

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
MESTRADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Elaine Nunes de Oliveira

Entrando no ritmo: a música na relação entre a criança “autista” e a fala do Outro

Recife

2013

ELAINE NUNES DE OLIVEIRA

Entrando no ritmo: a música na relação entre a criança “autista” e a fala do Outro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, orientada pela Professora Dra. Glória Carvalho, para obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Recife

2013

Catálogo na fonte

Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva CRB-4 1291

O48e Oliveira, Elaine Nunes de.

Entrando no ritmo : a música na relação entre a criança "autista" e a fala do Outro / Elaine Nunes de Oliveira. – Recife: O autor, 2013.

98 f. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Glória Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Pós-Graduação em Psicologia, 2013.

Inclui referências.

1. Psicologia cognitiva. 2. Autismo em crianças. 3. Psicanálise. 4. Música. 5. Ritmo. I. Carvalho, Glória (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (CFCH2013-112)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Elaine Nunes de Oliveira

"Entrando no Ritmo: a música na relação entre a criança 'autista' e a fala do outro"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 28 de maio de 2013

Banca Examinadora

Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho
Instituição: U.F.PE

Assinatura:

Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo
Instituição: UNICAP

Assinatura:

Dra. Luciane De Conti
Instituição: U.F.PE

Assinatura:

Os que semeiam em lágrimas, ceifarão com alegria.

*Aquele que leva a preciosa semente,
andando e chorando, voltará, sem dúvida,
com alegria, trazendo consigo os seus molhos.*

(Salmos 126:5-6)

Agradecimentos

A Deus, em primeiro lugar, por ser o centro da minha vida, por me guiar nos caminhos certos, por dar sabedoria e ensinar o correto a se fazer, por ter me colocado nesse mestrado e ter caminhado comigo até o fim, mostrando, que Ele é Deus e que foi Ele que me colocou e foi Ele que ajudou a terminar. Eu te amo Deus.

A minha Família, meu pais, por todo carinho, incentivo, apoio e orações, **a minha irmã Pollyanna**, por todo conhecimento, atenção, carinho, força, ajuda e me mostrando que eu poderia ir além, **a minha irmã Carol**, pelas palavras de apoio, me fazendo não desistir desse sonho. **Ao meu cunhado Jadilson**, que, com todo seu conhecimento, sempre me incentivou a continuar essa pesquisa.

Ao meu esposo e amado Danilo, esse grande homem, que me ensinou que no final tudo dá certo, sempre. Por seu cuidado, paciência, apoio e carinho, além de suas orações e orientações, me fazendo entender que o mesmo Deus que começou a boa Obra é fiel para cumprir e terminar o que Ele começou. Eu te amo.

A minha orientadora e professora da Pós-graduação em Psicologia Clínica na FACHO, Silvia Ferreira, por todas as suas contribuições e por sempre acreditar em meu trabalho.

A minha orientadora Glória Carvalho, por suas contribuições e conhecimento.

À Fernanda, que, indiretamente, contribuiu com minha pesquisa, cedendo seus dados para eu fazer as minhas análises.

A minha amiga Winnie, por ter me ensinado tudo que eu não sabia acerca de fazer uma boa pesquisa, por sua amizade e apoio em todos os momentos do mestrado. Foi um prazer imenso conhecê-la, fez toda diferença na minha vida.

Resumo

Oliveira, E.N. (2013). *Entrando no ritmo: a música na relação entre a criança “autista” e a fala do Outro*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, PE.

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar se a música, especificamente na sua dimensão descontínua, isto é, o ritmo, constitui meios de evocar, na criança com autismo, fragmentos da fala do outro. Logo, com a contribuição dos teóricos psicanalíticos, caminhamos por temas que abordam a linguagem, da relação do Outro com a criança, do autismo e as relações entre a música, o ritmo e a criança com essa patologia. Para tal, foi utilizado, nesta pesquisa, o método de Estudo de Caso, porque sua proposta metodológica foi compatível com os objetivos deste estudo. Os dados que foram analisados e discutidos, foram filmados, transcritos e cedidos por outra investigadora. Esses registros pertencem ao Banco de Dados do CEMPI - Centro Médico Psicopedagógico Infantil. Utilizamos a transcrição das sessões de filmagem da criança a ser acompanhada, porém valorizamos as manifestações rítmicas como também as produções verbais e não-verbais do sujeito, relacionadas a essas manifestações. Todos os registros foram autorizados pelos pais das crianças e pela instituição. Participou desta pesquisa um sujeito, que no período das filmagens, tinha a idade de 11 anos e havia sido diagnosticado “autista”. O estudo constatou que, no momento de uma sessão terapêutica, as palavras de uma canção retornaram na verbalização da criança analisada, passando a fazer parte de jogos ritmados e de “conversas”. Sendo assim, tais palavras se movimentaram, circularam de uma cena a outra e se transformaram nas manifestações verbais do menino, em meio a vários outros tipos de manifestações, como por exemplo: as ecolalias, as manifestações verbais incompreensíveis, os movimentos corporais e verbalizações desarticulados.

Palavras-chave: Autismo, Psicanálise, Outro, Música, Ritmo, Linguagem

Abstract

Oliveira, E.N. (2013). *Into the rhythm: music in the relationship between the child 'autistic' and speaks of the Other*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, PE.

This research This research had as main objective investigate if the music, specifically in its dimension discontinuous, that is, the rhythm, are all means to evoke, in children with autism, the fragments of speech the other. Soon, with the contribution of the psychoanalytic theorists, we walk on themes that address the language's relationship with another child, autism and relationships between music, rhythm and child with this disease. For this purpose, was used in this research, the method of case study because its methodological approach was consistent with the objectives of this study. The data were analyzed and discussed, were videotaped, transcribed and transferred by another researcher. These records belong to the Database CEMPI - Children's Medical Center Educational Psychology. We use transcripts of sessions of shooting the child to be accompanied, however value the rhythmic manifestations as well as verbal and non-verbal subject, related to these events. All recordings were authorized by parents and the institution. Participated in this research a subject, that the period of filming, he was the age of 11 years and had been diagnosed "autistic". The study found that, at the time of a therapy session, the words of a song returned in the child's verbalization analyzed, becoming part of rhythmic games and "conversations". Thus, such words moved, circulated from one scene to another and became the verbal manifestations of the boy, amid several other types of events, such as: the echolalia, verbal manifestations incomprehensible, body movements and utterances inarticulate.

