

“ACORDAR” PARA O SIMBÓLICO: UMA INVESTIGAÇÃO PSICANALÍTICA SOBRE OS EFEITOS DE UM ATELIÊ MUSICAL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)

KAREN REGINA PINTO SOUSA ¹; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5833-7317>

ALEXANDRA AVELAR TAVARES ¹

JÚLIA MACIEL SOARES-VASQUES ¹

MAE SOARES DA SILVA ²

SANDRO RODRIGUES ³

MARINA BATISTA ¹

ADRIANNE PRAZERES ¹

¹Universidade CEUMA (UniCeuma), Departamento de Psicologia, São Luís/MA, Brasil.

²Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, São Luís/MA, Brasil.

³Universidade Federal Fluminense (UFF), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Niterói/RJ, Brasil.

RESUMO: A pesquisa Os efeitos do ritmo como função de estruturação psíquica em crianças com TGD se propôs a acompanhar os efeitos de um ateliê musical sobre um grupo de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Trabalhamos com a hipótese de que a atenção a propriedades musicais pode favorecer o desenvolvimento da linguagem e enlaçamento social nesses casos. A partir de recortes clínicos construídos à luz do método psicanalítico, o artigo discute de que maneira a música atrelada à psicanálise pode favorecer o surgimento do sujeito desejante.

Palavras-chave: música; psicanálise; autismo.

Abstract: ‘Waking up’ to the symbolic: a psychoanalytic investigation into the effects of a music workshop for children with Pervasive Developmental Disorders (PDDs). The research Rhythm effects as psychic structuring function in children with PDD aimed to follow the effects of a musical atelier on a group of children with Pervasive Developmental Disorders - PPD. We worked with the hypotheses that the attention to musical proprieties can favor language development and social binding in these cases. Starting from clinical clippings built through the psychoanalytic method, this article discusses in which way the music associated to psychoanalysis can favor the emergence of the desiring subject.

Keywords: music; psychoanalysis; autism.

DOI - <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982019001004>

Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde estiver identificado, está licenciado sob uma licença Creative Commons (cc by 4.0)

A clínica do autismo sempre suscitou muitas questões em diversas áreas do saber. Como discute Leboyer: “o autismo se situa não só no cruzamento de numerosas abordagens neurofisiológicas, psicológicas, genéticas, clínicas, mas também neurobiológicas, e epidemiológicas” (LEBOYER, 1989 *apud* STEFAN, 1991, p. 15). Várias classificações diagnósticas foram propostas desde a primeira definição do autismo. Atualmente, grande parte dos autores da área situam o autismo como uma anomalia anatômica ou fisiológica do sistema nervoso central e alguns outros, ainda que levando em consideração os aspectos dinâmicos do desenvolvimento, propõem explicações etiológicas de origem constitucional, predeterminadas biologicamente (STEFAN, 1991).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-10) (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS], 1993) enquadra o autismo entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Os TGD são definidos como um grupo de transtornos que se caracteriza por apresentar “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (ORSATI *et al.*, 2009, p. 349-350).

Na edição mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-5, o *Transtorno do Espectro Autista* - TEA é entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como principais sintomas a existência de deficit persistentes na comunicação e interação social em seus múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Gostaríamos de chamar a atenção também ao que o manual descreve como uma “hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum a aspectos sensoriais do ambiente” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50).

Essa informação nos interessa especialmente porque diversas pesquisas sobre o desenvolvimento humano têm apontado para a existência de uma sensibilidade importante às qualidades musicais do meio presente em todo sujeito no início do seu desenvolvimento (FERNALD; SIMON, 1984; TREVARTHEN, 1999; LAZNIK *et al.*, 2005; LIMA; LERNER, 2011; TRAVAGLIA, 2014) – incluem-se aí tanto os sujeitos de desenvolvimento típico quanto os que precocemente apresentam sinais do transtorno do espectro autista.

Diante disto, este estudo teve como objetivo avaliar os efeitos terapêuticos de um ateliê musical em um grupo de crianças com TGD – onde se situam os diagnósticos psicanalíticos de autismo e psicose infantil – apostando que esta forma de intervenção pode favorecer o enlace com o outro e o desenvolvimento da linguagem nestas crianças. A partir da psicanálise, sabemos que é justamente no laço social que o sujeito tem acesso ao Outro. Como colocam Kupfer e Petri:

Viver com os outros é o que constitui e tece de modo estrutural a teia e o tecido de um sujeito. Se algo na história de uma criança a está impedindo de enodar com o outro, de fazer laço social, então buscar o reordenamento simbólico desse sujeito, tratar dele é, entre outras coisas, levá-lo mais uma vez à trama social. (KUPFER; PETRI, 2000, p. 113).

