e cenas ocorridas ao longo das sessões de atendimento individual e em grupo foram sistematizados, seguidos de análises e reflexões clínicas após a realização dos grupos. Todo esse material foi incorporado nos estudos de caso individuais dos participantes da pesquisa.

3. Resultados

Mathias é uma criança de 5 anos. Sua família é de origem alemã, e a mãe relata que preferiu dar à luz naquele país por considerar o sistema de saúde melhor que o do Brasil. Durante os primeiros anos do bebê, a família mora na Alemanha e é uma amiga da mãe que nota algo diferente na criança, levantando pela primeira vez a suspeita de autismo e perguntando se ele já havia sido levado a um especialista. Não sabemos se essa consulta de fato ocorreu pois, apesar da creche afirmar em um relatório que ele foi diagnosticado com autismo naquele país, isso não está presente no relato da mãe, que inclusive recusa esse diagnóstico, tendo em vista a facilidade de Mathias com a escrita, os números, medidas e temas científicos. Ela resiste à hipótese de que seu filho seja autista, assumindo-o como um possível superdotado.

A matrícula na creche é feita pelo pai, professor universitário, que o apresenta como tendo um problema de comunicação. Nos primeiros dias de aula, Mathias recusava o contato dos adultos, desviando o olhar ou ficando calado quando estes tentavam comunicar-se com ele. Por sua vez, quando o menino se comunicava, ninguém o entendia, e sua escrita alternava entre o português e o alemão. Só falava na terceira pessoa, com verbos no infinitivo e no final da frase, o que levantou suspeitas de problemas com o bilinguismo. Em casa, Mathias fala em alemão com os pais e com o irmão, dois anos mais novo, mas

isso é repreendido na presença de outras pessoas, quando a mãe só permite que ele use o português.

Também evitava a companhia das outras crianças, permanecendo afastado ou circulando pela creche. Chorava frequentemente e apresentava poucos momentos de brincadeira simbólica. Com o tempo, os educadores notam alguns comportamentos estranhos, como empilhar e contar cadeiras ou escrever com o giz de cera no chão os horários das atividades da semana. Há uma carga de ritualização nessas ações, e ele dificilmente as abandona, ou aceita outra atividade antes de chegar ao seu fim. Essa necessidade fica patente para mim quando o encontro pela segunda vez, lendo uma revista na sala de espera, e o convido para ir à oficina, o que ele ignora. O pai, sentado ao seu lado, me olha constrangido, dizendo “Agora ele só vai sair daí quando terminar a revista”. É o que ocorre, de fato.

Mathias começa um tratamento individual com Paula, uma psicóloga do núcleo, que o atende semanalmente. Eles rapidamente desenvolvem um vínculo por meio de jogos e de um caderno, no qual Mathias passará muito tempo escrevendo. Uma das características que surge desde o início desse atendimento é a competitividade e a necessidade de Mathias ganhar todos os jogos propostos pela terapeuta. Quando é ela quem ganha, é necessário repetir a partida, até que Mathias possa vencer. A vitória parece ser um elemento que lhe dá segurança, assim como as medidas, os números e os rituais rígidos. Tendo em vista que ele apresenta um desenvolvimento cognitivo excepcional para sua idade, porém uma reduzida capacidade de interação com o outro, ela indica a sua participação em grupos terapêuticos.

Ele começa a participar da oficina de música algumas sessões após o seu início, acompanhado por Paula. Durante a primeira parte dessa sessão, Mathias se manteve sentado de costas para o grupo, porém podemos ver nas imagens do vídeo que ele canta e acompanha a música tocando o xilofone no ritmo das canções tradicionais infantis “Atirei o pau no gato” e “O pato pateta”. O final das canções surge como um tema a ser trabalhado já nesse primeiro encontro durante a recriação de “Banho é bom”, canção parte da trilha sonora do programa infantil de televisão “Castelo Rá-Tim-Bum”. A letra, que narra um banho de um ratinho que nomeia as partes do corpo, termina com a seguinte estrofe: “Ainda não acabou não, vem cá, vem / Uma enxugadinha, uma coçadinha ali, faz a volta e põe a roupa de enfaixar / Banho é bom, banho é bom, banho é muito bom / Agora acabou!” - Após o penúltimo verso, ele gira a cabeça para trás e nos olha, cantando a *coda*, “Agora acabou!”, com uma evidente expressão de alegria. Eu pergunto “Agora acabou?” e ele me confirma que sim.