Keywords: Autism, Psychoanalysis, Other, Music, Rhythm, Language

Sumário

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	9
1. Fundamentação teórica	14
1.1. Saussure e a concepção de língua: o signo e o valor	15
1.2. Lacan e a concepção do sujeito	18
1.2.1. Os Significantes	18
1.2.2. A Relação Especular e a Linguagem	20
1.3. A pulsão à luz da Psicanálise	27
1.4. Pulsão Invocante	31
1.4.1. A Voz	31
1.4.2. Música e constituição do Sujeito: o Ritmo em questão	34
1.5. Autismo	41
1.5.1. Autismo e Linguagem	41
1.5.2. Autismo, Ritmo e a Constituição Psíquica	48
2. Método	59
2.1. Participantes	61
2.2. Procedimento	62
2.2.1. Procedimento de análise	63
3. Análise e Discussão	64
3.1. Caso Clínico	65
3.2. O caso em discussão	68
Considerações Finais	89
Referências bibliográficas	91

Lista de Siglas

CLIPSI - Clínica de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda

CEMPI – Centro Médico Psicopedagógico Infantil

Introdução

Durante o período da minha graduação, tive uma experiência na área clínica com estágio realizado na CLIPSI (Clínica de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda). A CLIPSI é um projeto que nasceu em 1983, a partir da psicanalista e supervisora Ana Izabel Corrêa. Inspirada por Françoise Dolto, Ana Izabel fundou a CLIPSI. A Clínica atende a todas as faixas etárias e a todas as patologias, estando dividida por projetos que têm por nomes: Projeto Recriar, Vir-a-Ser, Estação e Conviver. Cada um é dividido por faixas etárias diferentes, com exceção do Projeto Vir-a-Ser, porque esse último atende a todas as faixas etárias, além de se restringir a atender pessoas portadoras de Transtornos Invasivos. O projeto no qual detive minha maior atenção foi o Vir-a-Ser, projeto esse que atende a crianças, adolescentes e adultos com patologias mais graves, entre elas, os transtornos invasivos, nos quais se enquadram as pessoas com o diagnóstico de autismo.

Desde então surgiu um interesse em compreender mais a fundo o autismo, suas características, as pessoas que apresentam esse diagnóstico e principalmente as possíveis formas de tratamento. O trabalho foi árduo, porém gratificante, na medida em que tive uma experiência rica e proveitosa para, até mesmo, futuros trabalhos. Em seguida, fiz uma especialização clínica em que dei continuidade ao trabalho exercido naquele projeto. O autismo é algo que me intriga bastante e que me fez refletir mais sobre o ser humano e sobre suas relações uns com os outros. Como meu maior foco era oferecer o melhor tratamento para essas crianças, parti em busca de possibilidades de “resgatá-las”, visto que, desde os estudos de Kanner, faz-se necessário compreender melhor essa patologia.

Alguns estudiosos deram seguimento a várias pesquisas sobre o tema. Eu não poderia ficar distante desses estudos, já que tinha como objetivo compreender essa patologia e os meios de trazer essas crianças ao “campo linguístico”. Atendi a várias crianças e sempre

procurava meios de entrar em contato com elas, visto que a criança “autista” parece estar em um mundo fechado e isolado de todos ao seu redor. Elas procuravam não manter contato com outras pessoas e resistiam a escutar qualquer palavra pronunciada por elas. Então fiquei a me perguntar quais as possibilidades de entrar em contato com esse pequeno ser? Passei um tempo escrevendo sobre o autismo e a linguagem, mas senti a necessidade de investigar mais a fundo as possibilidades de compreender melhor essa relação, até que cheguei à Música. Para Sekeff (2007, p.14) “a música não é somente um recurso de combinação e exploração de ruídos, sons e silêncios, em busca do chamado gozo estético. Ela é também um recurso de expressão que envolve sentimentos, ideias, valores, cultura e ideologia”. A música, advinda a partir do outro para a criança, além de aproximar ambos, apresenta-se como instrumento capaz de evocar experiências, por muitas vezes, inusitadas.

Vários os autores psicanalistas (Rodriguez, 1999; Jerusalinsky, 1993; Laznik-Penot, 1997, dentre outros), sob um olhar lacaniano, consideram que a criança “autista” apresenta, em seu percurso, algo que a impede de caminhar para um nível além, ou seja, de alcançar a dimensão simbólica, apontando-nos, com isto, para um caminho de negação de possibilidades de avanço dessas crianças. Porém, para caminhar sobre essa temática e tomarmos essa negação de sujeito como base para um confronto com a sua afirmação, continuaremos a tomar como aporte teórico a psicanálise, já que essa teoria nos trará bases epistemológicas para compreendermos melhor a criança com essa patologia e sua relação com os outros, ainda que muitos estudiosos nos indiquem caminhos que precisam ser repensados.

Adotamos a teoria psicanalítica como norte para nossos estudos acerca do autismo, porque defendemos a concepção de sujeito e de linguagem que a mesma nos traz. Essa teoria tem como base um sujeito do inconsciente e da linguagem, não uma linguagem como um meio ou instrumento de comunicação e sim, uma linguagem que forma e constitui o sujeito. Neste trabalho, teremos a oportunidade de relembrar conceitos trazidos por Lacan, além de

outros teóricos dessa mesma linha de pesquisa. Entre os conceitos articulados neste trabalho, está o conceito de significante. Esse conceito não poderia ficar de fora de nossos estudos, pois, para Lacan (1901-1981/1998), o mesmo governa o discurso do sujeito e até mesmo o próprio sujeito. Logo, podemos compreender que os significantes se encontram em uma ordem fundante, regendo até mesmo o nascimento da fala. Quando trazemos o Outro na relação com a criança, estamos nos referindo ao que Lacan chama de tesouro de significantes. Por sua vez o outro seria um sujeito que ocupa este lugar de “grande outro”, colocando-se como referência à criança, sendo a princípio a mãe, que lhe fornece os primeiros significantes, podendo se tratar de alguém que tenha um grau de importância semelhante, isto é, que possa desempenhar a função materna.

Antes de prosseguirmos, é importante compreendermos que quando trazemos esse Outro, ou seja, “grande outro”, nos reportamos ao que Lacan fala sobre o mesmo. Essa noção foi introduzida a partir dos anos 50 e tornou-se centro na teoria lacaniana. Segundo Lacan (1988), essa noção de Outro, representaria o lugar da cultura, o campo da linguagem que preexiste o sujeito, campo que inscreve as relações, os traços da história familiar, o nome, o lugar dessa criança. Como Lacan bem chamara, esse Outro é o “tesouro de significantes” e é um lugar que funda a posição de sujeito.

É a partir dessa leitura lacaniana que percebemos que é nesse lugar que o sujeito é fundado, ou seja, no campo do Outro. Lacan (1964) diz que “o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro” (p.178), sendo assim “determinado pela linguagem e pela fala, isso quer dizer que o sujeito, *in initio*, começa no lugar do Outro, no que é lá que surge o primeiro significante” (p.187).

Uma vez que queremos compreender a relação da música, especificamente do ritmo com a linguagem e a criança “autista”, iremos fazer o percurso citado a seguir.

Para dar início ao nosso trabalho, iremos percorrer Saussure; partiremos desse autor para chegarmos até a mudança conceitual que Lacan (1901-1981/1998) fez com relação à linguagem, aos significantes e conseqüentemente à formação do sujeito. Em seguida, para compreendermos, de maneira mais eficiente, essa relação dos significantes, através da relação do Outro com a criança “autista”, passaremos por alguns teóricos psicanalistas, entre outros, Klein (1972/ 1882-1960) que nos afirma que o outro, em específico, o outro materno, faz a função de ser o personagem central para a organização psíquica da criança. Balbo e Bergès (2001) também nos trazem contribuições, ao nos fazerem refletir sobre a habilidade, que a mãe possui, de antecipar hipóteses, através das necessidades das crianças, dando nomes as suas solicitações. Essa relação permite uma modificação na criança e no discurso.