Nos quadros de autismo e psicose infantil, não se pode falar propriamente de laço social, pois o modo “extraordinário” (LACAN, 1955/1985, p. 42), através do qual esses sujeitos fazem uso do simbólico, os coloca em uma posição discursiva particular. Atentos para essa advertência, propomos, a partir de agora, a utilização do termo *enlace* no lugar de laço social. Proposto por Albe e Maganán (1991, *apud* KUPFER; PETRI, 2000), o termo *enlace* quer designar uma modalidade possível de circulação social aos sujeitos psicóticos, que estão fora do discurso e, portanto, fora do laço social. Nesse sentido, em que medida o ateliê musical poderia oferecer possibilidades de enlace com o outro?

As propriedades musicais estão presentes desde muito cedo no desenvolvimento das crianças. Os fenômenos rítmicos registram-se primeiramente no corpo, desde a embriogênese e possuem intensa repercussão emocional (LAZNIK *et al.*, 2005). As pesquisas de Stern (1992) demonstraram que existe uma

dimensão rítmica presente nos variados meios envolvidos na troca intersubjetiva mãe-bebê, e que este ritmo é fundamental para a estruturação psíquica do bebê. O autor detectou a existência de um *timing* intersubjetivo que rege esta interação, um padrão temporal emitido por ambas as partes, que se caracteriza por motivações e emoções compartilhadas de tal maneira que compõem o que ele chamou de *sintonia afetiva*.

Em sua pesquisa sobre a formação de um *sensu de eu e outro emergentes*, Stern (1992) percebeu que, por meio de uma *percepção amodal*, os bebês experimentam algumas propriedades das pessoas e coisas como forma, nível de intensidade, movimento, número e ritmo. O autor propõe também a existência dos *afetos de vitalidade*, qualidades de sensação que pertencem ao domínio da experiência afetiva. Capturados em termos dinâmicos – “surgindo”, “desaparecendo”, “explodindo”, “prolongando” – os afetos de vitalidade também evidenciam a presença de propriedades musicais, como a intensidade, ritmo e dinâmica, na experiência intersubjetiva.

Trevarthen (1999) por sua vez, dedicou-se a investigar os efeitos do ritmo da voz materna no desenvolvimento da criança. O autor demonstrou que o bebê, desde o nascimento, é capaz de reconhecer os padrões sonoros da voz de sua mãe e, mais que isso, é capaz de se engajar numa *protoconversa* rítmica e afetiva com o cuidador. Em todas essas pesquisas, constatou-se a qualidade dessas primeiras interações, cujas características musicais foram evidenciadas, fornecerá a base para o desenvolvimento da linguagem e da intersubjetividade.

Laznik, Maestro, Muratorie e Parlato (2005) reconheceram em crianças autistas a mesma sensibilidade às características rítmicas presentes em crianças com desenvolvimento típico. Os pesquisadores observaram que, mesmo que não respondessem a qualquer convocação dos pais, as crianças autistas eram capazes de responder a uma convocação com determinadas características rítmicas e melódicas, conhecida como *manhês*. Lerner (2011) corroborou este achado, não encontrando diferenças significativas entre a capacidade de crianças autistas e de crianças com desenvolvimento típico de responderem ao *manhês* até 1 ano de idade. A partir desta constatação, foi possível a Laznik, Maestro, Muratori, e Parlato (2005) proporem a ideia de que a musicalidade da voz pode favorecer uma conexão com crianças que apresentam grave comprometimento no laço com o outro, como no caso do autismo.

Partindo dessas ideias, é possível perceber que o sujeito humano se constitui, essencialmente, no encontro com o outro, encontro que é fortemente marcado pelo ritmo: da voz materna, das brincadeiras, das idas e vindas do outro, da linguagem. No entanto, vimos que numerosas abordagens atribuem pouca importância às questões relacionadas à linguagem (STEFAN, 1991). Por outro lado, sabemos que, na perspectiva da psicanálise laciana, é impossível pensar na clínica do autismo sem fazer referência à linguagem, pois, para a mesma, o desenvolvimento da subjetividade é tributário da linguagem. É importante lembrarmos que a relação entre desenvolvimento e linguagem, proposta pela Psicanálise, deve ser lida como a possibilidade de o indivíduo emergir enquanto sujeito falante e desejante, a partir de seu enlace significativo em um sistema simbólico.