No final dessa sessão, tento fazer uma brincadeira com ele, fingindo que não encontro o pandeiro que está entre nós dois, mas não consigo que ele entre no jogo e me entregue

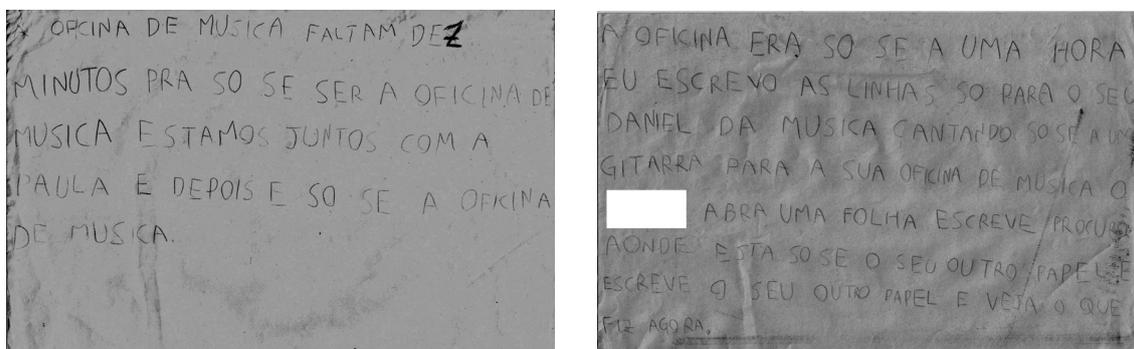
o instrumento. Sua atenção está voltada para o violão, para o qual aponta e diz “10 centímetros”. Depois ele apoia as mãos nas laterais do violão e volta a repetir a medida com uma expressão de satisfação.

A *coda* surgiu a partir daí como um elemento destacado nos jogos musicais com Mathias. Em diversas canções, é ele quem conclui a apresentação com o último verso, sempre acompanhado de expressões faciais e vocais de júbilo. Em geral, a *coda* não aparece imediatamente após terminar o penúltimo verso, pois Mathias parece dar uma pausa, como que conferindo-lhe uma suspensão.

Aos poucos, Mathias desenvolve um vínculo com os adultos e crianças do grupo. Desde o começo da sua participação, ele demonstra um interesse em mim, dirigindo-me o olhar e sorrindo. Esse vínculo se expressa em uma carta que ele me escreve no atendimento individual (Figura 2). Peço que ele a leia comigo e ele o faz em um ritmo pausado, que se acelera na medida em que avança pelas frases. Ao final, ele me entrega o papel, mas parece tomado por uma excitação, com um sorriso no rosto e os olhos vidrados em algum ponto, agitando as mãos em movimentos de abrir e fechar os dedos sobre a palma das mãos. Agradeço a ele pelo bilhete e digo que gostei bastante, convidando-o a ir para a oficina.

Figura 2

Carta escrita por Mathias no atendimento individual



A carta tem como título “A OFICINA DE MÚSICA” e revela uma série de detalhes sobre ele e sua relação com a oficina. Há uma preocupação com relação ao horário em que ela começa e a sua duração, sua sequencialidade com respeito ao atendimento individual. Nela, estamos presentes suas figuras de referência: eu - enquanto coordenador -, Paula - sua terapeuta - e ele mesmo - cujo nome está oculto pela tarja. O instrumento que costumo tocar também é mencionado - “GITARRA”. Com relação a isso, identificam-se poucos erros de ortografia, ainda que se possa considerar que se trata de uma confusão com o alemão *Gitarre*.