Ao falar sobre essa relação, partiremos para uma reflexão sobre a pulsão, do ponto de vista psicanalítico. Freud (1962), Lacan (1964), e ainda Laznik (1991), nos trazem fortes contribuições sobre esses pontos. Freud (1962, p.83) nos diz que “...por pulsões podemos designar a representação psíquica de uma fonte endossomática de estimulações”. E isto será importante para compreendermos o caminho dos efeitos que ocorrem entre a criança e o outro (como representante do Outro para Lacan)

Em continuação a essas questões, partiremos para uma maior compreensão sobre o objeto Voz, já que esse, segundo Vasse (1977) nos conduz a pensarmos que é um mecanismo erotizante e que atinge o outro. Nesse item, procuraremos colocar em discussão a pulsão invocante, na psicanálise, recorrendo a autores como Didier Weill (1999).

Em última análise, iremos percorrer a música, em específico o ritmo, já que esses meios podem ter fortes influências sobre a criança, ainda que ela seja “autista”. Para Didier-Weill (1999), o milagre da música está quando ela é entoada, ela permite que o eu, mesmo não sabendo o que ouve, crê nisto que está ouvindo. Logo, diante dessa estranha música o sujeito se surpreende.

Ainda que vários desses autores psicanalistas nos direcionem a um caminho, que por vezes, nos parecem de negação à condição de sujeito, da criança com essa patologia, eles nos deram ferramentas para compreendermos melhor essa criança e sua relação com o outro. E foi através de questões como essas, que tivemos subsídios para, através do método de Estudo de caso, abordar nosso *objetivo* que consiste em *investigar se a música, em específico, o ritmo, poderia ser um meio, de convocar a criança, “autista”, de evocar fragmentos da fala do Outro e de permitir a produção e circulação dos significantes.*

Com isso, seguindo para algumas considerações ‘finais’, indicamos os principais pontos desenvolvidos no trabalho.

1. Fundamentação Teórica

1.1. Saussure e a concepção de língua: o signo e o valor

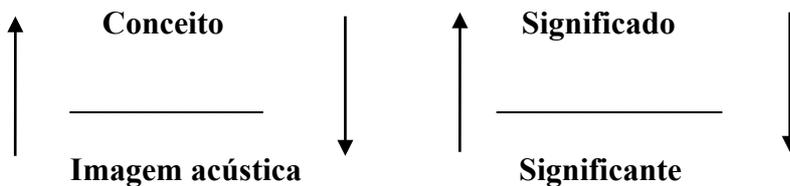
Visto que, em nosso trabalho, focalizamos a questão da linguagem e da constituição do sujeito, não poderíamos deixar de citar Saussure e sua concepção de língua, dando destaque às noções de signo e de valor. É essa concepção, passando pela leitura lacaniana, que assumimos em nossas discussões, na presente Dissertação.

Saussure indica que existem diferenças entre língua e linguagem. Para ele, a língua é, portanto: “...ao mesmo tempo um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessas faculdades nos indivíduos” (Saussure,1989/2006, p.17). Em complemento, ele afirma, que essa faculdade, sendo ela natural ou não, necessita da ajuda de um instrumento dado pelo social, e que a língua é esse instrumento capaz de formar a unidade na linguagem.

Para Saussure (1989/2006) a língua funciona como instrumento de socialização, e vale ressaltar que a língua e a fala estão inter-relacionadas, a língua faz-se necessária para que a fala saia em direção a um destino e que se faça ser compreendida pelos outros. De igual modo, a fala é necessária para o estabelecimento da língua. Assim, o autor nos deixa claro que “é ouvindo os outros que aprendemos até mesmo a língua materna” (1989/2006, p. 27).

Segundo a proposta saussuriana, a língua tem como papel, “servir de intermediário entre o pensamento e o som...e cada termo linguístico é um pequeno membro, um *articulus*, em que uma ideia se fixa num som e em que um som se torna o signo de uma ideia.” (1989, p.131). Em continuação, o autor afirma que “a língua é um produto de forças sociais para que se veja claramente que não é livre, a par de lembrar que constitui sempre herança de uma época precedente.” (1989/2006, p.88), ou seja, seja qual for o momento histórico, a língua evidencia uma herança anterior.

Prosseguindo, Saussure afirma que a língua constitui um sistema de signos, entendendo que “o signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces” (1989/2006, p.80), que tem a seguinte representação:



Logo o signo “une não uma coisa e uma palavra e sim, mas um conceito e uma imagem acústica, esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som” (1989/2006, p.80). Para o mesmo, só poderemos perceber essa imagem acústica como psíquica quando usamos a linguagem, mesmo sem mexer os lábios, falando internamente. Porém, o autor ressalta que mesmo que os signos linguísticos sejam essencialmente psíquicos, eles não são abstrações. Posteriormente, o autor substitui *conceito* por *significado* e *imagem acústica* por *significante*.

Esse sistema de signos não depende da vontade do ser humano, eles são resultados das mudanças existentes ao longo da história. O autor coloca a língua em um nível de instituição social, que se diferencia de uma instituição jurídica, política, entre outras. Para ele, a língua é um sistema de signos que tem como uma de suas funções exprimir ideias diferente da fala, já que essa última é considerada “um ato individual de vontade e de inteligência” (1989, p.57).

Ao abordarmos sobre os signos linguísticos, não poderíamos deixar de mencionar a relação sobre significado e significante. Vamos começar por citar que o que une o significado e o significante é o princípio de arbitrariedade, ou seja, não está no alcance de um indivíduo mudar um signo linguístico já existente, quando esse for determinado.

“A palavra arbitrário requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala; queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade”. (1989/2006, p.83). É uma relação que é construída a partir de um acordo social.

Essa imutabilidade do signo refere-se a forma como o significante, já que fora acordado socialmente, se coloca diante dos falantes, ou seja, um indivíduo não é capaz de mudar um signo, já que esse é “construído” a partir de acordos sociais. Sendo assim Saussure ressalta que: “não somente um indivíduo seria incapaz, se quisesse, de modificar, no que quer que seja a escolha que foi feita, mas também a própria massa não pode exercer soberania sobre uma única palavra; ela está ligada à língua tal como ela é” (1989, p.102)

Em complemento, não menos importante, é necessário voltarmos nossa atenção, também para outro princípio que é o caráter linear do significante, logo para Saussure (1989/2006, p.84) o “significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características: a) representa uma extensão e b) essa extensão é mensurável numa só direção: é uma linha.”

Todas essas características do signo nos direcionam para o assujeitamento do indivíduo à língua. Ela está configurada a partir de uma relação compartilhada, como também uma coerção social, no qual os indivíduos, ainda que compartilhem dela, são incapazes de mudá-la.

Para finalizar nossas reflexões sobre Saussure e sua concepção de língua, destacamos a noção de valor. Conforme essa noção, o valor do signo é visto como resultado de relações entre os signos do sistema linguístico e, quando ocorre mudança em um elemento do sistema, essa mudança afeta os vários elementos desse sistema, sobretudo, aqueles que mantêm uma relação de maior proximidade. Assim Saussure nos diz que “a língua é um sistema em que

todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão somente da presença simultânea de outros.” (Saussure, 1989, p. 133), logo o valor é, “sem dúvida, um elemento da significação” (1989/2006, p.133).

Assim, Saussure nos afirma que:

se a parte conceitual do valor é constituída unicamente por relações e diferenças com os outros termos da língua, pode-se dizer o mesmo da sua parte material. O que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação. (p.137)

Desse modo, a formulação do conceito saussuriano de valor torna-se decisiva, nessa proposta, na medida em que a língua passa a ser concebida, não como um sistema de signos, mas como um sistema de valores. Assim a língua seria um sistema que não possui termos positivos, mas apenas relações entre termos as quais são negativas, opostas e diferenciais. Sendo assim, os conceitos saussurianos de signo e de valor vão ser fundamentais a Lacan, na sua utilização da linguística para reler o sujeito do inconsciente freudiano, sujeito do significante constituído pela linguagem.