Respaldo nas pesquisas citadas sobre ritmo e desenvolvimento, é possível propor que o estabelecimento da relação simbólica com o Outro se atualizaria para a criança com autismo na alternância rítmica da música presente nas relações intersubjetivas. Como aponta Bernadino (2011), a alternância rítmica da música (som/pausa) produz escanções, que marcam as vacilações do sujeito na medida em que promovem a antecipação do que ainda virá. Vorcaro (2002) chama de *andamento* estas escanções sonoras que o ritmo promove, cujas marcas produzidas “são constituintes da primeira matriz simbolizante, prévia à matriz propriamente simbólica” (VORCARO, 2002, p. 65).

Cabe-nos agora perguntar: essa sensibilidade musical se encontraria preservada em crianças com TGD como afirmam as pesquisas de Laznik, Maestro, Muratori, e Parlato (2005)? Ou, essas crianças se mostrariam “hiporreativas” a mais esse aspecto sensorial do ambiente, como descreve o DSM-V? O mais provável é que

não se possa generalizar tal característica para todas crianças com TGD. No entanto, uma vez preservada, essa sensibilidade musical poderia favorecer a emergência da subjetividade desejante nestas crianças? Se a subjetividade é tributária do enlace com o outro, de que forma uma sensibilidade musical poderia servir como instrumento para potencializar a formação de um enlace em crianças com TGD? Para aprofundar o desenvolvimento dessas questões, utilizamos como instrumento de intervenção um ateliê musical, articulado ao método de investigação adotado pela clínica psicanalítica.

O ateliê foi composto numa perspectiva transdisciplinar, em que participavam como interventores uma fonoaudióloga, especialista em arte terapia, uma professora de música, uma psicanalista e estudantes de graduação em psicologia. Durante sete meses, realizamos encontros semanais com um grupo de sete crianças de dois a cinco anos com TGD. Além disso, era realizada uma reunião mensal com os pais das crianças, com o objetivo de ouvi-los sobre suas expectativas em relação ao tratamento proposto no ateliê, sobre o comportamento das crianças fora daquele espaço e sobre as suas impressões com relação aos resultados obtidos a partir desta proposta.

Organizamos os dados coletados através da construção de recortes clínicos. Como o próprio nome indica, esse trabalho não consiste em produzir um relato exaustivo dos atendimentos ou expor o paciente em pormenores biográficos. Nas palavras de Jerusalinsky, escrever a partir de um percurso clínico trata-se muito mais de trazer por meio do recorte clínico “o necessário da cena clínica para permitir a articulação das hipóteses formuladas a partir delas” (JERUSALINSKY, 2009, p. 236). A partir de supervisões e discussões realizadas semanalmente em equipe, o funcionamento deste método pôde ser sustentado.

Durante os momentos de intervenção, eram utilizadas músicas do universo infantil, cantadas em uma sequência pré-determinada, em diferentes ritmos, linhas melódicas e andamentos. Na operacionalização do ateliê, foram utilizados instrumentos musicais de corda, sopro e percussão. O ateliê musical caracterizava-se por seguir uma rotina pré-determinada e uma sequência específica. Os nomes das músicas eram colados na parede, em placas, na ordem em que deveriam ser cantadas, e na medida em que eram cantadas, essas placas iam sendo retiradas. Essa rotina podia ser dividida em pelo menos dois momentos: o primeiro, em que as músicas eram cantadas com todos sentados no chão, acompanhadas por instrumentos e gestos com a mão; e um segundo momento, quando as músicas eram cantadas de pé, algumas em roda, com danças, outras em que se podia correr pela sala e, ainda, outras com a utilização de objetos como bolas e tecidos.

Tentaremos ilustrar nossa proposta através da apresentação de duas vinhetas clínicas:

Artur¹, um menino de cinco anos, chega ao ateliê com suspeita de autismo. Nesse momento, Artur já era acompanhado por uma fonoaudióloga e um psicanalista. Quando chega ao ateliê, apresenta as seguintes estereotípias: andava na ponta os pés, mexia as mãos o tempo inteiro e as mantinha em frente ao rosto, de modo a observar o movimento de seus dedos. Além disso, não falava e evitava qualquer tipo de contato com o outro. Artur não demonstrava nenhum tipo de interesse pelos objetos utilizados no ateliê, apenas os manipulava ou observava, sem fazer um uso pragmático dos mesmos ou utilizá-los em qualquer tipo de brincadeira ou fantasia.