Há uma série de elementos que atraem a atenção em uma primeira leitura. Em primeiro lugar, o fato óbvio de que se trata de uma produção linguística sofisticada para uma criança de 5 anos. Outra característica são os comprimentos das frases, sem vírgulas e apenas com um ponto no final de cada folha. Não obstante, verifica-se a repetição de um condicional - "SÓ SE" -, ainda que seja difícil compreender, se cumpre essa função sintática. Por fim, chama a atenção a maneira como ele se refere a si mesmo tanto pelo nome quanto pelo pronome pessoal eu. Nesse sentido, uma parte significativa da carta pode ser entendida como uma descrição do próprio ato da escrita, na medida em que relata estar escrevendo a carta - "EU ESCREVO AS LINHAS", "ESCREVE, PROCURA AONDE ESTÁ (...) O OUTRO PAPEL" "E VEJA O QUE EU FIZ AGORA".

O fim que Mathias ainda tem dificuldade em produzir, parece ser uma metáfora do caráter inconclusivo do trabalho clínico com ele quando a oficina encerra suas atividades com o final do ano letivo. Uma reunião é organizada com a psicóloga e a estagiária de psicologia da creche na qual informam que algumas mudanças são nítidas na relação de Mathias com os adultos e as demais crianças. Os professores agora conseguem contatá-lo, muitas vezes de uma maneira afetuosa, inclusive com abraços. As interações com os demais são mais fáceis e espontâneas, e ele não desvia o olhar quando lhe dirigem a palavra. Da mesma forma, ele passa a brincar frequentemente com as outras crianças.

4. Discussão

Apesar da recusa da família de um possível diagnóstico de autismo de Mathias, suas características comportamentais nos levam a considerá-lo como tal. Mais ainda, o argumento de que sua inteligência, a atenção às medidas e temas científicos, e o tempo dedicado a ler e escrever, seriam elementos diferenciais, em realidade nos oferecem um fator adicional a esta consideração, quando vistos como interesses restringidos.

A hipótese que surge é que, no caso de Mathias, as construções cognitivas subjacentes à apropriação instrumental da linguagem não se encontravam tão afetadas como a organização da estrutura psíquica do ponto de vista da relação afetiva com os demais. Outrossim, a preponderância dessa primeira ordem faz das operações de leitura e escrita de Mathias uma verdadeira máquina de palavras sem significantes, que, em sua produção de um código sem mensagem, não se dirige a nenhum outro.

Por outro lado, a cena da leitura que não pode ser interrompida na sala de espera, permite interpretar um funcionamento psíquico particular, orientado a uma evitação da diferença que se encontra fora da concretude do texto. Barthes (1987), ao referir-se aos textos que incitam pausas na leitura e nos fazem literalmente levantar a cabeça, associa tais interrupções a uma irrupção de associações - diríamos subjetivas - que se produzem durante a leitura. Nessa situação, o leitor retorna às palavras escritas depois de passar por múltiplas associações com outras ideias e imagens. Para Mathias, o não-

poder-interromper, é também uma forma de leitura, como uma metáfora da experiência subjetiva orientada a si mesmo e ao isolamento das interferências do outro.

O assustador parece ser o outro, o fora. É o que está no ato de perder, que ele tanto teme. No grupo, porém, perder o controle é aceito, talvez até desejado e necessário para preparar finais grandiosos. Assim, interromper, ou dar um final às coisas, converte-se rapidamente em uma direção de tratamento, onde a entrada do outro poderia dar-se nesses espaços vazios. Trata-se, aqui, de uma entrada pensada de forma concreta, obviamente alternada entre os silêncios e escansões, mas igualmente análoga à possibilidade de uma troca afetiva, mediada por esse entramado de simbolização.