1.2. Lacan e a concepção do sujeito

1.2.1. Os Significantes

Lacan dá um novo alcance ao conceito de significante e lhe atribui autonomia em relação aos significados. Através do algoritmo: S/s, esse autor torna mais visível uma separação entre significante e significado, dando uma maior valoração aos significantes. A barra para Lacan indica uma distinção de função entre ambos. “Significante sobre significado, correspondendo o ‘sobre’ à barra que separa as duas etapas” (Lacan, 1901-1981/1998, p.500).

Com essa separação existente entre o significante e significado, proposto por Lacan (1901-1981/1998), podemos perceber a mobilidade que existe entre os dois, apresentando uma relação “sempre fluida, sempre prestes a se desfazer” (Lacan, 1981, p.297).

O algoritmo permite apontar que o significante não está colado ao significado e, muito menos, é determinado por ele. O S indica a função diferenciada e primordial do significante, pois ele governa o discurso do sujeito e ainda pode governar o próprio sujeito. Esse grau de importância nos leva a uma dimensão de compreensão em que podemos inferir que os significantes são de uma ordem fundante para o surgimento do sujeito.

Um outro ponto a ser destacado a respeito da supremacia dos significantes, desrespeito à concepção Lacaniana, de que um significante só existe em cadeia, ou seja, articulando-se a outros significantes. Assim nos diz Lacan (1901-1981/1998, p.505): seria um erro “pensar que a significação reina irrestritamente para-além. Pois o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como adiante dele sua dimensão”. Vale ressaltar que, para o autor, Significante e Significado são duas redes de relações que não se recobrem.

Nesse sistema de relação entre significante e significado não poderíamos deixar de citar os processos metafóricos e metonímicos existentes na relação do sujeito com a linguagem. As metáforas e as metonímias não são simplesmente conceitos utilizados na poesia para nos fazer enxergar ou ocultar outras ideias, elas vêm participar ativamente dessa movimentação das relações entre os seres humanos e sua comunicação. Uma mesma palavra pode ter vários sentidos e esses mesmos podem ser modificados. Na relação dos significantes, as palavras podem ganhar sentidos diferenciados e nos fazer trilhar caminhos diferentes. Para Lacan, esses mecanismos não são simplesmente da elaboração onírica, são mecanismos de linguagem, são mecanismos de fundação e até mesmo do próprio funcionamento do inconsciente. Lacan (1901-1981/1998, p.510) nos ensina que:

a centelha criadora da metáfora não brota da presentificação de duas imagens, isto é, de dois significantes igualmente atualizados. Ela brota entre dois significantes, dos

quais um substitui o outro, assumindo seu lugar na cadeia significante, enquanto o significante oculto permanece presente em sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia. Uma palavra por outra, eis a fórmula da metáfora.

Assim, a metonímia, isto é, a combinação de significantes numa cadeia, é necessária para que haja a metáfora. Analisando esse ponto de vista partimos para uma questão sobre a linguagem e o inconsciente, propostos por Lacan (1998). Esse autor percebe então que não há pensamento sem linguagem, sendo o conhecimento das coisas determinado por ela. É como se a linguagem, carregada de significantes, fornecesse ao sujeito um ponto de apoio, referência, dando-lhe uma identidade. A linguagem introduz o sujeito no social e permite que o ele consiga dar sentido a sua verbalização.

1.2.2. A Relação Especular e a Linguagem

Partindo da questão da linguagem e da constituição do ser, nos deparamos com as seguintes afirmações: Lacan (1901-1981/1998) diz que o inconsciente do sujeito surge a partir do discurso dos outros, ou seja, pensar como Lacan, nos remete a um entendimento de que para se constituir um inconsciente é necessário que se tenha à priori a presença do Outro e que, precisamente, esse Outro prontifique-se a inscrever a criança na linguagem. Como dissemos na introdução, o Outro é, portanto, o que a psicanálise lacaniana chama de “tesouro de significantes”. Segundo o autor “temos a noção de que, além do outro com o minúsculo do imaginário, devemos admitir a existência de um outro Outro.”(1981/1988, p.170)

Segundo Lacan (1964/1988), essa noção de Outro representa o campo da linguagem que preexiste ao sujeito. Esse Outro é um lugar em que é permitido que o sujeito surja, ou seja, trata-se do Outro materno, sendo em seguida o Outro que pode tornar-se referência para a formação e desenvolvimento da criança.

O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer. Ou seja, é a partir do outro, que a criança se aliena e se torna sujeito. O significante está primeiro no campo do Outro. Existe uma falta na criança, mas haverá uma falta também no Outro já que este dará à criança o significante do qual ela precisa. (Lacan, 1964, pp. 193, 194)

Essa ordem simbólica preexiste o sujeito, ela tanto marca como permanece, logo segundo Lacan (1981/1988), “subsiste como tal fora do sujeito” (p.115). O simbólico está presente no social, no Outro, no discurso.

Com isso, vale enfatizar, que para o autor:

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...que ele diz sempre mais do que quer dizer, sempre mais do que sabe dizer. (p.303)

Sendo assim, é importante compreendermos que quando ressaltamos sobre um inconsciente estruturado como linguagem e sobre a importância da relação do Outro com a criança, não poderíamos deixar de compreender sobre a relação especular, ou seja, o estágio do espelho trazido por Lacan (1998), e nem de analisarmos a rede de significação presente nessa relação.

Para Lacan (1949), a criança, ao nascer, não tem uma vivência unificada de seu corpo, percebendo-o como uma dispersão de membros. Com isso, a partir de uma imagem corporal, a criança estabelece uma diferença entre seu corpo e o mundo exterior. Segundo Lacan (1975/1986, p.96), “é aí que a imagem do corpo dá ao sujeito a primeira forma que lhe permite situar o que é e o que não é do eu”.

Nesse sentido, afirma, ainda, que 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.” (p.96)

Sendo assim, o autor, afirma que “o estágio do espelho (...), não é simplesmente um momento de desenvolvimento. Tem também uma função exemplar, porque revela certas relações do sujeito à sua imagem, enquanto *Urbild* do eu”. (1975/1986 p.91).

Portanto:

o processo da 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 do seu corpo como totalidade. 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. (p.96)

Segundo Lacan (1966/1998a), devemos “compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem.” (p.97)

A partir desse momento, o sujeito sai dessa alienação especular e direciona sua relação para o social, identificando-se com o Outro, agora na figura paterna. A mãe, através de seu olhar, confirma essa imagem apresentada para o bebê e assim o bebê tem a possibilidade de se descobrir como sujeito, partindo de uma tri-relação, mãe, pai e filho, para uma relação social com outros pares. Por isso, Lacan (1901-1981/1998) enfatiza que o primeiro espelho para essa criança é o Outro.

Como psicanalista, Quinet (1994), ao repensar sobre o estágio do espelho, nos indica que “com o espelho passando a representar o Outro, onde o sujeito admira seu eu enquanto eu

ideal como um objeto do desejo do Outro. [...] Segundo a maneira como se apreende o desejo do Outro, o sujeito terá imagens diferentes de seu eu e também da realidade (p.46).