Nas primeiras vezes que Artur vai ao ateliê, tem muita dificuldade em entrar na sala, ficando a maior parte do tempo do lado de fora. Ele a criança não responde às convocações que lhe são feitas e não parece demonstrar interesse pelas músicas ou pelas pessoas. Algumas vezes, até parece incomodado com o barulho das músicas, coloca as mãos no ouvido, fazendo com que os interventores cantassem com menos intensidade. Evita qualquer tipo de contato com o outro. A única pessoa com quem Artur parece manter alguma relação é com sua babá, que sempre o acompanha no ateliê e com a qual ele permanece literalmente colado em todos os momentos.

1 Nome fictício.

Sempre distante do grupo e colado em sua babá, Artur apresenta muita dificuldade em seguir as regras e acordos do grupo; a transmissão da rotina do grupo não parece incidir sobre ele. No decorrer de alguns encontros, Artur começa a demonstrar-se mais capturado por essa dimensão mais física da música, pela sua estrutura rítmica, o desenrolar melódico das canções, especialmente durante uma canção que chamamos de *Sapinho*, cuja letra é a seguinte:

Salta, salta o Sapinho salta
Pula, pula lá no brejo
Até se cansar
Acorda, Sapinho!
Acordei!

Esta música se caracteriza por ter uma linha melódica que faz uma alusão aos saltos do Sapinho, seguida de um *ralentando* no final da primeira estrofe que permite a incorporação do “cansaço” do sapinho à melodia das vozes. Musicalmente, *ralenta-se* quando se diminui progressivamente o andamento de uma música. No caso da música *Sapinho*, utilizamos esse recurso para expressar essa sensação de cansaço narrada na canção. Além disso, a cada vez que repetíamos a música, mudávamos o andamento e a intensidade com que cantávamos, e, antes de cada repetição, havia uma pausa, de duração indeterminada, que durava até o momento em que alguma criança dizia “Acorda, Sapinho”, o que deveria ser seguido por um “ACORDEI” de todos, de *forte* a *fortíssimo*, para que terminássemos ou recomeçássemos a música.

Durante este jogo musical, Artur parece ser capturado pelo desenvolvimento rítmico, melódico e também gestual da canção. Ele corre e salta em volta da roda, bem como altera a velocidade dos seus movimentos de acordo com a alteração do andamento da música. Durante as pausas, os silêncios propostos pela música, ele parece sentir-se convocado, e algumas vezes ele também para, se esconde ou sai da sala e volta na hora de dizer “Acorda Sapinho”, momento em que ele balbucia algo sinalizando para a música retornar. Após ouvir o “Acordei”, volta a correr e saltar, sorrindo e parecendo divertir-se com o jogo. Esse momento demonstra o aparecimento de uma possibilidade de antecipação pelo Artur daquilo que estava por vir, mas também revela uma retirada da equipe, permitindo haver uma ausência que pôde convocá-lo a surgir, acordar.

Artur começa a permanecer por algum tempo na sala. No entanto, só consegue fazer isto se sua babá permanecesse com ele no espaço. Artur, ainda que continuasse distante do que estava sendo proposto nos jogos musicais, vai se descolando progressivamente da sua babá e começa a apresentar um pouco mais de interesse pelos objetos e a explorar mais o espaço do ateliê, correndo e andando pela sala. Chega o momento em que ele não precisa mais sair da sala. Em todos os encontros, a equipe de interventores não realizou convocações de maneira direta e utilizou a música como mediadora das interações. Após alguns meses, Artur passa a caminhar até o ateliê, ainda que sua babá tenha que permanecer observando-o. Posteriormente, pedimos a ela que passasse a deixá-lo na sala, o que inicialmente lhe provoca reações de choro e, novamente, um distanciamento do espaço em que acontece o ateliê. Rapidamente, no entanto, Artur volta a caminhar pelo ateliê e parece de alguma forma mais envolvido pelas propriedades musicais.

Apesar de sempre procurar fazer outras atividades, que não as propostas pelo grupo, ele começa a fazê-las no tempo do grupo: quando corria em volta da roda, muitas vezes corria no andamento da música, e, se havia uma pausa durante a música, ele parava algumas vezes ou mudava de atividade no momento da pausa.

