



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE MESTRADO – MINTER INTERINSTITUCIONAL

YANNE MARIA ARAÚJO NOCRATO

**EFEITOS PRODUZIDOS PELA MÚSICA SOBRE A LINGUAGEM DA
CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

FORTALEZA
2022

YANNE MARIA ARAÚJO NOCRATO

EFEITOS PRODUZIDOS PELA MÚSICA SOBRE A LINGUAGEM DA CRIANÇA
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) como
requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da
Linguagem.

Linha de Pesquisa 1: Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas Diversas
Manifestações.

Orientadora: Prof.^a Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho

FORTALEZA
2022

YANNE MARIA ARAÚJO NOCRATO

**EFEITOS PRODUZIDOS PELA MÚSICA SOBRE A LINGUAGEM DA CRIANÇA
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Linha de Pesquisa 1: Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas Diversas Manifestações.

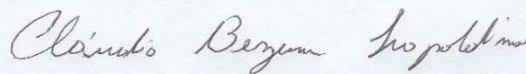
Orientadora: Prof.^a. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho

Aprovada em: 24/02 /2022

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho (Orientadora)
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP



Prof. Dr. Cláudio Bezerra Leopoldino
(Examinador - Titular Externo)
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof.^a. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado
(Examinadora - Titular Interno)
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

N759e Nocrato, Yanne Maria Araújo
Efeitos produzidos pela música sobre a linguagem da
criança com transtorno do espectro autista / Yanne Maria
Araújo Nocrato, 2022
145f.: il.

Orientadora: Glória Maria Monteiro de Carvalho
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica
de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em
Ciências da Linguagem. Minter interinstitucional em
Ciências da Linguagem, 2022.

1. Crianças com transtorno do espectro autista – Linguagem.
2. Música na educação. 3. Psicanálise e linguística. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

Aos meus filhos,

Valdir Neto

... quem sabe isso quer dizer amor
estrada de fazer o sonho acontecer.

Ivina Nocrato

... não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
é sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
é sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações.

Vinícius Nocrato

... com você, tudo fica tão leve
que até te levo na garupa da bicicleta
O preto e branco têm cor
a vida tem mais humor
E pouco a pouco, o vazio se completa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus. Conforme a passagem bíblica, “Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos” (Provérbios 16:03). Por intermédio de Nossa Senhora Aparecida, que nunca me abandonou, obrigada Senhor por, também, em nenhum momento me faltar!

Ao meu Pai, o educador José Ivanilton Nocrato (in memória), que, além da saudade, deixou lembranças de confiança, luta e dedicação. Fujo da formalidade para agradecê-lo pelo muito que significou, com o trecho de uma canção:

“Naquela mesa ele sentava sempre
E me dizia sempre o que é viver melhor
Naquela mesa ele contava histórias
Que hoje na memória eu guardo e sei de cor
Naquela mesa ele juntava gente
E contava contente o que fez de manhã
E nos seus olhos era tanto brilho
Que mais que seu filho
Eu fiquei seu fã”.

(Nelson Gonçalves, 1974)

À minha Mãe, professora Marta Maria Araújo Nocrato, que sempre acreditou nos meus esforços e me socorreu nos momentos difíceis.

“Nunca se esqueça, nem um segundo
Que eu tenho o amor maior do mundo
Como é grande o meu amor por você.”

(Roberto Carlos, 1964)

Aos meus filhos, Valdir Neto, Ivina e Vinícius, obrigada pela paciência, nos momentos de ausência, e pelos carinhos, fonte de incentivo para eu continuar lutando.

Ao meu marido, Ivanilson Nocrato, que sempre acreditou em mim e na finalização deste trabalho, obrigada por ter me ensinado que as maiores conquistas da vida vêm dos esforços diários, do bem que fazemos, das pessoas e dos sentimentos que conquistamos.

Aos meus irmãos, Mailton e Mailson Nocrato, agradeço pelas experiências divididas e pelos momentos vividos.

Às minhas tias e amigas, Marli e Mônica Araújo, companheiras de toda vida, obrigada pelas conversas de amparo e pelas trocas de experiências.

À professora Glória Carvalho, grande profissional e orientadora, pela confiança e dedicação para a realização deste trabalho, e por continuar despertando em mim cada vez mais o interesse de estudar o tema autismo.

À professora Roberta Caiado, fonte de grande inspiração acadêmica, obrigada pelas diferentes contribuições e pela paciência.

Ao professor Cláudio Leopoldino, que tão prontamente aceitou participar deste trabalho e que tanto contribuiu com seus conhecimentos.

A todos os meus colegas do curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), por estarem sempre presentes, em especial Márcia e Nívia, pela ajuda contínua.

A todas as mães que possuem filhos autistas, que, por meio de suas experiências de convívio, contribuem para um maior entendimento do transtorno.

Estendo meus agradecimentos ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva que, mesmo passando por todas as dificuldades dentro de uma prisão, ao falar “O Brasil só vai mudar quando olharmos mais para os pobres,” em uma entrevista às redes sociais, fez-me acreditar, novamente, na Educação e no povo brasileiro.

Eu tenho um sonho que um dia poderemos crescer em uma sociedade amadurecida onde ninguém seria - normal ou anormal, mas apenas seres humanos, aceitando qualquer outro ser humano, prontos para crescerem juntos. Mukhopadhyay, 2003.
(Jovem indiano com autismo)

RESUMO

A música consiste numa manifestação artística que possui vasta possibilidade de despertar diferentes tipos de sentimentos, emoções e sensações em cada pessoa. Assim sendo, esta Dissertação tem como objetivo compreender os efeitos da música sobre a linguagem da criança com Transtorno do Espectro Autista. Trata-se de uma pesquisa que se situa na interface da linguística com a psicanálise, considerando, na perspectiva da constituição da criança como sujeito/falante, mudanças no que diz respeito à linguagem e à relação do autista com o outro. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, mediante o estudo de caso, por apresentar uma maior compatibilidade com os objetivos pretendidos. A pesquisa ocorreu no município de Guaiúba, na residência da criança selecionada, que foi filmada em diversos momentos de interação com sua mãe. As sessões de filmagem foram realizadas, semanalmente, pela própria mãe que também introduziu determinadas canções, em algumas situações dessas interações. Tal procedimento de obtenção de resultados decorreu de adaptações feitas – nos procedimentos previstos anteriormente – adaptações que foram imprescindíveis para a realização do projeto, em virtude da condição de isolamento social em que o estado do Ceará se encontrava em razão da pandemia da covid 19. Por exemplo, deu-se a mudança de local onde a pesquisa foi realizada, pois antes era a escola que a criança frequentava e, posteriormente, passou a ser sua residência. A análise e a discussão dos resultados desta investigação indicaram que os jogos ritmados de que a criança participou, nas sessões destacadas, produziram efeitos em suas verbalizações e em sua interação com o outro. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir tanto para melhorar o convívio da criança, como para indicar estratégias que possam levar a alguma mudança de posição da criança com Transtorno do Espectro Autista na linguagem.

Palavras chaves: Música; Autismo; Linguagem.

ABSTRACT

Music is an artistic manifestation which possesses tremendous possibilities to awaken a variety of feelings, emotions and many different sensations in every person. Therefore, this dissertation aims to understand the effects of music on language development in children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). In it, we pursue research that lies on the interface between linguistics and psychoanalysis considering, from the perspective of the child's transformation into a speech capable being, changes regarding language and the relationship with other people. The implemented methodology is of a qualitative nature, through case-observations, since it presents a higher level of compatibility with our goals. This research was done in the town of Guaiúba, Ceará at the residence of a selected child who was observed in interaction with his mother. The filming sessions were done on a weekly basis by the child's mother who also introduced him to certain previously chosen songs throughout this period. Such a procedure for obtaining results was a consequence of certain adaptations to the original plans, adaptations absolutely necessary due to the social isolation period we have been going through. For example, there was a change with respect to the research location, initially set to be the school that the child goes to, which had to be changed to the residence. The analysis and the discussion of the results of this investigation indicate that rhythmic games in which the child was involved, during the sessions of observation do produce an effect on verbalization and also on the interaction with the others. We hope that this research will serve both to create a better family time and to indicate strategies that could positively change the approach to language for children with ASD.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. Fundamentação Teórica	18
2.1. A música.....	18
2.1.1. A música e sua evolução na história.....	18
2.1.2. A música no seu aspecto estrutural.....	22
2.1.3. A música na educação.....	24
2.1.4. Educação Musical <i>versus</i> Musicoterapia.....	26
2.2. Constituição do sujeito.....	28
2.3. Pulsão.....	37
2.3.1. Pulsão invocante.....	41
2.4. Autismo.....	47
2.4.1. Autismo e os efeitos da música.....	52
3. Método.....	61
3.1. Participante.....	62
3.2. Local da pesquisa.....	63
3.3. Procedimento.....	64
4. Resultados.....	65
4.1. Algumas palavras sobre o caso “Luca”	65
4.2. Análise e discussão dos resultados.....	69
4.2.1. Comentário geral sobre os resultados.....	86
5. Considerações Finais.....	90
Referências	92
Quadros 1.....	26
Quadro 2.....	71
Quadro 3.....	85
Anexos	
Anexo A (1º sessão)	
Anexo B (2º sessão)	
Anexo C (3º sessão)	
Anexo D (4º sessão)	
Anexo E (5º sessão)	
Anexo F (6º sessão)	

INTRODUÇÃO

A população brasileira que buscou, na era do Estado-Nação Moderno, uma homogeneização sociocultural em âmbito nacional, que desconsiderava as diferenças culturais, regionais e étnicas, passou, então, a valorizar, na era contemporânea e pós-moderna, a diversidade cultural e regional. A Constituição Federal de 1988 e, em particular, a lei de 1996 que homenageou Darcy Ribeiro, abriu um novo capítulo na história da educação brasileira, onde as subjetividades passaram a ser consideradas e as diferenças, valorizadas, promovendo um corte dos preconceitos e o resgate da cidadania.

A referida lei numerada 9394/96, especificamente no Capítulo V, artigo 58, da nova LDB, concebe o atendimento na rede regular de ensino a educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, dando sua relevância na perspectiva de uma sociedade inclusiva, isto é, a garantia de uma educação para todos (CARNEIRO, 2015, p.608)

Acerca do termo *inclusão*, pode-se dizer que é a ação ou o efeito de incluir ou introduzir um elemento em outro, de um indivíduo em um grupo, por exemplo. Assim, pode-se concluir que inclusão é uma ação pensada, raciocinada ou, ainda, um acontecimento elaborado. Acrescenta-se a essas concepções que, além dos problemas comuns, oriundos do transtorno do espectro autista, a inclusão no meio social é uma barreira encontrada pelas crianças com esse diagnóstico, como também por outras crianças que carregam algum tipo de deficiência. Contudo, ela se faz necessária, pois, como destaca Moura (2010), é no contexto das relações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o autoconhecimento e o conhecimento do outro.

Ademais, Louro (2012, p.25) descreve que o cenário histórico da pessoa com deficiência no mundo vem sempre acompanhado por uma realidade de lutas e perseguições. Inclusive, é possível encontrar histórias de crianças recém-nascidas que, ao apresentarem alguma deficiência, eram escondidas.

Cabe acrescentar que, no Brasil, a história não foi diferente. Com a colonização, vieram também sujeiras e doenças que logo se espalharam pelo país. Santos Filho (1966, p.26) destaca que essas doenças, junto aos castigos físicos, à má

alimentação e, principalmente, a não existência de médicos, ocasionaram uma grande população de escravos com deficiência.

Ainda acerca da história da educação inclusiva, vale ressaltar que, no dia 17 de setembro de 1854, o Imperador Pedro II inaugurou, no Rio de Janeiro, a Instituição pioneira na educação especial da América Latina: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, permitindo que a pessoa com deficiência visual ingressasse na educação. Por volta da década de 1950, a inclusão se caracterizava a partir de escolas especiais voltadas para indivíduos com deficiência. Entretanto, foi na década de 1960 que esse paradigma começou a ser quebrado por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, outorgada pela Organização das Nações Unidas, que afirmava, segundo Oliveira (2004), a liberdade e a igualdade de todos os seres humanos, independente de raça, cor, sexo, língua ou de outras características, assim como o direito de todos à educação gratuita.

Contudo, pode-se dizer que a inclusão de crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno no ensino regular ganhou amplos debates no ano de 1988, a partir da publicação da nova edição da Constituição Federal do Brasil e, na perspectiva mundial, por intermédio da Declaração de Salamanca, em 1994. Apesar desses marcos históricos, observa-se a necessidade de inclusão e, principalmente, a necessidade de um planejamento diferenciado voltado para educandos com Transtorno do Espectro Autista.

Então, diante das dificuldades, pode-se observar que o objetivo fundamental da inclusão é conseguir a harmonia da criança com a sociedade e sua realidade, a fim de desfrutar de todos os bens que lhe possam ser proporcionados. Contudo, a gênese desses problemas está na dificuldade de se alcançar um consenso político voltado à adequação das leis vigentes à nova visão da política educacional no mundo contemporâneo, à Constituição Federal de 1988 e aos debates acadêmicos nos âmbitos nacionais e internacionais.

Como afirma Saviani:

Consideramos o reconhecimento consensual de que vivemos na sociedade do conhecimento; de que nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas. Sem essas chaves os indivíduos ficam excluídos [...]. Assumamos, pois, esse consenso, o que implicará eleger a educação como fator estratégico de desenvolvimento do país, será o investimento maciço na Educação [...] e arcar com os programas

sociais destinados aos agora reduzidos grupos de não incluídos nesse processo de desenvolvimento geral do país. E, claro, será resolvido também o problema de qualidade de educação. (SAVIANI, 2009, p. 323)

A partir das observações desta pesquisadora, enquanto professora atuante, foi desencadeada uma grande inquietude quanto às implicações da referida indefinição na atualização da política educacional que podem ser percebidas, por exemplo, na ausência de políticas públicas adequadas para o atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No caso do município de Guaiúba – Ceará, observou-se que, por meio das experiências recentes dos professores da Rede Pública Municipal, a implantação de um novo modelo, sem a definição de políticas públicas necessárias, tem apontado para alguns problemas e dificuldades do ponto de vista didático. A saber, o baixo rendimento escolar, a falta de qualificação e formação dos docentes, a não aceitação pelos pais do transtorno do filho e a falta de uma equipe multidisciplinar para dar apoio quando necessário. Mas, principalmente, destaca-se a falta de integração dos alunos com TEA nas atividades de grupo, tendo em vista que eles apresentam uma tendência natural ao isolamento e resistência à participação.

Segundo Gattino (2012), o transtorno do autismo é compreendido como um complexo de características comportamentais com prejuízos em áreas, como a comunicação, demonstrando ausência de interesse pela interação com o meio social e interesses restritos em atividades. Cabe dizer que, conforme a ONU, cerca de 1% da população mundial pode ser considerada como autista. No Brasil, segundo o censo do IBGE de 2010, cerca de 24% da população vivem com alguma deficiência. Alguns pesquisadores destacam a grande variação de diagnósticos nos casos de autismo, desde que foi incluído nos sistemas de diagnósticos DSM-III ou no CID-9. Essa variação se deu em virtude de vários fatores, como mudanças de critérios usados para avaliação, falta de conhecimento sobre sua causa e dificuldade de chegar a um consenso quanto aos sintomas que levam ao autismo.

Em acréscimo a essas considerações, autores como Laznik (2011), Catão (2011) e outros acreditam que o psiquismo não nasce pronto; ele inicia sua construção com a materialização da linguagem, e destacam a voz como objeto pulsional fundamental para a incorporação da linguagem. Nas crianças com autismo, as autoras

acreditam em uma falha tanto no processo de alienação da criança quanto na atuação da pulsão invocante, impedindo de avançar para a dimensão simbólica.

Contudo, Jerusalinsky (2011) chama atenção para a surpreendente importância que a intervenção precoce traz para o desenvolvimento do psiquismo da criança com autismo. Trabalhos realizados, há alguns anos, com bebês geneticamente problemáticos destacam que algum fenômeno ocorre, o que era clinicamente evidente, mesmo sem saber detalhadamente como isso acontece.

O autor destaca:

[...] Porque criança, em igual condição de desvantagem genética, porque estavam afetadas, aquelas que eram trabalhadas, resgatadas do lugar de desconhecimento e rechaço a que as submetia sua condição inicial, para os pais, para o meio circundante, esses genes que estavam tão estropiados como os daqueles que não recebiam toda esta atenção, não tinham os mesmos efeitos perturbadores ou devastadores que aquelas crianças que não recebiam a devida atenção. (JERUSALINSKY, 2011, p. 90)

Outrossim, o isolamento que a criança com autismo apresenta leva à difícil tarefa que diz respeito à constituição de sua linguagem, constituição essa que aparece, inicialmente, por meio de manifestações ecológicas, ora libertando, ora aprisionando a fala. Nesse sentido, acredita-se que a música seja um elemento de suma importância para tais crianças, na medida em que poderá levar a uma libertação da fala e, conseqüentemente, contribuir para a constituição de sua subjetividade. Como afirma Carvalho (2018), a partir de Didier-Weill (1999), as manifestações musicais podem favorecer, na criança com autismo, a presença da musicalidade/sonoridade da voz materna com suas dimensões de continuidade e descontinuidade.

Carvalho também afirma:

[...] essa discussão forneceu algumas indicações de que crianças – e adolescentes – com hipóteses de autismo, por algum motivo, teriam ficado presas à pura sonoridade da voz materna, ou melhor, teriam se recusado a perder essa sonoridade, formando-se um obstáculo a seu movimento de constituição subjetiva. Nessa perspectiva, supomos também, com fundamento em Didier-Weill (1999), que através da música, poderia se abrir para o autismo uma porta de acesso ao significante. Dizendo de outro modo, supomos que a dimensão sonora/a musicalidade da voz materna, ao se fazer

presente através de outros meios de expressão – como, por exemplo, a canção – proporcionaria à criança uma possibilidade de saída de seu aprisionamento ao som, o que significaria uma possibilidade de se confrontar com a resistência que seu corpo opõe à perda desse som, podendo talvez continuar pela via de constituição de sua subjetividade. (CARVALHO, 2018, p.63-84)

Percebe-se, a partir da vasta literatura sobre o tema, que a música ocupa uma função muito importante no desenvolvimento de pessoas com deficiência. Buscar respostas para alguns questionamentos sobre seus efeitos nas crianças com Transtorno do Espectro Autista foi combustível persistente nas atividades dessa professora. Desse modo, entende-se que a condição sonora da voz penetra na constituição do sujeito, ajudando-o no desenvolvimento do processo operador da sua subjetividade.

Percorreu-se, inicialmente, o capítulo que descreve a história da evolução da música, sua acentuada presença desde os primórdios e sua influência no processo operador da linguagem. A partir dessa perspectiva, continuou-se com uma visão estrutural da música, com base em alguns elementos que a compõem, como ritmo, melodia, harmonia e timbre. Sekeff descreve os vários recursos da música quando assevera:

É também um recurso de expressão (de sentimentos, ideias, valores, cultura, ideologia), de comunicação (do indivíduo com ele mesmo e com o meio que o circunda), de gratificação (psíquica, emocional, artística), de mobilização (física, motora, afetiva, intelectual) e de auto-realização (o indivíduo com aptidões artísticos-musicais mais cedo ou mais tarde se direciona nesse sentido, criando - ou seja, compondo, improvisando -, recriando (interpretando, tocando, cantando, lendo, “construindo” uma nova parição, uma performance) ou simplesmente apreciando, vivendo o prazer da escuta. (SEKEFF, 2002, p. 14).

No segundo capítulo, procura-se explicar a constituição do sujeito do inconsciente e destaca-se as diferenças teóricas entre Saussure e Lacan em relação a alguns conceitos linguísticos, como é o caso do significante. Em continuação, caminha-se para uma maior compreensão sobre pulsão, sob o ponto de vista de Freud e Lacan. Freud (1905/1996, p. 83) afirma que “... por pulsões podemos designar a representação psíquica de uma fonte endosomática de estimulações”. Dentre as pulsões, destaca-se a pulsão invocante que tem como objeto pulsional a voz.

De acordo com Maleval (2017), a criança autista utiliza mecanismos para evitar, tanto a própria voz quanto a do Outro. Maleval (2017, p.97) destaca Donna Williams, escritora autista que relata sua história e nos diz: "A pessoa que sofre de autismo não pode falar fluentemente, contanto que engane e iluda sua mente". Afirmção coerente com Lacan (1975/1991, p. 134-135) quando se refere aos autistas: "Eles não conseguem escutar o que o Sr. tem para dizer-lhes enquanto o Sr. se ocupa deles". Isso significa que não é a palavra em sua materialidade que é problemática, mas o desejo que carrega, o que ela simbolicamente representa.

Enfim, em apropriação aos pensamentos de Vorcaro (2017), complementa-se com:

[...] para os autistas, o peso das palavras é muito sério. Portanto, não se pode confundir a dificuldade desses em dar alcance às suas palavras e nem mesmo a nossa impotência em escutá-los com a constatação que os autistas falam. (Vorcaro apud Maleval, 2017, p. 11)

Considerando a relevância das questões mencionadas antes, a música é um meio de favorecer a linguagem e, portanto, a relação da criança autista com os outros. Desse modo, esta pesquisa possui como questão básica a seguinte: Que efeitos teria a música sobre a linguagem da criança com TEA?

Tendo em vista tal indagação, essa pesquisa objetiva investigar e tentar compreender como a música pode impactar na linguagem da criança com Transtorno do Espectro Autista.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A MÚSICA

2.1.1. A música e sua evolução na história

A música, como criação humana, percorre caminhos que traçam as mais surpreendentes conexões. Com efeito, assume uma naturalidade histórica que provoca uma indefinição quanto ao seu surgimento. Essa indefinição ocorre por causa de sua evolução, que trouxe mudanças típicas do seu tempo, da geografia, da economia, dentre outras motivações.

Cabe acrescentar que essa evolução começou com a ação do homem primitivo e o uso de sinais sonoros, como o grito, os sons corporais, o som das batidas de paus, de pedras ou de conchas, a fim de promover a comunicação. Tais episódios se desencadearam mesmo antes do aparecimento de instrumentos sonoros. Essa afirmação pode ser confirmada, por exemplo, por meio dos vestígios das pinturas rupestres deixadas em cavernas. Já na Antiguidade, de acordo com Grout & Palisca (1995), os povos da Índia, da China e do Antigo Egito acreditavam que o som estava na base da origem do mundo, pois o ligavam aos fenômenos da natureza, como o vento, a chuva e os trovões.

Ao longo desse período, a evolução da música voltou-se para a religião e para o ritual. A partir daí, os rituais passaram a ser observados por meio das danças peculiares da caça, pois, segundo Brito (1987), os instrumentos musicais feitos de ossos de animais e de humanos são elementos que comprovam a função de magia. Ademais, a Bíblia, os documentos arqueológicos e os manuscritos são exemplos de materiais que comprovam o envolvimento do povo com a música nas cerimônias religiosas.

Na Grécia Antiga, por exemplo, à música era atribuída origem divina, tendo os deuses como inventores e, com isso, ganhava poderes de cura e de purificação. Algum tempo depois, os instrumentos se aperfeiçoaram e a música grega tornou-se cultura, junto com a literatura e a arte, dividindo-se em quatro períodos que descreveram sua evolução: micênico, arcaico, clássico e helenístico.

O período micênico, segundo Grout e Palista (1995), é marcado pelo surgimento dos poemas homéricos e acompanhados pelos seguintes instrumentos: harpas, liras e aulos. A música improvisada ganhou uma característica modal, ou seja,

estava sempre associada aos gestos e às palavras. Em relação ao período arcaico, a música ganhou, em certa medida, independência e deixou de ter apenas a função de acompanhar os poemas para despertar o lado lúdico e de entretenimento.

Ainda acerca de sua evolução, a música atingiu o ápice no período clássico, quando desenvolveu, na opinião de Grout e Palista (1995), um espaço para a representação do coro e dos instrumentos musicais, com a forma semicircular, crescendo uma associação entre a canção e a dança e a entrada da melodia nos gêneros teatrais, como a tragédia e a comédia.

Quanto ao destaque do período helenístico, de acordo com Grout e Palista (1995), ocorreu com o aprofundamento da doutrina do *ethos*. É oportuno aqui se frisar que Pitágoras teve realce como o fundador do conhecimento na harmonia musical, isto é, na relação física entre as diferentes frequências sonoras (notas) e o efeito de suas combinações. Ele desenvolveu, também, um sistema de som e de ritmo regido pelas relações numéricas musicais sob a ótica de uma matemática transcendental.

Conforme Grout e Palista (1995), foi na Idade Média que a maior parte dos cânticos tiveram origem, mantiveram-se vivos e foram ininterruptamente cantados. Desde esse tempo, o repertório do cantochão, usado nas igrejas, e as liturgias a que esse repertório pertencia desenvolveram-se ao longo de muitos séculos e continuaram a evoluir e a modificar a música. Nesse mesmo período, afirmam os autores:

[...] à invenção da pauta tornou possível registrar com precisão a altura relativa das notas de uma melodia e libertou a música da sua dependência, até então absoluta, à transmissão oral. Foi um acontecimento tão crucial para a história da música ocidental como a invenção da escrita o foi para a história da linguagem. (GROUL E PALISTA, 1995, p. 82).

Outro destaque da música no medievo foi a modificação dos sete modos eclesiásticos. Eles foram condensados e passaram a ser apenas dois: o maior e o menor, agrupando, assim, as notas em acordes e destacando a característica tonal da música.

Cabe acrescentar que, no final do século XIV, a diversidade de instrumentos musicais aumentou, pois o interesse por uma música mais viva, como a profana, cresceu enquanto pela música sacra diminuiu. Outra razão foi a crescente variedade rítmica que se destacava e a atenção dos compositores foi sendo cada vez mais absorvida pela polifonia.

Groul e Palista (1995) salientam que, no Renascimento, a música continuou evoluindo em busca de uma criação de estilo internacional. Dado este fato, a composição das melodias voltou-se, ainda mais, para as formas profanas, destacando-se, principalmente, na Inglaterra. Essa foi uma época de grandes mudanças na Europa, pois o homem vivia no Humanismo um efeito muito importante: ele tentava estreitar as artes literárias, unindo compositores e poetas, e procurava formas comuns de expressão.

Um pouco mais adiante, no Período Barroco, as concepções italianas dominavam o pensamento musical, e a música instrumental atingiu, pela primeira vez, a mesma importância que a música vocal. O violino afirmou-se e a orquestra foi tomando uma forma mais estruturada. Logo, no Barroco tardio, surgiu a ópera e os instrumentos de tecla tiveram uma grande evolução, como ilustração, o cravo apareceu como instrumento solista e não apenas como elemento de acompanhamento.

No período clássico, tem destaque o movimento Iluminista, definido por Groul e Palista (1995) como um movimento complexo, que começou com uma revolta do espírito: uma revolta contra a religião sobrenatural e a Igreja, em prol da religião natural e da moral prática; contra a metafísica, em prol do senso comum, da psicologia empírica, da ciência aplicada e da sociologia; contra o formalismo, em prol da naturalidade; contra a autoridade, em prol da liberdade do indivíduo; contra os privilégios, em prol da igualdade de direitos e da instrução universal. Cabe afirmar que Lucke e Hume foram os percussores do Iluminismo.

Os autores anteriormente mencionados na conceituação do Iluminismo realçam que a música também foi afetada por este movimento, pois os concertos públicos destinavam-se a um auditório variado, passando por um processo de popularização, dando espaço para amadores. Com isso, crescia a composição da música fácil de entender e tocar, com frases curtas e delineadas. Assim, a característica tonal da música tornou as obras mais variadas e originou o *sforzato* (acentuação forte em uma nota), o crescente (aumento gradual da intensidade do som) e o diminuendo (gradação gradual da intensidade do som).

No período do Iluminismo, ainda de acordo com Groul e Palista (1995), tiveram destaque grandes compositores, como Haydn, Mozart e Beethoven, os quais deram um significativo crescimento para a orquestra e a ópera. A primeira adquiriu um diversificado número de instrumentos, entre eles o piano, que tomou o lugar do cravo. A partir de então, a ópera cativou a popularidade e começou a tratar temas do dia a dia.

O *período das luzes*, como ficou conhecido o Iluminismo, foi uma época na qual a música teve a função de oferecer ao ouvinte imagens sonoras agradáveis da realidade. Groul e Palista (1995) ressaltam que a música deveria imitar os sons da fala, principalmente quando ela exprimisse os sentimentos que vêm da alma, indo ao encontro dos pensamentos de Rousseau, quando esse pensador destaca que a música poderia imitar um canto falado primitivo e, de algum modo, imitar os próprios sentimentos.

Se o período Clássico sugeriu uma ideia de música impecável, no Romantismo, ela ultrapassou espaços de tempo, capturou a eternidade e chegou a retroceder e a planejar o futuro, dando ideia de liberdade de expressão, sentimento, paixão e uma busca pelo inatingível. Na perspectiva de Groul e Palista (1995), o Romantismo foi um momento de expressar os sentimentos. Os autores evidenciam a música como principal elemento para essa prática e destacam os pensamentos de Franz Liszt:

A música encarna o sentimento sem o forçar — ao invés do que sucede nas suas outras manifestações, na maioria das artes e em particular na arte a palavra — a contender e a conjugar-se com o pensamento. Se a música tem uma vantagem sobre os outros meios através dos quais o homem pode reproduzir as impressões da sua alma, essa vantagem reside na sua suprema capacidade para tornar audível cada impulso interior sem o concurso da razão, tão restrita na diversidade das suas formas, apenas capaz, no fundo, de confirmar ou descrever as nossas emoções, e não de as comunicar na sua plena intensidade, pois para conseguir isto, ainda que só aproximativamente, é obrigada a recorrer a imagens e comparações. A música, em contrapartida, traduz simultaneamente a intensidade e a expressividade do sentimento; é a essência encarnada e inteligível do sentimento; capaz de ser apreendida pelos nossos sentidos, atravessa-os como uma seta, como um raio, como um orvalho, como um espírito, e enche a nossa alma. (LISZT apud GROUL, PALISTA, 1995, p. 575)

Um pouco mais adiante do período supracitado, no século XIX, os compositores precisaram buscar a preferência de seu público, destacando a música solista e não o coro, despertando, assim, o lado emocional das pessoas. Nessa área de conflito entre o compositor e o público, Groul e Palista (1995) concluem que a concepção do compositor como um profeta, uma figura solitária e heroica, contra um ambiente hostil, conferiu à música uma animação, uma tensão emocional, que estimulou e arrebatou o

público. Outro sentimento que teve destaque no Romantismo foi o interesse pela música nacional e folclórica. Na procura por novas experiências culturais, foi encontrada, no século XX, a música em sua forma pós-tonal, que emprega um agrupamento de notas não ordenadas e o utiliza a partir de recursos trazidos pelos avanços tecnológicos e pelas mudanças sociais. A título de ilustração, a rádio, a televisão e as gravações são a marca de um crescimento atípico de um público com diversos gêneros musicais, oriundos de uma difusão do repertório clássico, bem como de músicas do passado e de músicas do presente. Em continuidade ao processo de transformação da música, o progresso tecnológico trouxe a busca por novas sonoridades e despertou nos compositores a exploração de sons produzidos por objetos, transformando-os em novos instrumentos musicais.