O espelho se apresenta como função antes que o *infans* se constitua como sujeito. Sendo assim, Quinet (1994) esclarece que “na experiência do espelho, olhar é esse objeto que escapa do corpo do *Outro materno* que observa o sujeito diante do espelho em estado de jubilação. (p.47)

Sobre isso, Klein (1972/ 1882-1960) afirma que esse outro materno (*a mãe*) é o personagem central para a organização psíquica do bebê. Para ela, através do lugar que a mãe ocupa, se encenarão, para o sujeito, as fantasias e os desejos inconscientes. E para que haja a concretização do desejo de nascer da criança, é necessário, que juntamente com o dele, exista o desejo de vários outros. (Dolto (1982/ 1908 – 1988)

Complementando, Melman (1992, p.33) nos diz que é: “somente a música da língua materna, quer dizer a entonação conservada, vem lembrar a mudez do desejo ao que estou neste momento condenado”, ou seja, ainda que tenhamos necessidades, não podemos exprimir os desejos, já que estamos fortemente ligados a essa língua. Logo, para prosseguir a novas línguas, é necessário partir dessa origem, base ou referência. (Melman, 1992)

Podemos, a partir disso, perceber a força existente nessa língua, ou seja, nessa origem. Para Melman, a língua materna é uma língua que se inscreve na criança, e a marca, sendo a última a desaparecer.

Fazemos apelo a De Lemos (2008) para propor que a inscrição dos significantes da língua materna no corpo da criança, constitui um ato de violência, ou seja, um embate entre corpo e linguagem. Bergès e Balbo (2001; 2002), abordam o mencionado embate entre corpo e linguagem a partir da expressão “*coup de force*”¹ por eles utilizada em vários momentos de seus escritos sobre o tema. Nessa proposta, segundo os autores, diante de expressões do corpo

¹ Expressão, que traduzida, significa - “Golpe de Força”

da criança, a mãe formula uma hipótese sobre um saber que a criança teria, isto é, a mãe antecipa, faz uma hipótese de que seu filho compreende o que ela diz, havendo a suposição de que a própria criança seria capaz de formular hipóteses. Trata-se, portanto de uma hipótese antecipatória. Quando, por exemplo, diante de ruídos/vocalizações emitidos pelo bebê, a mãe diz: “você está com muito calor”, ela permite que o ruído se transforme em demanda e que, portanto, a criança se identifique com o discurso sustentado pela mãe a esse respeito. A criança que investiu na voz como objeto pulsional oral precisa, assim, renunciar a esse tipo de satisfação da pulsão oral através do objeto voz, para que possa ascender à fala.

No entanto, continuando os autores, a mãe somente pode atribuir ao bebê um corpo – que vivencia calor – a partir de suas próprias vivências corporais, constituindo a “forçagem transitivista materna”. Nesse sentido, a criança não se identificaria apenas ao discurso da mãe, mas também, ao saber que esse discurso veicula sobre o calor. É nessa perspectiva que a “mãe jamais responde verdadeiramente à demanda de seu filho; ela não responde senão ao que ela supõe ser sua demanda”, em virtude de um desconhecimento de uma imagem (a do seu filho), desconhecimento que ela tenta reduzir através das suposições (de demandas de seu filho) no seu discurso, inscrevendo-a, portanto, no simbólico (Bergès; Balbo, 1998/2002, p.27).

Diferente do que estamos tratando sobre a relação do discurso da mãe com a criança, trazemos a contribuição de autores da corrente pragmática e cognitivista para ficar mais clara a nossa proposta. Em várias correntes de base cognitivista, parte-se do *a priori* de que o investigador e/ou a mãe realmente são capazes de apreender as verdadeiras intenções e conhecimentos do bebê. A esse respeito, no âmbito da abordagem pragmática em aquisição de linguagem, Dore (1979), por exemplo, afirma que o êxito da comunicação entre mãe e filho tem, como condição, o fato de que eles partilham, tanto um conhecimento anterior, como a intenção de comunicar esse conhecimento. Em outras palavras, a mãe reconhece, na produção da criança, a intenção de comunicar um determinado conhecimento. A partir daí, esse autor

sugere que o(a) investigador(a) deve levar em conta os conhecimentos e intenções compartilhados, isto é, deve reconhecer as intenções comunicativas da criança, através da interpretação da mãe que é a pessoa que sabe dessas intenções.

Bruner (1990), por sua vez, referindo-se aos registros de interações mãe-bebê por ele estudados, afirma que chega um momento em que a mãe reconhece as nuances do choro do seu bebê, distinguindo, por exemplo, o choro-índice de fome do choro-índice de dor. É a isso que podemos chamar de uma *naturalização da demanda do bebê* e do reconhecimento/apreensão dessa demanda pela mãe. Nesse sentido, as diferentes demandas ou apelo do bebê seriam inerentes ao bebê, ou seja, ele já nasceria com a capacidade de produzi-las, cabendo à mãe a capacidade de apreendê-las, à essa proposta, confronta-se uma posição por nós assumida, de desnaturalização dessa demanda e do seu reconhecimento. Diferente do que Bruner traz sobre a naturalização, a posição que defendemos diz que: A desnaturalização implica, portanto, um terceiro: um Outro como tesouro de significantes, como lugar simbólico ocupado primeiramente por quem exerce a Função Materna, ou seja, esse Outro gera hipóteses acerca das demandas do bebê, dando um sentido a cada ação do mesmo.

Logo Chemama (1995) observa que “na relação intersubjetiva, é sempre introduzida alguma coisa fictícia, que é a projeção imaginária de um sobre a tela simples em que o outro se transforma...É esse o registro do eu, com aquilo que comporta de desconhecimento, de alienação, de amor e de agressividade, na relação dual” (p.104).

Retomando as contribuições de Balbo e Bergès (2001), ambos nos afirmam que é justamente nessa relação mãe e bebê que fará com que algo modifique, dependendo da maneira como os cuidados são fornecidos pela mãe, algo será deslocado, alguma coisa será transformada no discurso dessa criança e, dependendo desse discurso, essa mãe introduzirá a criança no simbólico.

Essa relação dual depende de um laço simbólico e não só depende das condições naturais. É estabelecida uma relação em que ambos estão ligados por um laço que contém, além de cuidados, a afetividade. Assim nos afirma Jerusalinsky, Julieta(2009, p.1):

ele não é efeito nem do instinto previamente estabelecido como um saber da espécie, nem do que pode ser racionalmente aprendido. Tampouco de um quantum de afeto materno. Este laço, para seu estabelecimento, depende de que os cuidados que a mãe dirige ao bebê estejam permeados por uma série de operações psíquicas em relação à economia de gozo e em relação à transmissão da letra (enquanto inscrição psíquica), desde as quais a mãe pode conceber a subjetividade do recém-nascido e alocá-lo como seu bebê.