Luiza² é uma criança de pouco mais de três anos quando chega ao ateliê musical, apresentando um atraso no desenvolvimento da linguagem. Ela repetia frases e expressões simples aprendidas em programas de TV ou com as pessoas do seu convívio para responder às situações em que era solicitada. A partir da nossa observação e de acordo com o relato do pai, quase não havia a presença de fantasia em suas brincadeiras. Sua relação com o outro se estabelecia numa demanda que parecia não conhecer falta: ou o outro respondia

² Nome fictício.

à sua demanda de maneira satisfatória, ou, se a resposta fosse insatisfatória, desencadeava uma frustração desorganizadora em Luíza, que se manifestava com gritos, choro e agressões físicas dirigidas ao outro. Luíza parecia reconhecer regras, mas não conseguimos identificar evidências de que estas estivessem interiorizadas, já que não aceitava as regras e limites sem antes fazer birra, chorar ou bater no outro que as enunciava.

Luíza, desde o início das suas participações no ateliê, demonstrava-se muito sensível às propriedades musicais, e, em alguns momentos, parecia ficar “enfeitiçada” com determinada música e desligada do que ocorria ao seu redor. Começamos as atividades com Luiza, mostrando as placas com os nomes das músicas que estavam na parede, e lhe explicamos que, a cada música cantada, tiraríamos a placa correspondente até que todas terminassem. No início de sua participação no ateliê, quando restava apenas uma placa a da música “Acabou” e começávamos a cantá-la, Luíza manifestava uma imensa dificuldade em sustentar esse corte que introduzia uma ausência. Ela gritava, chorava, jogava-se no chão e recusava-se a se calçar e a sair como as outras crianças. Isto fazia com que a hora da despedida se tornasse um momento importante de intervenção para esta criança.

Além da intervenção verbal (dizíamos-lhe: *“Oh como é difícil ir embora, como eu gostaria de ficar!”*) como uma tentativa de atribuir um sentido à sua reação, de lhe emprestar a voz, para que, de algum modo, ela pudesse reconhecer ali a sua dificuldade de separação e o seu desejo de ficar. Continuávamos cantando *“sexta-feira eu vou voltar, sexta-feira eu vou voltar, voltar, voltar (...)”*, demonstrando que o corte não a jogaria no vazio absoluto, mas teria uma continuação: o ateliê seria retomado, ela voltaria. Durante as duas sessões que se seguiram, quando chegava a hora do “Acabou”, Luíza ainda se demonstrava muito insatisfeita, chorando e protestando, porém, a cada vez de forma mais branda. Na quarta sessão, quando terminamos a penúltima música, Luíza se dirigiu à parede e retirou o papel da música “Acabou” e enfatizou “Agora, acabou!”, guardou a placa da música, se calçou e saiu da sala tranquilamente.

No decorrer do tratamento proposto pelo ateliê, Luíza começou a demonstrar muito interesse pelos instrumentos musicais, tornando-se difícil para ela esperar pelo momento designado para que todos tocassem os instrumentos. Então, lhe dizíamos que ainda não era a hora dos instrumentos, mas que ela podia cantar, dançar e brincar com os interventores e as outras crianças. Em alguns momentos, era difícil sustentar essa interdição feita à Luiza, mas o próprio desenvolvimento das músicas e jogos musicais proporcionava um sentido àquela espera.

Durante a música *O meu violão, eu toco com a mão*, Luíza sempre se mostrava muito disposta a participar: ela se voluntariava a colocar o baú de instrumentos no centro da sala, e era a primeira a pegar um instrumento. Durante essa música, os participantes deveriam cantar utilizando um instrumento determinado pela letra da música. Porém, Luiza tinha uma grande dificuldade em obedecer às regras desse jogo; nunca pegava o instrumento que estava sendo pedido. Algumas vezes, pegava à força os instrumentos das outras crianças; em outras, escolhia um instrumento diferente daquele narrado pela letra da música, ao que intervíamos dizendo que ainda não era a hora desse instrumento, mas, sim, daquele outro, porque assim estávamos cantando no momento. A ideia subjacente a esta intervenção era a de remeter essa regra a uma instância que não era imposta por nenhum de nós, mas sustentada (anonimamente) pela música.

Algumas outras intervenções foram feitas no sentido de permitir que o brincar de Luíza pudesse incluir também o outro, ou, ainda, que seu gozo pudesse ser incluído no campo do Outro, como, por exemplo, permitir que ela alternasse entre o papel de líder e acompanhante na música. Perguntávamos a ela qual deveria ser o instrumento que deveria ser tocado naquele momento por todos, e pedíamos que ela entregasse os instrumentos aos que estavam participando da brincadeira, ao que ela respondia muito bem, demonstrando se sentir responsável pela brincadeira, dizendo aos outros o que deveriam tocar e fazendo as contagens para música começar e terminar. No entanto, no momento em que o grupo pedia que ela tocasse

os instrumentos sugeridos pela música, ela mesma nunca o fazia, sempre resistindo em obedecer às regras do jogo.