Assim sendo, pode-se observar que a música teve um grande poder de atuação durante a evolução da história do homem, visto que nasceu de seus pensamentos e de suas emoções, como também ganhou uma linguagem universal, com capacidade para superar barreiras emocionais, culturais e de linguagem. Benenzon (2004) assevera que a música é uma necessidade de todas as culturas, além de percorrer todas as eras até os dias atuais. Desse modo, pelo fato de a música estar presente desde os primórdios da vida humana, torna-se relevante analisar sua história, porque, de maneira expressiva, desencadeia uma compreensão acerca da questão da linguagem.

2.1.2. A música no seu aspecto estrutural

De acordo com o Dicionário Aurélio (2008, p.94) a palavra *música* é um substantivo feminino, definido como uma combinação harmoniosa de sons ou combinação de sons para os tornar harmoniosos e expressivos. Em outra descrição apresentada por esse dicionário, o termo *música* consiste na ação de se expressar por meio de sons, pautando-se em normas que variam de acordo com a cultura, a sociedade, entre outros elementos.

Na concepção da estudiosa Maria de Lourdes Sekeff (2002), a música está inserida sempre em um contexto cultural e ideológico, sendo definida pelo seu tempo histórico e pelo seu espaço geográfico, o que torna possível as suas tipologias, em termos de gêneros e estilos, e a sua autocompreensão e o regimento, em termos de teorias, princípios e leis.

A partir de um olhar mais atento ao aspecto estrutural da música e de um estudo mais aprofundado da autora, a música é definida em duas características: aconceitualidade e indução. A primeira diz respeito ao fato de não existir um conceito claro e categórico devido a sua polissemia, que possibilita múltiplas leituras por adotar a significação e não o sentido. A aconceitualidade da música se destaca, também, por sua natureza lacunosa, que evidencia a escuta como uma singularidade de cada pessoa, despertando o desconhecido, isto é, o inconsciente, incentivando a indução de movimentos e de associar-se a estados psíquicos onde o espaço e o tempo desaparecem.

Quanto à segunda característica da música, a indução, entende-se que ela estimula atividades motoras, afetivas e intelectuais por causa dos elementos que a compõem, como ritmo, melodia, harmonia e timbre. Para uma melhor compreensão sobre os elementos constitutivos da indução, Maria de Lourdes Sekeff (2002) sugere um detalhamento em seus estudos, diante dos quais se pode entender o ritmo como um movimento sonoro ordenado, com uma natureza fisiológica e psicológica, por ser dotado de uma dupla condição: a duração e a intensidade.

Então, é a partir da duração que o ritmo penetra na nossa vida fisiológica; é pela intensidade que participa da nossa vida psicológica, induzindo ambas as partes ao movimento e às formas de comportamento. Segundo Sekeff (2002), a emoção é outro ponto de destaque do ritmo, pois traz fortes benefícios ao ouvido, uma vez que ele estimula suas qualidades receptivas, como o sistema muscular, porque induz os músculos e o sistema nervoso, conseqüentemente, conseguindo proporcionar ideia de tempo e espaço.

A Melodia, por sua vez, está ligada diretamente a nossa afetividade. Sekeff (2002) define melodia como uma sucessão temporal de som e silêncio, com sentido e direcionalidade, e conclui afirmando que “Ela representa a fisionomia sentimental característica de cada indivíduo, estrutura particular de suas respostas emocionais, é radicada em nossas tendências e é assentada num repertório sociocultural, visto que o homem é fruto de uma cultura”. (SEKEEFF, 2002, p. 46)

A Harmonia, por sua vez, caracteriza-se por intermédio da combinação de sons e frequências. É na harmonia que o som, o ritmo e a melodia se encontram e se complementam, sustentados pelo acorde. A harmonia se divide, de um lado, pela natureza intelectual da própria música e, de outro, pela natureza intelectual do indivíduo, colocando em jogo as funções psíquicas humanas.

Por fim, o Timbre permite diferenciar os sons da mesma altura emitidos por diferentes instrumentos. No timbre, é possível serem destacadas a altura e a intensidade como partes intrínsecas no som. Ainda na perspectiva de Sekeff (2002), no indivíduo, os movimentos, a afetividade e a intelectualidade estão sempre presentes nas atividades musicais, podendo, em diferentes momentos, apresentar maior ou menor destaque de uma ou de outra categoria.

Deixando a discussão do lado estrutural e entrando em um momento mais sensível e afetivo da música, pode-se dizer que, logo após o nascimento, o recém-nascido já é capaz de entrar em uma troca rítmica e melódica com a mãe. Tal assertiva parte dos estudiosos Trevarthen e Malloch (2002), os quais destacam que o bebê reenvia um espelho de emoções a partir de sorrisos e de vocalizações, criando uma comunicação interpessoal nos dois sentidos. Os autores acrescentam que o bebê se sincroniza de forma ativa de acordo com as mensagens do adulto, por meio dos gestos ou das emoções vocálicas que parecem predizer o que o adulto vai fazer, pois, quando o adulto fala com o bebê, ele emite sons que modificam a melodia, a altura e a qualidade do timbre em suas emissões vocais.

2.1.3. A música na educação

No Brasil, a ideia de um planejamento diferenciado e renovador na educação começou a surgir em agosto de 2008, com o objetivo de incluir a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, e sim como componente curricular das escolas de educação básica, pois a lei Nº11.769/2008 foi sancionada e alterou a LDB.

Nesse contexto, cabe salientar a execução da referida lei, a partir de uma visão geral apresentada por Guimarães (2008), o qual destaca a utilização da música como forma de melhorar o uso do corpo, a interação social, a autonomia e a integração. Em um modo mais específico, Rodrigues (2011) complementa ao afirmar que a música pode trazer ganhos positivos na cognição, na psicomotricidade, na linguagem, na socialização e nas atividades da vida diária das crianças com TEA.

Nas escolas, quando se trabalha com música, o objetivo primordial é colocá-la como um recurso de aprendizagem, pois admite-se que, por meio dela, é possível que a criança possa interagir e se comunicar, o que, conseqüentemente, contribui para seu desenvolvimento escolar. Com base nesse contexto, de inclusão da música na grade curricular, considerou-se o conteúdo como uma forma diferenciada de ensino e de

agregação de conhecimento, algo interativo e atrativo e pouco explorado, até então, na rede pública de ensino brasileira.

Desse modo, um estudo investigativo acerca dos efeitos da música sobre o desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista apresenta-se como uma estratégia importante para as dificuldades enfrentadas pelas escolas, com vista à resolução de problemas e a uma melhor execução do projeto pedagógico, o que, indubitavelmente, traz benefícios tanto para o professor quanto para o aluno, culminando em um melhor processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne à educação, Sekeff (2002) destaca a música como um elemento facilitador e fundamental no processo educacional, tanto para o educador, quanto para o educando, pois ela favorece o estímulo, a percepção, a memória, o crescimento de potencialidades e o desenvolvimento pessoal.

Em continuidade ao seu pensamento, o estudioso assim se posiciona:

É também um recurso de expressão (de sentimentos, ideias, valores, cultura, ideologia), de comunicação (do indivíduo com ele mesmo e com o meio que o circunda), de gratificação (psíquica, emocional, artística), de mobilização (física, motora, afetiva, intelectual) e de auto-realização (o indivíduo com aptidões artísticos-musicais mais cedo ou mais tarde se direciona nesse sentido, criando - ou seja, compondo, improvisando -, recriando (interpretando, tocando, cantando, lendo, “construindo” uma nova parição, uma performance) ou simplesmente apreciando, vivendo o prazer da escuta. (SEKEFF, 2002, p. 14).

No entendimento dessa autora, a música pode ser usada como recurso de expurgação, catarse e maturação (emocional, social e intelectual), pois acredita que, com a prática musical, o educando consegue colocar para fora seus problemas e, com isso, aprende a organizar seus pensamentos e a estruturar o saber adquirido. A teórica acrescenta com ênfase que a música pode ser um multiplicador do conhecimento por ser um agente integrador do processo educacional.

Na opinião de Sekeeff,

A música tem sido considerada um auxiliar valioso da Medicina, como medicina paramédica, a musicoterapia. Não o seria também da educação? Afinal, ela não só permite que conheçamos nossos sentimentos como ainda propicia seu desenvolvimento. E isso porque a música “educa” os sentidos,

do mesmo modo que o cálculo matemático e a argumentação “educam” o pensamento. (SEKEFF, 2002, p. 37)

Com base nas definições sobre música apresentadas, serão consideradas e aprofundadas neste trabalho dois aspectos: a música enquanto forma de trazer a reabilitação e a música enquanto forma de educar.

2.1.4. Educação Musical *versus* Musicoterapia

Pode-se observar, a partir do Quadro 1, que tanto a Educação Musical, em seu espaço acadêmico, quanto a Musicoterapia, em seu espaço terapêutico, possuem suas características e suas especificidades, ainda que ambas usem os recursos musicais e procurem, segundo Louro (2018, p.?), encontrar caminhos e possibilidades que precisam ser adequados para cada situação e pessoa. Para complementar essa assertiva, Sekeef (2007, p.23) diz que “Não há como desprezar os usos e recursos da música quer pensemos em educação quer pensemos em saúde”. O quadro 1 apresenta o sumário das diferenças entre educação musical e a musicoterapia.

Quadro 1- Diferenças entre educação musical e a musicoterapia

	Educação Musical	Musicoterapia
Foco	A educação musical tem como foco o processo de adquirir conhecimento ou habilidades específicas. (LOURO, 2018)	Seu foco é a saúde física, mental ou psicológica do indivíduo, ou seja, a busca pela qualidade de vida. (LOURO, 2018)
Resultados	A educação musical é uma forma de exigir do estudante treino diário para a aquisição do conhecimento musical, ou seja, o professor busca um resultado, um aprendizado musical. (LOURO, 2018)	A musicoterapia tem por finalidade restaurar seu estado de bem-estar utilizando experiências musicais. A musicoterapia é definida por um processo e não somente pelo resultado. (BRUSCIA, 1987)
Reabilitação	Para uma pessoa com deficiência, direcionar a música apenas para um processo reabilitacional sem preocupações com a aquisição do conhecimento pode inibir o conhecimento artístico do indivíduo. (LOURO, 2018)	A musicoterapia é uma forma de estimular o desenvolvimento físico, a consciência perceptiva, a expressão emocional, a capacidade comunicativa e cognitiva, o comportamento social e as capacidades individuais, fatores fundamentais para o processo de reabilitação. (WILGRAM, 2000)
Relação	Professor – aluno O professor é administrador dos conteúdos ou motivador da aprendizagem.	Musicoterapeuta – paciente É uma terapia de ajuda

Fonte: organizado pela autora, 2021

A Educação Musical preocupa-se com o aprendizado musical. Então, o papel do professor, da absorção de conteúdo e da sua metodologia, que enfatiza o contato do aluno com a música, são elementos relevantes para o crescimento pessoal do educando. Acerca dessa questão, Fonterrada (2005) destaca que alguns educadores mais influentes na educação musical do século XX, como Orff, Suzuki, Selff e Schafer trouxeram ideias para o ensino da música e defenderam a aquisição do conhecimento e da prática musical como principal objetivo.

Na busca por respostas eficientes no nível das necessidades especiais e da saúde, conclui-se que a música pode ser utilizada como uma terapia, como um socorro dos sons, das melodias, como um meio de prevenir e curar problemas de saúde. Com base nessas considerações, a Federação Mundial de Musicoterapia, em 1996, confirmou:

Musicoterapia é a utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um Músico terapeuta qualificado, com um cliente ou grupo num processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos relevantes no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, sociais e cognitivas. (Revista Brasileira de Musicoterapia, 1996, p. 1)

No propósito da utilização da música com vistas à saúde, a musicoterapia, para as crianças com TEA, traz grandes benefícios. Craveiro de Sá (2003) destaca alguns deles: diminuir ou extinguir comportamentos patológicos indesejáveis, tais como isolamento, hiperatividade, autoagressividade, estereotípias, tensões emocionais, desorganizações de linguagem entre outros. O estudioso acrescenta o romper de barreiras impostas pelos comportamentos obsessivos, o ultrapassar ou remover os obstáculos emocionais ou cognitivos existentes, o desenvolver ou o ampliar a comunicação, por meio de uma linguagem não verbal, desenvolvendo a comunicação e a interação social.

Ainda em relação a crianças com TEA, é preciso desenvolver metodologias eficazes, dentro da educação musical, para que esta disciplina tenha suporte e alcance as pessoas com necessidades educativas especiais (SANTOS, 1989). Outro estudioso, Bang (1991), complementa que a música deve ser adaptada ao aluno, e não o contrário.

Em continuidade a essa discussão, as teorias e pesquisas realizadas constataam que a música é um dos elementos que contribui para a mudança na fala da criança autista, pois o contato com ela auxilia na quebra de diversas barreiras que o próprio

transtorno traz, nas suas dificuldades de relacionamentos e isolamento, podendo tais imbróglios serem minimizados com o auxílio das várias manifestações musicais. (CARVALHO, 2018)

Desta forma, neste trabalho, irá se fazer uma reflexão sobre mais um aspecto: a musicalidade que escapa à voz (outro). Como caracteriza Melo (2014), esse conceito não diz respeito a uma musicalidade que tem como objeto central a criação musical de uma canção ou cantiga, nem um processo pedagógico de adquirir conhecimento, como foi explanado anteriormente por Viviane Louro. Assim, a música não vai ser considerada, aqui, no sentido em que é usada na musicoterapia, ou seja, como tratamento psicológico, por meio de estímulos que pode promover, afetando esferas psíquicas, como efeito e intelectos.

Para Sekeff (2007), a musicoterapia utiliza materiais e métodos próprios, com o objetivo de reabilitação do paciente, para que esse mude de um estado de desagregação psíquica para um estado comum. No entanto, o que se pretende é que a música possa trazer elementos que ajudem no encontro entre a criança com autismo e o outro, resgatando traços que ajudem na libertação da linguagem das crianças, interferindo na sua constituição como sujeito falante.

2.2. CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Ao se falar em constituição do sujeito, vem à lembrança a música *“Quem sabe isso quer dizer amor”* de Milton Nascimento (2002), que em um de seus versos, destaca o pensamento *“Você vai ter que encontrar aonde nasce a fonte do ser”*, e, com base nesse pensamento e com o propósito de se fazer um aprofundamento nessas discussões, será dado ênfase à jornada em busca da constituição do sujeito.

Como referencial filosófico, pode-se destacar Descartes e sua longa trajetória de reflexão na tentativa de representar o valor do *“eu”* e sua responsabilidade pelos processos cognitivos a partir da sua primeira meditação, conhecida como *“Das coisas que se podem colocar em dúvida”* (DESCARTES, 1973). Sua intenção era utilizar a consciência para dar um início ou reescrever fundamentos que pudessem permitir segurança para uma ciência incontestável.

O Método Cartesiano, criado por René Descartes, consiste na dúvida de cada ideia. O pensador demonstra sua preocupação na construção de uma ciência segura, contudo a não confiabilidade das fontes estende-se a todo conhecimento que dela

deriva-se. Assim, o estudioso afirma: “A ruína dos alicerces carrega consigo todo o resto do edifício. (DESCARTES, 1973. p. 17)

Efetivamente, observa-se que Descartes se utilizava de alguns elementos, como o eu pensante, a razão, a existência de Deus, a existência de um mundo físico, da alma e dos sentimentos para confirmar que esses elementos formavam um todo, ajudando a superar as limitações e imperfeições humanas. Cabe acrescentar que a filosofia de Descartes era extraída de uma metafísica baseada em uma ordem de razões do conhecimento. O estudioso partia da dúvida e procurava estabelecer os primeiros princípios, utilizando o crivo da razão pelo raciocínio ordenado que permitiria estabelecer verdades sobre o mundo e superar as limitações de pensamentos anteriores.

Logo, pode-se dizer que a ciência moderna começou a partir do desenvolvimento do pensamento cartesiano. Por sua vez, a psicanálise, ou seja, a descoberta do inconsciente por Freud, só foi possível depois da aparição do sujeito cartesiano. Ele, o sujeito, é o fundamento do trabalho elaborado por Freud. “É preciso para compreender os conselhos freudianos, partir desse fundamento de que o sujeito que é chamado – é o sujeito da origem cartesiana”. (LACAN, 5 de fevereiro de 1964/1998, p. 50)

A contribuição de Freud também foi fundamental para a formação do pensamento Lacaniano no que concerne à construção do sujeito, visto que Lacan também focalizou a verdade científica e valorizou a questão do “eu” de Descartes. A partir dessas ações, Lacan colocou em discussão o enunciado: “Penso logo existo”, rico em significações, para, por meio desse registro, extrair alguns de seus fundamentos. No livro o Seminário IX (10 de janeiro de 1962), Lacan mostrou que o “eu sou” seria uma decorrência do “eu penso”. O fato de Descartes proceder a sua dedução do “eu sou” aponta que algo já teria sido identificado com o significante “eu penso”. Logo, o que pode ser considerado é o fato de que o “eu sou” nada mais é do que o significado do “eu penso” no exato momento em que o “eu penso” é articulado.

Acerca do eu, assim Lacan se posiciona:

É um termo verbal cujo uso é aprendido numa certa referência ao outro, que é uma realidade falada. [...] constitui-se inicialmente numa experiência de linguagem, em referência ao tu [...]. (Lacan, 1979, p. 193)

Garcia-Roza (2009, p.210) salienta que Lacan tenta, a partir dos textos de Freud, deslocar o “eu” do lugar central que ele ocupava na filosofia clássica, isto é, na

filosofia de Descartes, tirando o sujeito “*eu*” do pensamento e levando para linguagem. Na definição de Roudinesco e Plon (1998, p. 210), o “*eu*” é um “Termo empregado na filosofia e na psicologia para designar a pessoa humana como consciente de si e objeto do pensamento”.

Em uma perspectiva narcisista, o “*eu*” passa a ser definido como objeto de amor, isto é, o “*eu*” se torna objeto das pulsões, tornando-se objeto de amor. A partir daí “[...] o *eu* passou a ser considerado por Freud um grande reservatório de libido, que refluí dos objetos”. (PETER, 2012, p. 18). No Dicionário de Psicanálise (1998), pode-se encontrar a seguinte observação: “Falar do eu, na teoria freudiana, equivale a refazer a história da técnica psicanalítica, com suas hesitações, seus impasses e suas descobertas”. (CHEMAMA e VANDERMESCH, 2007. p.134)

Em suma, pode-se dizer que são as diversas leituras e o movimento na construção teórica do “*eu*” que levam a criação de várias vertentes. Segundo Miller (1998), levar em conta as variações de interpretações não corresponde apenas a um capítulo da história da Psicanálise. O autor compreende que o freudismo e o lacanismo surgem e fazem sentido quando colocados um em relação ao outro, seja para se diferenciarem, seja para se aproximarem.

Saussure e Lacan

Em razão de ter-se desenvolvido um trabalho voltado para a questão da linguagem e da constituição do sujeito, ou melhor, da constituição do sujeito na e pela linguagem, agora, serão abordados, em caráter breve, os pensamentos de Saussure e de Lacan. Inicialmente, será feita uma reflexão sobre os conceitos básicos da teoria linguística saussuriana, que são: a língua, a fala, o valor, as relações sintagmáticas e associativas e os signos (significante e significado).

Na verdade, Saussure foi o primeiro estudioso da linguagem a recortar a língua como objeto da ciência, inaugurando com esse gesto a linguística como campo de estudo científico. Numa perspectiva sistêmica, para o linguista, o estudo da linguagem divide-se de duas formas: o estudo da língua e o estudo da fala. Para esse autor, a língua é definida como “social em sua essência e independente do indivíduo.” (SAUSSURE, 1978, p. 27)

Nessa perspectiva, a língua não é um fenômeno individual, mas um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social, tendo em vista que ela não está

completa em nenhum falante, isto é, nenhum indivíduo possui o domínio total da língua. Portanto, esse conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilita a comunicação apresenta-se coletivamente, pois sem ele o indivíduo não consegue se inserir no meio social (SAUSSURE, 1978, p. 57). O estudioso continua seu pensamento afirmando que a língua é um produto de forças sociais; para que se veja claramente que não é livre, basta lembrar que ela constitui sempre uma herança da época precedente (SAUSSURE 1978, p.88). Em outras palavras, em cada período da história, a língua mostra suas evidências passadas.

Para Saussure, a fala é reconhecida como a realização da língua por um sujeito; ela é produzida pelo falante e sua articulação conta “[...] com a ajuda do instrumento criado e fornecido pelo coletivo.” (SAUSSURE, 1978, p.18), isto é, a *língua*. Logo, pode-se dizer que a *fala* é a *língua* realizada pelo falante.

Ainda na visão do mesmo autor, a língua é o objeto de estudo da ciência linguística, ela “Serve de intermediário entre o pensamento e o som e cada termo linguístico é um pequeno membro, um *articules*, em que uma ideia se fixa num som tornando-se o signo de uma ideia.” (SAUSSURE 1978, p. 131). Para o teórico, o signo, por sua vez, é constituído pelo significado (o conceito) e pelo significante (a imagem acústica). Ele afirma que “O signo liga o conceito a uma imagem acústica” (SAUSSURE, 1978, p.18). Cabe ressaltar que o signo linguístico saussuriano se caracteriza, fundamentalmente, por dois princípios: o da linearidade e o da arbitrariedade. É a linearidade “Que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo” (SAUSSURE, 1978, p. 142). Melhor ilustrando, em virtude de seu caráter linear, a palavra “ontem” exclui a possibilidade de seus morfemas “*on*” e “*tem*” serem pronunciados ao mesmo tempo. A arbitrariedade, por sua vez, define-se pela não motivação no laço que une o significante ao significado. Por exemplo, a sequência sonora *ca-dei-ra* nada tem a ver com o conceito ou com o objeto *cadeira*.

Quanto à concepção de valor, assim afirma o linguista:

De um lado, o conceito nos aparece como a contraparte da imagem auditiva no interior do signo, e, de outro, este mesmo signo, isto é, a relação que une seus dois elementos, é também, e de igual modo, a contraparte dos outros signos da língua. [...] A língua [é] um sistema em que os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros (SAUSSURE, 1978, p. 133)

Com base nessa proposta, o valor se define por uma relação diferencial, opositiva e negativa no sistema da língua. Em outras palavras, o valor de um significante decorre de sua relação diferencial, negativa com outros significantes, o mesmo ocorrendo no que diz respeito aos significados. Assim, um significante é o que os outros significantes não são e um significado é o que os outros significados não são, concebendo-se a língua como um sistema de valores.

Para Saussure (1978), a língua constitui uma sincronia que se prende a dois eixos: sintagmático e associativo. O primeiro baseia-se no caráter linear do signo linguístico, “Que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo.” (SAUSSURE, 1978, p. 142). Melhor dizendo, em virtude de seu caráter linear, a língua é formada de elementos que se sucedem um após outro, um termo não pode aparecer ao mesmo tempo que outro termo. Daí, pode-se destacar como exemplo a frase “Ontem fez frio”; na palavra “ontem”, não é possível pronunciar, ao mesmo tempo, as palavras “ontem”, “fez” e “frio”. Essa cadeia é formada por relações sintagmáticas, combinatórias entre os elementos que a constituem.

Em contrapartida, isto é, além do plano sintagmático, e usando a frase anterior como exemplo, se, no lugar de “ontem”, fosse colocado “hoje”, estaria se estabelecendo uma relação associativa, que obedece ao princípio de seleção (e substituição) de uma palavra de um grupo de palavras que não estão presentes no discurso. Trata-se de elementos que se encontram na memória do falante, formando grupos em virtude de alguma semelhança entre eles, conforme esclarece Saussure (1978, p. 143).

Partindo de Saussure, mas dele se afastando, Lacan (1998, p.504) explica que a significação só se torna possível como efeito da relação entre significantes, isto é, seria da relação entre significantes que o significado resultaria, assumindo, então, como efeito, a dominância do significante. Lacan (1998, p.504) também revela sua posição, atribuindo a Saussure a constituição do "algoritmo," que funda a disciplina linguística - S/s (significante sobre significado). O significante e o significado são entendidos, pelo psicanalista, como "Ordens distintas e inicialmente separadas por uma barreira resistente à significação" Lacan (1998, p. 500). O processo de significação, conforme a interpretação lacaniana, depende das "ligações próprias do significante", ou seja, como foi explanado no parágrafo anterior, é dado ao significante a função primordial no processo de significação.

Acerca dessa discussão, Arrivé declara que:

Em Lacan, embora haja, marginalmente, uma teoria do signo, [...] não há articulação entre ela e o significante, a ponto de ser impossível, por exemplo, na teoria lacaniana, dizer que o significante é um signo. Portanto, o signo lacaniano é fundamentalmente diferente do signo saussuriano. (ARRIVÉ, 1999, *apud* NÓBREGA, 2002, p. 228)

Em resumo, Arrivé (2002) afirma que há na teoria de Lacan "Uma clara hierarquia entre significante e significado, impensável em Saussure" (ARRIVÉ, 1999, *apud* NÓBREGA, 2002, p. 228). Cabe frisar que, mesmo atribuindo homenagens a Saussure pelo seu papel no estudo do processo de significação, Lacan deixa claro que a sua concepção teórica difere da concepção linguística ao afirmar que "Contra o esquema gráfico do signo saussuriano, vai toda a experiência que me faz falar" (LACAN, 1998, p.506).

Em sua visão psicanalista, o estudioso destaca que "Quer se pretenda agente de cura, de formação ou de sondagem, a psicanálise dispõe apenas de um meio: a fala do paciente." (LACAN, 1998, p. 248). Além disso, realça que a "Fala se destaca como uma resposta dos sentidos às funções do indivíduo" (LACAN, 1998, p. 259). Percebe-se que a posição lacaniana destaca a fala como meio psicanalítico de visar à cura e dirigir o tratamento, acentuando sua proposta sobre sujeito e linguagem.

Sendo assim, para ele, a linguagem é uma estrutura que "Preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental" (LACAN, 1998, p. 498). Em outras palavras, a linguagem não depende dos indivíduos, mas os indivíduos dependem dela para se constituir como sujeito. Desse modo, pode-se observar, a partir da perspectiva de Almeida (2004, p.15) que "No pensamento Lacaniano, é mais importante entender que a aquisição da linguagem faz não apenas o sujeito falar, mas que a linguagem fale nele, pois, em nome da clínica, deve-se fazer com que o sujeito fale na linguagem que nele fala." Lacan expressa, ainda, que o discurso não se dá somente pelos significantes e significados, mas também pelo corpo, conforme passagem:

Somos, pois, levados pela descoberta freudiana a escutar no discurso essa palavra que se manifesta através, ou mesmo apesar, do sujeito. Pelo seu corpo mesmo, o sujeito emite uma palavra que é, como tal, palavra da verdade, uma palavra que ele nem mesmo sabe que emite como significante. É que ele diz sempre mais do que quer dizer, sempre mais do que sabe dizer. (LACAN, 1998, p. 303)

Lacan (1998) continua seu pensamento, referindo-se ao corpo e à linguagem, asseverando que:

A fala, com efeito, é um dom de linguagem, e a linguagem não é imaterial. É um corpo sutil, mas é corpo. As palavras são tiradas de todas as imagens corporais que cativam o sujeito; podem engravidar a histérica, identificar-se com o objeto. (LACAN, 1998, p. 302)

De fato, o pensamento lacaniano posiciona, em sua vertente simbólica, como um corpo marcado pelo significante, onde o inconsciente pode ser decifrado. Em complementação a essa visão, Nasio (1993) destaca que o corpo pensado a partir da linguagem é o “*corpo falante*”; isso implica dizer:

O corpo que interessa à Psicanálise não é um corpo de carne e osso, mas um corpo tomado como um conjunto de elementos significantes. O corpo falante pode ser, por exemplo, um rosto, na medida em que um rosto se compõe de linhas, expressões [...]. O adjetivo “falante”, não indica também que o corpo fale conosco, mas que ele é significante, ou seja, que comportam significantes que falam entre si. [...] Quando um rosto suscita um sentimento, ele é um corpo-imagem; mas, quando o mesmo rosto desperta um dizer imprevisto, ele é um corpo significante. (NASIO, 1993, p.149)

Por fim, é mister se indicar neste estudo, o aspecto/a dimensão falante do corpo ou “o mistério do corpo falante”, reafirmando a especificidade da leitura psicanalítica sobre a corporalidade.

Abordagem do Estádio do espelho e do Édipo na perspectiva lacaniana

No pensamento Lacaniano, o Estádio do Espelho acontece quando o ser humano ainda é um bebê que não adquiriu uma linguagem. Sobre isso, o autor destaca:

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação, que é o filhote do homem nesse estágio *infans*, parece-nos-á, pois, manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito. (LACAN, 1949 *apud* CHAVES, 2016, p. 2)

Ademais, o psicanalista aponta a imagem corporal como capaz de um efeito formador e acredita que, ao nascer, a criança não tem uma visão unificada de seu corpo, ressaltando, o estágio do espelho “É a aventura original através da qual, pela primeira vez, o homem passa pela experiência de que se vê, se reflete e se concebe como outro que não ele mesmo – dimensão essencial do humano, que estrutura toda a sua vida de fantasia.” (LACAN, 1998, p. 96)

Roudinesco (2008), outro estudioso, destaca que, para Henri Wallon – embora esse autor se situe num eixo epistemológico diferente do lacaniano –, o espelho é uma experiência que comprova na criança o momento de sua percepção da realidade. “[...] para Wallon a experiência do espelho é um rito de passagem que ocorre entre os seis e oito meses de vida, a qual permite a criança reconhecer-se e unificar seu eu no espaço”. (ROUDINESCO, 2008, p. 158)

Em outra perspectiva, Garcia-Roza (2009) descreve o estágio do espelho não como uma experiência concreta da criança frente a um espelho, mas como um tipo de relação da criança com seu semelhante, por meio da qual constitui uma demarcação da totalidade do seu corpo. Essa experiência pode se dar tanto em face de um espelho como em face de uma outra pessoa. O autor destaca que o *infans*, através do espelho, da mãe ou do outro, desenvolve uma *Gestalt* cuja função é dá uma estrutura ao sujeito.