Nesse sentido, o tratamento como um todo, e a oficina de música em particular, visam incidir na relação do sujeito com a linguagem, orientados à formação de uma escrita inconsciente que, segundo Kupfer (2000) é o suporte para a escrita alfabética. Nesse sentido, poderíamos questionar até que ponto Mathias estava efetivamente apropriando-se do código da língua, apesar das suas produções escritas. Para Bergés (1988), para que criança adentre no mundo da escritura, requer-se uma orientação psíquica que leve em conta o princípio da realidade, mas também a existência de um outro a quem o sujeito se dirige. A aprendizagem da escrita e da leitura não se faz através do reconhecimento das imagens das letras, mas sim da entrada em um processo de simbolização que permite a sua utilização plena.

Como exemplificam Pavone e Rubino (2003), em relação a um caso de autismo, “as letras e números apareciam colados nos olhos, atrelados à pura percepção” (p. 78). Em consequência, a leitura e a escritura se inserem em um quadro de comunicação mecânica, de reduzida pessoalidade. Se trata de uma forma expressão, como define Soler (2010), “destacada do laço social” (p. 15), e por isso mesmo, fora do discurso. E ainda que seja possível reconhecer um avanço significativo na reprodução instrumental da grafia, ela carece das “carícias” que se encontram fora do papel (Rodulfo, 2004).

Portanto, a palavra cantada pode ser uma ferramenta na diluição das defesas autistas e na abertura à alteridade. Pois, ao eliminar “a fronteira entre o falar e o cantar” (Tatit, 1995, p. 11), ela restitui à linguagem os traços de musicalidade e sociabilidade que se encontram eventualmente preservados nessas crianças. Logo, ela pode reforçar a incorporação da experiência à mente mediante envelopes psíquicos (Haag, 2006) e, mesmo que este trabalho figurativo se dê a partir de um registro sensorial e motor, a sua manipulação se inscreve na dinâmica transferencial da intervenção (Brun, 2021), de tal modo que esses envelopes se elaboram de forma compartilhada com os outros.

Um dos envelopes que claramente identificamos no tratamento de Mathias é a coda, que lhe permite finalizar as canções na oficina de música. Ele, no entanto, confere a este momento uma grande dramaticidade, através de longas pausas que antecedem o finale.

Talvez essa expectativa da espera, imersa no silêncio, seja o que ele realmente aproveita dessas situações, onde existe uma nova configuração do tempo e da surpresa. É assim, que as codas frequentemente se acompanham de expressões faciais e vocais de júbilo, demonstrando o gozo que as atravessa.

É um gozo presente também na leitura da carta que ele me endereça, repleto de excitações, que irrompem em descargas motoras que se traduzem de forma transmodal em sorrisos, gritos, saltos. De uma maneira geral, esse parece ser um ponto central no seu interesse e desejo de participar na oficina, relacionado ao prazer que ela desperta.

Na carta, ainda que as frases sejam longas, um ritmo de escansões se configura ainda que de forma precária no condicional “SO SE”, que interrompe o fluxo de palavras, quase como uma vírgula. Porém, o que mais chama a atenção é a maneira como ele utiliza uma autorreferência, indicando a emergência de uma possibilidade subjetiva: dizer algo sobre si, empregando os elementos linguísticos que justamente se consideram problemáticos no autismo, o nome próprio e o pronome pessoal na 1ª pessoa. É justamente esse estilo que nos faz pensar na ideia de uma marca inconsciente que vai se inscrevendo no psiquismo, dando sinais de elementos prosódicos na comunicação, em direção a formação de uma mensagem dirigida a um outro. Isso, somado ao relato de progressos nas interações no ambiente escolar, indica que algo do trabalho da oficina pode ter contribuído para um desenvolvimento de seus laços sociais.

Finalmente, essas mudanças psíquicas e comportamentais podem apoiar o enfrentamento - por parte dos profissionais, da família, e da própria criança -, de todas as formas de exclusão educativa (Terigi & Vaillant, 2010). Mais que isso, trata de reforçar que a própria ideia de inclusão deriva da compreensão da educação como direito humano e base de uma sociedade mais justa (Blanco, 2010).