Após aproximadamente quatro meses de intervenções, houve uma cena que indicou uma novidade no tratamento de Luíza. Quando começamos a cantar a música *O meu violão, eu toco com a mão*, Luíza, como de costume, pegou os instrumentos no baú e os distribuiu, e quando anunciamos “Agora o violão”, para mudarmos de instrumento, Luíza pegou um violão para si, como os outros integrantes da roda, começou a tocar e dançar tentando acompanhar o ritmo da música, parecendo se divertir ao fazer isso. Essa cena demonstra uma mudança na forma como Luíza se relaciona com o jogo musical e, por consequência, como gozava dele. Neste momento, Luíza não estava enfeitiçada pela música, olhando a atividade passivamente, nem destituindo a música do outro, mas pôde partilhar com o outro, tocando em conjunto, submetendo-se à regra posta pela atividade musical.

As cenas descritas acima nos trazem questões relevantes relacionadas ao tratamento de crianças com transtornos do desenvolvimento. Para isso, foram expostas cenas que evidenciaram, basicamente, dois tipos de intervenção: 1) a tentativa de convocação dos sujeitos ao enlace com o outro pelas vias das propriedades musicais. Diante dessa primeira proposta terapêutica, nos perguntamos: podemos ratificar os resultados de trabalhos anteriores que confirmaram a conservação de uma sensibilidade musical em crianças com significativos comprometimentos em seu desenvolvimento? E 2) cenas com intervenções relacionadas à transmissão da Lei, de regras, também propostas nos jogos musicais e na forma como a rotina do grupo era construída traria benefícios no enlace de crianças com transtornos do desenvolvimento aos seus semelhantes? E, além disso, um ganho no laço social?

Quando Artur começa a participar do ateliê, ele reage à música de forma inesperada, já que as pesquisas citadas (LAZNIK *et al.*, 2005; LERNER, 2011) nos indicaram que crianças autistas respondem à convocação ao enlace com o outro a partir de intervenções que valorizam as propriedades musicais da estimulação ambiental. Em um primeiro momento, Artur não parece convocado. Pelo contrário, muitas vezes ele põe as mãos no ouvido para evitar qualquer contato com a intervenção musical. Estaríamos diante de uma criança descrita pela clínica psiquiátrica como “hiper-reativa à estimulação sensorial” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014)? Essa sensibilidade extremada seria um obstáculo ao estabelecimento do enlace desta criança com o outro?

Por hora, parece-nos possível estabelecer a existência de uma atenção às propriedades musicais preservada no caso de Artur. Vimos que, assim que pôde descolar-se do corpo da babá e dirigir-se ao ateliê, Artur começou a fazê-lo girando em volta da roda de maneira ritmada. O ritmo de seus giros assemelhava-se ao da intervenção praticada no ateliê naquele momento através da música. Vimos ainda que todos os outros movimentos executados por Artur respeitavam o ritmo e o andamento da música. Ele parava durante as pausas e algumas vezes se escondia ou saía da sala, retornando no momento de dizer “Acorda Sapinho”. Após ouvir o “Acordei”, voltava a correr e saltar. Nos momentos em que mudávamos a dinâmica da brincadeira e mantínhamos a pausa mesmo quando Artur nos sinalizava para voltar, ele insistia e balbuciava cada vez mais forte (algo muito próximo de “acorda sapinho”), para que retornássemos.

Essa sensibilidade musical nos pareceu profícua para o desenvolvimento de um enlace com alguns participantes do ateliê. No caso de Artur, em que há uma fragilidade no estabelecimento desse enlace, foi possível perceber maior facilidade em estabelecer uma conexão através da música do que por outros meios. Foi possível notar também que os momentos em que Artur se conectava com o outro através da música eram acompanhados de muita excitação. Na música *Sapinho*, Artur, mesmo sem falar, respondia com vocalizações, batendo palmas, sorrindo e algumas vezes até procurando contato físico com alguém, reações que se aproximam daquilo que Trevarthen (1999) descreveu como o momento de júbilo do bebê em uma interação afetiva com o cuidador quando se engaja numa *protoconversa*ção.