Lacan (1987) afirma que é nesse estágio que a apreensão da unidade corporal antecede a própria maturação fisiológica e motora da criança, pois

o processo de sua maturação fisiológica, permite ao sujeito, num dado momento de sua história, integrar efetivamente suas funções motoras, e aceder a um domínio real do seu corpo. Só que é antes desse momento, embora de maneira correlativa, que o sujeito toma consciência de seu corpo como totalidade. É sobre isso que insisto na minha teoria do estágio do espelho – a só vista da forma total do corpo humano dá ao sujeito um domínio imaginário de seu corpo, prematuro em relação ao domínio real. (LACAN, 1987, *apud* Cukiert e Prizskulnik, 2002. p.04)

Então, é possível notar que este estágio traz para a criança um efeito formador de seu corpo, uma espécie de reconhecimento da totalidade de um organismo vivo, englobando suas funções fisiológicas, unificado pela imagem, que possibilita ultrapassar uma visão de corpo fragmentado, abrindo caminho para a constituição de sua subjetividade. Conforme visto, para Lacan, a imagem corporal tem um papel fundamental na constituição do sujeito, já que é a imagem especular que possibilita a criança ver, ser vista e se organizar no campo visual de uma forma que permita passar de um modo de percepções parciais para um modo de coordenação e organização do espaço visual.

Na perspectiva de Grego (2011):

Pelo lado da imagem encontramos, evidentemente, o olho, nosso primeiro aparelho de coordenação do espaço, que começa a percebê-lo, registrá-lo e organizá-lo “antecipadamente”, ou seja, desde muito antes que o organismo possa mobilizar-se e deslocar-se fisicamente nesse campo, já que a organização do olhar precede o gesto e a palavra. Como tal, é também nosso

primeiro aparelho de controle, de conexão e de contato com o chamado mundo exterior. Esse aparelho registra em sua história um momento fundamental: o Estádio do Espelho. (Greco, 2011, p.9)

Com base nessa proposta, a imagem especular marca a dimensão imaginária do ser humano que, entretanto, não se constituiria sem a matriz simbólica. Na concepção lacaniana, o Estádio do Espelho se realiza em três tempos, que são caracterizados por Joel Dor (1989), nos seguintes termos:

A experiência da criança na fase do espelho organiza-se em torno de três tempos fundamentais, que pontuam a conquista progressiva da imagem de seu corpo. Inicialmente tudo se passa como se a criança percebesse a imagem de seu corpo como a de um ser real de quem ela procura se aproximar ou apreender. [...] o segundo momento constitui uma etapa decisiva no processo identificatório. Com efeito, a criança é sub-repticiamente levada a descobrir que o outro do espelho não é um outro real, mas uma imagem. [...] O terceiro momento dialetiza as duas etapas precedentes, não somente porque a criança está segura de que o reflexo do espelho é uma imagem, mas, sobretudo, porque adquire a convicção de que não é nada mais que uma imagem, e que é a dela. (DOR, 1989, p.79-80)

Em relação ao real, Garcia-Roza (2009) complementa:

Por ser uma relação imediata, isto é, por não se fazer pela mediação da linguagem, se esgota nesse jogo especular no qual a primeira consciência se perde ou se aliena. Ao procurar a realidade de si, ela encontra apenas a imagem do outro com a qual se identifica e na qual se aliena. O outro, no caso, é a Mãe. (GARCIA-ROZA, 2009, p.213)

A partir dessa concepção, leva-se em conta que é por meio do outro que a criança aprende a se reconhecer, estando nesse momento alienada ao desejo de alguém. Acerca disso, Ogilvie (1991) defende que a gênese do *eu* parte do exterior, pois, quando nasce, a criança não se sustenta sozinha, ela precisa de um sujeito que lhe dê banho, que lhe dê comida, que a faça dormir e a transporte de um espaço para outro. Enfim, de alguém que cuide dela e que não esteja servindo apenas suas necessidades humanas.

No imaginário, pode-se observar que existe uma articulação que se caracteriza pela presença do simbólico. Com isso, Garcia-Roza (2009) destaca que, apesar da criança não ter acesso à própria fala, ela é falada pelos outros, isto é, ela já surge em um mundo marcado pelo representativo, apesar de não possuir uma função metafórica, pois é desde o nascimento, ou antes dele, que a criança é imaginada pelo outro, e complementa ao afirmar que o imaginário não é autônomo em relação ao simbólico, mas um momento subordinado a Ordem Simbólica (GARCIA-ROZA, 2009, p. 213).

Desse modo, é possível concluir que a ordem simbólica antecede a existência do sujeito, fazendo uma marca permanente, pois segundo Lacan (1981/1988, *apud* Cukiert e Prizskulnik, 2002, p. 115), “Subsiste como tal fora do sujeito”. Sendo assim, como foi explanado anteriormente, antes do nascimento da criança, o simbólico já está presente no discurso e nas expectativas dos pais e da sociedade.

Em acréscimo a isso, Vorcaro e Catão (2015) fazem uma descrição das três dimensões que constituem o psiquismo: o real, o imaginário e o simbólico:

[...] além da dimensão do real que atinge uma condição indizível e intraduzível, é a dimensão do imaginário, pela qual incide a imagem do outro que será o fundamento de um Eu narcísico e dos objetos de troca. Entretanto, a ordem da imagem também é insuficiente para articulá-la no laço social, pois, se o objeto apresentar apenas a imagem, haverá uma ‘vacilação paralisante’. Por isso, não se pode prescindir da dimensão simbólica, que articula e posiciona o sujeito e seus outros. (Vorcaro e Catão *apud* Maliska, 2015. p. 49-50).

Em relação ao simbólico, Garcia-Roza (2009, p.215) salienta que “É através da linguagem que a criança ingressa na Cultura, na ordem simbólica, rompendo o tipo de relação dual que mantinha com a mãe.” Em complementação a esse entendimento, Lacan (1998) diz que o pai é o elemento que quebra essa relação, permitindo a passagem do imaginário para o simbólico. Quando essa separação acontece, a criança já terá condições de suportar a dicotomia mãe-bebê e estará mais preparada para enfrentar o ambiente externo.

Para Dor (1990), a criança reconhece que a mãe é o outro que não ele, e destaca:

De fato, a criança transformou a situação, posto que de agora em diante é ela que abandona sua mãe simbolicamente. A inversão simbólica operada é a justificativa mais evidente da atualização de um processo de controle: a criança fez-se mestre da ausência graças a uma identificação. Era a mãe que a repelia ausentar-se; agora é ela que repele a mãe ao arremessar o carretel. Daí a jubilação intensa da criança ao descobrir seu controle da ausência do objeto perdido (a mãe). (DÓR, 1990, p. 89).

Daí, pode-se compreender que a função paterna é aquela que veio para dar um corte na relação mãe-bebê; nesse momento o pai passa a ser o representante ideal com o qual a criança passa a se identificar. Essa identificação não é, pois, uma identificação com o pai, mas com o que o pai representa, com o pai enquanto uma “constelação de insígnias.” (GARCIA-ROZA, 2009, p.223)

Em relação à separação da mãe e do bebê, ressaltando a real função do pai, Lacan (1999), afirma:

Digo exatamente: o pai é um significante que substitui um outro significante. Nisso está o pilar, o pilar essencial, o pilar único da intervenção do pai no complexo de Édipo. E, não sendo nesse nível que vocês procuram as carências paternas, não irão encontrá-las em nenhum outro lugar. A função do pai no complexo de Édipo é ser um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno. (LACAN, 1999, p. 180).

Esse momento de Édipo traz uma substituição do significante materno por outro significante, o paterno, que possibilita à criança constituir-se como sujeito. Garcia-Roza (2009, p. 225) destaca que “Se a palavra é o que garante a sobrevivência do social, ela é, por isso mesmo, a produtora da morte de cada sujeito”.

2.3. Pulsão

Para Freud (1940), a primeira experiência de satisfação que a criança passa é o sugar que faz parte da pulsão oral e que tem o seio da mãe como objeto de satisfação para saciar a fome. Nas palavras do estudioso,

[...] a obstinada persistência do bebê em sugar dá prova, em estágio precoce, de uma necessidade de satisfação que, embora se origine da ingestão da nutrição e seja por ela instigada, esforça-se, todavia, por obter prazer independentemente da nutrição. (FREUD, 1940, p. 179).

Ao longo dos estudos freudianos, é comum ser encontrada a conceitualização de pulsão. Inicialmente, o pesquisador concebe como pulsão algo que se encontra no limite do aparelho psíquico e somático. Assim ele a descreve:

Por pulsão, primeiramente, podemos designar a representação psíquica de uma fonte endossomática de estimulação, vertendo de modo contínuo, por oposição à ‘estimulação’, produzida pelas excitações esporádicas e externas. A pulsão é assim um dos conceitos da demarcação entre o psíquico e o somático; a hipótese mais simples e a mais cômoda sobre a natureza das pulsões seria que elas não possuem nenhuma qualidade por si só, mas que devem ser consideradas somente como a medida do trabalho solicitado à vista psíquica. O que diferencia as pulsões são as propriedades específicas, e a relação com suas fontes somáticas e suas finalidades. (FREUD, 1905/1996, p. 83)

Com base nessa acepção, verifica-se que esse psicanalista tenta distinguir dois tipos de excitações que podem agir sobre o psiquismo. Uma é o estímulo que vem das fontes externas e, por isso, pode atuar momentaneamente sobre o psíquico, sendo passível de evitação ou de fuga; como, por exemplo, uma fuga motora resultante da percepção, ou seja, algo que incomoda (luz forte, calor ou frio excessivo). A outra fonte de excitação é interna e atua de modo insistente, dificultando a fuga, afinal, não vem de fora, mas de dentro. As pulsões têm essa natureza, são forças constantes, ou seja, forças motrizes atuantes no interior do aparelho psíquico. (Freud, 2013, p.25)

Logo, a pulsão é definida como:

[...] um conceito fronteiro entre o anímico e o somático, como representante psíquico dos estímulos oriundos do interior do corpo que alcançam a alma, como uma medida da exigência de trabalho imposta ao anímico em decorrência de sua relação com o corporal. (FREUD, 2013, p.25)

Sob uma visão filosófica, Freud coloca que “A teoria das pulsões é, por assim dizer, nossa mitologia” (ESB, vol. XXII, p.119), expressando esse pensamento em seu artigo *As pulsões e seus destinos*. Para explicar esse pensamento, Garcia-Roza (1995) destaca o fato de que, apesar de uma teoria científica emergir a partir de uma série de fatos empíricos (no caso de Freud, de suas observações clínicas), ela implica um conjunto de conceitos que não são retirados dessas observações, mas que lhes são impostos a partir de um lugar teórico.

Sobre a conceitualização da pulsão como mitologia, Garcia-Roza complementa:

São puras construções teóricas ou, se preferirmos, ficções teóricas que permitem e produzem uma inteligibilidade distinta daquela fornecida pela descrição empírica. Esses conceitos não descrevem o real, eles produzem o real; ou, se quisermos, eles permitem uma descrição do real segundo um tipo de articulação que não pode ser retirado desse próprio real enquanto “dado”. São, portanto, autênticas ficções científicas. Esse é o caso da *pulsão (Trieb)* em Freud: ela nunca se dá por si mesma (nem a nível consciente, nem a nível inconsciente), ela só é conhecida pelos seus representantes: a *ideia (Vorstellung)* e o *afeto (Affekt)*. Além do mais, ela é meio física e meio psíquica. Daí seu caráter “mitológico”. (GARCIA-ROZA, 1995, p.115).

Para Garcia-Roza (2009), existe uma diferença entre os conceitos de pulsão e instinto. O autor define que o instinto designa um comportamento hereditariamente fixado, o que implica um objeto de satisfação e objetivos fixos; quanto à pulsão não designa nem comportamento pré-formado, nem uma estabilidade no que diz respeito ao objeto de satisfação e aos objetivos. Melhor dizendo, é essa variabilidade do objeto de satisfação e dos objetivos que levam à concepção psicanalítica de pulsão.

Freud, também, chama atenção para a satisfação, no sentido de haver uma pressão para que se chegue à satisfação. Essa característica se refere ao fator motor que tem uma quantidade de força capaz de fazer a pulsão atingir sua meta, isto é, a satisfação. Desse modo, pode-se dizer que a pulsão precisa de um objeto para atingir sua meta. Esse objeto não é fixo e varia com a historicidade de cada um. Mesmo não sendo específico, o objeto não se torna estranho podendo, segundo Freud, “[...] ser uma parte do próprio corpo da pessoa”. (Freud, 2013. p. 27)

Ademais, pode-se denominar as partes do corpo e suas zonas erógenas, como, por exemplo, a pulsão escópica, que se localiza nos olhos, e a pulsão oral, que se localiza na boca. Contudo, a boca, é um lugar conflituoso, pois, segundo Pommier (2004), por um lado ela é entrada de alimento, que leva à satisfação; por outro, ela é saída para a fala, que também leva à satisfação.

Dessa forma, em Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade, de 1995, Freud aborda conteúdos para além da excitação das zonas erógenas, que encontra satisfação sexual em uma parte do corpo, ajudando no desenvolvimento libidinal da criança como fonte da sexualidade infantil. Freud também expõe os processos afetivos que, geralmente, são adquiridos por meio da relação com o outro. Acerca disso, o psicanalista (1905/1996, p. 229-230) assim se posiciona:

A relação de uma criança com quem quer que seja responsável por seu cuidado, proporciona-lhe uma fonte infindável de excitação sexual e de satisfação de suas zonas erógenas. Isso é especialmente verdadeiro, já que a pessoa que cuida dela, que, afinal de contas, em geral é sua mãe, olha-a com sentimentos que se originam de sua própria vida sexual: ela a acaricia, a beija, embala-a e muito claramente a trata como um substituto de um objeto sexual completo.

Sobre a pulsão oral que tem como objeto o seio, Freud destaca:

Nosso estudo do ato de sugar o dedo ou sugar sensual já nos forneceu as três características essenciais de uma manifestação sexual infantil. Em sua origem ela se apoia em uma das funções somáticas vitais; ainda não sentem objeto sexual e é, assim, autoerótica; e seu objetivo sexual é dominado por uma zona erógena. (FREUD, 1905, p. 187)

Garcia-Roza (1995) chama atenção para a teoria do apoio assinalado por Freud. O autor confirma que ela é a chave para a compreensão do conceito de pulsão, pois o que caracteriza o apoio é o fato de as pulsões sexuais estarem ligadas em sua origem, às pulsões de autoconservação e cujo exemplo mais expressivo é o da atividade do lactente: paralelamente à satisfação decorrente da ingestão do alimento, dá-se a excitação dos lábios e da língua pelo peito, o que provoca um outro tipo de satisfação que, apesar de apoiar-se na satisfação da necessidade, não é redutível a ela. Essa segunda satisfação é de natureza sexual.

Para Freud, a boca é o primeiro órgão que se manifesta, como é possível observar na afirmação do autor no final de sua vida:

O primeiro órgão que se manifesta enquanto zona erógena e que emite para o psiquismo uma reivindicação libidinal, é, desde o nascimento, a boca. Qualquer atividade psíquica é agenciada para proporcionar satisfação às necessidades dessa zona. Trata-se evidentemente em primeiro lugar de agir para a autoconservação pela alimentação. Todavia, cuidemos de não confundir fisiologia e psicologia. Muito cedo, a criança, sugando obstinadamente, mostra que existe uma necessidade de satisfação que, ainda

que extraia sua origem da alimentação e seja excitada por ela, procura seu ganho de prazer, independentemente desta. Assim, esta necessidade pode e deve ser qualificada como sexual. (FREUD *apud* LAZNIK, 2000, p. 80)

Como foi explanado anteriormente, para Freud a pulsão é um representante psíquico dos estímulos oriundos do interior do corpo de modo contínuo. No Seminário *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano* (1960/1998), Lacan afirma que a pulsão é o que sucede ao desejo quando este desvanece frente à demanda do outro. O sexual na teoria lacaniana está submetido ao significante, ao discurso do Outro.

Ainda na concepção de Lacan, o olhar e a voz são objetos pulsionais, e nenhum objeto pode satisfazer a pulsão; pode-se dizer que a pulsão, segundo Lacan (1964/2008, p. 176), pode se satisfazer em alcançar o seu alvo, pois “seu alvo é simplesmente o retorno em circuito”. Laznik (2000) reforça os pensamentos lacanianos complementando que, no circuito pulsional, não cabe a pulsão seguir um objeto de necessidade que a satisfaça e, sim, de encontrar um objeto que a cause, e descreve:

É este percurso que traz a satisfação pulsional, radicalmente separada de qualquer satisfação de necessidade orgânica. Este trajeto, em forma de 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 a crie, isto é, que permita a ela percorrer todos os tempos necessários para seu fechamento, inúmeras vezes. (LAZNIK, 2000. p. 88).

Laznik (2000), destaca, ainda, que, para complementar o trajeto do circuito pulsional é preciso passar por três momentos. A autora descreve essa passagem destacando o primeiro momento como ativo, pois o recém-nascido vai na direção de um objeto externo, como o seio ou a mamadeira. O segundo é um momento reflexivo que tem como objeto uma parte do corpo, como o dedo. O terceiro momento da pulsão acontece quando o recém-nascido, de forma passiva, faz a si mesmo objeto de um outro, ele procura ser olhado ou ouvido, oferece o pé para morder, e a mãe sorri de prazer para seu bebê, é nesse momento de gozo que são assegurados os traços mnêmicos do bebê.

Segundo Laznik (2000), na criança com autismo, o terceiro momento do circuito pulsional ocorre de maneira diferente.

De fato, esse terceiro tempo do circuito pulsional, esse momento em que ele vai se fazer objeto de um novo sujeito, o autista não o conhece. Para ele o circuito pulsional não se fecha. (LAZNIK, 2000, p. 88 e 89).

Nesse sentido, pode-se destacar e enfatizar a discursão sobre a pulsão invocante que tem como objeto pulsional a voz.

2.3.1. Pulsão invocante

O que é invocação? É possível reduzir essa resposta com uma simples palavra “*chamamento*” ou dizer que invocação é o chamar em auxílio ou o chamar por alguém. Outra frase que poderia definir o referido termo seria a “ação de invocar,” que tem sua origem no latino – *invocare*, do mesmo verbo latino *vocare* que significa *vox* ou voz. Para finalizar, é viável simplificar e definir invocação como a pulsão da fala. Nas palavras de Lacan, *pulsão invocante* corresponde a “Chamar, ser chamado e se fazer chamar”. (Lacan, 1964, p.93)

Para esse estudioso:

[...] é no mundo da linguagem que cada homem tem de reconhecer um chamado, uma vocação, que se averigua ser-lhe revelada [...] de revelação ou de fundação, é justamente disso que se trata. (Lacan, 1985/1954-5).

A voz, quanto materialidade sonora, apresenta-se bem antes do nascimento, pois:

Muito antes de falar, o ser suposto falante começa por escutar. A audição está presente desde o quinto mês de gestação. Aquilo que o feto escuta deixa marcas, que se transformam em traços, que sofrem um apagamento, cujos vestígio se organizam enquanto significantes. (Catão & Vivès, 2011, p. 85)

Contudo, pode-se indagar: O que é preciso para que o sujeito possa fazer um chamado? Segundo Vivès (2009), será preciso que o sujeito, tendo recebido a voz do Outro, possa esquecê-la para fazer uso de sua própria voz, isso assegura ao sujeito um lugar para ocupar no mundo da linguagem. Com isso, recorre-se à experiência do grito, isto é, o primeiro chamamento do bebê. Acerca disso, Laznik (2000) destaca que, para Lacan, a primeira manifestação do bebê é um grito, ou uma descarga motora que acontece porque a fome ou a sede estão na origem de uma excitação interna. Logo, pode-se dizer que é a partir daí que o bebê falará, mesmo sem saber o que diz, abrindo a dimensão do sujeito do inconsciente.

No início da vida, logo após o nascimento, Bardies (1996) lembra que o bebê identifica a voz da mãe antes mesmo da primeira mamada, portanto, antes que qualquer leite possa acalmar suas necessidades. Em outras palavras, Vivès (2012) destaca que a

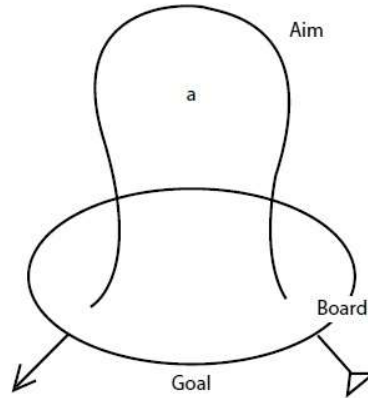
voz do Outro invoca o sujeito, isto é, sua fala o convoca. Seria em um desapossamento de seu grito que o *infans* perde e encontra sua voz. A partir desse momento, a voz é o real do corpo que o sujeito consente em perder para falar, ela é, nos pensamentos lacanianos, esse “*objeto caído da fala*” (Lacan, 1973-4).

Para Catão & Vivés (2011), a voz enunciada e endereçada faz laço com o Outro, pois consegue estruturar a rede de significantes, sendo ela a articuladora inicial e predominante para a incorporação da linguagem e para o tempo do sujeito. A voz é o primeiro dos objetos a organizar o circuito pulsional que se torna necessário a todo ser falante. Assim, são destacados os três tempos do circuito da pulsão invocante, Vivés explica que:

O circuito da pulsão invocante declinar-se-á, pois entre um “ser chamado”, um “fazer-se chamar” (como ocorre a todos os nomes ...), um “chamar”. Mas para chamar, é preciso oferecer a voz, depô-la como se depõe o olhar diante de um quadro (Lacan, 1964, p. 93). Para isso, é preciso que o sujeito a tenha recebido do Outro, que terá respondido ao grito interpretado como uma demanda, depois que tenha esquecido para poder dispor de sua voz sem ser obstaculizada pela voz do outro. (Vivés, 2009, p. 187)

De acordo com Catão (2009), o bebê, em busca de satisfação, é atraído pela promessa do outro em seu chamamento e se depara com o vazio do objeto. Assim, a pulsão entra no circuito de busca. É pela falha do outro que é instituída a divisão do sujeito. Seria depois de vivenciar os três momentos da pulsão invocante que o bebê consegue apelar para a mãe a partir da voz. Pode-se observar essa explanação no gráfico do Circuito da Pulsão Invocante, apresentado por Lacan:

CIRCUITO DA PULSÃO INVOCANTE



O Aim é o trajeto, o Goal é o alvo e o Board a borda. Apesar de se observar uma falha próximo à borda, não é um erro. Essa falha é o ponto surdo, que possibilitou ao *infans* ensurdecer a voz para conseguir falar.

Em outras palavras, o sujeito deve poder, depois de ter aceitado a voz originária, esquecê-la, sem que, por isso, o ato de esquecer seja esquecido, enodando-se aí, em sua função de subjetivação, a pulsão invocante, sobre a qual Lacan disse ser, repetidas vezes, 'a mais próxima da experiência do inconsciente.' (Lacan, 1964:163) (Vivés, 1012, p. 20)

Em relação à criança com autismo, Catão (2009) salienta que, desde muito cedo, ela mostra sua escolha em não se deixar alienar aos significantes do Outro, pelo menos não completamente. Isso ocorre por causa de um processo de não instalação do terceiro tempo do circuito da pulsão. Didier-Weill (1997) destaca que, em relação ao circuito da pulsão invocante, em diálogo com a música, é no último tempo da pulsão que isso pode acontecer. No primeiro tempo, o sujeito é apenas ouvinte, já no segundo, reconhece-se enquanto ouvinte e, no terceiro, surge para ele uma dúvida, o que o leva, no último momento, a ser falante, conseguindo manifestar-se como sujeito de desejo.

A não instauração do período de alienação e o não remate do circuito pulsional traz sérias consequências, como, por exemplo, evitar olhar. No que se refere à pulsão invocante, essas são crianças que “não ouvem” quando são chamadas nem “chamam” o outro, têm uma dificuldade na sua relação com o outro. Isso ocorre, porque algo falha, fazendo que a criança evite entrar em contato direto com seus semelhantes, e essas características diferenciam o autismo na linguagem.

Dar vida à linguagem é, para o autista, pôr-se a se escutar o objeto angustiante do gozo vocal; mas está no princípio de sua estrutura subjetiva que ele não seja mortificado pelo significante, de tal modo que nada teria como ser mais angustiante para ele. (MALEVAL, 2009, p. 2)

Laznik (2009) revela que é como se a criança autista não fosse introduzida no circuito pulsional, que se formaria com a relação entre ela e a mãe. Assim, diante das considerações, a autora declara:

Tenho filmes de bebês de algumas horas que imitam o dedo levantado do adulto que se endereça a ele. Mas, o mais extraordinário, é que – passado algum tempo – o bebê vem provocar o adulto para recomeçar o jogo. [...] Eis o que não encontramos nos filmes dos bebês que se tornaram autistas. Claro, esta pulsão invocante não se estabelece, mas, a meu ver, a pulsão oral também não. Eles não se fazem chupar o pezinho, por exemplo. E quando, no trabalho com o analista e a mãe, isto acaba ocorrendo, transforma todo o panorama. (Laznik, 2009, p. 15).

O *manhês* e a protoconversaço

A língua materna é carregada de emoções, com intuito de despertar uma comunicação entre a mãe e seu bebê. Essa tentativa de discurso dá abertura para uma fala atribuída, pois o bebê, enquanto *infans* ainda não domina a linguagem de sua cultura. Em relação ao *manhês*, Catão (2009) destaca:

Vimos que é a música, ou seja, a entonação, constituinte da prosódia, o que primeiro promove o enodado Simbólico (linguagem veiculada pela fala do cuidador) com o real (organismo do bebê), sem mediação do Imaginário, construção decorrente desse primeiro enodamento, que constituirá a fantasia, base da estruturação psíquica. (CATÃO, 2009, p. 189)

Com sua diferenciada pontuação e prosódia, Laznik (2000) também salienta a importância da voz da mãe para os bebês, para a ativação do circuito pulsional, e destaca que o interesse do bebê pela voz da mãe depende dos seus picos prosódicos. Catão (2011) descreve o *manhês* como uma invocação que a mãe faz ao bebê e complementa ao dizer que, quando ela é bem-sucedida, o bebê produz sons denominados de vocalizes e balbucios proprioceptivos, ocorrendo entre zero e os 6 meses de vida.

Posteriormente, entre os 6 e os 18 meses, o bebê perde a possibilidade de vocalizar todos os fonemas e começa a fazer uma seleção daqueles que são mais utilizados em sua língua materna; isso acontece para que ocorra a encarnação da linguagem. Catão (2011) salienta, também, que é por volta dos 2 anos de idade que a fala da criança, reconhecida pelo outro parental, é capaz de fazer uma estrutura frasal mínima. Quando essa performance não acontece, é nesse momento que são levantados os diagnósticos de autismo. Essa autora afirma que “A tentativa de produções, primeiro de sons e, depois, de fala faz do *infans*, a um só tempo, ator e produto de seu próprio processo de subjetivação”. (CATÃO, 2011, p. 202).

Então, podem ser mencionadas algumas características prosódicas do *manhês*. Para Laznik (2011), a voz materna se manifesta mais alto que o normal, uma gama de contornos de entonação restrita, mas com modulações e variações de altura muito exageradas, formas melódicas longas e doces, com variações amplas. A autora complementa dando destaque que o efeito do ritmo prosódico é amplificado pela frequência de repetições silábicas.

Assim sendo, as oscilações da voz materna, às vezes doces ou alongadas, são acompanhadas de prosódias com grandes afetividades e com diferentes expressões e movimentos, geralmente, mais expressivas para facilitar a aproximação com o bebê. Jerusalinsky (2011) evidencia que, com a erotização na hora de escutar, o bebê responde por meio do olhar, das expressões psicomotoras e das próprias vocalizações.

Logo depois do nascimento, o bebê dá início às primeiras manifestações de diálogo. Para Laznik (2011), o recém-nascido é capaz de entrar em uma comunicação interpessoal ritmada e melódica com a mãe. Quando a mãe fala com o bebê, emite sons melódicos, conseguindo mudar a altura e a qualidade do timbre. Conseqüentemente, o bebê corresponde às mensagens dos adultos a partir dos gestos ou das emoções vocálicas. Essa troca possibilita à mãe ter acesso a regiões recalçadas ou denegadas do psiquismo da criança.

Laznik (2011) salienta que, na protoconversaçoão entre a mãe e o bebê, existe uma troca de turnos, isto é, um espaço temporal onde o bebê pode manifestar atos de fala. A autora destaca Silvia Ferreira (1995), ao enfatizar que a mãe coloca seu bebê como protagonista e destaca:

Um exemplo: um bebê ao seio para e retorna à sucção do leite materno; a mãe diz no lugar do bebê: “tenho fome, mamãe”. O bebê vocaliza; e a mãe traduz: “Oh! Sim mamãe, sim!”. Quando o bebê combina uma sequência de

sons, a mãe interpreta como uma narração e o encoraja: “Conte mais! Conte!”. Um registro em sala de parto mostra que a mãe inicia instantaneamente a troca de turnos. Uma mãe chama o recém-nascido que acabou de ser colocado no seu peito: “Meu bebê! Meu bebê! A bebê eleva seus olhos em direção ao rosto da mãe e seus olhos se encontram. A mãe fala no lugar do bebê: “De quem é esta voz? Eu conheço esta voz! É a voz da mamãe!”. (FERREIRA *apud* LAZNIK, 2011, p. 97)

Conforme Trevarthen e Gratier (2005, citados por Laznik, 2011, p.98), a voz é para o bebê um instrumento expressivo fundamental. Eles destacam que seria no período de protoconversaço, por intermédio dos ritmos musicais na relação entre a mãe e o bebê, que se constrói o Outro primordial. Sobre essas concepções de Trevarthen e Gratier, Laznik complementa:

Eles destacaram a importância da musicalidade na protoconversaço. É ela que permitirá o compartilhamento das experiências intersubjetivas. Para Trevarthen, o bebê nasce dotado de uma motivação que lhe coloca a querer partilhar sua experiência com seus próximos. Entre o bebê e a mãe, isto é possível, através da coordenação e da antecipação precoce de suas expressões vocais, mas também visuais, gestuais e posturais. Assim, eles compartilham suas experiências de maneira direta e imediata em um espaço psíquico e intersubjetivo. (LAZNIK, 2011. p. 98)

Enfim, a voz materna, deverá, conseqüentemente, ser reorganizada pelo sujeito inserido na linguagem. É com base nesse pensamento que, Azevedo (2011) ressalta, existir no sujeito a possibilidade de utilizar poeticamente a música enquanto objeto de voz. Assim, é preciso, antes de tudo, que essa voz materna, ressoe no sujeito que ouve e que ainda está em constituição e que, posteriormente, se faça surdo a ela.