CONCLUSÕES

Este trabalho teve como intenção contribuir à inclusão de sujeitos autistas nas diversas dimensões da vida coletiva, a partir de uma perspectiva psicanalítica enfocada nos processos psíquicos relacionados à linguagem e suas manifestações na leitura e na escrita. Mais especificamente, enfocou-se no conceito de palavra cantada, a partir do estudo de seu emprego em uma oficina de música como dispositivo institucional de educação terapêutica.

Na análise do caso em tela, a dimensão pragmática da linguagem mostrou ser problemática, apesar do desenvolvimento das habilidades instrumentais e cognitivas. Portanto, a apropriação efetiva do código da língua dependia ainda da construção de uma relação afetiva com a alteridade, para a elaboração de mensagens significantes

capazes de expressar uma experiencia subjetiva singular. Mais do que transmissão, o movimento do conhecimento que podemos compreender nas sessões da oficina possuía uma qualidade de construção, como um espaço para descobrir ou inventar algo novo, que pudesse ser acrescentado ao que havia sido conquistado até então.

Considerando o papel fundamental que a palavra cantada exerce no contexto da oficina, e sua localização entre os sistemas de comunicação verbal e não verbal, sustentamos o seu potencial emprego na abordagem terapêutica e educativa do autismo e de outros problemas do desenvolvimento infantil. Mais que isso, ela pode ser uma ferramenta na efetiva inclusão educativa desses sujeitos, ampliando e fortalecendo a sua participação nas oportunidades sociais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fifth Edition (DSM-5)*. American Psychiatric Association
- Anzieu, D. (1995). *Le moi-peau*. Dunod.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós Ibérica.
- Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development. En: M. Bullowa (Ed.), *Before Speech: The beginning of human communication* (pp. 63-77). Cambridge University Press.
- Bernardino, L. M. F. (2015). A importância da escrita na clínica do autismo. *Estilos Da Clínica*, 20(3), 504-519.
- Blanco, R. (Coord.) (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1992). *A reprodução*. Francisco Alves.
- Boysson-Bardies, B. (1991). *How language comes to child: From birth to two years*. MIT Press.
- Brun, A. (2021). Mediaciones terapéuticas y clínicas de las fronteras y del extremo. En A. Kachinovsky, M. Dibarboure & D. Camparo Avila (Orgs.) *Mediaciones y mediadores terapéuticos para una clínica de fronteras* (pp. 120-145[u1]).
- Bruscia, K. E. (2000). *Definindo musicoterapia*. Enelivros.
- Camparo Avila, D. (2019). El mundo musical del niño: aportes desde la psicología del desarrollo. En M. Pimienta (Coord.), & D. Camparo Avila (Org.) (2019). *Primera Infancia. Debates contemporáneos* (pp. 29-44). Psicolibros.

- Camparo Avila, D. (2016). *A musicalidade comunicativa das canções: um estudo sobre a identidade sonora de crianças com autismo*. [Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo]. Archivo digital. doi:10.11606/T.47.2016.tde-25112016-170819
- Catão, I. (2009). *O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo*. Instituto Langage.
- Désjardins, V & Golse, B. (2005). Corpo, forma, movimento e ritmo como precursores da emergência da intersubjetividade e da palavra no bebê. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. (1), 14-30.
- Freud, S. (1973). Proyecto de una psicología paraneurólogos. En *Obras completas* (Vol. 1) (pp. 209-275). Biblioteca Nueva.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias*. Del Estante
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Basil Blackwell.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Haag, G. (2006). Clivages dans les premières organisations du moi: sensorialités, organisation perceptive et image du corps. *Le Carnet PSY*, 112, 40-42.
- Hobson, R. P. (2002). *The Cradle of Thought: Exploring the Origins of Thinking*. Oxford University Press.
- Kaufmann, P. (1998). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Jorge Zahar.
- Kupfer, M. C. M. (1997). *Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação*. *Estilos Da Clínica*, 2(2), 53-61.
- Kupfer, M. C. M. (2000). *Educação para o futuro*. Escuta.
- Lacan, J. (1992). *O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2005). *O Seminário, livro X: a angústia*. Jorge Zahar.
- Lecourt, E. (2011). L'intervalle musical: entre l'autre et l'Autre. *Insistance*, 6, 119-132.
- Lane, H (1976). *The wild boy of aveyron*. Harvard University Press.
- Lerner, A. B. C. (2008). A escrita e a psicose na criança: uma proposta de tratamento. *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas*, 13(25), 138-153.