Essa cena nos revela como as propriedades musicais funcionaram como um meio alternativo de Artur “acordar” de alguma forma para o simbólico. Este processo é fundamental para a Psicanálise, porque, como sabemos, a entrada do *infans* na estrutura simbólica é a condição necessária para que este possa habitar o mundo humano e tornar-se sujeito. A constituição subjetiva consiste na apropriação progressiva disto que vem do Outro (BERNARDINO, 2011).

Outro aspecto que merece nossa atenção é a relação que Artur havia estabelecido com sua babá. O uso que Artur fazia do corpo da babá é bem significativo para nós: ele permanecia literalmente colado a ela. No entanto, esse uso não nos parece ser o mesmo que um psicótico faz, por exemplo. Artur largava-se nos braços da sua babá, totalmente colado e ao mesmo tempo mole, como um *sem forma* (LAURENT, 2014), um corpo que não apresenta borda, despedaçado. Para a psicanálise, o corpo é uma construção que implica uma imagem totalizante, na qual o olhar do Outro tem papel fundamental (LACAN, 1966/1988). Pensar que o corpo de Artur estava sem contorno implica pensar também que a possibilidade de ele entrar em contato com o outro estava limitada, já que a borda pode ser entendida como uma zona fronteira, um espaço que pode ser transposto e onde contatos e trocas podem ocorrer (LAURENT, 2014).

Passemos ao caso de Luíza. A questão que nos parece fundamental é se nós poderíamos favorecer a internalização da Lei, bem como um uso mais próprio da linguagem através de uma intervenção pautada na música. Os entraves que podem ocorrer durante a entrada do sujeito no campo do simbólico podem impedir o alcance deste dispositivo, que é organizador das aquisições subjetivas. A forclusão do Nome-do-Pai impede que os significantes que viriam a funcionar como o eixo para a estruturação da subjetividade da criança se inscrevam, trazendo como consequência uma dificuldade no uso da linguagem, como observamos no caso de Luíza, em que sua fala se baseava essencialmente em ecolalias. Além disso, a forclusão, que se relaciona com esta falta de significantes organizadores da cultura fálica, faz com que haja uma não inscrição do elemento terceiro. Assim, o Outro não aparece como faltante, uma vez que o Nome-do-Pai incide igualmente sobre o Outro, barrando seu gozo. Isso justifica a dificuldade desta criança em lidar com as regras do ateliê, cuja sustentação é tributária da inscrição desta Lei maior, organizadora.

As intervenções direcionadas à Luíza, portanto, basearam-se em utilizar a sensibilidade que ela demonstrava às propriedades musicais para tentar permitir que ela pudesse incluir o outro em seu circuito de gozo (um gozo no mínimo mais temperado). Luíza, num primeiro momento, nos pareceu extremamente sensível à dimensão mais material da música, demonstrando-se muito interessada em tocar, cantar e dançar conosco. Porém, havia uma grande dificuldade desta criança submeter-se às regras dos jogos que lhe eram apresentadas, ou de aceitar o momento de parar. A hora do “Acabou” se tornou especialmente importante para nós, dadas as reações que este momento provocava na criança. A música, nessas circunstâncias, funcionava como esta instância terceira, essa instância que estava para além de qualquer um de nós. Dessa forma, não atualizaríamos para ela um Outro não barrado, gozador e onipotente, pois nós mesmos nos encontrávamos igualmente submetidos à letra da música, ao que a música ditava. Não éramos nós quem decidíamos quando o ateliê iria terminar, mas este tinha seu fim anunciado e sustentado pela própria música. Conseguir fazer este uso da música era essencial neste caso, já que Luíza ainda não havia conseguido fazer a representação simbólica da falta, que, por sua vez, está relacionada com a castração do Outro.

Com Luíza, a pausa que se estabelecia com o fim de uma canção ou o próprio fim das atividades no ateliê eram causadores de grande angústia. Percebemos, porém, que, com o passar de algumas sessões, houve uma evolução na maneira como Luíza reagia a este corte. Como relatamos, na sua quarta participação no ateliê, Luíza pôde perceber o momento do fim das atividades apenas como uma pausa, cantando “*Sexta-feira eu vou voltar*”. O papel exercido pela voz e pela palavra é um aspecto importante a ser ressaltado nesta cena. Nos momentos em que Luíza se desorganizava em relação a alguma regra que estava sendo colocada, as intervenções eram dirigidas no sentido de promover um sentido àquela reação, ao grito do *infans*. Por meio desta intervenção, buscava-se essencialmente promover uma alteridade, convocar este sujeito a ocupar um

lugar de enunciação e acompanhá-lo nos caminhos que tomará para lidar com a antecipação (BERNADINO, 2011).