2.4. Autismo

A história do autismo apresenta informações de crianças que sempre foram marcadas como deficientes e, por isso, colocadas à margem da sociedade. Para serem aprofundados os aspectos histórico-psicanalíticos da criança autista nesta pesquisa, será utilizado o trabalho de Cavalcante e Rocha - *Autismo: construções e desconstruções* (2001); como forma de nortear a pesquisa. As autoras usaram a pergunta de Teresa Campello: “O que essas crianças têm? Vocês só falam o que elas não têm!”

Para responder a essa pergunta, primeiramente, será conhecido onde teve início o termo autismo. Segundo Cavalcanti e Rocha (2001), a referida expressão foi usada

pela primeira vez em 1911, por Bleuler, cujo intuito era descrever um dos sintomas da esquizofrenia no adulto. Ele acreditava que essa patologia resultava em um interesse acentuado na vida interior em relação ao mundo exterior, originando na criação de um mundo próprio, fechado, inacessível e impenetrável.

Bleuler, destaca:

Fecharam-se em conchas, com seus desejos e anseios (que consideram preenchidos) ou ocuparam-se das provações e tribulações decorrentes de sua mania de perseguição; na medida do possível, cortaram qualquer contato com o mundo externo. Denominamos autismo ao afastamento da realidade, aliado ao predomínio relativo ou absoluto de uma vida interior. (BLEULER, 1988. *apud* Cavalcanti e Rocha, 2001 p. 25)

Entre os mundos externo e interno do autista, Bleuler (1988, p. 25) acreditava haver uma comunicação.

Mas esses dois mundos são realidades para eles: às vezes, eles podem, de maneira consciente, distinguir entre os dois. Em certos casos, o universo autístico parece-lhe mais real, o outro é um mundo de aparência. (BLEULER, 1988 *apud* Cavalcanti e Rocha, 2001 p. 25)

No entanto, em 1943, o pesquisador Leo Kanner intitulou, a princípio, de “autismo infantil precoce”, posteriormente de “distúrbio do contato afetivo” e retornou ao termo “autismo,” denominado por Bleuler. Depois de várias nomenclaturas, em 1980, o autismo foi oficialmente reconhecido como um diagnóstico médico, editado na terceira edição do *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais – DSM-III*, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria. Hoje, é utilizada a expressão *Transtorno do Espectro Autista*. Essa nova classificação, descrita no *DSM-5* (Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais) e no CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), uniformiza o diagnóstico. Segundo Teixeira (2016), essa semelhança de nomenclaturas acontece, pois, cada caso envolve uma miscelânea de sintomas e manifestações muito diferentes uns dos outros, mas com características básicas que se tornam a mesma patologia dentro de um espectro que vai de quadros leves a mais graves.

Em um estudo realizado por Kanner (1943) com onze crianças autistas, oito meninos e três meninas, que apresentavam características e comportamentos em comum, fizeram esse autor partir do princípio do que acreditava: que essas crianças eram inteligentes, possuíam extraordinária capacidade de memorização. No entanto apresentavam dificuldade na interação social, na área afetiva e na linguagem. A

descrição feita por Kanner foi extremamente relevante para as práticas médicas, porque permitiu diferenciar o autismo dos quadros de esquizofrenia e psicose infantil. Seu trabalho foi de grande eficácia para formar as bases da Psiquiatria da Infância no mundo todo.

Evidencia-se nesse estudo que, mesmo crianças que possuíam diagnóstico de autismo, algumas delas apresentavam inteligência intacta. Em relação à memorização desses pequenos, o estudioso assim se posicionou:

O vocabulário incrível das crianças que adquiriram a linguagem, a excelente memória para acontecimentos ocorridos há vários anos, a fenomenal capacidade de decorar poemas e nomes e lembrar-se precisamente de seqüências e esquemas complexos, testemunham uma boa inteligência”. (KANNER, 1943, *apud* CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 165)

No que concerne à linguagem, esse autor demonstrou uma contradição de pensamentos, pois, apesar de defender a excelente memória dessas crianças no início de seus estudos, ele não acreditava que elas teriam possibilidade de desenvolver sua linguagem, acreditava, pois, na não capacidade de elas se comunicarem. Para tanto, ele utilizou, em vários momentos, a metáfora do papagaio: “Quando as frases são, finalmente, formadas, permanecem por um longo tempo em combinações de palavras ouvidas e repetidas como um papagaio”. (KANNER, 1997. p. 159)

De fato, cada criança com autismo é diferente uma da outra, tendo em vista que cada uma tem sua singularidade, podendo desenvolver sintomas pouco ou mais agressivos típicos do transtorno. Contudo, além do fato de apresentarem uma fala parecida com papagaios, isto é, falas repetitivas, como citada anteriormente, vale a pena destacar alguns outros sintomas destacados por Cavalcanti e Rocha (2001), como falas sem sentidos, falta de relacionamento com as pessoas e com o mundo, não têm contato afetivo, não reconhecem os pais, não apresentam movimentos antecipatórios, não olham, não brincam, não dormem e não comem.

Entretanto, outras crianças apresentam também deficiência intelectual, mutismo ou importantes atrasos no desenvolvimento da linguagem. Algumas parecem fechadas e distantes, outras presas a comportamentos restritos e rígidos. Com todos esses sintomas, alguns acreditam que o autismo é incurável. Por outro lado, pode-se vivenciar comportamentos de crianças com autismo que apresentam grande crescimento em terapias, como, por exemplo, as terapias onde a música é utilizada.

Cavalcanti e Rocha (2001) destacam que, para Kanner (1943), era a relação com os pais que contribuía para a construção dessa patologia, e evidenciam o perfil

fornecido por esse autor em que as “mães emocionalmente frias” e os “pais intelectuais” investiam mais na observação do seu bebê do que no contato com ele. Contudo, ao teorizá-la, Kanner concluiu a patologia pela via do inato.

Afastando-se da responsabilidade dos pais e aproximando-se do inatismo na construção da patologia, Kanner (1943) realça:

A questão que se coloca é saber se, ou até que ponto, este fato [a forma de ser e de se relacionar dos pais] contribuiu para o estado da criança. O fechamento autístico extremo dessas crianças desde o princípio de sua vida torna difícil atribuir todo esse quadro exclusivamente ao tipo de relações parentais precoces de nossos pacientes. (KANNER, 1943 *apud* CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 165)

Essa aproximação trouxe, em uma visão metodológica, a singularidade de cada criança autista, submetendo-se às particularidades de diferença de cada caso. A fim de conhecer um pouco mais a sintomatologia autista, será feita uma abordagem da maneira como foi descrita pelos próprios autistas que publicaram livros autobiográficos. Entre eles, estão: Donna Williams, Sinclair, Tito Mukhopadhyay, Grandin e Sellin.

Reforçando a origem inata do autismo, Dr. Bartak destacou os pensamentos da autora Donna Williams no livro *Se me tocam deixo de existir*:

Podemos ter razoáveis certezas de que a origem dessa síndrome não deve ser atribuída ao mal comportamento dos pais, mas seguramente a uma anomalia do desenvolvimento cerebral ocorrida antes do nascimento ou na primeira infância, decorrentes de diversas razões. Os autistas não são necessariamente deficientes mentais e são relativamente aptos a executar algumas tarefas. (WILIAMS, 1992, *Apud* CAVALCANTI e ROCHA, 2001 p. 13-17)

Acrescenta-se aqui a definição de autismo a partir da compreensão do teórico Schwartzman (1997):

O autismo pode ser considerado distúrbio do desenvolvimento caracterizado por quadro comportamental peculiar e que envolve sempre as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade. (SCHWARTZMAN, 1997, p. 62)

Mas o que é o autismo? É um modo de ser? É um posicionamento? Na procura para essas respostas, encontra-se a do estudioso Sinclair, que assim declina:

O autismo não é algo que uma pessoa tem, ou uma “concha” na qual uma pessoa está aprisionada. Não há uma criança normal escondida atrás do autismo. O autismo é uma maneira de ser. Ele é invasivo; ele atinge toda a experiência, toda sensação, percepção, pensamento, emoção, todo aspecto da vida. Não é possível separar o autismo da pessoa [...] e se isto fosse possível, a pessoa que restaria não seria a mesma que existia anteriormente. (SINCLAIR, *apud* BIALER 2014, p.5)

Nesse mesmo sentido, Tito Mukhopadhyay (2011), citado por Bialer (2014), define o autismo não como uma doença, nem como algo a ser curado ou retirado, mas

como uma modalidade de experienciar a si mesmo e o mundo. Em complemento Grandin (2011, *apud* Bialer, 2014, p.4) acredita que o autismo pode ser a procura por um sentido para a vida, seja pelo meio da obtenção da autonomia, da independência ou por meio do sucesso profissional e de valores éticos, isto é, a criação de um caminho singular onde cada autista procura traçar o seu.

Na percepção de Donna Willians (1992), a necessidade de organizar e classificar objetos lhe permitia visualizar as relações entre eles, abrindo uma possibilidade para que, com isso, ela pudesse ter o sentimento de, no futuro, poder compreender as relações do mundo e encontrar seu lugar nele. Já as estereotípias ajudavam a dar uma sensação de continuidade e a segurança de que as coisas permaneceriam no mesmo lugar, mesmo em uma situação difícil. O ato de acender e apagar a luz rapidamente, como também piscar compulsivamente tinham a função de dividir uma experiência, ajudando na redução do impacto, como também davam uma sensação de liberdade; porém a intensidade dos movimentos era proporcional à tensão vivenciada. Quando nada disso era possível lhe acalmá-la, Donna batia a cabeça contra o muro com o intuito de diminuir a tensão e provocar um “barulho surdo em sua cabeça” (Williams, 1992, p. 302, *apud* Bialer, 2014)

Em alguns momentos, Sellin (1998) descreveu ser tomado por uma solidão que o impedia de se levantar de seu “caixão”, como se existisse um muro dentro dele “rude e confuso” ou “alguma coisa que obstrui o caminho para o exterior” (SELLIN, 1998, p. 96). Esses sentimentos interiores são descritos como fontes de energias negativas, oriundas dele mesmo, e que requerem o apoio de outro humano, sem isso é difícil superar esses sintomas que o tornam um “eterno gritador.” (Sellin, 1998, p. 170).

Pode-se descrever as crises de gritos como intercaladas e intensas invasões de gozo. Além dos gritos e da agitação, Sellin destaca a ausência de outras estratégias defensivas que ajudam a “dominar a angústia” (1998, p. 113) que vivencia em situações frequentes que causam medo. O medo que o avassala é “um medo ladrão da paz estrangeiro à natureza”, um “medo contínuo incessante” que emerge como lava da profundidade de um vulcão e que invade com “uma fabulosa e louca potência” (Sellin, 1998, p. 80), causando um terrível e grande sofrimento, arrancando a paz e a tranquilidade. Ele destaca também que “a gentileza e o amor são uma arma eficaz contra o autismo enervante, com poderes eficazes como um remédio íntimo” (Sellin, 1998, *apud* Bialer, 2014, p. 16)

Em uma visão neurológica, cumpre notar que as causas do autismo ainda são desconhecidas, porém existem relatos de anormalidades orgânicas, neurológicas, biológicas, além de fatores genéticos, imunológicos e perinatais, achados bioquímicos e neuro anatômicos relacionados ao autismo. Assim, ainda não há uma explicação concreta e segura, em termos neurológicos, do que é o autismo.

Continuando respondendo à pergunta de Teresa Campello com fundamento em observações realizadas por autores, pode-se definir o autismo como um transtorno infantil mais comum em meninos do que em meninas. Entretanto, quando as meninas são afetadas, os sintomas aparecem com uma gravidade mais elevada. Cavalcante e Rocha (2001), finalizam a definição sobre crianças com autismo dizendo: “Pensamos, simplesmente, que elas têm um modo de subjetivação singular e estabelecem contatos, comunicam-se e falam à sua maneira”. (CAVALCANTE E ROCHA, 2001, p. 20)

Em suma, essas autoras descrevem o autismo como um colapso da vida psíquica, isto é, uma patologia que se desenvolve na ausência de algumas condições constituintes do psiquismo, ora interna, ora externa. No entanto, essas descrições nos impedem de enxergar suas capacidades, pois,

[...] se estamos fadados, pelo constrangimento de nossas narrativas, a ver e descrever essas crianças através de suas deficiências, ficamos cegos e surdos para suas capacidades, assim como cegos e surdos ficam seus próprios pais. (CAVALCANTE E ROCHA, 2001, p. 84)

2.4.1. Autismo e efeitos da música

Quanto à questão da música, Rousseau destaca que, a partir das primeiras vozes, teriam se formado os primeiros sons e constituído as primeiras canções. (ROUSSEAU, 1781/1997). Sendo assim, para a criança sem dificuldades, o caminho que ela faz desde o momento em que se encontra com a voz materna até conseguir fazer dela um objeto/causa de desejo, muita coisa acontece, como fazer soar a voz (Azevedo, 2011), ensurdecer-se à voz (Vivès, 2009) ou esquecer-se da voz (Didier-Weill, 1999).

No autismo, esse caminho é mais difícil uma vez que ele mostra alguns obstáculos. Nesse sentido, Laznik (2004, p. 35) aponta para uma falha no processo de alienação. Relata essa autora: “Como se, justamente, o sistema de defesa consistisse em eliminar todos os lugares psíquicos onde os traços mnêmicos das representações do outro poderiam ser registrados”. Nessa proposta, a alienação ao outro é fundamental

para que o *infans* se torne sujeito/falante. Em outras palavras, a criança inicia seu processo de constituição como sujeito, assumindo as representações e sentidos que decorrem dos significantes da fala do outro a ela dirigidos. A alienação é, portanto, fundamental para que a criança se separe do outro.

Segundo Lemos (2002), a separação consiste na outra face da alienação. Assim, a defesa desenvolvida pelo autista, de acordo com Lasnik (2004), consistiria numa resistência à alienação. Contudo, acredita-se que a música seria aquilo que traria uma sutura para a constituição do sujeito, como afirma Didier-Weill (1998); a música traz elementos que marcam a própria constituição do sujeito. É na busca desses elementos que se pode pensar nos efeitos da música na prática com crianças autistas e na aquisição de sua linguagem.

A música, para a criança com Transtorno do Espectro Autista, indica diferentes características, dentre as quais pode-se destacar as propostas de alguns autores, como Júnior (1999, p.49), que afirma: “No autista, a música atinge em primeiro lugar a emoção para, depois, as reações físicas”; Rosenhall (1999) salienta a hipersensibilidade dessas crianças ao estímulo sonoro, porém não considera um fator positivo para o desenvolvimento de crianças com TEA; para Didier-Weill (1999), na versão psicanalítica, a música pode ter um caráter de apelo na constituição da subjetividade. O autor complementa seu pensamento ao afirmar que, mesmo não demonstrando sentido no início, a música é a única linguagem que permite um efeito no encontro imediato e absoluto entre o eu e o Outro.

Carvalho (2018) assume que o autista não está fora da linguagem, mas que ele mantém com a linguagem uma relação muito particular onde a verbalização ecológica indicaria uma posição por ele ocupada, e acrescenta que os fragmentos musicais e de fala poderiam esboçar cortes, rupturas nas substâncias sonoras produzidas por essas crianças. Convém notar que a presença insistente da fala do outro na fala do autista, a denominada ecolalia, consiste numa marca predominante na verbalização da maioria das crianças com diagnóstico de autismo, apontando-se, nessa verbalização, seu caráter de rigidez.

A autora complementa seu pensamento supondo que, mesmo com o aprisionamento aos sons da voz do outro (da mãe), através da ecolalia, seria por meio desses sons que surgiria a hipótese de alguma saída desse aprisionamento. Destacam-se, então, os pensamentos de Arantes (2001) e Lier-De Vitto (2006) que assumem que, da mesma forma que a dimensão sonora da voz do outro pode aprisionar a criança, seria

essa mesma dimensão sonora que poderia indicar uma saída para esse aprisionamento, ou melhor, uma saída que permitisse uma continuação de um movimento que foi precocemente interrompido.

Contudo, é possível se dizer que existe um conflito entre o corpo e a linguagem ecológica, indicando uma posição singular da criança com autismo. Assim, Carvalho se posiciona:

Assumimos, então, que, no caso do autismo, também se trataria de um embate entre corpo e linguagem, ou melhor, de uma especial resistência que o corpo opõe à linguagem. Ao que tudo indica, seria uma resistência que o corpo opõe à linguagem, pela via de uma recusa à perda/esquecimento/recalque da sonoridade da voz materna. Face a tal recusa à perda, o corpo seria invadido, inundado por essa sonoridade, deixando-se aparecer, por exemplo, através da ecolalia. Desse modo, a verbalização ecológica do autista indicaria uma posição, por ele ocupada, em relação ao Outro primordial (a mãe). (CARVALHO, 2018, p. 67)

Nessa perspectiva, adere-se à proposta de que a dimensão de apelo que a música transmite – por exemplo, em suas manifestações por meio de canções – poderia produzir cortes na continuidade dos blocos verbais da criança com autismo, causando certa liberdade à linguagem. Didier-Weill (1999) destaca o lugar fundamental ocupado pela música a partir do outro, quando afirma:

[...] eis que agora um outro se dirige a mim, solicitando um ouvinte inaudito a quem faz ouvir essa novidade siderante: ‘Em ti, estou em minha casa’. Enquanto em minha vida quotidiana eu sentiria como um violador inaceitável quem quer que pretendesse semelhante efeito, eis que não somente ouço a música me significar que está em casa em mim, mas ouço também, em mim, uma inaudita que responde: ‘Sim, é verdade, estás em casa’. (DIDIER-WEILL, 1999, p. 11-12)

Para Sampaio (2015), os estudos da neurociência têm enfatizado que a música (instrumental ou canções) é capaz de mostrar respostas, pois ajuda a trabalhar o campo das emoções. Indo além das emoções, ela ajuda no processo cognitivo, no controle de impulsos e de ações motoras, na memória, no planejamento e na atenção dividida e sustentada. O autor complementa seus pensamentos afirmando que um dos prazeres que a criança com autismo sente com a música, encontra-se na criação de um estímulo ambiental que não seja ameaçador, como a presença de um dos componentes musicais principais, uma pulsação regular e previsível, que traz sensação de bem-estar. O autor destaca, também, que alguns elementos musicais, como o contorno melódico e as variações de timbre e de articulação, tornam possível que a música vá além dos comportamentos previsíveis e estereotipados da criança com autismo.

De acordo com Cunha (2011, p. 63), a música pode explorar melhor o sensorial. Em suas palavras:

Na área das artes, existem autistas de alto funcionamento que conseguem reproduzir com destreza as notas de um instrumento musical ou os traços de uma pintura. Ainda que estes não sejam o caso da maioria, o desenvolvimento de trabalhos artísticos tem um papel essencial na infância e na adolescência. Desenvolvem a sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de atenção e memorização. Quando trabalhamos sobre movimentos criativos, mantemos um vínculo afetivo com o que produzimos. (CUNHA, 2011, p. 67)

Para Cunha (2011, p. 62) “O que mais impede o aprendizado do autista na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem que estão ao seu redor, pelas dificuldades comunicativas, e não a existência de algum problema cognitivo”. Ainda, em suas considerações, Cunha (2011) assevera:

Atividades que estimulem elaborações cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva – tão comum no autismo – com interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. [...] é natural que alguns com a síndrome não atentem para a necessidade de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva. É pelo afeto que nos tornamos escultores de nós mesmos no mundo exterior. Quando tocamos, por exemplo, um instrumento musical, é porque amamos ouvi-lo, amamos executá-lo, amamos o seu som e, na comunicação do nosso amor com o amor de outrem, não é necessária uma única palavra para expressar tal sentimento ou emoção. Com efeito comunicamos e recebemos emoção. (CUNHA, 2011, p. 78)

Ball (2004 citado por Sampaio, 2015, p.145) destaca que, na literatura sobre autismo, encontra-se uma intensa relação das crianças com o transtorno e a música, considerando o aspecto não verbal da música o principal meio de engajamento entre a criança com autismo e seu interlocutor. Esse fenômeno tanto pode ocorrer quando a música é apresentada puramente instrumental, ou quando ela é apresentada cantada ou narrada.

De acordo com Sekeef (2002), a maioria das crianças com autismo respondem de maneira positiva à música. Isso acontece porque o ritmo favorece disciplina e coordenação e a melodia leva à expressão emocional que é de grande importância tanto para elas como para os que convivem com elas; a harmonia estimula ordem e lógica ao pensamento, alimentando o equilíbrio de suas funções psíquicas.

Maleval (2012), na linha psicanalítica, mostra um exemplo onde, por intermédio da música, uma criança autista de quatro anos, chamada Elly, consegue se comunicar com os pais, enviando mensagens a partir do ato de cantar a música infantil

francesa *Alouette*, enquanto os pais penteavam os seus cabelos após lavá-los. Cabe ressaltar que os pais descrevem que:

Essa criança estranha, incapaz de assimilar o mais simples dos vocábulos, era capaz de guardar uma área e associá-la a uma ideia [...] as melodias de Elly tinham um conteúdo associado à linguagem. Durante anos, nós não soubemos por que Elly – aos quatro anos de idade – nos cantava *Alouette* quando estávamos penteando os cabelos dela, depois de tê-los lavados. Foi só a partir dos seis anos, quando ela já estava falando bem melhor, que descobrimos a relação. '*Alouette*' era igual a *all wet* (todo molhado), palavras que, com quatro anos, ela não dizia e não dava a impressão de compreender. Estava claro, contudo, que ela havia aprendido os sons e estabelecidos, por meio da música, uma relação que não podia ou não queria fazer verbalmente. (PARK, 1972, p. 99 *apud* MALEVAL, 2012, p. 53)

Apesar do esforço de Elly para se expressar ao cantar a música *Alouette*, Maleval (2012) evidencia que essa forma de utilizar a música caracteriza uma linguagem verbosa, ou seja, uma língua mobilizada para a satisfação solitária e não para indicar uma troca verbal. Esse tipo de linguagem é de difícil compreensão, causando aos pais de Elly angústias e dúvidas.

Para explicar melhor o que é uma língua verbosa, ou de verbiagem, Maleval (2012), assim ressalta:

O que é verbiagem senão um gozo solitário da língua? Solilóquios incompreensíveis, monólogos não endereçados, até mesmo invenção de neologismo se revelam, com efeito, muito frequentes na clínica do autismo. Também é observável que certos autistas, de alto funcionamento, desenvolvem a faculdade de comunicar-se, adquirindo aptidões linguísticas próprias para fazer laço social. Ainda que consigam fazer-se entender, seu uso da língua se revela original. Por detrás da grande diversidade dessa clínica, que vai do autismo ao domínio de uma língua comum, passando pela verbiagem, existiria uma constante? Parece que poderíamos levantar essa hipótese se levássemos em contato o funcionamento pulsional. (MALEVAL, 2012, p. 45-46)

Com base nas declarações anteriores, pode-se dizer que a comunicação cantada traz um disfarce na linguagem enunciada do autista, como se o canto encobrisse sua voz. Maleval (2012) ressalta a disfunção na pulsão invocante, a qual permite que se expressem, mas que dificulta se ouvir.

Asperger (1998, p.58) relata, “Observamos com nossas crianças que se lhes damos instruções de forma automática e estereotipadas, com uma voz monocórdia como elas mesmas falam, tem-se a impressão de que devem obedecer, sem possibilidade de se oporem à ordem”. Williams (2012), complementa os pensamentos de Asperger, confirmando que as palavras, no autismo, são mais bem compreendidas quando transmitidas por um disco, pela televisão ou por um livro. Pode-se observar nos pensamentos de Williams a presença de uma língua mecânica.

Em relação a essa fala mecânica Hebert (2006), descreve:

[...] fazem-no com uma voz átona, mecânica, como se [...] a parte musical da língua fosse dissociada do sentido, como se tivessem a escolha entre falar sem música ou fazer sons sem sentido: sentido bruto ou som bruto, código informativo ou emoção sensitiva – mas nunca os dois articulados. (F. HEBERT, 2006, *apud* MALEVAL 2018, p.4)

Outro exemplo dado por Maleval, em relação a língua sem afeto, é a experiência descrita por Temple Grandin sobre sua linguagem:

Recentemente, assisti a uma conferência em que uma socióloga afirmou que os seres humanos não falavam como os computadores. Nessa mesma noite, durante o jantar, contei a essa socióloga e a seus amigos que o meu modo de pensamento se parecia com o funcionamento de um computador, e que eu podia explicar esse processo, etapa por etapa. Eu fiquei um pouco perturbada, quando ela me respondeu que era pessoalmente incapaz de dizer como os seus pensamentos e as suas emoções se conectavam. Quando ela pensava em alguma coisa, os dados objetivos e as emoções formavam um todo [...] Em meu espírito, eles estão sempre separados. (GRANDIN, 2006, *apud* MALEVAL, 2012, p. 64)

Apesar de Grandin conseguir fazer essa separação entre dados e emoções, no que concerne à música, a autora destaca que não seria possível transformá-la em símbolos como encontrados em computadores. Essa informação reforça os pensamentos de Maleval, sobre a música, quando ele ressalta que “o tratamento da onda sonora, na qual se ancora a língua verbosa, não é da mesma ordem e pode operar sem cortes” (Maleval, 2012, p.62).

Brandão e Millecco (2001, p.91) acreditam na ideia de que “ninguém canta por acaso e que cada qual busca na música, aquilo de que necessita para expressar seus sentimentos e emoções”. Para isso, eles recomendam que sempre seja oferecido uma canção sobre a importância de um momento vivido entre a criança e a mãe.

Também, Donna Williams (2012) relata uma experiência vivenciada ao visitar uma escola voltada para crianças autistas. Ela descreve seu contato com uma menina chamada Anne, que tinha surdez e cegueira. Anne tinha frequentes crises nervosas e era tratada de forma bastante agressiva pelas pessoas do seu ambiente familiar que não entendiam sua condição. A autora descreve Anne como uma criança de "olhos entorpecidos e olhar morto". E conta como conseguiu lidar com a situação:

Peguei sua mão e a fiz dar tapinhas em seu próprio braço como eu o fazia, mantendo a cadência no mesmo ritmo hipnótico. Ouvi, então, uma doce cadência, quase inaudível e que não vinha de mim. Era Anne que sussurrava a melodia com a garganta. Omiti algumas notas e, como eu o esperava, ela continuou como se o refrão houvesse sempre sido o dela. Eu saltava

progressivamente cada vez mais as notas, até o momento em que ela não se contenta mais em marcar o ritmo em sua garganta, mas começa realmente a cantarolar batendo a cadência no braço [...]. Eu saía várias vezes, unicamente para poder, em seguida, repetir o exercício. O importante é que durante a minha ausência, ela foi capaz de cantarolar marcando o ritmo, por si mesma, entre cada manifestação de medo (WILLIAMS, 2012, p. 311)

Fica evidente, portanto, que, por meio da música, Williams (2012), a partir de suas experiências, conseguiu criar uma relação em que a música se transforma em atos pelos quais conseguiu ir ao encontro da fala. Da mesma forma, no caso *Alouette*, citado por Maleval (2012), mesmo sem se preocupar em demonstrar uma troca verbal, por meio da música, houve uma intimidade entre a criança com autismo e a música. Por fim, são formas diferenciadas que cada um tem de se utilizar da música para descrever e lidar com suas emoções. Enfatiza-se que a criança com autismo é um sujeito de linguagem, pois consegue fazer ecoar a voz.

Ela está na linguagem desde seu nascimento, embora tente se proteger dela, como, por exemplo, quando tampa os ouvidos ou, em alguns casos, quando se priva da fala.

Relembrando, novamente, a constituição do Sujeito, Jerusalinsky (2009), descreve:

Antes mesmo da produção do balbúcio de valor linguístico, já podemos encontrar em bebês com menos de seis meses, em franca constituição, o progressivo enriquecimento da modulação das vocalizações. O choro ininterrupto do recém-nascido diante de algum desconforto físico para progressivamente a ser substituído por choros com intervalos. Na medida em que o choro já se instalou em um circuito de demanda com a mãe, o bebê chora e espera ser respondido. (JERUSALINSKY, J., 2009, p. 111)

Indo ao encontro dos pensamentos de Jerusalinsky, Catão (2009) salienta que a criança escuta e é um ser falado antes mesmo que se constitua falante. Contudo, o ato de escutar implica diversos fatores, tais como: as modalizações da voz do Outro. Para Lacan (1975/1991, p.134), "Eles ouvem muitas coisas", uma vez que, "articulam muitas coisas e se trata de ver precisamente onde escutaram o que articulam".

Catão & Vivès (2011) destacam que a musicalidade da voz materna transmite uma invocação ao infans para que este advenha como sujeito. É por intermédio da mãe, ou de quem ocupa essa função para a criança, que se produz a impressão da marca do significante implicada na pulsão invocante. Catão (2009) complementa ao afirmar que a voz materna tem a função de inscrever o infans no campo simbólico, tornando-o um corpo cheio de linguagem. Para essa autora, no tratamento com crianças autistas, a suposição de sujeito está do lado do analista. Assim, ela enfatiza:

Ao analista não cabe compreender nem explicar, cabe escutar e dar a escutar àquele que *supostamente* fala, sua condição de ser de fala. Isso vale tanto no tratamento padrão quanto com crianças que ainda não falam – os bebês – ou com aquelas que sustentam uma “posição” autista frente ao Outro vivido como intrusivo, posição marcada pela recusa *ativa*, sobretudo em relação aos objetos do desejo voz e olhar. (CATÃO, 2011, p. 201)

Vorcaro (1999, p. 69), complementa ao afirmar que se trata de auxiliar a criança a "produzir o Real ao invés de sofrê-lo". Um real que pode ser construído através do elemento música. Segundo o mesmo autor, a partir da melodia que o outro lhe dirige, a criança já experimenta a tensão da antecipação que o andamento da cantiga lhe permite suportar e surpreende-se com a alteração neste andamento. Em relação às expressões vocais de uma criança com diagnóstico de autismo, Vorcaro e Navegantes (2004, p. 231) referem-se a um jogo estabelecido pela analista e afirmam: “Muitos momentos de interação foram estabelecidos por meio de jogos rítmicos desse tipo em que se estabelecia a sincronia do fluxo de seu movimento a uma entonação musical ritmada por canções”.