O gozo dessa relação torna-se uma presença fundamental para a formação do psiquismo do bebê. A mãe, inicialmente, faz o papel de Outro. “Só assim o filho é objeto de desejo e só assim, então, a mãe inscreve (escreve?) no corpo dele as marcas do simbólico”. (Jerusalinsky, 1984 p.32)

...assim, o laço mãe-bebê nos leva a considerar, por um lado, os desdobramentos psíquicos que, acerca do gozo, a maternidade produz em uma mulher e, por outro, as consequências decisivas do gozo materno para a inscrição da letra (enquanto inscrição psíquica) no bebê. (Jerusalinsky, Julieta, 2009, p.2)

Na linha Lacaniana, Catão (2009) nos dá margem para compreendermos que as vivências dessas crianças com os outros ao seu redor, fazem com que marcas sejam inscritas em seu corpo e no inconsciente delas. Para a mesma, existe uma imagem de base, aquela que permite o sujeito advir, permitindo seu nascimento. Existe também a imagem funcional e essa tem uma função enraizadora, permitindo que o sujeito continue na busca incessante de seu desejo e da imagem erógena; vale salientar que, essa imagem, funcional, faz com que o sujeito focalize o prazer e o desprazer na relação com o outro e, com ela, bem articulada, a criança consegue organizar seu esquema corporal.

Para Catão (2009) é como se a criança introjetasse a linguagem e perdesse parte de seu ser, sendo a parte que é expulsa, a que não tem acesso ao simbólico; Logo, para construir as bordas que delimitam o campo da linguagem é necessário que sejam utilizados esses mecanismos, ou seja, a criança, nesse momento, ganha parte do Outro e lança fora partes suas, já que agora há uma relação simbiótica entre ambos. Com isso, entendemos, tão somente, que é a partir da entrada ao simbólico e com a aquisição da fala, que a criança poderá dar significação as suas vivências.

1.3. A pulsão à luz da Psicanálise

Falar sobre significantes, relação especular e linguagem, nos remete a caminhar um pouco sobre as pulsões, essa pulsão que mobiliza ou que inibe, que convoca ou que permite a recusa.

Segundo Freud, a pulsão funciona como força impulsionadora. Para ele,

por pulsão, numa primeira abordagem, só podemos designar a representação psíquica de uma fonte endosomática de estimulações, 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 vida psíquica. O que diferencia as pulsões uma das outras, dotando-as de propriedades específicas, é a relação com suas fontes somáticas e suas finalidades. (Freud 1962, p.83)

Logo, para Freud (1915),

se agora nos dedicarmos a considerar a vida mental de um ponto de vista biológico, uma ‘pulsão’ nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam

dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida de exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo. (p.142)

Com isso, em resumo, Freud nos convida a pensarmos a pulsão sob três óticas, primeiramente, a pulsão está na fronteira entre o mental e o somático, em segundo lugar, ela se apresenta como representante psíquico dos estímulos, que são originados no organismo, e que chegam à mente, e em terceiro lugar, ele nos mostra que há uma exigência de trabalho que resulta na ligação mente e corpo.

Embora Freud e Lacan, em determinados pontos, irão convergir, para um caminho parecido, sobre as pulsões, Lacan, já nos chama a atenção para o distanciamento delas com o orgânico, já que ele nos faz a seguinte indagação: “ora, do que se trata no que concerne à pulsão, será do registro do orgânico?” (1964/1988, p.154). Lacan tira as pulsões de um campo teórico e as colocam em um eixo simbólico.

Para o mesmo, ainda que o alvo da pulsão seja a satisfação e que a mesma esteja ligada a um objeto, ele nos afirma que: “a pulsão apreendendo o seu objeto, aprende de algum modo que não é justamente por aí que ela se satisfaz.” (1964/1988, p.159). Não há um objeto específico para a pulsão, porém o que é determinante para a pulsão é alcançar a satisfação, ou seja, chegar ao entorno do outro é o seu maior objetivo. E para representar esse alvo, ele escolheu palavras de outra língua - o inglês. A palavra “*aim*” representa o trajeto que a pulsão realizará para cumprir sua satisfação e “*goal*” significa que “o alvo, não é a ave que vocês abatem, é ter acertado o tiro e, assim, atingido o alvo de vocês” (1964/1988, p.170) e “que seu alvo não é outra coisa senão esse retorno em circuito” (p.170)

Sendo assim, entendemos que se para Freud, a pulsão representa uma fonte de estimulação contínua, e para Lacan, o foco dela é atingir o entorno do outro, não poderíamos nos afastar do que Lacan (1975) nos indica sobre a relação especular, visto que, através dessa

relação que existe entre o “o eu e o Outro”, o homem passa a ser marcado por uma identificação imaginária e alienante.

Para Lacan (1901-1981/1998), o Outro quando solicitado a responder, a resposta virá através dos significantes, em termos de pulsão, “isso, na medida em que o Outro é solicitado (*chevuoi*) a responder pelo valor desse tesouro, isto é, a responder, certamente, de seu lugar na cadeia inferior, mas nos significantes que constituem a cadeia superior, ou seja, em termos de pulsão.” (1998, p.833)

Para Lacan (1964), é necessário compreender que através das pulsões, o circuito se encontra em um ir e vir dinâmico, e para ele, essa rede de significação “atravessa e fura” a criança. Assim ele nos diz que “o objeto da pulsão deve ser situado no nível do que chamei, metaforicamente, subjetivação acéfala, um osso, uma estrutura, um traçado, que representa uma face de topologia. A outra face é que faz com que o sujeito, por suas relações com o significante, seja um sujeito furado.” (Lacan 1964/1993a, p.169). Logo, o autor entende que a "essência da pulsão é o traçado do ato" (1964/1993a, p.161)

Esse circuito pulsional é necessário para fazer a criança sair de um completo inacabamento e esfacelamento de seu corpo, e uma maneira disso acontecer é quando a criança é “erotizada” através da relação com o Outro. Sobre isso, Freud (1905b/1977, pp.229-230), em os Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade, nos leva a seguinte afirmação:

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.

A partir da experiência erótica que a criança tem com a mãe ou com alguém que a substitua, ela escolherá seu objeto sexual e isso dependerá de quão satisfeita se encontra essa criança. Com isso, Freud nos afirma que:

[...] o único fato que se pode primeiro observar é que a criança toma seus objetos sexuais a partir de suas experiências de satisfação. As primeiras satisfações sexuais auto-eróticas são vividas em conexão com funções vitais que servem ao propósito da auto conservação. As pulsões sexuais apóiam-se, a princípio, no processo de satisfação das pulsões do Eu para veicularem-se, e só mais tarde tornam-se independentes delas. Esse modo de apoiar-se nos processos de satisfação das pulsões de auto conservação para conseguir veicular-se fica evidente quando se observa que as pessoas envolvidas com a alimentação, o cuidado e a proteção da criança se tornam seus primeiros objetos sexuais, portanto, primeiramente a mãe ou seu substituto. (1914b/2004, p.107)

Para Lacan (1964), como a criança se encontra em uma posição alienante com o Outro, é importante entendermos que “[...] nesse primeiro acasalamento significativo que nos permite conceber que o sujeito aparece primeiro no Outro, no que o primeiro significativo, o significativo unário, surge no campo do Outro”. (Lacan 1964, p.207). O lugar de Outro oferece significantes, também, através da fala. Com isso, o sujeito se submete a esses significantes oferecidos pela mãe, encontrando-se em uma posição alienante. Com a alienação, o sujeito é capturado pelos significantes.

Para Laznik, o circuito pulsional se apresenta mediante três tempos e, para ela, só surgiria um sujeito da pulsão se houvesse a efetivação de um terceiro tempo, lembrando que esse é o tempo em que a criança se faz objeto do Outro. Sendo assim, Laznik (1991), nos diz que quando há uma falha nesse movimento alienante, há um fracasso no circuito pulsional. Como exemplo, ela nos coloca que o não olhar da mãe sobre a criança pode provocar sérios riscos para o bebê, ou esse bebê entrará no autismo ou ele terá dificuldades na relação especular com o outro, podendo apresentar automutilações ou estereotípias.