- Lord, C., & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. En D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 195-225). Wiley.
- Loveland, K. & Tunali, B. (1993). Narrative language in autism and the theory of mind hypothesis: A wider perspective. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford University Press.
- Mannoni, M. (1977). *Educação impossível*. Zahar.
- Martínez, M. (2009). Juego Musical y Trastornos del Espectro Autista. En *Reunion Anual de la Sociedad Argentina para las Ciências Cognitivas de la Música*, 8, 2009, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba. SACCoM.
- Muratori, F.; Maestro, S. (2007). Early signs of autism in the first year of life. En: S. Acquarone (Ed.). *Signs of autism in infants: recognition and treatment* (pp. 46- 62). Karnac.
- Ochs, E.; Kremer-Sadlik, T.; Gainer Sirota, K & Solomon, O. (2004). Autism and the social world: an anthropological perspective. *Discourse Studies*, 6, 2, 147-183.
- Pavone, S., & Rubino, R. (2003). Da estereotipia à constituição da escrita num caso de autismo: dois relatos...um percurso. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 8 (14), 68-89.
- Porge, E. (2014). *Voz do Eco*. Mercado de Letras.
- Rocha, P. S. (Org.) (1997). *Autismos*. Escuta.
- Rodulfo, R. (2004). *Desenhos fora do papel: da carícia à leitura-escrita na criança*. Casa do Psicólogo
- Rousseau, J.-J. (2008). *Ensaio sobre a origem das línguas*. UNICAMP.
- Soler, C. (2010). O "corpo falante". En D. Fingermann (Org.), *Caderno de Stylus 1: o "corpo falante"* (pp. 09-29). IF-EPFCL.
- Tager-Flusberg, H. (1995). "Once upon a ribbit": Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-59.
- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *Int. Rev. Psychiatry*, 11, 325-334.
- Terigi, F., & Vaillant, D. (2010). *Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar*. OEI.
- Trevarthen, C. (1974). Conversations with a two-month-old. *New Scientist*, 2, 230-235.

- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae: Special Issue - Rhythms, Musical Narrative, and the Origins of Human Communication*, 157-213.
- Trevarthen, C., & Daniel, S. (2005). Disorganized rhythm and synchrony: Early signs of autism and Rett syndrome. *Brain & Development*, 27, S25-S34.
- Trevarthen, C.; Robarts, J.; Papoudi, D & Aitken, K. (1998). *Children with Autism: Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs*. Jessica Kingsley.
- Tustin, F. (1992). *El cascarón protector en niños y adultos*. Amorrortu.
- Vasse, D. (1977). *O umbigo e a voz: Psicanálise de duas crianças*. Loyola.
- Vivès, J-M. (2005). Pour introduire la question du point sourd. En: *Psychologie Clinique: La voix dans la rencontre clinique*. L'Harmattan.
- Wigram, T. (2004). *Improvisation: methods and techniques for music therapy clinicians, educators, and students*. Jessica Kingsley Publishers.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychol Med*, 11 (1), 115-129.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Winnicott, D. W. (2006). *Os bebês e suas mães*. Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1978). Psicose e cuidados maternos. En: *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise* (pp. 375-387). Francisco Alves.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago.
- Zenoni, A. (2002). Pratique institutionnelle et orientation analytique. *Les Feuilles du Courtil*, Bruxelles, 20, 1, 17-30.

¹ Psicólogo y Doctor en Psicología (Universidade de São Paulo), Profesor Adjunto del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva (Instituto de Psicología de la Salud) e investigador principal del Centro de Investigación Clínica en Psicología (Universidad de la República). Investigador Nivel Iniciación del Sistema Nacional de Investigadores (Agencia Nacional de Investigación e Innovación).