Quando se fala em sincronia, as autoras estão se referindo ao gesto e ao som e continuam a sua afirmação destacando que “Aos poucos – mas, bem poucos -, o jogo permite novas interações” (VORCARO E NAVEGANTES, 2004, p. 231). Desse modo, é viável observar a importância de considerar os jogos (os ritmos) entre a criança com autismo e o outro para o aparecimento da fala.

Sobre os jogos, Jerusalinsky (2009) reafirma que:

[...] aos jogos de expectativas e precipitação se colocam em cena, por exemplo, nas cantigas e parlendas infantis. Se inicialmente a mãe joga com o ritmo da música, o que produz efeito no bebê engajado em tal temporalidade, em um segundo momento ela oferece cantigas e parlendas nas quais produzem uma espera para que a fala ou o gesto da pequena criança possa se engajar na cantiga. A mãe e a pequena criança mantêm a expectativa até o momento certo em que a fala da criança precipita-se nessa esperada realização. (JERUSALINSKY J. 2009, p. 216-217)

Assim, falar não é um processo natural. Para que isso aconteça, faz-se necessário que a criança receba do Outro significantes uma voz que responda aos seus apelos e que, conseqüentemente, traga-lhe significação. Na verdade, é a materialidade acústica da voz que leva a criança ao desenvolvimento da fala. Contudo, reforça-se, aqui, o pensamento de que o processo com o autista é diferente, pois essa criança resiste à alienação aos significantes do Outro. Além disso, o circuito pulsional não se completa.

Para Jerusalinsky (2008) a prosódia da voz materna é música sem letra, num momento em que a criança ainda não compreende o sentido da música. Dessa forma, a

criança é colocada como objeto de desejo, mas, por algum motivo, não consegue permanecer nessa posição por muito tempo, como afirma Laznik (2009). Logo, compreende-se que, para haver a manifestação de um desejo, é preciso se tornar objeto de desejo do Outro, depois a separação, para, posteriormente, tornar-se sujeito de desejo, tornando-se, conseqüentemente, sujeito de linguagem, como foi visto em momento anterior.

Com base nas abordagens tratadas neste trabalho, a música não pode estar fora das discussões sobre a aquisição da linguagem e da subjetividade da criança com autismo, visto que, por meio dela, essas crianças conseguem, cada uma, no seu processo de crescimento pessoal, ser invocadas para o campo da demanda do desejo e, conseqüentemente, do simbólico, traçando caminhos que podem auxiliar no seu desenvolvimento.

Essa invocação precisa capturar o sujeito e torná-lo surdo. Como ilustração, destaca-se o trecho da Odisseia *O canto das sereias* de Ulisses (Homero, 2009). A feiticeira Circe, lamentando-se por deixar seu amante partir, revela-lhe os perigos que encontraria no caminho de volta.

[...] pois bem; atende agora, e um deus na mente. Meu conselho te imprima. Hás de as sereias primeiro deparar, cuja harmonia adormenta e fascina os que as escutam: quem se aproximar estulto, esposa e filhos não regozijará nos doces lares; que a vocal melodia o atraí às veigas, onde em cúmulo assentam-se de humanos ossos e podres carnes. Surde avante; as orelhas aos teus com cera tapes, ensurdeçam de todo. Ouvi-las podes contanto que do mastro ao longo estejas de pés e mãos atado; e se, absorvido no prazer, ordenares que te soltem, liguem-te com mais força os companheiros. (Homero, 2009, p. 133-134)

Segundo Vivés (2012), o canto seria, no máximo, a revogação da voz - e não sua evocação -, o que permite manter a distância. Ele é um domador da voz (LACAN, 1973, p. 97-109). Para Vivés (2009) o canto é o que permite abdicar-se da voz, pacificá-la. O que faz com que J. A. Miller afirme:

[...] se falamos, se conversamos nos simpósios, se tagarelamos, se cantamos e se escutamos os cantores, se fazemos música e se a escutamos [...] é para calarmos o que merece ser chamado de voz como objeto a. (MILLER, apud VIVÈS, 2009, p. 83).

Enfim, o canto, ou, assim possa se dizer, a música, teria o poder de tirar o sujeito da surdez. No caso da criança com autismo, ela permanece atada ao mastro, então seria necessário que resgatasse aquilo que não foi completado enquanto bebê. A música seria uma forma de desamarar o nó e possibilitar que invoque a voz alienante do outro, para conseguir ensurdecê-la e, finalmente, conseguir ressoar sua melodia.

3. Método

Esta pesquisa tem como objetivo investigar efeitos produzidos pela música sobre a linguagem da criança com Transtorno do Espectro Autista. Estreitando tal objetivo, pretende-se investigar, também, se existe alguma relação entre manifestações verbais da criança com TEA e atividades musicais realizadas em convívio familiar com o outro, a partir de uma discussão sob o referencial da psicanálise em sua interface com a linguística.

Segundo Lakatos (1989, p.122), o crescimento do conhecimento se dá “essencialmente no mundo das ideias”. Nesse mundo, a pesquisa adotou o método qualitativo, mediante o estudo de caso, por apresentar uma abordagem metodológica que melhor atendeu aos objetivos desta averiguação.

Em relação à abordagem qualitativa, Marconi e Lakatos (2010) explicam que se trata de um método que possui, como princípio, a análise e a interpretação de aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e, ainda, fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, as atitudes e as tendências de comportamento. Para Neves (1996, p. 1) a pesquisa qualitativa é “[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema de significados, tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social [...]”.

Com relação ao estudo de caso, Yin (2001) o descreve como um método complexo e abrangente que preserva as características mais significativas dos momentos que acontecem na vida real. O autor continua sua descrição afirmando que esse estudo é caracterizado pela análise profundo e exaustiva dos fatos, permitindo um amplo e detalhado conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que, sobre um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto, não estão claramente definidos” (YIN, 2001 p. 33)

Nessa perspectiva, Gil (2002) caracteriza o estudo de caso como profundo e detalhado e complementa ao afirmar que ele não proporciona um conhecimento preciso de uma população, mas permite uma visão geral do problema e de fatores que

influenciam e que podem ser influenciados. Triviños (1987), por sua vez, destaca que o estudo de caso – no âmbito pedagógico, considerando o aluno – permite fazer um exame das condições de vida do estudante, a saber: o nível social, escolaridade dos pais, profissão, o tempo que os pais dedicam aos filhos, tipo de alimentação das crianças, opinião dos professores, entre outros.

Uma característica positiva do estudo de caso defendida por Yin (2001) é a capacidade de lidar com muitos elementos, como documentos, entrevistas e observações. Assim, a partir da leitura desses elementos, foi possível serem visualizados melhor alguns conceitos e elaborados outros. O estudioso também afirma que o estudo de caso era considerado como o “parente pobre”, que servia apenas para exame de natureza exploratória. Esse preconceito surgiu em decorrência da falta de rigor de muitos pesquisadores ao conduzir tal estudo em função do pouco tempo para a realização da análise e do volume de documentos gerados, como também da influência de crenças e valores dos pesquisadores sobre as conclusões obtidas pelos estudos.

Com a confiabilidade do processo desenvolvido nessa prática, busca-se minimizar as implicações dos erros e das visões tendenciosas nos resultados (YIN, 2001). Dessa forma, com a análise dos conteúdos em relação ao mencionado estudo, chega-se à conclusão de que essa técnica foi utilizada com segurança, por mais que se tenha vulgarizado seu uso, pois a análise mostra que o problema era o mal manuseio da técnica.

Para o desenvolvimento do método escolhido, deu-se ênfase a dados que foram coletados por meio de filmagens semanais, realizadas pela mãe da criança com TEA, complementados com análise de documentos relacionados a essa criança, análise que auxiliou na constituição do caso estudado, como histórico escolar, diário de classe e relatórios de monitoramento. Além dos documentos, foram necessárias, também, entrevista com a mãe (roteiro em anexo) e conversa com a professora da criança.

3.1. Participantes

Por se tratar de um estudo de caso, foram selecionadas duas crianças com Transtorno do Espectro Autista, que estavam inseridas/matriculadas em turmas regulares do Ensino Fundamental da Escola José Cabral de Araújo. Ambas as crianças possuíam laudos médicos, com diagnóstico de grau leve de TEA, apresentavam verbalizações, e as mães concordaram em gravar sessões semanais com os filhos, de

acordo com os objetivos do projeto. Vale ressaltar que se decidiu selecionar duas crianças, caso houvesse desistência de uma delas no decorrer da execução do projeto, mas, embora não tenha havido essa situação, apenas uma criança foi observada.

Ressalta-se que foi necessário um contato prévio com a família da criança com TEA no intuito de avaliar sua verbalização e conhecer mais sobre sua linguagem, sua interação e seu comportamento na presença da música. Desse modo, o contato prévio aconteceu com aqueles que estavam no convívio familiar da criança. De toda forma, por causa do convívio diário da pesquisadora, antes da pandemia, na escola escolhida, foi feito uma observação rápida e levantou-se a hipótese de um possível candidato. Ao final da realização da coleta de dados, houve uma breve entrevista, aplicada com mãe da criança, como também com aqueles que participavam do convívio familiar, com o objetivo de se obter indicação de uma mudança na linguagem da criança do ponto de vista dessas pessoas.

3.2. Local da Pesquisa

Este projeto tinha, anteriormente, como sede de sua execução, a Escola José Cabral de Araújo, localizada no município de Guaiúba, na Região Metropolitana de Fortaleza, estado do Ceará. Tratava-se de observar e registrar manifestações verbais de uma criança (com diagnóstico de autismo), em sala de aula, em período anterior, simultâneo e posterior às aulas de música ministradas por um professor, especificamente instruído para essa finalidade. No entanto, em virtude da pandemia que ainda assola o Planeta e com a incerteza do início das aulas totalmente presenciais, tornou-se difícil, ou mesmo inviável, a proposta de introdução das aulas de música. Como se viu, o início do ano letivo de 2021 teve o sistema virtual totalmente adotado pelas escolas públicas, isto é, a criança passou a estudar de maneira virtual, ou seja, remotamente, na sua residência. Surgiu, então, a necessidade de realizar uma adaptação às circunstâncias imprevisíveis, para que este projeto pudesse ser realizado. Houve, então, modificações em vários aspectos dos objetivos, conforme apresentados anteriormente, e da metodologia. Assim, o local da pesquisa passou a ser a residência da criança selecionada e não a sala de aula.

3.3. Procedimento

De um modo geral, o procedimento de coleta de dados desta pesquisa consistiu em 9 filmagens, realizadas uma vez por semana pela mãe da criança em sessões de, aproximadamente, 15 minutos, divididos em três partes de cinco minutos cada uma, com duração de dois meses. Essa divisão foi necessária, pois o *smartfone* utilizado para tais procedimentos não tinha suporte de armazenamento para a realização das filmagens sem corte. Cabe lembrar que, antes da realização das filmagens, foram dados os seguintes passos:

- Fez-se contato com a mãe da criança selecionada.
- Após a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética, foi agendado um horário com a mãe da criança, e realizada, *on-line*, a explicação do projeto para obtenção das assinaturas do TCLE e do TALE.
- Foi agendado outro horário com a mãe da criança selecionada, para que ela participasse, juntamente com a pesquisadora do planejamento das sessões de filmagem, por exemplo, instruções sobre a maneira como ela deveria realizar as filmagens, lugar escolhido para a realização das filmagens, período do dia e duração das filmagens, música que a criança escutaria em algumas dessas sessões, entre outros procedimentos.

Foram realizadas, pela mãe, filmagens voltadas para a criança, durante os meses de março e abril, num total de 9 encontros de, aproximadamente, 15 minutos cada. Esses encontros se dividiriam da seguinte forma, segundo o que fora planejado: os dois primeiros seriam voltados para a filmagem da criança sem o uso da música. O uso de melodia apareceria nos seis encontros seguintes e o último seria voltado para a filmagem sem o uso da música.

É relevante ressaltar que as escolhas das músicas foram feitas de forma planejada pela mãe da criança e a investigadora. Inicialmente, a canção *A casa*, de Vinicius de Moraes, foi a escolhida. No entanto, essa música não produziu efeitos sobre a criança, ficando a mãe livre para introduzir canções/parlendas já conhecidas pelo garoto.

Cabe salientar que as filmagens realizadas foram transcritas minuciosamente. Em seguida, foi feita uma leitura repetitiva de todos os registros transcritos com o objetivo de um primeiro contato com os dados.

No prosseguimento após essa experiência, foram focalizadas e recortadas as várias manifestações verbais da criança, levando-se em conta, também, a fala da mãe dirigida à criança, seguindo um percurso tanto retroativo (para trás) como proativo (para adiante), no conjunto dos registros.

Em seguida, foram confrontadas as manifestações verbais nas três etapas, e observou-se, em alguns aspectos, que as canções se fazem presente na segunda e na terceira etapa, levando em conta as dimensões fonético, fonológica, sintática e semântica, bem como aspectos suprasegmentais, como ritmo e curva melódica.

4. Resultados

4.1. Algumas palavras sobre o caso “Luca”

Luca, como será chamado, é um menino de 10 anos que mora na pacata cidade de Guaiúba, localizada no estado do Ceará, em um bairro simples onde todos se conhecem e se ajudam. Sua família faz parte de uma classe social baixa. Sendo o primeiro filho da família, o garoto possui apenas uma irmã. Sua mãe é professora, mas, atualmente, está desempregada, exercendo apenas a função de dona de casa, enquanto seu pai também está desempregado.

A mãe de Luca começou a perceber o transtorno do filho aos quatro anos de idade, devido à dificuldade na fala, enquanto os primos do garoto, que possuíam a mesma idade, conseguiam formar frases completas, Luca mostrava grande dificuldade ao se expressar. Na verdade, em uma consulta, a pediatra sugeriu que ela fizesse uma visita ao fonoaudiólogo, com o propósito de examinar o problema. Sem obter resultado, a fonoaudióloga direcionou a consulta para um neurologista, o qual diagnosticou a presença do Transtorno do Espectro Autista em Luca. A partir desse momento, começou uma longa caminhada para fonoaudiólogos, terapeutas, psicólogos, psicopedagogos e neurologistas, em busca de uma melhoria para o desenvolvimento do garoto.

É importante ressaltar que o neurologista prescreveu alguns medicamentos que ajudaram a controlar a ansiedade de Luca, mas, principalmente, a controlar as noites de insônia do menino, porque havia algumas que ele não dormia. Sua mãe revela que “Mesmo com os medicamentos, existiam noites que ele acordava três horas da manhã e não dormia mais”.

De fato, no momento do diagnóstico, a mãe vivenciou uma experiência muito dolorida, pois não conhecia nada sobre o assunto. Então, buscou por meio da internet, conhecimentos que pudessem lhe ajudar. Quanto as respostas sobre as dúvidas que o transtorno traz, conheceu um projeto chamado *Projeto Diferente* que lhe trouxe muitas orientações e práticas, as quais contribuíram para o desenvolvimento da fala de Luca. No entanto, o projeto localizava-se em Fortaleza, por isso suas viagens diárias para outra cidade se faziam necessárias, até porque na cidade onde mora não há um aparato que possa acolher crianças com autismo.

Em adversidade aos seus planos, por causa da pandemia, todo o acompanhamento contínuo que Luca desfrutava parou. Nos atuais momentos de

isolamento, ele passa seu tempo jogando e/ ou criando filmes pelo celular. Outras vezes, ele gosta de assistir televisão ou brincar com seus carrinhos. Em relação à música, sua mãe relata que “ele também gosta de música, podemos observar que toda vez que eu canto alguma canção religiosa, ele canta também”. A mãe de Luca faz parte da igreja evangélica e, sempre que possível, leva o filho para acompanhá-la nos encontros da igreja; ela complementa: “quando ele está muito agitado, prefiro deixar ele em casa”.

O isolamento, também, dificultou as brincadeiras de futebol de que, às vezes, Luca costumava participar com seus primos na rua de sua casa. Apesar de não fazer nenhuma atividade física, o garoto pesquisado gostava das brincadeiras de futebol de rua. Vale ressaltar que a rua de sua casa é sem saída, por isso existe pouco ou nenhum fluxo de veículos; além disso, ela é formada, em sua grande maioria, por membros da família.

O menino tem o hábito de comer sempre a mesma coisa, “mesmo que eu faça carne no almoço, precisa ter o frango do Luca, ele só come frango e arroz, e biscoito *wafer* no lanche”, acrescenta a mãe. A genitora chama atenção para o fato de sempre compreender o que o filho estava sentindo, mesmo com a dificuldade da fala; ela declara que existe um apego e uma conexão sem explicação entre ela e o filho e o descreve como uma criança amorosa, brincalhona, carinhosa e que não apresenta agressividade.

A relação do menino com todos os membros da família sempre foi boa. Mas a presença de seu pai desperta nele uma grande alegria. A mãe descreve que “sempre que o pai chega em casa é uma festa, ele pode tá fazendo o que for, mas deixa tudo que está fazendo para ir ao encontro do pai”.

Ademais, Luca passou toda a sua vida de estudante na Escola José Cabral de Araújo, que acabou facilitando seu convívio com os professores e os colegas de sala, mas, apesar de apresentar dificuldades na assimilação dos conteúdos, nunca repetiu de ano e hoje faz o 5º ano do Ensino Fundamental.

Em relação à aceitação dos pais com o transtorno do filho, chama atenção as palavras de sua mãe quando diz: “Na realidade, os pais autistas não sofrem dentro de casa, os pais autistas sofrem do portão de casa pra fora, vítimas de preconceitos, com a falta de conhecimento dos professores e, mesmo aqueles professores que tentam ajudar a criança com autismo, não têm o apoio que precisa ter, sofrem pela falta de profissionais capacitados, então, a dificuldade que os pais de criança autista sentem não é o fato da criança ser autista, mas sim pelo que ele tem que encarar no mundo sem

nenhum preparo para receber essas crianças. Lembro do primeiro dia que fui deixar meu filho na escola, quando a professora perguntou o que era autismo, não consigo entender como uma educadora pergunta para uma mãe o que era autismo, isso foi bem complicado, ter que escutar aquilo e ter que explicar para uma educadora o que era uma criança autista. Os professores precisam ser capacitados, deveria ser implantado mais cursos e formações porque o que eu tenho visto de colegas e familiares passando pelo que eu passei, é como se o número de crianças autistas tenha crescido mais rapidamente”. (Mãe. 04.05.2021)

Segundo relatos da última professora de Luca, tem destaque a pontualidade do garoto, “Ele nunca faltava aula e nunca chegava atrasado, ele só faltava quando realmente tinha algum problema”. Em relação à linguagem, essa professora afirma que “no início do ano, Luca não conseguia formar frases completas, por exemplo, quando ele queria água, ele dizia só a palavra ‘água,’ repetindo por várias vezes. Tinha hora que eu não sabia se ele queria beber água ou se ele estava falando aquela palavra aleatoriamente. Eu percebia a dificuldade que ele tinha ao falar aquela palavra, mesmo assim, fui incentivando, pedindo para ele dizer a frase ‘eu quero água!’, quando quisesse realmente beber água, todo dia era a mesma coisa, até que consegui que ele falasse a frase completa”.

A professora também afirma que “Eu tentava sempre arrumar um jeito para dá oportunidade para que ele tentasse desenvolver todo seu potencial, queria que ele tivesse uma interação melhor comigo e com os colegas de sala. No início, eu percebia que Luca ficava mais nervoso, às vezes gemia, gritava. Mas, aos poucos, ele entrou em sintonia comigo. (sorri...). (professora)

Essa relação quanto à dificuldade de se expressar, Sellin (1998) diz:

[...] às vezes, eu digo uma coisa de repente; aí fico muito surpreso comigo mesmo de isso ter acontecido. Não tenho como dar explicação. Acho, simplesmente, que deve ser uma prova de que a faculdade de falar existe, resta encontrar um meio de sair do mutismo. (Sellin, 1998, p.25)

A primeira frase pronunciada por Sellin (1998), quando criança, foi a seguinte, “Devolva minha bola,” direcionada a seu pai que acabava de recolher o objeto. (Sellin, 1994, p.24). Cabe aprofundar essa exemplificação com o depoimento de Maleval (2018), o qual evidencia que a vocalização involuntária não é uma construção, mas uma palavra que sai das entranhas. O estudioso completa que isso acontece em um momento de angústia, no qual o autista deixa escapar uma vocalização, e que apresenta

características de necessidade ou de urgência, não sendo uma escolha subjetiva, mas um reflexo que ocorre no contexto vivenciado.

De volta ao garoto deste estudo, nos momentos de contação de história realizados em sala de aula, Luca sempre ficava atento aos conteúdos, principalmente nas narrativas em quadrinho da Turma da Mônica. Sobre esses momentos, sua professora destaca que “ele sempre se referia aos personagens pela cor da roupa, a personagem da Mônica era vermelha, porque a roupa da personagem tem cor vermelha, o Cebolinha era verde, porque sua blusa era verde e a Magali era amarelo, porque sua roupa era amarela. Parecia que ele não conseguia falar mais nada a não ser as cores. Eu percebia que mesmo falando só as cores, era muito difícil ele falar”.

Acerca dessa questão, Bettelheim (1969) acredita que alguns autistas revelam que a liberação da voz é vivida como uma angustiante perda de substância como uma mutilação. Ele nos relata, que “diversas crianças anteriormente mudas, posteriormente nos dirão que não falavam por que isto esvaziaria seu cérebro.” (Bettelheim, 1969, p. 89).

É mister ressaltar que esta pesquisa se apoia em Maleval (2012) quando esse autor destaca que o autista não se encontra fora da linguagem, mas dela se defende. Como já foi explanado, no autismo, sua relação com a linguagem é uma relação peculiar que acontece sempre com o intuito de reter o objeto de gozo, isto é a voz.

De acordo com a professora de Luca, “ele também demonstrava um comportamento egoísta, individualista e não gostava de dividir nada com ninguém, nem brinquedo, nem material escolar. Com o tempo, fui trabalhando a importância de dividir com os colegas e com os professores e consegui que ele, antes do meio do ano, dividisse seus objetos com todos da sala”.

Sobre essa situação, Willian (1992) salienta que a criança autista recusa inicialmente a troca. O autor conclui que, em sua infância, tudo o que girava “em torno do ato de dar e receber lhe era perfeitamente estranho.” (Williams, 1992, p. 66)

Em relação à interação de Luca com os colegas, a professora destaca: “seu convívio com todos da escola era bom, na hora do recreio, mesmo gostando de brincar de pega-pega ou esconde-esconde, eu precisava sempre prestar atenção, porque ele tinha muito medo de esbarrar nos colegas, isso fazia com que seu comportamento ficasse alterado, então estava sempre com um jogo para ele brincar e conseguir acalmá-lo”.

No início de sua vida escolar, segundo sua professora, “a música para Luca era quase como um pesadelo. Assim que alguém começasse a cantar ele tapava os ouvidos.

Com o tempo, só quando o volume ficava excessivo ou permanente, acontecia muita confusão. No final do ano, ele conseguia olhar para a turma, cantava as canções do início ao fim e dançava. Eu noto muita diferença nele, hoje eu acredito que a música é a melhor forma de trabalhar com o Luca dentro de sala”.

A professora conclui seus comentários, afirmando que Luca revelou ter evoluído ao longo do ano. Ela diz: “Ao longo do ano, notei uma grande evolução em vários aspectos, acho que consegui que ele interagisse de forma positiva. Ele tentava se comunicar comigo e com os colegas de sala, começou a aceitar a dividir coisas e tentava ser mais participativo nas aulas. Eu notei muitas diferenças nele, no sentido de estar mais calmo e concentrado quando tem atividades para fazer, por exemplo”. (Professora)

4.2. Análise e discussão dos resultados

É relevante lembrar que o objetivo principal desta pesquisa é investigar e tentar compreender os efeitos da música sobre a linguagem da criança com Transtorno do Espectro Autista. Antes de este item ser iniciado, cabe retornar às ressalvas apresentadas anteriormente, a fim de se poder situar melhor no tratamento dos resultados desta pesquisa. Primeiramente, destaca-se que as filmagens foram realizadas uma vez por semana com uma duração de 15 minutos cada sessão, por causa da dificuldade no armazenamento do aparelho telefônico que foi utilizado para as filmagens, tendo sido as sessões divididas em três partes de cinco minutos cada uma. Outra observação que deve ser destacada é a mudança do tipo de música, isto é, as músicas que foram selecionadas, juntamente com a mãe, não conseguiram capturar a atenção da criança. Entretanto, os gêneros musicais voltados para as cantigas/parlendas¹ infantis conhecidas pelo menino e muito usadas em sala de aula, conseguiram despertar sua atenção, provocando vocalizações espontâneas.

Quanto às mudanças ocorridas na obtenção dos resultados da pesquisa, inevitavelmente, tiveram repercussão na análise e na discussão desses resultados, provocando-lhe também mudanças. Vale ser lembrado que, inicialmente, previam-se situações de aulas de música planejadas a serem ministradas por um professor especializado. Essas situações programadas de aulas de música seriam filmadas, bem

¹ Parlenda é uma poesia musical para crianças ou rima infantil usada em brincadeiras ou em exercícios de memorização.

como situações de sala de aula anteriores e posteriores a essa introdução da música, visando a um confronto entre as três situações programadas.

No entanto, em virtude da suspensão das aulas presenciais, provocada pela pandemia que afetou drasticamente o planeta, foi imprescindível modificar o procedimento de coleta. Assim, como foi colocado em momento anterior, coube à mãe e à tia da criança com diagnóstico de autismo realizar as filmagens na sua residência, cabendo-lhes, também, introduzir a canção, conforme instrução da pesquisadora. Realça-se que a introdução da canção foi feita de forma espontânea, sem seguir um planejamento, não permitindo, portanto, realizar a comparação antes planejada.

Destaca-se, também, que, das nove sessões gravadas, optou-se por utilizar, neste trabalho, apenas as seis primeiras, já que elas ofereceram um rico material para análise e discussão, de acordo com os objetivos pretendidos. Por sua vez, não é demais repetir que, em virtude do período pandêmico, imprevisível no momento da elaboração do projeto, modificações tiveram que ser feitas para viabilizar a execução desta pesquisa. Uma delas, como explicitado antes, consistiu na exclusão da proposta de aulas presenciais de músicas a serem ministradas aos alunos, deixando de fora, também, a comparação antes prevista no planejamento.

São, portanto, destacadas, na análise e na discussão aqui realizadas, manifestações verbais e não verbais da criança, dando-se especial destaque às manifestações verbais com algum tipo de relação com as canções introduzidas. Por fim, vale acrescentar que a criança observada possui um aparelho telefônico, e as filmagens são realizadas por outro aparelho telefônico que não o dela. O Quadro 2 apresenta as músicas/parlendas utilizadas nas sessões.

Quadro 2 – Músicas usadas nas sessões

Sessões	Música
1º Sessão	Encontro sem o uso da música
2º Sessão	Encontro sem o uso da música
3º Sessão	A casa; Soco,bate,vira; Quem roubou pão na casa do João
4º Sessão	Quem roubou pão na casa do João, Enquanto seu lobo não vem
5º Sessão	Enquanto seu lobo não vem, Borboletinha, Dona aranha, Eu vi um sapo, O sapo não lava o pé
6º Sessão	O sapo não lava o pé, O Sítio do seu Lobato, Indiozinhos, Quem roubou pão na casa do João

Fonte: Organizado pela autora, 2021

1ª Sessão

L= Luca, M= Mãe, T= Tia. G= Gabriela (irmã), LV= Levi (primo)

Nesta primeira sessão, pôde-se observar que a criança mostrou tranquilidade e familiaridade com a câmera do aparelho telefônico, isto é, não revelou estranhamento. Em vários momentos, Luca direcionou sua atenção para a câmera, mostrou brinquedos e/ ou fez imagem de coração com as mãos, soltou beijo e fez perguntas. Em relação a isso, Laznik (2009) diz:

Nos filmes de bebês que se tornaram autistas mais tarde, nós observamos este interesse pela câmera. Na época em que se devia colocá-la diante do rosto humano, a dúvida era possível quanto ao objeto de investimento do olhar do bebê. Mas, agora que as câmeras se colocam mais longe, não é o rosto daquele que filma que é olhado, mas a câmera. (LAZNIK, 2009, p. 68)

O primeiro aspecto que chamou a atenção, em relação às manifestações verbais, nesta sessão, foi o fato de que a mãe permaneceu em silêncio, não ocupando um lugar no diálogo. Vale notar que, apesar das instruções/explicações dadas pela investigadora à mãe do menino, entendeu que o objetivo das filmagens seria registrar apenas a fala da criança sem a interferência da sua, o que lhe foi devidamente esclarecido após esta sessão, tendo sido contornado na sessão seguinte.

No entanto, notou-se que o silêncio da mãe não silenciou a criança, nem fez com que ela ignorasse a presença da genitora. Esse silêncio, ou melhor, o lugar vazio deixado pelo outro no diálogo, como se pode notar na transcrição (anexo 1), parece ter exercido um efeito sobre a criança, como indicam as seguintes expressões repetidas por ela, dirigindo-se à mãe que opera a câmera. Pode-se, então, indagar se essa repetição não estaria indicando um apelo dirigido pela criança ao outro.

Episódio 1:

[...]

L - Mamãe, tá tudo bem?

L – Mamãe, fale comigo! Fale comigo!

[...]

Importa destacar, dessa forma, que a verbalização da criança dirigida ao outro, com o intermediário da câmera do celular, mantém-se ao longo desta sessão, apesar da falta de sustentação da verbalização pela fala do outro.

2ª Sessão

Na segunda sessão, foi possível observar indicações de um movimento de Luca para o isolamento, inclusive com demonstração de certa agressividade. O garoto sempre ficava agitado quando alguém chegava perto, dando sinal de não querer se envolver com a conversa, mas apenas com o seu celular. Na ocasião, demonstrou linguagem não verbal a partir de gestos estereotipados e verbais, como gritos e frases completas.

Assim, de acordo com a observação da busca de isolamento por Luca, retorna-se às palavras de Maleval (2017), quando declara:

Ninguém mais que o autista é um sujeito livre, dolorosamente livre – com uma liberdade potencial que um engajamento deterioraria. Ele rejeita toda e qualquer dependência com relação ao Outro: recusa ceder o objeto do seu gozo vocal, de modo que resiste radicalmente à alienação do seu ser na linguagem. (MALEVAL, 2017, p. 94)

Para Francis Tustin (1994), o isolamento seria uma defesa decorrente de algum trauma originado pelo contato da criança com autismo, com o mundo exterior. Nessa perspectiva, o isolamento consiste numa posição que a criança ocupa diante da linguagem. Em relação ao Luca, foi possível perceber que sua mãe tentou entrar em um diálogo, mas o garoto mostrou falas inadequadas, como no episódio seguinte:

Episódio 2:

[...]