Ao longo da pesquisa, foram abordadas questões relativas à potencialidade da música na possibilidade de enlace e no desenvolvimento da subjetividade em crianças que apresentam um grave comprometimento no laço com o outro, como no caso do TEA. O levantamento de literatura e trabalhos que destacam a importância de características musicais no período inicial da vida do bebê, bem como sua articulação com possíveis quadros psicopatológicos, abriram caminho para que este trabalho se desenvolvesse e pudéssemos pensar em possibilidades de intervenção em tais casos. Os resultados obtidos durante a nossa experiência corroboram outras pesquisas que demonstram existir uma sensibilidade musical preservada em crianças com TEA. Ademais, permitiu-nos discriminar a importância de outros aspectos musicais, além do ritmo, para a possibilidade de trocas intersubjetivas em tais crianças. Além disso, nos pareceu profícuo o modelo de intervenção proposto no ateliê musical no caso de crianças com distúrbios no desenvolvimento.

Recebido em: 10 de outubro de 2016, **Aprovado em:** 25 de maio de 2017.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Artmed, 2014.
- BERNARDINO, L. M. F. A questão da psicose na infância, seu diagnóstico e tratamento, diante de seu “desaparecimento” da atual nosografia. In: *O livro negro da psicopatologia contemporânea*. São Paulo: Via Lettera, 2011.
- FERNALD, A.; SIMON, T. Expanded Intonation Contours in Mothers' Speech to Newborns. *Developmental Psychology*, v. 20, n. 1, 1984, p. 104-113.
- JERUSALINSKY, J. *A criação da criança: letra e gozo, os primórdios do psiquismo*. Tese de Doutorado (Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5, n. 9, 2000, p. 109-117.
- LACAN, J. *As psicoses* (1955). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (O seminário, 3).
- _____. *Escritos* (1966). Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 1988.
- _____. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (O seminário, 11).
- LAURENT, E. *A batalha do autismo: da clínica à política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- LAZNIK, M. C., et al. Interações sonoras entre bebês que se tornaram autistas e seus pais. An. Col. franco-brasileiro sobre a clínica com bebês, 2005.
- LERNER, R. Indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil – IRDI: verificação da capacidade discriminativa entre autismo, retardo mental e normalidade. Tese de livre docência. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011.
- LIMA, T. M. T. Música e invocação: uma oficina terapêutica com crianças com transtornos do desenvolvimento. Dissertação (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2012.
- ORSATI, F. T. et al. Percepção de faces em crianças com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. *Paideia*, v. 19, n. 44, 2009.
- STEFAN, D. R. Autismo e psicose. In: *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Ágalma-Psicanálise, 1991.
- STERN, D. N. *O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da Psicanálise e da Psicologia do Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- TRAVAGLIA, A. A. S. Autismo e os primórdios da palavra: pulsão invocante, corpo e linguagem. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 19, n. 2, 2014.
- TREVARTHEN, C. Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae, Special Issue, Rhythms, musical narrative, and the origins of human communication*. 1999.

Karen Regina Pinto Sousa; Alexandra Avelar Tavares; Júlia Maciel Soares-Vasques; Mae Soares da Silva; Sandro Rodrigues; Marina Batista; Adrienne Prazeres

VORCARO, A. O que se transmite na clínica psicanalítica. In: Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa. São Paulo: Fapesp/Escuta, 2002.

Karen Regina Pinto Sousa

Graduada pelo Departamento de Psicologia da Universidade CEUMA (UniCeuma), São Luís/MA, Brasil. karensousap@gmail.com

Alexandra Avelar Tavares

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade CEUMA (UniCeuma) São Luís/MA, Brasil. alexandra.tavares@uol.com.br

Júlia Maciel Soares-Vasques

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA. ju.maciessoares@gmail.com

Mae Soares da Silva

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA. maesoares@yahoo.com.br

Sandro Rodrigues

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil. digitalamerindio@gmail.com

Marina Batista

Graduada pelo Departamento de Psicologia da Universidade CEUMA (UniCeuma), São Luís/MA, Brasil. batista.marina@hotmail.com

Adrienne Prazeres

Graduada pelo Departamento de Psicologia da Universidade CEUMA (UniCeuma), São Luís/MA, Brasil. adriannefernandes@gmail.com