E é a partir dessa reflexão que Laznik (1991) indaga que, a boca que saliva, os esfíncteres que não são controlados não foram investidos, ou seja, não estão tomados pelo circuito pulsional. E quem exercerá, a priori, o lugar de investir, ou seja, provocar prazer, nessas regiões, é a mãe, o Outro.

Sendo assim, compreendendo que a pulsão tem como uma de suas funções, o laço social, Laurent (2007) nos diz que: “é um modo de, com o objeto, re-inscrever esse sujeito, supostamente separado de tudo, em um discurso [...] este gozo também reúne o sujeito com o Outro. Ele não é só separação como exclusão, e sim um lugar êxtimo deste gozo no Outro” (p.115).

1.4. Pulsão Invocante

1.4.1. A Voz

Para destacarmos a pulsão invocante, precisamos entender, um pouco, sobre o objeto dessa pulsão que é a voz.

Partindo para um caminho além do fisiológico, podemos notar que para a voz ter sentido, ela dependerá de quem fala, de como fala e de quem a recebe. Logo, para ocorrer o processo de subjetivação, dependerá do mecanismo de percepção e de quem receberá esse objeto invocante que é a voz. Assim nos diz Lacan (1964/1988), que a voz, que se faz através da convocação da pulsão invocante, é “a mais próxima da experiência do inconsciente.” (p.102)

Continuando, Lacan (1963/2007), nos afirma que: "a voz do Outro deve ser considerada um objeto essencial. Todo analista será incitado a dar-lhe seu lugar e a seguir suas distintas encarnações." (p.83). Lacan situa a voz como o objeto caído do Outro, lugar onde o sujeito fala, e nos deixa a seguinte pergunta: "[...] para além desse que fala no lugar do

Outro e que é o sujeito, o que há desse cuja voz toma o sujeito cada vez que ele fala?" (Idem, p.84).

Para o psicanalista Vasse (1977), na voz se encontra a marca particular do sujeito. Ela ultrapassa os limites, além de funcionar como um mecanismo “erotizante”, que chega até o outro e o atinge como um chamado. A voz do Outro funciona como primazia para o nascimento do sujeito, e é essa voz que o convocará ao mundo simbólico.

E em consonância ao que fora dito, e entendendo que esse primeiro Outro seria a mãe, Dolto (1984) nos diz que os sons emitidos por ela vão permitindo com que as palavras ganhem forma e sentido, e assim facilita a entrada da criança nesse campo simbólico.

Desse modo, o som emitido será recebido pela criança com prazer ou desprazer e isto dependerá da função que este signo exercerá. Nessa relação entre a criança e o Outro existe uma sintonia, que pode ser coberta de afeto e até ser chamada, como diz Stern (1992), de sintonia afetiva. Para ele, essa sintonia, se trata do desempenho do comportamento, que expressa sentimento, através de uma relação afetuosa compartilhada, entre ambos.

Com isso, a psicanalista Azevedo (2007, p.2) nos afirma que:

a voz do Outro, enigmática, revestida pela musicalidade da voz da mãe, ou daquele que se ocupará dessa função para o infans, terá incidências diretas no corpo deste, fazendo-o advir por uma perda de seu ser e ex-sistindo como falante, falasser [parlêtre]. Aquilo que chega aos ouvidos do bebê fará borda, cavará o vazio da voz, marcará todo o corpo do pequeno vivente, invocando-o a advir como sujeito pela fala. No entanto, para que isso ocorra, faz-se imprescindível ouvir essa voz do Outro e esquecê-la, cunhando um ponto de surdez fundamental a ela, e, assim, ao fazê-la cair, se separar do Outro.

Lembrando que a voz de que aqui se trata é a voz como objeto a, “objeto caído do órgão da fala”, conforme apresenta Lacan (1963/2007, p. 71).

Retornando à Azevedo (2007), compreendemos que:

a voz faz corte no que era contínuo, criando, simultaneamente, ritmo e tempo pela alternância presença/ausência. É preciso, deste modo, haver uma marcação significativa da voz no infans para que, pela pausa, pela escansão da voz, se cave o vazio deste objeto. A mãe, assim, terá a importante função de envolver o bebê pela continuidade de suas vogais, chamando-o para a linguagem, tais quais fazem as sereias em seu canto, mas também efetuar uma ruptura neste laço, pelo corte das consoantes, sem o qual seu canto seria mortífero. (p.6)

Com isso, Catão (2009) nos convoca a compreendermos que a articulação entre a linguagem e o organismo e entre o simbólico e o real, se conceberá através da pulsão invocante e nada melhor do que a voz para fazer esse movimento de invocação e de chamado.

Retomando sobre o *objeto voz*, conforme referido antes, convém dizer que foi, a partir da leitura de Scarpa (2005), que ficamos atentas à sua relação intrínseca com a música. A mesma, citando Didier-Weill (1999) no que toca a pulsão invocante, indica a dupla face – continuidade e descontinuidade – da materialidade fônica da voz materna. Fala então na insistência desse autor “num primitivo do contínuo melódico sonoro que antecipa a segmentação, mas que não é substituído por ela” (apud Scarpa, 2005, p.26), convivendo assim as duas dimensões: a descontinuidade da lei simbólica tende a ser abolida pela continuidade, isto é, pela pura sonoridade da sonata materna.

Com isso, Didier Weill (1998) destaca a pulsão invocante, considerando a mesma como uma pulsão que move o corpo a se arrancar de sua materialidade pesante e assim nos põe em direção ao terceiro, que é o outro, partindo assim em direção à linguagem e às leis da fala. É preciso, entretanto, segundo esse autor, esquecer a materialidade fônica (a sonoridade) da voz materna para que se possa aceder à condição de falante.

Sendo assim, Didier-Weill nos pergunta: "dispõe a música do poder, que a palavra não detém, de criar as condições de um retorno do sujeito ao que tinha sido forcluído?", ou seja, rejeitado, negado? (Didier-Weill, 1997, p.247). Para o autor, "o poder de reversão da

forclusão detido pela música [...] parece, em duas palavras, ligado à possibilidade que ela detém de tornar a pôr em jogo o circuito da pulsão invocante" (Didier-Weill, 1999, p.153).

1.4.2. Música e constituição do sujeito: o Ritmo em questão

Para a doutora em música, Sekeff (2007), a música possui diversos recursos; ela é recurso de expressão, permitindo as possibilidades de expressar sentimentos, ideias e valores e ela também funciona como recurso que possibilita a comunicação consigo e com o outro.

Ainda para Sekeff, a música é um recurso de gratificação psíquica, emocional e artística; ela também traz consigo um recurso de mobilização física, motora, afetiva e intelectual, promovendo a auto-realização ao criar e recriar; e ela também traz um efetivo recurso de maturação, levando o sujeito a uma dimensão possível, até mesmo de organizar seus pensamentos. Ela “é composta de elementos como “prosódia, timbre, tom, intensidade da voz, ritmo, silêncios...”. (Golse e Desjardins, 2005, p.17).