M – Luca, vamos dançar, vamos!

Dentro da rede, Luca se movimentava de um lado para outro, tenta esconder o rosto na rede e, sem soltar o aparelho telefônico, diz:

L – Não, não, não, não! (voz alterada)

M – Por que você não quer?

L – Não, não, não, não, não, não, não! (voz alterada)

M – Vamos só um pouquinho para sala?

L – Não, não, nãooooooooooooo! (grito)

[...]

Essas verbalizações poderiam estar indicando alguma resistência para entrar no diálogo, pois, ao que parece, demonstravam que o menino não queria estar vivendo aquela situação, indicando sofrimento, sempre que a mãe tentava começar um novo diálogo, como mostra o episódio 2. Importa frisar que o objeto que contribuiu para o isolamento de Luca foi o aparelho telefônico que ele segurava e não queria se separar dele.

Kanner (1943, s/n), destaca uma relação particular do autista com objetos, pois “[...] ela (criança com autismo) tem uma boa relação com objetos e pode brincar com eles por horas seguidas.” Para Francis Tustin (1975), o termo “objetos autísticos”² designa certos objetos que servem para manter o isolamento de crianças autistas que se sentem confortáveis e realizadas quando estão com esses objetos. Ainda, no entender de Tustin (1984), o uso excessivo dos objetos pelas crianças com autismo entrava o desenvolvimento da capacidade simbólica, excluindo um uso transicional e comunicativo. Sobre isso, Maleval (2017) discorda de autores que interpretam o apego inadequado do autista aos objetos, apenas em sua feição negativa, e destaca:

No horizonte de todas as abordagens educativas – incita que se considere uma evidência de que, para ajudar o autista, convém ‘tratar [o seu] apego inadequado aos objetos ou [a sua] adesão inflexível às rotinas quotidianas’ (Hemsley et al., 1978, p. 479). Uma abordagem orientada pela psicanálise leva a se desconfiar desses pressupostos – não só por razões éticas, mas

2 Pelas análises e discussões que foram feitas, pode-se constatar uma grande ligação entre Luca e o seu objeto autístico, que é o aparelho telefônico. Mesmo com a insistência da mãe em criar um diálogo, Luca preferiu esse objeto. Porém, deve-se levar em consideração que o aparelho telefônico, nesse período de pandemia, teve um papel fundamental para todos com intuito de amenizar os impactos do isolamento social.

também porque eles não consideram o trabalho de proteção contra a angústia em curso nessas condutas. (MALEVAL, 2017, p. 297)

Assim, esse autor destaca, no objeto autístico, sua dimensão de proteção contra a angústia.

3ª Sessão

Nesta sessão, a tia de Luca introduz a canção/parlenda *Quem Roubou Pão Na Casa do João*³ que produziu um efeito marcante sobre o menino, como mostram os episódios a seguir:

Episódio 3:

T – Agora, canta essa música sozinho pra mim, canta!

M – O Luca pegou ... canta, canta!

L – O Luca del pão na casa João, O Luca del pão casa João! (voz cantada)

T – Quem eu?

L – Você sim!

T – Eu não!

L – Então, quem foi?

T – Foi a Gabi!

G – Eu?

T – Canta pra Gabi agora! Canta pra Gabi!

L – Pra Gabi?

T – É, canta pra ela!

³ *Quem Roubou Pão Na Casa do João*. /O Fulano roubou pão na casa do João. /O Fulano roubou pão na casa do João. /Quem eu? /Você. /Eu não. /Então, quem foi? /Foi a Pessoa.

L – Gabriela deu do na nasa João! Gabriela deu do na nasa do João! (Voz cantada)

Apesar da dificuldade na articulação das palavras, Luca conseguiu se manter no ritmo da música e preservou uma semelhança sonora com sons de palavras, por exemplo, na nasa (na casa). Note-se que, anteriormente, o menino produziu *na casa*.

Episódio 4:

G – Eu?

L – Você sim!

G – Eu não!

L – Então, quem foi?

G – Foi a tia Alexandrina!

T – Eu? Eu não! Foi eu? Canta pra mim agora!

Ele começa a cantar, mas coloca a mão para cobrir o rosto.

L – Lixandri del go na *casa* do João! Lexandrina, pão na casa do João! (voz cantada)

T – Eu?

L – Você sim!

T – Eu não!

L – Então, quem foi?

T – Foi a sua mamãe!

M – Eu? Eu não!

L – Si é sim.

M – Canta pra mamãe!

Em relação à linguagem, nesse terceiro encontro, observou-se, em Luca, a capacidade de cantar canções conhecidas, tanto sozinho como acompanhado, mantendo-se em sintonia com o ritmo das músicas. Nesses episódios, foi possível notar sua relação com o outro e uma participação ativa, tanto no que se refere às manifestações corporais, quando bate palmas com as mãos e quando sorri, como também no que diz respeito às verbalizações cantadas. Constatou-se uma linguagem gestual mais acentuada quando, por várias vezes, bateu palmas e demonstrou satisfação. Cabe acrescentar que, às vezes, ao entoar as canções/parlendas, Luca o fez num ritmo rápido e de forma incompreensível.

Recorreu-se, então, a Maleval (2017) quando assegura que mesmo os autistas de alto funcionamento apresentam dificuldades no manejo de características prosódicas da linguagem, como entonação, altura da voz, ritmo, fluidez e ênfase dada às palavras.

Para eles, um murmúrio pode, de repente, transformar-se num grito ou, subitamente, uma voz grave, dar lugar a uma voz aguda. Tudo acontece como se não chegassem a avaliar o volume sonoro necessário para atingir o seu interlocutor – e pecassem, então, quer por excesso, quer por falta. O ritmo também coloca problemas semelhantes. Assim, a mãe de uma criança autista me dizia recentemente: “Se eu conseguisse fazer só com que ele falasse mais devagar, talvez as pessoas já o compreendessem”. Por outro lado, para alguns indivíduos autistas falta totalmente a entonação, seu discurso é, então, percebido como uma salmodia pedante. Do contrário, acontece também de, com uma voz aparentemente bem modulada, o indivíduo autista fazer um comentário absurdo ou repetir sempre a mesma coisa. (U. FRITH *apud* MALEVAL, 2017, p. 100)

Convém frisar que, nesta sessão, a atenção de Luca não permaneceu voltada para seu aparelho celular, permitindo-lhe desapegar-se desse objeto e ocupar um lugar diante do outro, no jogo rítmico instaurado pela parlenda.

4ª Sessão:

Nesta sessão, outra música foi introduzida, o que também causou um efeito sobre Luca que nos chama a atenção, como a verbalização espontânea que se destacou na parlenda introduzida por sua tia, conforme se nota no episódio a seguir:

Episódio 5:

[...]

T – Conta...

T - Como é a história do Lobo? (a tia está se referindo a canção *Enquanto seu lobo não vem*⁴ muito cantada em sala de aula)

L - O bobo...

T - Vamos...

Luca esqueci o aparelho telefônico e começa a cantar.

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo? (voz cantada)

T – Não, to vestindo a camisa!

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo? (voz cantada)

T – Nãoooo! To vestindo a calça!

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo? (voz cantada)

T - Nãoooo! To calçando a meia!

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo? (voz cantada)

T - Nãoooo! To botando o sapato!

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo? (voz cantada)

T - Nãoooo! To penteando o cabelo!

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo? (voz cantada)

T - Nãoooo! To botando o chapéu!

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo? (voz cantada)

⁴*Enquanto o Seu Lobo Não Vem.* / Vamos brincar no bosque, / Enquanto seu lobo não vem... / Vamos brincar no bosque, / Enquanto seu lobo não vem... / Seu lobo está? / Estou botando a calça. / Vamos brincar no bosque enquanto seu lobo não vem, / Vamos brincar no bosque enquanto seu lobo não vem, / Seu lobo está? / Estou botando a camiseta. / Vamos brincar no bosque enquanto seu lobo não vem ... / Vamos brincar no bosque enquanto seu lobo não vem / Seu lobo está? / Estou botando o casaco. / Vamos brincar no bosque enquanto seu lobo não vem, / Vamos brincar no bosque, enquanto seu lobo não vem, / Seu lobo está? / Estou botando o sapato. / Vamos brincar no bosque, enquanto seu lobo não vem, / vamos brincar no bosque enquanto seu lobo não vem. / Seu lobo está? / Estou com fome e vou comer todas. / Ai, ai socorro. / As frutas da vovó! / Esperem, eu sou um lobo bonzinho, / São só as frutinhas! / Poxa, eu me arrumei todinho ... auuuuuu ...

T - Simmm! E agora?

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo? (voz cantada)

T - Já estou saindo! E agora, já vem o lobo!

L - Lobo?

T – Ah! Vai te pegar!

L - Ai!

[...]

Nesta sessão, por vários momentos, observou-se a participação de Luca em jogo rítmico: a verbalização ecológica e os movimentos estereotipados. Contudo, é importante ressaltar que, mesmo com o aparelho celular próximo, suas manifestações verbais, na forma cantada, conseguiram tirar a criança de seu isolamento e levá-la para uma melhor interação com o outro.

De volta aos jogos ritmados salientados por Vorcaro e Navegantes (2004) no capítulo anterior, pode-se constatar uma alternância e continuidade entre Luca e o outro, implicando um movimento de repetição e complementação que ajudaram na manifestação da verbalização da criança. Assim, os autores acreditam que, na medida em que a criança autista avança a lógica dos lances dos jogos e demonstra interesse em continuar nas atividades, gradualmente, o jogo permite novas interações, como ficou evidente no episódio anterior.

Por sua vez, Luca repetiu ecolalicamente fragmentos de falas do outro, quando, por exemplo, repetiu, por várias vezes, a voz do locutor emitida pelo aparelho telefônico. Dada a situação, constata-se que não aparece um diálogo, mas uma repetição mecânica de palavras. Luca teria reproduzido um comportamento imediato como um papagaio, evidenciando os pensamentos de Kanner (1997), isto é, uma língua mecânica, que, segundo Maleval (2018, p. 7) “desconsidera a significação”; o autor complementa afirmando que “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” (MALEVAL, 2018, p. 7). Em outras palavras, o autor complementa, “Além disso, as palavras são mais emitidas do que faladas” (MALEVAL, 2018, p.7).

Episódio 6:

[...]

Nesse momento, Luca fala alguma coisa de difícil compreensão e volta sua atenção para o aparelho telefônico. Ele começa a repetir, várias vezes, a voz do locutor que sai do celular narrando a programação de uma emissora de TV.

L - Na sessão da tarde ...

L – Belíssima!

L - Na sessão da tarde ...

L – Belíssima!

L - Na sessão da tarde ...

L – Belíssima!

L – Belíssima!

L - Na sessão da tarde ...

L – Belíssima!

L - Vídeo show!

L - Globo esporte!

L - Jornal Hoje!

L - Vídeo show!

L - Na sessão da tarde ...

L – Belíssima!

É importante notar que, nesta mesma sessão em que aparece a verbalização ecológica, com seu caráter de rigidez, Luca havia conseguido participar de um jogo rítmico instaurado pela canção/parlenda do lobo, como pode ser observado.

5º Sessão

Episódio 7:

T – Seu Lobato tinha um sítio ia, ia, ou! No sítio tinha uma vaquinha ia, ia, ou. Como é que a vaquinha faz?

L – Era mú, mú, mú pra lá, era mú, mú, mú pra lá, era ma ma pra todo lado ia, ia ao.

T – Seu Lobato tinha um sítio ia, ia, ou! O sítio tinha o quê?

L – Tinha um pato ia, ia ou.

T – E como é que o pato faz? Como é que o pato faz? Tu não sabe como é que o pato faz? Seu Lobato tinha um sítio ia, ia, ao. No sítio tinha um cachorrinho ia, ia, ao.

L – Era au, au, au caia, era au, au, au caia, era au, au pra todo lado ia, ia, ao

Novamente, foi possível serem observadas semelhanças na pronúncia das palavras verbalizadas por Luca durante os jogos ritmados propostos por sua tia. Como se vê, os jogos ritmados, novamente, fizeram-se presentes nesta sessão. Quando surgiam as cantigas e parlendas, Luca continuava a canção sugerida por sua tia, o que o levava à interação com o outro.

Em relação a isso, Vorcaro e Navegantes (2004) afirmam que:

Muitos momentos de interação foram estabelecidos por meio de jogos rítmicos desse tipo em que se estabelecia a sincronia do fluxo de seu movimento a uma entonação musical ritmada por escansões e extensões sonoras. (VORCARO E NAVEGANTES, 2004, p. 231)

Carvalho (2018) salienta que o resgate desses fragmentos musicais e de fala que retornam dos jogos trabalhados nas verbalizações das crianças, poderia favorecer o movimento entre continuidade e descontinuidade temporal que ajuda nas verbalizações. Afinal, no caso de Luca, existe um espaço de ritmos onde a voz do jogo fala e emudece,

trazendo uma sensação de continuidade e descontinuidade, transformando suas manifestações verbais, permitindo novas sensações que conseguem, querendo ou não, levar a criança para o mundo da linguagem. Atos que, segundo Vorcaro (2004), encaminham a criança para o campo discursivo,

Na clínica das patologias graves como autismo e psicose é preciso jogar a criança no campo discursivo e, de toda maneira, seja analista ou não, o que vai acontecer é que é preciso interpretar e supor ali um sujeito; interpretar a ação da criança como um ato, supondo ali um ato. (VORCARO, *apud* Barros, 2006. p.33)

Exemplos da suposição de sujeito para Luca, por meio da interpretação de suas manifestações como atos, puderam ser vistas em sessões anteriores. Nesta sessão, torna-se clara a posição assumida por T que, de forma especial, lança o menino para o campo discursivo, por intermédio do jogo ritmado.

Episódio 8:

[...]

T – Seu Lobato tinha um sítio ia, ia, ou! O sítio tinha o quê? ⁵

L – Tinha um pato ia, ia ou.

T – E como é que o pato faz? Como é que o pato faz? Tu não sabe como é que o pato faz? Seu Lobato tinha um sítio ia, ia, ao. No sítio tinha um cachorrinho ia, ia, ao. (voz cantada)

L – Era au, au, au caiaá, era au, au, au caiaá, era au, au pra todo lado ia, ia, ao. (voz cantada)

T – Seu Lobato tinha um sítio ia, ia, ou. No sítio tinha um gatinho ia, ia, ou. Como é que o gatinho faz? (voz cantada)

5 *O Sítio do Seu Lobato*. Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia ô. /E nesse sítio tinha um pato, ia, ia, ô. /Era quá, quá, quá pra cá, era quá, quá, quá pra lá. /Era quá, quá, quá pra todo lado, ia, ia ô. / Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ô. /E nesse sítio tinha uma vaca, ia, ia ô. /Era mu, mu, mu pra cá, era mu, mu, mu pra lá. /Era mu, mu, mu pra todo lado, ia, ia ô. /Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ô. /E nesse sítio tinha um porco, ia, ia, ô. /Era óinc, óinc, óinc pra cá, era óinc, óinc, óinc pra lá. /Era óinc, óinc, óinc pra todo lado, ia, ia ô. /Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ô. /E nesse sítio tinha uma ovelha, ia, ia, ô. /Era bé bé bé pra cá, era bé bé bé pra lá. /Era bé bé pra todo lado ia, ia, ô. / Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ô. /Era quá, quá, quá pra cá. /Era mu, mu, mu pra lá. /Era óinc, e bé pra todo lado, ia, ia ô. /Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ô. /Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ô.

L – Era miau, miau, miau pa ia, era miau, miau, miau pra ia, era miau, miau, miau pra todo lado ia, ia, ao. (voz cantada)

T – Seu Lobato tinha um sítio ia, ia, ou. No sítio tinha um pintinho ia, ia, ou. Como é que o pintinho faz? (voz cantada)

L – Era mi, mi, mi pa lá. (voz cantada)

T - Era piu, piu, piu pra cá. (voz cantada)

L – Era bla, bla, bla pa ia, era ble, ble, ble pra todo lado ia, ia, ao. (voz cantada)

[...]

Nota-se que a criança fez uma brincadeira com partes da canção, sempre mantendo o ritmo.

6ª Sessão

Episódio 09:

[...]

T – Vou cantar para Gabi, então! A Gabi não lava o pé, não lava porque não quer. Ela mora lá na lagoa, não lava o pé, porque não quer, vixe, Gabi, mas que chulé!

Nesse momento, algo chamou a atenção de Luca. Ele olhou para sua irmã, demonstrando interesse, mas, rapidamente, voltou sua atenção para seu carrinho, e não se envolveu.

[...]

Episódio 10:

[...]

T – Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem! Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem!

Nesse momento, ele esquece o celular e começa a dar atenção para sua tia, ele acompanha a música no mesmo ritmo e com a mesma palavra:

L – Nau, nau, nau, nau! ... (Luca repetia a palavra *não* ao mesmo tempo que sua tia cantava e no mesmo ritmo da canção)

T- Seu lobo está?

L – Não!

[...]

Episódio 11:

[...]

T – Ai, meu Deus, eu tenho medo do lobo, corre Gabi! Vamos cantar outra música? Como é a música dos três porquinhos? Não tenho medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau ... Não tenho medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau ...?⁶ (voz cantada)

Nesse momento, Luca acompanha a música junto com sua tia, no mesmo ritmo, mas com a pronúncia diferente.

L – Não, não, não, não, não ... (Luca repetia a palavra *não* ao mesmo tempo em que sua tia cantava e no mesmo ritmo da canção)

[...]

Episódio 12:

[...]

Ao mesmo tempo em que sua tia cantava, Luca repetia a música com o mesmo ritmo, mas usando sempre a palavra *não*. Uma das mãos ele colocava no ouvido e a outra segurava o aparelho telefônico, batendo com o pé no chão.

T – Foi tu Gabi?

G – Eu não!

6 Trecho musicalizado da história “Os três porquinhos”.

[...]

Laznik (2009) descreve, em um artigo, uma passagem ocorrida em uma de suas sessões onde ela conseguiu, por um rápido momento, capturar um olhar sorridente de Marina. Segue um trecho:

Eu faço semblante de tomar a colherada seguinte de iogurte. MCL: “Bem, é Mme Laznik que vai comer. Hum! Hum! Hum! É gostosa com baunilha! Este fragmento portador de minha surpresa e prazer diante deste cheiro de baunilha suscita desde o primeiro hum! um olhar sorridente em Marina como que partilhando do meu prazer. Mas ele desaparece logo no final da frase. (LAZNIK, 2009, p. 69)

Em apoio ao pensamento dessa autora, é perceptível que Luca, no início desta sexta sessão, também demonstrou um prazer que desapareceu rapidamente e adotou um caráter de rigidez. Entretanto, apesar dessa característica, o menino, no decorrer da sessão, conseguiu interagir com sua tia, ao participar do jogo, produzindo fragmentos que complementavam as falas produzidas por ela.

Também foi possível ser observado, nos episódios 10, 11 e 12 que o ritmo ajudou a quebrar a rigidez do menino e levá-lo a interagir, mesmo com a verbalização limitada a palavra não, com o Outro e com a linguagem. O ritmo traz algum resultado. Segundo Vorcaro (2001, p. 65-84), “A partir da melodia que outro lhe dirige, ele já experimenta a tenção da antecipação que o andamento da cantiga lhe permite supor e surpreende-se com a alteração nesse andamento”. O quadro 3 sumariza os resultados observados em cada sessão.

Quadro 3 - Resumo dos resultados de Luca em cada sessão

1ª Sessão	O menino conseguiu verbalizar mesmo com o silêncio do outro
2ª Sessão	Observou-se uma tendência ao isolamento e um grande apego ao “objeto autístico” que, no caso, era o aparelho telefônico. Demonstrou resistência para o diálogo e sinais de sofrimento sempre que a mãe tentou dialogar.
3ª Sessão	A mãe introduz canções/parlendas e Luca consegue sair do isolamento e entrar no ritmo das canções. O menino demonstrou sua satisfação a partir de manifestações corporais, como bater palmas e sorrir. Pôde-se notar, também, que sua atenção começou a se voltar para os jogos ritmados, a ponto de afastá-lo de seu objeto autístico.
4ª Sessão	Apesar da presença da verbalização ecológica e dos movimentos estereotipados acentuados nessa sessão, percebeu-se indícios de que a

	presença dos jogos ritmados ajudou na verbalização e na interação com o outro.
5ª Sessão	O menino interagiu, e os jogos ritmados tiveram especial destaque. Ele conseguiu demonstrar que estava sendo afetado pelo ritmo de duas maneiras: por meio de manifestações corporais, como a batida das mãos na caixa de sapato, acompanhando a canção que sua tia cantava e por meio de verbalizações, repetindo apenas a palavra “ <i>bla</i> ” mantendo-se no ritmo da canção.
6ª Sessão	No início da sessão, o menino não demonstrou movimento no sentido da interação, mas, depois, produziu fragmentos que ajudaram sua tia a direcionar a sessão e a quebrar sua rigidez. Ele entrou no ritmo das canções, mesmo usando apenas a palavra “ <i>não</i> ”. Em alguns momentos, Luca pronunciou palavras corretamente e, em outros, incorretamente, como, por exemplo, a palavra “ <i>não</i> ” que, algumas vezes, ele falou “ <i>no</i> ” e outras, “ <i>nau</i> ”.

Fonte: Organizado pela autora, 2022

Por meio desse quadro, podemos visualizar que, mesmo com as dificuldades implicadas na maioria das sessões, a música produziu efeitos na linguagem da criança.

4.2.1. Comentários sobre os resultados

Neste tópico, são discutidos alguns aspectos que se sobressaíram em nossa escuta das 6 sessões selecionadas para análise e apreciação nesta pesquisa. Iniciamos, apontando para o fato de que Luca revelava grande apego com seu aparelho telefônico, isto é, ele conseguia entrar em momentos de isolamento – que o levava para um universo prazeroso – ou de defesa face ao mundo exterior. Acerca dessa defesa, Vorcaro (2015, p.315) destaca a posição de Bettelheim: “As crianças autistas indicam um bloqueio precoce do interesse pelo mundo externo, uma vez que elas agem sobre um punhado de objetos que são manipulados, em geral, de maneira ritualística”. Na citação que se segue, esse autor torna mais explícita sua posição:

A concentração da criança autista no brinquedo, infundavelmente, manipulado ou na reconstituição repetida e ritualística do quebra-cabeça, no escutar várias vezes o mesmo disco – para além do significado de tal comportamento – também serve para impedir que os estímulos a atinjam, porque poderiam induzi-la à ação. (BETTELHEIM, 1987[1967], p. 89-90 *apud* VORCARO (2015, p. 315)

Cabe dizer, então, que o apego ao celular, em Lucas, surgiu como um suporte de proteção contra a angústia⁷. É oportuno ressaltar que canções/parlendas, nos momentos em que eram introduzidas em cena, conseguiam, de um modo geral, afastar Luca desse objeto e fazê-lo voltar-se para o que diziam os participantes da cena dialógica, estabelecendo um tipo de relação por meio, sobretudo, do ritmo. Nessa perspectiva, Oliveira (2013) destaca que:

[...] seria por meio da sonoridade da voz (especificamente, em sua dimensão rítmica) que a criança poderia vir a esquecer a voz do outro à qual ela teria ficado presa, abrindo-se, portanto, em suas manifestações verbais, uma fenda por meio da qual essas manifestações pudessem se movimentar, pudessem circular e se modificar. (OLIVEIRA, 2013, p. 90)

Por sua vez, Vorcaro (2015) declara que, na medida em que a criança entra no diálogo, ela pode ceder à troca e um jogo pode se estabelecer. São diversas as maneiras pelas quais isso pode acontecer, e o importante é encontrar uma forma de se aproximar. Gradualmente, a criança pode soltar o objeto e entrar no circuito pulsional da troca que caracteriza a extração do objeto e organiza a percepção da realidade. Em relação a Luca, vale lembrar que é, sobretudo, o ritmo das canções e parlendas que consegue tirá-lo do celular, introduzindo-o em um jogo de alternância de turnos: ora é a sua vez, de expressar um segmento da parlenda, ora é a vez do outro (mãe, tia ou irmã). É relevante frisar que Luca, na maioria das vezes, obedeceu a essa alternância, aguardando sua vez e deixando espaço para a vez do outro participante do jogo.

Ademais, algumas vezes, o menino mudou os termos da canção, mas permaneceu fiel ao ritmo, quando, por exemplo, em momentos diferentes, ele entrou no jogo musical proposto por sua mãe/ tia, repetindo apenas as palavras “*bla*” ou a palavra “*não*”, permanecendo fiel à melodia e ao ritmo nas canções/parlendas, como puderam ser observados nos episódios 8 e 10. A esse respeito, Vorcaro (2004) lembra:

Ela defende sua ritmia de modo acirrado, posto que se localiza no risco de que, caso essa ritmia seja interrompida, ela – a criança – torna-se nada. Afinal, a ritmia não tem extensão, e caso ela seja cortada, extingue-se o resíduo de sujeito que se sustentava entre os dois. (VORCARO, 2004, p. 238)

⁷ Não é demais repetir que, neste momento de pandemia, vigorava o isolamento social e a falta de contato presencial fez que se intensificasse o apelo a recursos eletrônicos, como o celular. Isso se fez notar, mais especificamente, em relação a crianças e adolescentes.

Destacam-se, também, movimentos corporais da criança que acompanhavam o mesmo ritmo da canção/parlenda, como bater o pé no chão, bater as mãos em uma caixa de sapato e bater a mão na perna. Notou-se que as canções/parlendas não permaneceram estáticas, imutáveis, impermeáveis umas às outras nas verbalizações do menino, mas que elas se movimentaram, interpenetraram-se, na medida em que alguns termos circularam de uma para outra.

O vou ver muito comum em parlendas e jogos infantis também foi introduzido na brincadeira do lobo, no episódio 5. Nessa brincadeira, de igual modo, foi introduzido o termo pão que faz parte da canção/parlenda Quem roubou pão na casa do João, no episódio 3

Além disso, merecem destaque as modificações feitas por Luca no material fônico dos termos das canções/parlendas, numa relação homofônica, isto é, mantendo a semelhança sonora com a palavra modificada. Por exemplo, Luca produziu nasa: “na nasa tancelar basque” episódio 3. Destaca-se que não parece uma dificuldade de articular as palavras pois, ao produzir nasa, o menino já tinha produzido anteriormente casa.

Novos destaques merecem os momentos em que se tornou visível a influência do material fônico de termos de uma determinada parlenda sobre termos de outra parlenda, ou mesmo entre termos no interior de uma mesma parlenda. No primeiro caso em que, no episódio 10 a criança produz *nau*, em vez de *não*, provavelmente, isso ocorreu sob a influência de *mau* (da canção “quem tem medo do lobo mau”) e, no segundo caso, o *mau* que apareceu na canção do episódio 11, ao que tudo indica, provocou a modificação *nau* para o termo *não*, nesse mesmo episódio. Houve, então, um cruzamento entre *não* e *mau*.

Uma heterogeneidade se observa nas manifestações do menino: o aparecimento de algumas manifestações, que indica um interesse partilhado com o outro, alternaram-se com momentos de desinteresse. Contudo, em uma análise mais minuciosa, observou-se que, mesmo relutando em se envolver na brincadeira, Luca, de um modo geral, voltou sua atenção para os jogos ritmados, produzindo fragmentos que complementavam as falas de sua tia. Existia uma variação na interação com o outro (tia/mãe): em alguns momentos, o menino mostrava interesse em participar dos jogos e em outros, não. Logo, os momentos de interesse funcionaram, de acordo com o pensamento de Laznik (2009, p.69), como “ilhotas emergindo de um mar de indiferença”. Convém afirmar, porém, que essas ilhotas se multiplicam quando se trata

da escuta da criança, para canções/ parlendas que lhe são familiares e que, de algum modo, afetam-na, mais especificamente pelo ritmo.

Essas ilhotas destacadas pela autora ajudaram a dar uma direção, marcar um caminho que Luca e o outro percorreram e poderiam ter percorrido ao longo das sessões. Essas direções podem levar a um caminho de criatividade, como destaca Winnicott (1966), assumindo que um tratamento voltado para a criatividade da criança com autismo, permitiria uma sintonia rítmica entre a criança e o outro.

Ademais, precisa ser enfatizada a importância da sonoridade da voz do outro (mãe/tia) para a linguagem de Luca. Como foi visto, anteriormente, nos pensamentos de Catão e Vivès (2011), a musicalidade da voz materna transmite uma invocação ao *infans* para que este advenha como sujeito. Em alguns momentos, geralmente no início das sessões, pode-se apreender efeitos dessa invocação da voz materna que, no decorrer das sessões, ajudou o menino a se envolver nos jogos e a produzir fragmentos, assumindo manifestações verbais, como, por exemplo, no episódio 3.

Esta pesquisa indicou, portanto, que, pela mediação da voz do outro e pelo auxílio da música, a criança com autismo apresenta possibilidades ampliadas no que diz respeito à interação, à linguagem e a experiências que ajudam a percorrer caminhos que ela tem dificuldade em fazer na vida cotidiana. Como complemento, destaca-se, para finalizar este capítulo, a declaração de Vorcaro (2015, p. 317), “Acreditamos que a principal conduta no atendimento psicanalítico às crianças autistas é fazer valer no tratamento as defesas que o sujeito foi capaz de estruturar, pois isto é o próprio sujeito, o que lhe é mais singular”.

5. Considerações finais

Com base no que foi discutido e examinado neste estudo, considera-se que a presença dos jogos ritmados, direcionados pelo outro, ajudaram em uma maior interação e em uma ampla verbalização da criança observada. Destacou-se, pois, a força com que a criança era capturada, em vários momentos, pelo ritmo, lembrando o conto do “canto das sereias” que encanta, seduz e convoca.

Pode-se dizer que, por meio do ritmo, a pulsão invocante operou nessa criança, em sua relação com o outro (mãe/tia), funcionando como uma porta para o significante. As canções/parlendas, assim como a voz rítmica da mãe, teriam convidado a criança a

entrar em contato com o outro e sair da dependência que o objeto autístico, no caso o aparelho telefônico, causou.

Essa força do ritmo, no caso de Luca, é mostrada quando o menino se mantém fiel ao ritmo das canções/parlendas, por meio de movimentos corporais: pequenas batidas com a mão na perna, batidas na caixa de sapato e batidas com o pé no chão. De igual modo, o ritmo se tornou muito acentuado na verbalização, quando Luca conseguiu cantar a canção proposta por sua mãe, repetindo apenas a palavra “*não*” ou o segmento “*bla*” acompanhando, também, a melodia. Dessa forma, caminhou-se rumo aos pensamentos de Catão (2009) que consideram não existir déficit nem doença a ser curada, mas um sujeito a ser escutado. Essa escuta, por sua vez, reveste-se de fundamental importância para a inclusão social dessa criança.

Convém ressaltar que, além dos problemas psíquicos que a criança enfrenta, a inclusão de alunos com algum tipo de transtorno, no ensino regular, depara-se com grandes dificuldades para sua execução e demanda estratégias diferenciadas, uma vez que cada aluno tem suas diversidades e singularidades. Assim, apresenta o MEC em um dos seus documentos:

Cada pessoa é única, com características físicas, mentais, sensoriais, afetivas e cognitivas diferenciadas. Portanto, há necessidade de se respeitar e valorizar a diversidade e a singularidade de cada ser humano. Ministério da Educação (2002)

Desse modo, para que a inclusão social das crianças com TEA seja eficaz, será necessária a criação de políticas públicas que evidenciem a formação de profissionais especializados, que introduzam a música como um elemento importante para a linguagem de crianças com autismo e possam apreender o que há de mais singular em cada uma delas. Excepcionalmente, o período pandêmico em que o mundo se encontra dificultou ainda mais o trabalho que poderia surgir por intermédio das políticas públicas, implantando e beneficiando a inclusão, de fato, de pessoas com autismo; esse trabalho ganhou, portanto, um espaço ainda maior.

Se antes desse momento caótico da pandemia, o Brasil não conseguia oferecer o mínimo possível para crianças diagnosticadas com autismo, percebe-se que, a partir de então, a situação ficou ainda mais difícil, e as necessidades das crianças com TEA ficaram para depois. Por fim, faz-se necessário que o Governo não ignore as crianças com autismo, principalmente, na área da educação, uma vez que há inúmeras crianças que estão em ambientes escolares não dispõem de suporte para incluí-las e educá-las, sendo a escola mais um lugar para deixar esses alunos.

Assim, assevera Brito (2015):

A música é vida. Música é movimento. A música é a dança nos sons. A música é uma linguagem, posta que é um sistema de signos. Linguagem como meio de expressão. (BRITO, 2015, p. 49)

Para encerrar, voltamos a dar ênfase à peculiaridade do período da pandemia que vivenciamos, o que não permitiu uma pesquisa com um acompanhamento presencial e intensivo. Devido a essa dificuldade, como também à complexidade do tema e às questões envolvidas, algumas peças desse tabuleiro de estudo mantiveram-se incompletas. Diante disso, viu-se a importância de realizar um estudo futuro, destacando a prática docente aplicada, em um período maior de investigação para que se possa, assim, alcançar uma base ainda mais sólida.

ALMEIDA, J. J. R. de L. (2004). "**Compulsão à linguagem na psicanálise: Teoria lacaniana e psicanálise pragmática**". Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Estadual de Campinas.

ASPERGER, H. (1994). **Les psychopathe autistiques pendant l'enfance**. Le Plessis – Robinson: Synthélabo, col. "Les empêcheurs de tourner en rond", 1998.

AZEVEDO, R. (2011). **A Voz e a invocação para musicar a vida: ressonância entre música e psicanálise** (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Psicanálise. 2011.

ARRIVÉ, M. (1999). **Linguagem e psicanálise, linguística e inconveniente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

AURÉLIO. Minidicionário. (2009). 2ª edição revisada e ampliada. Ed. Nova Fronteira. 2009.

BANG, C. (1991). **Um mundo de som e música**. In: Ruud, Even. (org). *Música e saúde*. Trad. Vera Bloch Wrobel, Glória Paschoal de Camargo, Mirian Goldfeder. São Paulo: Summus,

BARDIES, B. de B. (1996). **Comment le langage vient aux enfants**. Paris: Odile Jacob. 1996.

BENZON, R. (2004). **La música la part oubliée de la personnalité**. Bruxelles. Édition De Boeck.

BIALER, M. (2014). **Literatura de Autista**. *Estilos Da Clínica*, 19(3), 451-464. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i3p451-464>.

BRITO, C. (1987). **História da Música**. Parte 1 – Das Origens ao Fim da Renascença. Porto: Associação dos Estudantes do Conservatório do Porto.

BRITO, T. A. de. (2015). **Hans-Joachim Koellreutter: Ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Petrópolis, 2015.

BRUSCIA, K. E. (2000). **Definindo a musicoterapia**. 2º ed. Trad. Mariza Velloso Fernandes Conde. Rio de Janeiro: Enelivros.

CARNEIRO, M. A. (2015). **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

CARVALHO, G. M. M. (2018). **Ecolalia e Música: A linguagem no autismo**. Revista do Gel, vol 15, n. 1, p. 63-84.

CATÃO, I., & Vivès, J. M. (2011). **Sobre a escolha do sujeito autista: Voz e autismo**. Estudos de Psicanálise, 36, 83-92. Disponível em: <http://www.cbp.org.br/vozesautismo>

CATÃO, I. (2009). **O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo**. São Paulo: Instituto Langage.

CATÃO, I. (2011). **Com a palavra, o autista**. (23). Curitiba, PR, Brasil. Fonte: <http://www.apccuritiba.com.br/artigos/ed-23-com-a-palavra-o-autista>

CATÃO, I. (2011). **Voz, fala e linguagem: a clínica psicanalítica com os que não falam**. In: M. C. Laznik & D. Cohen, *O bebê e seus intérpretes: clínica e pesquisa*. (pp. 85-91). São Paulo: Instituto Langage.

CAVALCANTE, A. E. (2001). **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo. Casa do psicólogo, 2001.

CHAVES, A. B. C. C. (2016). **A supervisão: um olhar que vai além das relações especulares**. Trabalho apresentado no VII Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e Psicanálise e XIII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental. João Pessoa – PB.

CHEMAMA, R. VANDERMECH, B. (Orgs). (2007). **Dicionário de psicanálise**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2007.

CRAVEIRO DE SÁ, L. (2003). **A teia do tempo e o autismo: música e musicoterapia**. Goiânia: UFG.

CUKIERT, M. e PRISZKULNIK, L. (2002). **Considerações sobre eu e o corpo em Lacan**. Estudos de Psicologia, vol. 7, núm. 1, pp. 143-149 Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CUNHA, E. (2011). **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora.

DESCARTES, R. (1973). **Meditações**, São Paulo: Abril Cultural.

DIDIER-WEILL, A. (1997). **Os três tempos da lei – o mandamento siderante, a injunção do supereu e a invocação musical**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p.341

DIDIER-WEILL, A. (1998). **Lacan e a clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Contracapa.

DIDIER-WEILL, A. (1999). **Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

DÖR, J. (1989). **O estádio do espelho e o Édipo**. In.: Introdução à leitura de Lacan. O inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

DÖR, J. (1990). **Introdução à leitura de Lacan. O inconsciente estruturado como linguagem**. Tradução de Carlos Eduardo Res. Supervisão e revisão técnica da tradução de Cláudia Corbisier. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 89.

FONTEERRADA, M. T. O. (2005). **De trama e fios – Um ensaio sobre música e educação**. São Paulo. Editora UNESP.

FREUD, S. (1940). **Esboço de Psicanálise**. In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1988. v. 23.

FREUD, S. (1905/1996). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Em S. Freud, Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standart brasileira.

FREUD, S. (2013). **As pulsões e seus destinos**. Tradução Pedro Heliodoro Tavares. Edição Bilingue. Belo Horizonte: Autêntica.

GARCIA-ROZA, L. (2009). **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

GARCIA-ROZA, L. (1995). **Introdução à metapsicologia freudiana**, v.3. Artigos de metapsicologia: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

GATTINO, G. S. (2012). **Musicoterapia Aplicada à Avaliação da comunicação não verbal de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: revisão sistemática e estudo de validação**. <http://hdl.handle.net/10183/56681>

GREGO, M. (2011). **Os espelhos de Lacan**. Opção Lacaniana online nova série. Ano 2, número 6, novembro de 2011. Disponível em: http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_6/Os_espelhos_de_lacan.pdf Acesso em: fevereiro de 2021.

GROUT, D. J. e PALISCA C. V. (1994). **História da música ocidental**. Lisboa. Editora Gradiva.

GUIMARÃES, P. S. (2008). **Tecendo sons e palavras: Oficina de Música Dirigida à Portadores de Distúrbios Graves**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

IBGE – **Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística**. Características deficiente. Rio de Janeiro, 2010

JERUSALINSKY, A. N. (2008). **Saber falar, como se adquiri a língua?** Editora Vozes, Petrópolis

JERUSALINSKY, A. N. (2009). **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

JERUSALINSKY, A. N. (2011). **Os bebês nas neurociências e na psicanálise: a questão da memória e da linguagem**. In M. C. Laznik & D. Cohen, *O bebê e seus intérpretes: clínica e pesquisa*. (pp. 85-91). São Paulo: Instituto Langage.

JÚNIOR, L. **O poder da música**. Disponível em: www.estouautista.com.br, Acesso em: 15.02.2019.

KANNER, L. (1943/1997). **Os Distúrbios Artísticos de Contato com Afetivo**. Em L. Kanner, A. E. Cavalcante, A. M. Oliveira, M. H. Silva, A. R. Silva, e P. S. Rocha (org.) (Ed.), *Autismos Recife*: Editora Escuta.

LACAN, J. (1954/1955) **Seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. (1957/1998) **“A instância da letra no inconsciente freudiano”** in *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LACAN, J. (1964/1998). **O seminário - livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LACAN, J. (1966). **Os escritos técnicos de Freud – Livro 1**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1998b). **“Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise”** in: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LACAN, J. (1962-1962). **O Seminário – Livro IX, La Identificación**, Buenos Aires, Ver - sión inédita, 2009. Levin, M.

LACAN, J. (1991). Conferência em Genebra sobre el síntoma In *Intervenciones y Textos 2* (2ª ed., pp. 115-144). Buenos Aires, Argentina: Manantial. (Conferência proferida em 4 de outubro de 1975).

LACAN, J. (1979) **O Seminário – Livro 1**: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar.

LACAN, J. (1999). **O Seminário - livro 5: As formações do inconsciente**. (V. Ribeiro. Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Originalmente publicado em 1957-1958)

LAZNIK, M. C. (2000). **A voz como primeiro objeto da pulsão oral**. *Estilos da Clínica*. v.5, n.8.

LAZNIK, M. -C. (2004). **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma.

LAZNIK, M. C. (2009). **Bebê com risco de autismo em tratamento conjunto: visa-se a reversibilidade total?** Reverso, Belo Horizonte, ano 31, n.58, p.63-74. 2009.

LAZNIK, M. C. (2009). Prefácio. Em I. Catão, **O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo.** (p. 11-18). São Paulo: Instituto Langage.

LAZNIK, M. C. (org). (2011) **O bebê e seus intérpretes: clínica e pesquisa.**São Paulo, Instituto Langage.

LEMOS, C.T.G. (2011). **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação.** Caderno de estudos linguísticos. Campinas.

LOURO, V. (2018). **Jogos e atividades para a educação musical inclusiva.** 1º edição. São Paulo: Editora Som.

MALEVAL, J. C. (2009). **Qual o tratamento para o sujeito autista.** Tradução de Paulo Sérgio de Souza Jr., a partir do texto “Quel traitement pour le sujet autiste?” publicado em ORNICAR? Digital Nova Época, n. 307. P. 02.

MALEVAL, J. C. (2012). **Língua verbosa, língua factual e frases espontâneas nos autistas.** Em A. Murta, A. Calmon, & M. Rosa, Autismo(s) e atualidade: uma leitura lacaniana (pp. 45-70). Belo Horizonte: Scriptum.

MALEVAL, J. C. (2017) **O autista e sua voz.** São Paulo: Blucher, p. 97.

MALEVAL, J. C. (2018). **Da estrutura autista.** Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana. Rio de Janeiro, 13-26.

MALISKA, M. E. (2015). **A voz na psicanálise.** Juruá.

MELLO, J. P. dos S. B. (2014). **O choro calado de uma criança autista: estudo de caso em torno da voz e sua melodia.** Dissertação de mestrado em psicológica da Universidade Federal de Pernambuco.

MILLECCO Filho L.A., Brandão M.R.E, Millecco R.P. (2001). **É preciso cantar: musicoterapia, cantos e canções.** Rio de Janeiro: Enelivros.

MILLER, J. A. (1998). **O que é ser lacaniano?** In.: O parceiro-sintomas, em 26 de novembro de 1997 tradução de: Dr. Luiz de Souza Dantas Forbes da revista: revista de

psicanálise e Cultura – Dora Ano 1 – n. 1. Disponível em:
<http://www.psicanaliselacanianana.com/estudos/serlacaniano.html>.

MILLER, J. A. (1999). **O Seminário**. Editora Zahar. Rio de Janeiro. p.180.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al. Estratégias e orientações sobre artes: respondendo com arte às necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

MOURA, T. L. A. **Relação da Afetividade com a Inteligência**,
<http://www.profala.com/arteducesp78.htm>, Consulta 17/06/2021

NASIO, J.-D. (1993). **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p.149.

NÓBREGA, M. (2002) “**Lacan e a linguística saussuriana: um tiro que errou o alvo, mas acertou na mosca?**”, in: SCHÄFFER, M.; FLORES, V. do N. e BARBISAN, L. B. (org.). *Aventuras do sentido: Psicanálise e linguística*. Porto Alegre: Edipucrs.

OLIVEIRA, E. N. de. (2013). **Entrando no ritmo: a música na relação entre a criança “autista” e a fala do Outro**. Dissertação de mestrado da universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, M. R. L. (2004) **Inclusão profissional de pessoas com deficiência: o caso de instituto Ester Assumpção**. In: III Seminário internacional de Sociedade Inclusiva – Ação inclusiva de sucesso. Belo Horizonte: PUC Minas.

OGILVIE, B. (1991). **Lacan: a formação do conceito de sujeito (1932-1949)**. Rio de Janeiro: J. Zahar.

POMMIER, G. (2011). **Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse**. Paris: Flammarion.

REVISTA BRASILEIRA DE MUSICOTERAPIA, n. 2. Definição de musicoterapia. Rio de Janeiro: UBAM, 1996, p. 1.

RODRIGUES, J. C.; DEFREITAS, A. D. (2013). **Contribuições do aprendizado musical para o desenvolvimento da área psicomotora de crianças com Transtorno**

do Espectro do Autismo. In: IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Belém, anais... Belém. Páginas 194-202.

ROUSSEAU, J.J (1781/1997). **Ensaio sobre a origem das línguas: no qual se fala da melodia e da imitação musical.** In Coleção Os Pensadores, v.1. São Paulo: Nova cultura.

PETER, G. (2012). Freud: uma vida para nosso tempo. Trad. Denise Bottmann/Companhia das letras, São Paulo, p. 18.

ROSENHALL, U. et al. Autismo e perda auditiva. J Autism Dev Disord 29, 349-357 (1999). <https://doi.org/10.1023/A:1023022709710>.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. (1998). **Dicionário de Psicanálise.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar.

SANTOS FILHO, L. de C. (1996). **Histórias da medicina no Brasil.** São Paulo: Brasiliense.

SANTOS, L. O. G. dos. (1989). **Arte e reabilitação.** São Paulo. Revista integrada n. 7.

SAMPAIO, R. T. et al. **A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo...** Per Musi. Belo Horizonte, n.32, 2015, p.137-170.

SEKEFF, M. de L. (2002) **Da música: seus usos e recursos.** São Paulo. Editora UNESP.

SAVIANI, D. (2008). **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** edição 3. SP: Autores associados.

SAUSSURE, F. (1978). **Curso de linguística geral.** Lisboa: Dom Quixote.

SCHWARTZMAN, J. S. (1997). Integração: do que estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiências:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, p. 62.

TUSTIN, F. (1975). **Autismo e psicose infantil.** Rio de Janeiro. Imago. (Coleção Psicologia Psicanalítica)

- TUSTIN, F. (1984). **Estados autísticos em crianças**. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- VIVÉS, J. M. (2009). **Pulsão invocante e os destinos da voz**. *Psicanálise & Barroco em revista, Juiz de Fora*, v. 7, n.1, jul.
- VIVÉS, J. M. (2009). **O silêncio das sereias, de Kafka: Uma abordagem literária da voz como objeto pulsional**. *O Marrare*, Rio de Janeiro, n. 11, jul./dez.
- VIVÉS, J. M. (2012). **A voz na clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro, contra capa.
- VORCARO, A. M. R. (1999). **Transferência e interpretação na clínica com crianças autistas e psicóticas**. *Estilos Da Clínica*, 4(7), 52-72. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v4i7p52-72>
- VORCARO, A. (2001). **O organismo e a linguagem maternante: hipótese de trabalho sobre as condições do advento da fala e seus sintomas**. In: congresso internacional de psicanálise e clínica de bebês, Curitiba.
- VORCARO, A.; NAVEGANTES, L.F. (2004). **A incorporação de uma voz**. In: A. Vorcaro (Org.) *Quem fala na língua: sobre as psicopatologias da fala*. Salvador: Ágalma, pp.229-245.
- VORCARO, A. (2015). **Os objetos e o tratamento da criança autista**. *Revista de Psicologia*, v. 27, n. 3, p. 310-317, set.-dez. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/931>.
- WIGRAM, Tony. (2000). **“A method of music therapy assessment for the diagnosis of autism and communication disorders in children”**. *Music Therapy Perspective* 18.1 (2000): 13-22.
- WILLIAMS, D. (2012). **Meu mundo misterioso: Testemunho excepcional de uma jovem autista**. Brasília: Thesaurus.
- WINNICOTT, D. W. (1966). **A criança e seu mundo** (A. Cabral, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

Anexos: Transcrições

Anexo A

T = Tia de Luca

G = Gabriela (irmã de Luca)

LV = Levi (primo de Luca)

M = Mãe de Luca

L = Luca

1ª Sessão (antes da música)

Nesta primeira sessão, sem o uso da música, Luca está sentado no sofá da sala, sua mãe pergunta:

M – Cadê o brinquedo? Brinca Luca, cadê o aviãozinho?

Ele fica bem à vontade para mostrar os brinquedos que estão dentro das caixas de sapato, tirando-os e fazendo movimentos repetidos com os brinquedos que segura na mão. Ele tem o olhar fixo para câmera, solta beijo e fala:

L- Avião!

L – É? (Risos)

Ele movimenta e beija os brinquedos! Olhando para a câmera e pergunta:

L – Tô bonito?

L – É! (risos)

Luca olha para o lado e diz:

L – Gabriela, tá tudo bem?

Ele coloca os brinquedos do lado e faz imagem de coração com as mãos para a câmera.

L – É! Coração! É bonito!

Solta beijos e sorri. Com as mãos em forma de coração, pergunta:

L – Cabieia, tá tudo bem?

L – (Risos)

L - Mamãe, tá tudo bem?

L – Mamãe, fale comigo! Fale comigo!

L – É, é?

L – (Risos), oma!

Volta a brincar com os brinquedos, pega uma moto, e fala:

L – A Boto! A boto! A moto! A moto!

Na terceira e na quarta vez ele conseguiu falar a palavra moto corretamente.

L – Mamãe, tá tudo bem?

Ele tira outra moto da caixa mostra para câmera, e diz:

L – Bonito!

L – (Risos)

Move a moto para frente e para trás e diz:

L – Consegui!

Ele mostra a moto novamente e fala:

L – Tão lindo!

L – Gabriela, fale comigo! É, é, é!

Mostra a moto para câmera e fala:

L – A moto!

L – Mamãe, tá tudo bem?

L – Pai, ô pai? (risos)

L – Coração! (risos)

Movimenta a moto e depois roda só o pneu da frente da moto, e fala:

L – A moto! A moto!

Depois de algum tempo ele olha p mãe e pergunta:

L - Mamãe, tá tudo bem?

Continua movimentando a moto.

L - Gabi!

Guarda a moto na caixa e olha para câmera e faz sinal de positivo com a mão para câmera. Abre a caixa tira um carrinho e começa a movimentar para frente e para trás, depois de alguns minutos guarda o carrinho. Pega outro carrinho e movimenta para frente e para trás. Faz sinal de positivo novamente e volta a movimentar o carrinho. Olha para o lado e pergunta:

L – Levi, tá tudo bem?

LV – Tá!

L – Vovó, tá tudo bem?

A avó não responde.

Volta a movimentar o carrinho, guarda na caixa e faz sinal de positivo. Ele pega o carrinho que está amarrado por um cordão, suspende o carrinho no ar e balança para frente e para trás! Volta a movimentar o carrinho em cima da caixa de sapato.

Anexo B

2ª Sessão (antes da música)

A mãe de Luca diz para a investigadora: “Essa semana foi uma semana difícil, perdi uma grande amiga, morreu de covid, ela sofreu muito, passou muitos dias no hospital, além disso meu marido precisou viajar, já faz uma semana que ele tá fora e esse distanciamento afeta muito o comportamento de Luca”. A mãe complementa suas palavras dizendo: “Além disso Luca estava bem agitado essa semana, porque precisei levá-lo ao médico e precisou tomar alguns medicamentos”. Durante a filmagem, Luca estava deitado em uma rede no quarto jogando com o seu aparelho telefônico, sua mãe tentava falar, mas ele passou a maior parte do tempo negando os pedidos da mãe.

M – Luca, vamos dançar, vamos!

Dentro da rede, Luca se movimentava de um lado para outro, tenta esconder o rosto na rede e sem soltar o aparelho telefônico, diz:

L – Não, não, não, não! (voz alterada)

M – Por que você não quer?

L – Não, não, não, não, não, não, não! (voz alterada)

M – Vamos só um pouquinho para sala?

L – Não, não, nãooooooooooooo! (grito)

L – No, no, no, ho, ho, ho, i, i!

M – A tua irmã tá te chamando!

L – Deixa! (tom de voz alterado)

M – Vamos!

L – Não, não, nãooooooooooooo! (grito)

Ele olha para o lado, e diz:

L – Não, sai daqui menino! Sai daqui Gabi!

L - Sai daqui menina!

Ele começa a balançar a rede, faz movimentos de mastigação com a boca, aponta para o lado e diz:

L - Sai daqui!

L - Sai daqui menino!

Aponta novamente para o lado e diz:

L – Sai daqui menina! Sai daqui menina! Passa!

L – Vai!

L – Ia, ia, ia OOO, iri, iri, iri, eee!

Aponta novamente para o lado e diz:

L - Vai pa sala! Vai pa sala! Vai pa sala! Vai pa sala! Vai pa sala! (grito)

Ele fica muito agitado e sua mãe responde:

M – Calma, pronto mamãe já tá saindo, mamãe já tá saindo, tá bom? Tchau!

Luca fica mais calmo, volta sua atenção para o telefone e responde a frase de despedida da mãe.

L – Tchau! Tchau!

M -Tchau, tchau, mamãe fecha a porta?

Luca se agita novamente, aponta para sala e manda sua mãe sair.

L – Vai pa sala! Vai pa sala! Vai! Vai! Vai! (grito).

Sua mãe sai fechando a porta do quarto.

Em um segundo momento, Luca está sem o aparelho telefônico, sua mãe inicia a filmagem na cozinha com o Luca pegando um lanche, ela diz:

M – Tá fazendo o que Luca?

Ele sorri olhando para câmera, pega dois iogurtes e diz:

L – Nam lanone!

E vai em direção ao quarto.

M – Vai pra onde?

L – Vou po meu quarto!

M – Vai pro quarto?

M – Deixa a mamãe entrar?

Dentro do quarto, Luca coloca o iogurte na cama e sua mãe pergunta:

M – Tu gosta? O que é isso aí?

L – Danone!

M – Ai, é!

Luca coloca os danones em cima da cama, senta e começa a abrir o iogurte, ele começa a passar a língua na película que tampa o iogurte, sua mãe pergunta:

M – É assim?

Ele coloca essa película com a parte suja virada para baixo em cima do colchão, sua mãe vê e diz,

M – Não!

Ele percebe o erro e tira a película de cima da cama, e bem tranquilo, começa a lanchar.

M – Tá gostoso?

L – É! Tá gostoso!

M – Ahm? Tá gostoso?

L - Tá gostoso!

Enquanto lancha, Luca levanta, senta, passa a mão na perna e levanta um braço.

L – O bini no! O bininno! (Risos)

L – faragaliscastican.

Podemos ouvir um barulho de batidas de palmas

L – Vai pa sala! Por favor! (Risos)

Ainda com o iogurte na mão e deitado na cama, ele diz:

L – O bininno! (risos)

Coloca o dedo dentro do iogurte e leva para boca.

L – Openecimento! openecimento!

M – Tu tá lendo?

L – Opeencimento! Opeencimento! Bom dia São Paulo!

M – Bom dia São Paulo?

L – Bom dia São Paulo!

Ele deita na casa.

M – Deixa eu me deitar?

L – Bom dia São Paulo!

M – Deixa eu me deitar?

L – Bom dia Citalés!

M – Deixa eu me deitar?

L – Bom dia São Paulo!

L – Bom dia São Paulo!

L – Bom dia citale! Bom dia Brasil!

L -Bom dia São Paulo!

L -Operecimento! Operecimento! Operencimento!

L – Vale a pena...

Luca solta beijo e sai da frente da câmera, sua mãe diz:

M – tá beijando a mamãe?

L – Opeencimento!

Anexo C

3ª Sessão (com música)

Início da introdução da música nas sessões. Para fazer a filmagem, sua mãe, chamou uma tia para ajudar, devido a boa aproximação que sua tia tem com ele. A tia inicia as filmagens abrindo a porta do quarto onde Luca está deitado em uma rede e segurando o aparelho telefonico, ele olha, sorri e pergunta:

L - E aí? Gabetinistonofó.

Existe um diálogo pouco compreensível entre a tia e a Gabriela que Luca não participa, ele continua na rede mexendo no aparelho telefônico. Em alguns momentos ele olha para tia, sorri, mas volta sua atenção para o aparelho telefônico.

T – Luca, o que que tu ta jogando?

Ele bate os dedos no peito e diz:

L – É o gafiel!

T – ai é, é?

L – É!

Ele volta sua atenção para o seu celular. Depois, olha na direção da pessoa que esta fazendo a filmagem e diz:

L - Quem é você? Quem é você?

T - Quem sou eu? Tu não sabe quem sou eu? Não?

M – Esqueceu o nome da tia?

L – Sorri...

T – Como é meu nome?

M – Como é o nome dela?

L – Quem é você?

T – Como é meu nome?

T – Vixe, tu esqueceu de mim, foi?

L – Quem é você?

T – Quem é você?

L – Eu sou Luca!

T – É! Eu sou tia Ale! A tia Chiquinha!

T – Como é meu nome? Como é meu nome Luca?

L – Quem é você? Riso... Bom dia, São Paulo!

T – Em Luca, o que tu ta jogando? Diz pra mim!

L – Todavefiniu!

T – Ahm!

Luca volta sua atenção para o celular, depois solta beijo para sua tia e faz sinal de positivo com os dedos da mão.

T – Vou ficar aqui na sua porta!

L – Por quê?

T – Vem cá? Deixa eu te mostrar uma coisa aqui fora, anda! Vem cá? Sai do quarto, anda!

L – Me deixa um pouquinho! Deixa! Deixa! Deixa!

T – Vem! Tem um negócio bem legal aqui, anda pra tu ve!

L – Me deixa um pouquinho!

T- Vem! Vem cá Luca, te mostrar uma coisa aqui na sala, anda! Vem cá Luca! Vem cá na sala, anda, pra te mostrar um negócio!

Lá da sala o pai de Luca fala:

P – Um bora Luquinha anda, vem cá, anda! Aaaaaaa!

T – Só porque teu pai chamou luca!

Ao ouvir a voz do pai Luca, sorri, e corre para sala. O pai lhe abraça e beija. Luca abraça a mãe que está tentando colocar uma música na televisão.

A mãe, se referindo a filha, fala:

M – Fica teimando comigo rapaz!

O pai abraça Luca e diz:

P – E aí?

Luca abraça o pai.

T – Mas é muito amor, né? por esse pai!

M- É! Quando o pai dele chega à situação muda! Viu aí? Quando o pai dele chama!

T – To vendo aqui!

M – Quando eu disser: -Lucas!

Luca sai da sala e vai até o outro quarto onde tem outras pessoas, volta pra sala, diz algo incompreensível. O pai vai para outro compartimento da casa e Luca fica andando de um lado para outro.

Gabriela tentava colocar a música na tv. Sua mãe referindo-se a filha, diz:

M – Nada Gabriela aí?

G – A, agora sim!

A mamãe pergunta para Luca:

M – Cadê o papai?

Luca abraça a mãe, aponta para onde o pai está e diz:

L – Ta aqui! ta aqui!

M – Ai é?

Luca aponta para o seu rosto mostrando o bigode, e diz:

L – bigode!

M – Ai é o bigode do Luca! Bigode do Luca!

Seu pai lhe chama de longe, e ele vai ao encontro do pai.

M – Tia Ale, ele ta de bigode!

L – Bom dia, São Paulo!

A mãe repete a voz do Luca

M – Bom dia, São Paulo?

Depois a mãe lê o nome da música que aparece na tv e fala:

M - A casa, Toquinho.

M – Cadê o bigode do Luca? Hum? Cadê o bigode? Cadê o bigode?

Luca aponta para o rosto mostrando o bigode. Ele fica abraçado com a mãe.

M – Olha aí, mas é muito, mas que coisa mais bonita esse bigode! Beija a mamãe!

Ele passa a mão no rosto de sua mãe.

M - Ta olhando se a mamãe tem bigode? Esse Luca!

Nesse momento Luca volta para o quarto e deita na rede com o rosto coberto pela rede.

T- Vaila tu vai se esconder de mim? Vem cá, vem!

P – Já foi Luca? Anda macho, anda!

T – Luca vem cá!

P – Anda Luquinha, vem filhão, anda!

Na rede Luca, começa a se mexer e diz:

L – Não quero ir!

T – Lucaaa!

L – Sai daqui!

T – Vem contar a história pra mim, vem, anda!

L – Não vou!

T – Vamos passear no bosque. Olha aqui Luca, na tv!

A mãe referindo-se a filha, diz:

M -Aumente!

T – Pode aumentar mais!

M – Aumenta todo volume!

Nessa hora a música “A casa” começa a tocar na tv. Sua mãe diz:

M – Luca, vem aqui! Olha aí a casa toquinho!

Luca levanta e vai para sala, olha para tv e tenta voltar para o quarto, mas sua mãe fica no meio tentando impedir seu retorno para o quarto.

L – Abre a porta!

T – Daqui a pouco!

L – Abre a porta! Abre a porta!

Ele entra e tenta fechar a porta, mas sua tia não deixa. Ele olha e sorri.

T – Bo dançar comigo, anda!

M – Olha não tinha parede!

Luca fecha a porta, mas sua mãe abre e consegui tirá-lo de dentro do quarto.

L – Sai daqui!

M – Vem pra fora, o que é isso? Ta fazendo isso com a tia Ale!

T – Vamos dançar Luca!

Ele olha por alguns segundos para tv e tenta voltar para o quarto. A mãe novamente tenta segurá-lo na sala.

M – Ei, o que é isso? Tu num é assim!

Sua mãe segura sua mão de um lado e sua irmã do outro tentando dançar.

L – Socorro! Me solta! Não, não, não ...

Ele vai para o quarto e fecha a porta.

Em um outro momento, deitado na rede do quarto, Luca segura o celular em uma mão e com a outra brinca com sua tia de soco, bate, vira, brincadeira muito usada no convívio de Luca com os primos!

T – Soco, soco, bate, bate, soco, soco, vira, vira, soco, bate, soco, vira. Bem ligeiro agora? Soco, soco, bate, bate, soco, soco, vira, vira, soco, bate, soco, vira. Ê, ê, ê! Pate!

Sua tia oferece a mão para ele bater e diz:

T – Se garantiu!

Ele coloca o fone no ouvido e sua atenção volta para o aparelho telefônico.

T – Te balanço p tu dormir? Vai dormir! Tu vai dormir não Luca! Tu vai dormir não! Bate!

E sua tia oferece sua mão para ele bater.

T – Soco, soco! Vamo brincar de quem pegou o pão? Vem cá Gabi!

G – Oi!

T – A gente vai brincar de quem pegou o pão, ta certo? Fica perto do Luca!

Essa é uma brincadeira cantada, onde é utilizado a música “Quem pegou pão na casa de João”, muito usada em sala de aula.

G – Luca, vamos brincar!

T – Tira o fone do ouvido dele!

Quando a Gabriela tenta tirar os fones de Luca, ele diz:

L – Não, não, não...

T – Só um, só um!

G – Só um, só um!

E consegui tirar um dos fones do ouvido de Luca.

T – Ô Luca! A Gabi pegou pão na casa do João! A Gabi pegou pão na casa do João!

G – Eu? (voz falada)

T – Você! (voz falada)

G – Eu não! (voz falada)

T – Então quem foi? (voz falada)

G – Foi o Luca! (voz falada)

T – O Luca pegou pão na casa do João! O Luca pegou pão na casa do João!
Como é que diz?

L – Eu não! (voz falada)

T – Foi você sim! Então quem foi? (voz falada)

L – Foi a Gabriela! (voz falada)

T – A Gabriela pegou pão na casa do João! A Gabriela pegou pão na casa do João!

G – Eu? (voz falada)

T – Você sim! (voz falada)

G – Eu não! (voz falada)

T - Então quem foi? (voz falada)

G – Foi o Luca! (voz falada)

T – De novo Luca! O Luca pegou pão na casa do João! O Luca pegou pão na casa do João!

L – Eu? (voz falada)

T – Você sim! (voz falada)

L – Eu não! (voz falada)

T - Então quem foi? (voz falada)

L – Foi a mamãe! (voz falada)

T – A mamãe pegou pão na casa do João! A mamãe pegou pão na casa do João! Foi tu Márcia?

M – Não, eu não? (voz falada)

T - Então quem foi? (voz falada)

M – Foi o Luca! (voz falada)

T – O Luca de novo! O Luca pegou pão na casa do João! O Luca pegou pão na casa do João!

L – Eu? (voz falada)

T – Você sim! (voz falada)

L – Eu não! (voz falada)

T - Então quem foi? (voz falada)

L – Foi a Gabriela! (voz falada)

T – A Gabriela de novo! Eita mas...

Luca aponta para o lado e diz:

L – Levi!

T – A foi o Levi!

T - O Levi pegou pão na casa do João! O Levi pegou pão na casa do João!

Levi – Eu? (voz falada)

T – Você sim! (voz falada)

L – Eu não! (voz falada)

T - Então quem foi? (voz falada)

Nesse momento Luca sorri e faz movimentos repetitivos com os braços

Levi – Foi a tia Márcia! (voz falada)

M – Eu? (voz falada)

T – Foi tu Márcia? (voz falada)

M- Não! (voz falada)

T – Então quem foi? (voz falada)

M – Foi a Gabriela! (voz falada)

G – Eu? Eu não! (voz falada)

T – Então quem foi agora? (voz falada)

G – Foi a mamãe! (voz falada)

M – Eu? num foi não, foi o Luca! (voz falada)

Todos dizem: Luca! Risos...

Luca acha engraçado e bate palmas. Referindo-se ao Luca sua tia fala:

T – Agora canta essa música sozinho pra mim, canta!

M – O Luca pegou... canta, canta!

L – O Luca del pão na casa João, O Luca del pão casa João!

T – Quem eu? (voz falada)

L – Você sim! (voz falada)

T – Eu não! (voz falada)

L – Então quem foi? (voz falada)

T – Foi a Gabi!

G – Eu?

T – Canta pra Gabi agora! Canta pra Gabi!

L – Pra Gabi?

T – É, canta pra ela!

L – Gabriela deu do na nasa João! Gabriela deu do na nasa do João!

Apesar da dificuldade na pronúncia das palavras, Luca conseguiu se manter no ritmo da música.

G – Eu? (voz falada)

L – Você sim! (voz falada)

G – Eu não! (voz falada)

L – Então quem foi? (voz falada)

G – Foi a tia Alexandrina! (voz falada)

T – Eu? Eu não! Foi eu? Canta pra mim agora!

Ele começa a cantar, mas coloca a mão para cobrir o rosto.

L – Lixandri del go na casa do João! Lexandrina pão na casa do João!

T – Eu? (voz falada)

L – Você sim! (voz falada)

T – Eu não! (voz falada)

L – Então quem foi? (voz falada)

T – Foi a sua mamãe! (voz falada)

M – Eu? Eu não! (voz falada)

L – Si é sim. (voz falada)

M – Canta pra mamãe!

Anexo D

4ª Sessão (com música)

Sentado no sofá da sala, Luca está com seu aparelho telefônico sobre sua perna. Sua tia fala:

T - Como é a história do Lobo? (a tia está se referindo a canção “Enquanto seu lobo não vem” muito cantada em sala de aula)

L - O bobo...

T - Vamos...

Luca esqueci o aparelho telefônico e começa a cantar.

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo? (voz cantada)

T – Não, to vestindo a camisa!

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo? (voz cantada)

T – Nãoooo! To vestindo a calça! (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Nãoooo! To calçando a meia! (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Nãoooo! To botando o sapato! (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Nãoooo! To penteando o cabelo! (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Nãoooo! To botando o chapéu! (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Simmm! E agora? (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Já estou saindo! E agora, já vem o lobo! (voz falada)

L - Lobo?

T – Ah! Vai te pegar!

L - Ai!

T – (risos)! Como era aquela história lá dos cabritinhos, tu lembra?

Luca fica pensando, depois balança com a cabeça negativamente, para dizer que não lembra da história.

T - Do cabritinho, Da mamãe cabra e os sete cabritinhos.

Mas Luca continua cantando a música do lobo

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Nãoooo! To passando sabonete! (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Nãoooo! To me enxugando! (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Nãoooo! To vestindo a calça! (voz falada)

Nesse momento Luca, começa a pater na perna acompanhando o ritmo da música.

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Nãoooo! To botando a camisa! (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T – Não to botando a maecia! (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Nãoooo! To colocando o sapato! (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Nãoooo! To penteando o cabelo! (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Nãoooo! To colocando o chapéu! (voz falada)

L - Vamos lá to basque e tancelar vou ver, ta bom seu lobo?

T - Simmm! Já estou saindo! (voz falada)

T - Ai meu Deus lá vem o lobo, e agora? Tu tem medo do lobo?

L – É caçalandia!

Nesse momento Luca fala alguma coisa de difícil compreensão e volta sua atenção para o aparelho telefônico. Ele começa a repetir, várias vezes, a voz do locutor que sai do celular narrando a programação de uma emissora de tv.

L - Na sessão da tarde...

L – Belíssima!

L - Na sessão da tarde...

L – Belíssima!

L - Na sessão da tarde...

L – Belíssima!

L – Belíssima!

L - Na sessão da tarde...

L – Belíssima!

L - Vídeo show!

L - Globo esporte!

L - Jornal hoje!

L - Vídeo show!

L - Na sessão da tarde...

L – Belíssima!

Luca olha para o lado e fala:

L - Tia Chiquinha!

T – Oi!

L - Tá tudo bem? Mamãe, tá tudo bem?

Luca começa a mexer em algumas chaves que estão do lado oposto de sua tia no sofá, e continua ouvindo a programação que sai do aparelho telefônico.

L – Yes!

L – Quela quenti!

Em um segundo momento com o aparelho telefônico em cima de sua perna, no sofá da sala, sua tia pergunta:

T - Como é a história dos três porquinhos? Fala aí pra mim.

L- Era uma vez os três porquinhos vasto, cinza e tum, um dia..., vocês...

Ele segura na mão da tia e começa a balançar as mãos.

L- leiam né? Nossa!

T - Vai, vesta... Um dia!

L – Um dia!

T – Teve um dia, o que?

L – Yes!

T - Eles decidiram fazer o que?

Ele solta a mão da tia e diz:

L – Lucomamia! Lucomaria!

Luca volta sua atenção para o aparelho telefônico e começa, novamente, a repetir a voz do locutor que narra a programação do dia.

L – Chocolate com pimenta.

Ele volta a pegar e balançar a mão da tia.

T – Tu gosta de chocolate?

L – Chocolate com pimenta.

T - Tu gosta de chocolate? Gosta?

Nesse momento começa a tocar uma música que sai do aparelho telefônico e Luca faz movimentos repetidos com os dedos e com o braço, depois balança o molho de chaves que está do lado. Alguns minutos depois começa a repetir, novamente, a programação narrada pelo locutor do aparelho telefônico, ele repete sempre a última parte da voz do locutor.

L – Globo Rural.

L – Globo Rural.

L – Bom dia Rio! Io!

L – Bom dia Brasil!

L – Globo Rural.

L – Bom dia Rio!

L – Globo Rural!

L – Vídeo show!

L – O profeta!

Luca olha para a irmã e pergunta:

L – Gabriela, tá tudo bem?

Depois olha para mãe e pergunta:

L – Mamãe, tá tudo bem?

Sua tia está do lado e ele oferece a mão direita aberta para ela bater e diz:

L – Tia Chiquinha, Bate!

Na sequência ele oferece a mão novamente e diz:

L- Bate, vira, vira, soco, soco!

Sua atenção se volta para a direção do celular que está fazendo a filmagem, oferece a mão para bater e diz:

L – Bate, soco, soco, vira, vira, vira.

Em um terceiro momento, Luca continua sentado no sofá da sala com atenção voltada para o celular que está segurando. Depois ele olha para câmera, mostra o lanche que segura na mão e pergunta para sua tia:

L – Tia Chiquinha, chocolate?

T – Tu vai me dá, um pedaço?

Sua tia pega o pacote de biscoito que ele está segurando.

T – Bora abrir? Vamos abrir? Eu abro? Deixa eu abrir! posso abrir?

L- Aham!

L – Peraim! Viu!

Ele pega o pacote de biscoito de volta e consegue abrir sozinho, começa a lanchar sempre com sua atenção voltada para o seu celular.

L – Peraim, abriu? Peraim! Peraim! Abriu?

T - Abre vai, puxa! Ta certo assim, vai! Eeeee!

L – Prontinho!

T – Prontinho! Tu vai me dá um?

Ele oferece o que já tinha colocado na boca, sua tia diz:

T – Tu vai me dá o que tu mordeu? Num quero não! Me dá outro!

Luca tira o biscoito do pacote e dá outro biscoito para tia.

T – Obrigada!

L – Unada!

Ele faz sinal de positivo com as mãos.

T – hummm! É bom?

L – AAAAA! Legal!

T – É bom?

Ele olha para o lado que está sua irmã, mostra o biscoito e diz:

L – Aqui está!

T – Tu vai dá pra Gabi? Tu vai dá pra Gabi?

L – unhum!

T – Pega Gabi um!

G – Me dá um Luca?

Ele dá o biscoito que ele já tinha começado a comer.

G – Não!

T- Não, tu tem que dá um inteiro!

G – Me dá um inteiro!

T- Da aqui Luca, ô! Daqui!

Sua tia aponta para o pacote de biscoito.

T – Tira um e dá a ela.

Luca dá um biscoito para a irmã.

G – Brigada!

L – Dinada!

Enquanto lancha Luca olha para o aparelho telefônico e levanta os braços.

T – Come ligeirin, né! Parece um ratin!

Levanta os braços novamente, bate nas pernas e come, mostra o biscoito para a tia, ela fala:

T – Pode comer, come!

Ele passa a mão na tia e pergunta:

L – Mamãe!

M – Oi!

L – Tá tudo bem?

Faz sinal de positivo, faz gestos com a mão como se fosse uma aranha andando no braço do sofá, bate levemente no braço de sua tia e joga o pacote de biscoito vazio no chão. Sua tia diz:

T – Apanha! É pra botar no lixo!

Ele apanha e dá o pacote para sua tia. Faz sinal de positivo, bate com as mãos nas pernas e pega o aparelho telefônico.

Anexo E

5º Sessão (com música)

“Hoje, no início, ele estava tranquilo!”. Diz a mãe de Luca. Ela sempre destaca a dificuldade que está tendo para tirar Luca de dentro do quarto e da frente do celular, “aqui não pode faltar internet nem celular”.

Na sala da casa de Luca sua tia abre uma caixa de sapato cheia de carrinhos e inicia uma conversa, ela segura um dos carrinhos na mão e pergunta:

T – Luca, que cor é esse carro?

L – Amarelo!

T – Muito bem! E Essa caixa é que cor? Que cor é essa caixa? E... sabe mais não, esqueceu foi?

Sua tia mostra o carrinho anterior e pergunta:

T – E essa aqui, que cor é essa?

L – Ama...relo!

Ela aponta para outra cor e diz

T – E essa aqui, que cor é essa daqui?

L – Azul!

T - Muito bem! E essa?

L – Roxa!

T – Muito bem!

Ele começa a brincar com um brinquedo que está na caixa, mas sua tia fecha a caixa e diz:

T – Ei, Lucaa! vamos cantar a música da borboletinha?

A música da borboletinha é sempre cantada em sala de aula.

L – Não!

Sua tia continua.

T – Borboletinha ta na cozinha fazendo chocolate para a madrinha. Canta! Poti, poti, perna de pau.

Luca começa a bater na caixa acompanhando o ritmo da música e complementa:

L – Olho de vidro e nariz de pica-pau, pau, pau, pau.

T – Tu sabe outra? A dona aranha...

“Dona Aranha” é uma música que, também, é sempre cantada em sala de aula.

L - Subiu pela palede, veio a chuva forte e a derrubou, já passou a chuva o Sol já vem surgindo e a dona aranha continua a subir, ela é teimosa e desobediente sobe, sobe, sobe e nunca está contente.

Dessa vez sua tia começa a bater na caixa acompanhando o ritmo da música e ele acompanha batendo também.

T – Sabe outra?

L – ah!

T – Tu sabe outra? Canta aí outra música pra mim!

L – ah!

T – Eu vi um sapo. Tu sabe essa?

L – Não.

T – Pois eu vou cantar para o Luca.

L – Não.

T – Vou! Eu vi um sapo na beira do rio de camisa verde...

L – Para

T - A morrer de frio...

L – Não!

T – Não era sapo, nem perereca...

L – Não.

T – Era a Gabriela só de calcinha! Vixe a Gabriela! Era a Gabi? Canta pra ela agora, canta!

L – Não!

T – Seu Lobato tinha um sítio ia, ia, ou! No sítio tinha uma vaquinha ia, ia, ou. Como é que a vaquinha faz?

L – Era mú, mú, mú pra lá, era mú, mú, mú pra lá, era ma ma pra todo lado ia, ia ao.

T – Seu Lobato tinha um sítio ia, ia, ou! O sítio tinha o que?

L – Tinha um pato ia, ia ou.

T – E como é que o pato faz? Como é que o pato faz? Tu não sabe como é que o pato faz? Seu Lobato tinha um sítio ia, ia, ao. No sítio tinha um cachorrinho ia, ia, ao.

L – Era au, au, au caia, era au, au, au caia, era au, au pra todo lado ia, ia, ao

T – Seu Lobato tinha um sítio ia, ia, ou. No sítio tinha um gatinho ia, ia, ou.
Como é que o gatinho faz?

L – Era miau, miau, miau pa ia, era miau, miau, miau pra ia, era miau, miau,
miau pra todo lado ia, ia, ao.

T – Seu Lobato tinha um sítio ia, ia, ou. No sítio tinha um pintinho ia, ia, ou.
Como é que o pintinho faz?

L – Era mi, mi, mi pa lá.

T - Era piu, piu, piu pra cá.

L – Era bla, bla, bla pa ia, era ble, ble, ble pra todo lado ia, ia, ao.

T – Tu sabe outra música? Tu sabe?

Nesse momento Luca volta a mexer na caixa sem dá muita atenção para sua tia,
mas ela insiste cantando:

T – Luca não lava o pé, não lava porque não quer, ele mora lá na lagoa não lava
o pé porque não quer, iiii, mas que chulé. Tu ta com Chulé?

L – Chulé!

T – Chulé no teu pé? Tu tem chulé no teu pé?

L – Tem!

T – Tem?

L – Chau!

A tia aponta para o carro que está dentro da caixa e pergunta:

T – Como é o nome desse carro?

L – Risos...

T – Como é o nome dele!

Em um segundo momento, a atenção de Luca se volta para o celular. Sua tia insiste:

T – Luca, vamos cantar, Luca!

Ele não responde sua tia e continua ouvindo o locutor que narra a programação do dia.

Sua tia novamente pergunta:

T – Luca, vamo cantar, vamo? Vamo cantar?

L – anhm?

T – Vamos cantar?

L – Não!

L – Não!

Sua atenção está voltada para o celular. Ele olha para câmera e diz:

L – Anhm!

Olha em direção da mãe, e fala:

L – Mamãe, fale comigo! Fale comigo mamãe!

L- Tchau!

Ele levanta, pega sua caixa de brinquedos que está em cima de um móvel próximo do sofá e vai para o quarto. Ele deita na rede segurando o aparelho telefônico em uma mão e a caixa de brinquedos na outra, dividindo sua atenção entre o aparelho telefônico e os brinquedos que estão na caixa. Ele olha para câmera e fala:

L – Quem é você?

Volta sua atenção para o celular e sorri com alguma coisa que viu no aparelho telefônico, balança a rede, faz movimentos repetidos com os dedos, depois pega um carrinho da caixa e mexe para frente e para trás.

Anexo F

6º sessão (com música)

Sentado no sofá da sala, Luca segura um carrinho com uma mão e com a outra segura o aparelho telefônico onde o locutor narra a programação de uma emissora de tv. Sua tia inicia uma música “O sapo não lava o pé”, comumente cantado em sala de aula.

T – O sapo não lava o pé, não lava porque não quer, ele mora lá na lagoa não lava o pé porque não quer, vixe mas que chulé!

Ao mesmo tempo Luca repeti:

L – Não, não, não, não, não, não... (grito)

T – Agora eu vou cantar para o Luca! o Luca não lava o pé...

L – Deixa montanha!

T - ... não lava porque não quer...

L – Não, não, não...

T - ...ele mora lá na lagoa não lava o pé porque não quer, mas que chulé.

Luca continua pronunciando a palavra não ao mesmo tempo que sua tia está cantando. Porém, ele repeti a palavra “não” acompanhando o ritmo da música.

L – Deixa um companhaaaaaaa! (grito)

T – Vou cantar para Gabi, então! a Gabi não lava o pé, não lava porque não quer ela mora lá na lagoa não lava o pé porque não quer, vixe Gabi, mas que chulé!

Nesse momento Luca olha p Gabi, mas não se envolve. Volta sua atenção para seu carrinho!

Sua tia continua.

T – Eu canto pra quem agora? Canto para o Levi?

T – Eu vi um sapo, na beira do rio, de camisa verde a morrer de frio. Não era sapo, nem perereca era o Luca só de cueca.

Nesse último momento a Gabriela também cantou a música.

L – Não podeeee! (grito)

T – Só de cueca Luca?

T – Vamos cantar essa música para Gabi?

L – Nãooooooooooooo! (grito)

T – Eu vi um sapo, na beira do rio, de camisa verde a tremer de frio. Não era sapo, nem perereca era a Gabriela só de calcinha. Gabi, só de calcinha?

G – Não!

T – Vamo Luca cantar agora pra quem? Quem é que tá faltando cantar, em? Lucaaa! A Canoa virou...

L - Nãooooooooooooo! Deixa, deixa, deixa! (grito)

T - ...quem deixou ela virar, foi por causa do Luca que não soube remar...

L - Nãooooooooooooo! Deixa, deixa, deixa!

T - ...se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava o Luca lá do fundo do mar.

Luca levanta do sofá, vai ao encontro da mãe, mas ela aponta em direção ao sofá e manda ele voltar e sentar.

M – Vá sentar!

L - Nandasaqfic

T – Bora outra?

L – Uaaaa! (grito)

T – Vai comigo ô! 1, 2, 3 indiozinhos, 4, 5, 6...

L – Deixa um pouquinho! Deixa um pouquinho!

T - ... indiozinhos, 7, 8, 9 indiozinhos!

L – Não, não, não, não, não... (grito)

T – Sim, sim, sim, sim.

L – Não! (Grito)

T – Sim!

L – Não!

Luca bate na perna de sua tia, ela diz:

T – Não pode bater! Não pode bater!

L – Então para!

T – Pois eu vou brincar de roda com a Gabi!

L – Não, não, não...

T – Eu vou porque você não quer brincar comigo! Quer brincar comigo?
Tu vai brincar comigo? Luca? Ei teu nome é Luca?

L – No, no, no...

T – Como é teu nome? Que cor é esse carro aqui ô? Ixi ele num sabe não, que cor é esse carro? Sabe não? Vou dar pra Gabi então!

L – Me dá, me dá, me dá...

T - Pois diga que cor é o carro?

L – Me dá, me dá, me dá...

T - Que cor é o carro, então? É verde?

Ele toma o carro da mão dela e diz:

L – Me dê!

T – É esse que cor é?

L – Me dê!

T – É tudo teu?

Ele segura os carrinhos com uma mão junto ao peito e com a outra fica mexendo no aparelho telefônico, e responde para sua tia:

L – Damafa!

T – Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem! Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem!

Nesse momento ele esquece o celular e começa a dá atenção para sua tia, ele acompanha a música no mesmo ritmo, mas nas seguintes palavras:

L – Nau, nau, nau, nau!... (Luca repetia a palavra “não” ao mesmo tempo que sua tia cantava e no mesmo ritmo da canção)

T- Seu lobo está?

L – Não!

T – Ta não seu lobo?

L – Não!

T – Foi pra onde?

L – Nete!

T – Tá passando sabonete?

A tia canta junto com Gabriela.

T – Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem! Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem! Seu lobo está?

L – Nãoooooooooooooo!

T – Foi pra onde?

L – Bermuda!

T – Tá botando a bermuda!

T – Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem! Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem! Seu lobo está?

L – Não!

T – Ele foi pra onde?

L – Ber...

T – Tá botando a bermuda?

L – Berni! A blusa!

T – Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem! Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem! Seu lobo está?

L – Nãooo!

T – Foi pra onde?

L – Estou comendo pão!

T – Tá comendo pão? Ô lobo comilão!

T – Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem! Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem! Seu lobo está?

L – Não, estou comendo bacaxi!

T – Abacaxi! Mas come viu esse lobo! Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem! Vou passear no bosque enquanto seu lobo não vem! Seu lobo está?

L – Já to saindo!

T – Já ta saindo?

L – Já to...

T – Aí meu Deus, eu tenho medo do lobo, corre Gabi! Vamos cantar outra música? Como é a música dos três porquinhos? Não tenho medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau... Não tenho medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau...

Nesse momento Luca acompanha a música junto com sua tia, no mesmo ritmo, mas com a pronúncia diferente.

L – Nau, nau, nau, nau, nau...

T – Era uma vez, em uma floresta, onde morava uma porca e três porquinhos, agora eu não sei o nome dos três porquinhos, diz pra mim, como é o nome dos três porquinhos?

L – Não!

T – Cícero!

L – Não!

T – Como é o nome do outro?

L – Nãoooo!

T – Heitor!

L – Não!

T – E?

L – Não!

T – É Luca?

L – Não!

T – É Gabriela?

L – Não!

T - E como é? Vixe ele tá esquecido! O Cícero, o Heitor e o...?

L – Nãoooo!

T – Não?

L – Não!

T – Olha a Gabi! Como é Gabi o nome?

G – Prático!

T – E o Prático! É Luca assim?

Luca olha para o lado e chama:

L – Vovó? Vovó? Vovó?

G – Ela saiu Luca, ela saiu! Saiu!

T – Não vai contar não a história dos três porquinhos pra mim? O primeiro porquinho, fez uma casa de que, Luca? Tu sabe?

L – Não, não, não, não, não...

T – Pois canta não aí, o Natal pra mim?

Sua tia canta uma música no ritmo natalino, mas usando só a palavra “não”.

T – Não, não, não, não, não, não.... Assim? Num sabe mais não! Vamos dançar quadrilha?

L – Não!

T – Bora, eu, tu, a Gabriela, igual naquele dia que tu dançou!

Nesse outro momento, Luca demonstrava uma agitação mais acentuada.

T- Vamos cantar uma música para Gabriela? A Gabriela pegou pão na casa do João, a Gabriela pegou pão na casa.

No mesmo tempo que sua tia cantava, Luca repetia a música com o mesmo ritmo, mas usando sempre a palavra não, uma das mãos ele coloca no ouvido e a outra segura o aparelho telefônico, batendo com o pé no chão.

T – Foi tu Gabi?

G – Eu não!

T – Então quem foi?

G – Foi a mamãe!

T - A mamãe pegou pão na casa do João, a mamãe pegou pão na casa do João.

Dessa vez ele acompanha a música do mesmo jeito, mas primeiro coloca a mão na boca, sem impedi-lo de cantar, e depois leva novamente ao ouvido.

T- Foi a mamãe?

M – Não, foi o Luca!

T – O Luca! O Luca pegou pão na casa do João, o Luca pegou pão na casa do João.

Luca repete a mesma coisa, coloca a mão no ouvido, canta a música no mesmo ritmo, mas usando sempre uma mesma palavra “não” e bate o pé no chão.

T – Foi tu Luca?

L – Nãoooo!

T – Então quem foi? Quem foi Luca?

L – Levi!

T - O Levi pegou pão na casa do João, o Levi pegou pão na casa do João.

Novamente Luca acompanha o ritmo da música com uma das mãos no ouvido e repetindo sempre a palavra não.

LV – Eu?

T – Foi tu Levi?

LV – Eu não!

T – Então quem foi?

LV – Foi o Luca!

T – O Luca pegou pão na casa do João, o Luca pegou pão na casa do João.

T – Foi tu Luca?

L - Não!

T – Quem foi então?

L – Midian!

Lidian é uma vizinha que estava no dia da gravação.

T – A Lidian pegou pão na casa do João, a Lidian pegou pão na casa do João.

Enquanto sua tia cantava, Luca repetia o mesmo comportamento anterior.

T – Foi tú?

Lidian – Não!

T – Então quem foi?

Lidian – Foi o Luca!

T – O Luca pegou pão na casa do João, o Luca pegou pão na casa do João.

Luca, novamente, repeti o comportamento de tampar o ouvido com uma mão, cantar no mesmo ritmo da tia mas usando sempre a palavra não e bater o pé no chão.

T – Foi você?

L – Não!

T – Quem foi, então?

L – Foi a Gabriela!

T – A Gabriela pegou pão na casa do João! A Gabriela pegou pão na casa do João!

Repeti o mesmo comportamento.

T – Foi tu Gabi?

G – Eu não!

T – Então quem foi?

G – Foi o Levi!

T - O Levi pegou pão na casa do João, o Levi pegou pão na casa do João.

Luca repeti o comportamento anterior.

T – Foi tu Levi?

LV – Eu? Foi a Tia Cume, a tia Márcia!

Márcia é a mãe do Luca.

T – A Márcia pegou pão na casa do João, a Márcia pegou pão na casa do João.

Dessa vez, Luca colocava a mão no ouvido, segurava o celular, batia com o pé mas não repetia a palavra “não”, ele emitia gritos no ritmo da música.

T – Foi tu Márcia?

M – Eu não!

T – Então quem foi?

M – Foi o Luca, com certeza! Num foi Luca?

T - O Luca pegou pão na casa do João, o Luca pegou pão na casa do João.

Luca continua repetindo o comportamento anterior, com gritos e movimentando a perna.

T – Foi tu Luca?

L – Nãoo!

T – Então quem foi?

L – foidavo!

Luca aponta para a pessoa que estava filmando!

T – Foi ela?

M – Foi ela?

L – É, é!

T – A Iane pegou pão na casa do...

Luca repeti o mesmo movimento e a mesma fala.

M – Quem foi Luca? Se não foi a Gabizinha, se não foi o Levi, se não foi a Midia, se não foi a tia Alê, quem foi?

L – Aí!

Luca aponta para a pessoa que está filmando.

M – Foi? Não, foi ela não! Quem foi? Ahm? Quem foi?

Luca aponta novamente para a pessoa que está filmando e diz:

L – Chat!

M – Foi tia Chiquinha, foi tia Chiquinha, num foi?

L – Não pode!

M – Não... Não pode, não pode por quê?

M – Luca, tome o carro vermelho, tome!

T – Ele quer o carro verde!

M – Luquinha o que aconteceu com o lobo mau? E os três porquinhos? Conta aí a historinha?

T – Ai eu queria saber?

M – Luca? Luquinha? Luquinhaaa? Psiuu! Lucaaaa? Conta a Historinha dos três porquinhos para mamãe? Cícero?

G – Prática!

L – Não pode! Não, não, não, não ...(grito)

M – O que quê o lobo fez quando chegou na casa do porquinho? Vou soprar!

L – Não pode! Viu?