Em continuação, Roederer (2002, p.265), como estudioso da psicofísica da música, nos chama a atenção para a seguinte questão:

os sons “musicais” simples e as sucessões rítmicas de sons (como as que são vocalizadas pela mãe) despertam a atenção da criança para ouvir, analisar e armazenar esses sons como prelúdio para a aquisição da linguagem. Isso pode ter levado ao surgimento da motivação para ouvir, analisar, armazenar e também vocalizar sons “musicais”, bem como da reação emocional ou recompensa límbica quando esses atos são realizados.

Logo, quando a fala e o afago vêm carregados de sons musicais, há uma hipótese de que a criança memorize as palavras pronunciadas, já que ambas vêm associadas a esse elemento tocante, envolvente e invocante que é a música.

Na perspectiva psicanalítica, segundo Didier-Weill (1999), a música, através do Outro, convoca e solicita à criança a seguir em direção à continuidade.

[...] 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 feito, eis que não somente ouço a música me significar que está em sua casa em mim, mas ouço também, em mim, uma voz inaudita que lhe responde: 'Sim, é verdade, estás em casa'. (Didier-Weill 1999, pp.11-12)

A música, quando invade o outro, torna visível aquilo que outrora parecia invisível, faz com que a criança que parece ainda estar adormecida, nasça com esse toque musical. Ela permite que haja uma relação entre o Outro, que convoca, e o Eu; no final ambos parecem se encontrar juntos.

Há uma identificação com a música, metaforicamente. Diante da estranha música o sujeito se surpreende... “Sim, tu não és estranha ao estranho que sou eu” (Ibid., p. 12). A música permite o ouvinte ser embalado por ela e torna possível uma identificação entre ambos. “Ora, aí está o milagre da música: quando ela soa, verifica-se que o 'eu', que – enquanto 'não eu' – não sabe o que ouve, crê no que ouve.” (Ibid., p. 14).

Diremos, por ora, que o impacto da música não é rememorar, e sim comemorar o tempo mítico desse começo absoluto pelo qual um 'real', tendo se submetido ao significante, adveio como essa primeira coisa humana, das Ding, no nível da qual aquilo que era absolutamente exterior – a música da voz materna – encontrou o lugar absolutamente íntimo onde as notas poderão dançar. (Didier-Weill, 1999, p.16)

Didier Weill (1998) nos diz que a música é a única linguagem que permite o encontro imediato e absoluto entre o eu e o Outro, ainda que inicialmente pareça sem sentido, ela promoverá essa conexão.

Balbo (2004), ao falar sobre a voz que canta, na música lírica, indaga que essa voz no que ela tem de mais iletrado é como a, isto é, a voz da mãe: “O que é sempre bem interessante nas óperas é o que se escuta da música e que não se conhece jamais o texto” (2004, p.172).

Com isso, entendemos que, mesmo que a criança não saiba o significado de cada palavra pronunciada, a música, em específico, o ritmo, ainda que em sua dimensão descontínua, o invade de tal ponto, que o que menos importa nesse momento é esta compreensão total da mesma, e sim a significância que essas palavras devem trazer presas a elas.

Dizem Neto; Gerber (2007, p.8)

Quando digo que não é algo novo, é porque podemos pensar que, desde o madrigal renascentista ou os recitativos de ópera, o que está em relevo é a letra, pois a música é quase um fundo para dar um certo ritmo. E o ritmo é o que une a música e a letra. Um discurso, uma poesia falada, têm ritmo, assim como a música.

Para uma maior clareza sobre as questões, alguns exemplos podem confirmar que a música, em específico, o Ritmo exerce forte influência sobre as crianças. Nesse sentido, tanto Gisele Marquetti, Mestre em Psicologia, como Carvalho e Térzis, Psicólogos, contribuíram com seus estudos. Marquetti (1994) observou, ao investigar crianças pré-escolares, que a música emite efeitos sobre o comportamento delas. Ela percebeu que com a estimulação musical, até mesmo através da dança, os movimentos das crianças tornaram-se rítmicos.

Já Carvalho e Térzis (2009), através de um trabalho realizado com um pequeno grupo de crianças que frequentam um Centro Comunitário, com idades entre dez e onze anos, de ambos os sexos, homogêneo, fechado e com a mesma queixa de desajuste escolar, levantaram a hipótese de que o uso de instrumentos musicais seria uma alternativa lúdica para as crianças manifestarem suas emoções. Na 12ª reunião, Willian, uma das crianças, comentou com o colega: “_não era Idalgo! que eu não conseguia cantar música engraçada?” E Idalgo respondeu: “_Agora eu consigo inventar coisa engraçada e tudo.” E Talita disse: “_Eu evolui na minha aula de violão, *pra fazer o ritmo!*”. Através do trabalho realizado, eles perceberam que a evolução da musicalidade aconteceu de forma simultânea à evolução do espírito de

coletividade grupal e do funcionamento do grupo em um nível do processo secundário. Nas primeiras reuniões, *quase todas as frases rítmicas que inventavam eram basicamente realizadas por todos os integrantes de forma única*, isso é, todos tocavam exatamente a mesma frase embora com instrumentos diferentes. Ao longo do processo grupal, passaram a *surgir frases rítmicas complementares*, isto é, frases rítmicas diferentes umas das outras, mas que combinavam entre si formando um todo harmônico.

Tão logo percebemos que dentro dessa “dança musical”, podemos encontrar um elemento da música, fascinante e interessante, e que faria esse papel de convocação, que seria o *ritmo*; esse último, objeto de desejo de nosso estudo.

De acordo com Schaft (2010), o ritmo está relacionado com a organização do tempo, duração do som e do silêncio. Em contribuição, Gramani (2010), diz que ele está relacionado, diretamente, com os tempos de um compasso e, normalmente subordinado ao tempo, modificando, por muitas vezes, até mesmo o âmbito musical. Em contribuição, Deutsch (1982) diz que a organização rítmica consiste em uma sucessão de padrões rítmicos de tempos idênticos e que variam continuamente, ou seja, o ritmo musical é baseado nessa precisão de padrões rítmicos e na organização temporal dos compassos.

Sendo assim e, entendendo o conceito de Ritmo, enquanto elemento musical, daremos um passo adiante, para além da música, para que possamos, com isso, ter uma maior compreensão acerca de suas funções. E para isso, caminharemos sobre o que autores e estudiosos nos indicaram acerca desse componente.

Segundo o Dicionário de Linguística e Fonética (1988), o Ritmo é a aplicação do sentido geral do termo na Fonologia; se refere a uma regularidade percebida nas unidades proeminentes da fala. “Essas regularidades podem ser expressas em termos dos seguintes padrões: sílabas acentuadas x não-acentuadas, extensão da sílaba (longa x breve) ou Pitch* (alto x baixo) ou uma combinação destas variáveis.” (p.230).

Logo, para James Joyce (1998), há uma relação, uma soma das partes, sendo assim formulou seu próprio conceito de ritmo ao tratar da arte e da beleza: “O ritmo [...] é a primeira relação formal estética de uma parte com outra parte, em qualquer conjunto ou todo estético [...]”.(p.232).

O Ritmo se apresenta como repetição, elemento regulador e executor de movimentos, através de seus compassos e descompassos. Logo, conforme o dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos (2003), o ritmo consiste em “1. **andamento**: cadência, compasso, execução, movimento, tempo (*o ritmo de um filme*). 2. **balanço**: toque (*o ritmo do bolero*). 3. **cadência**: puls(ação), tempo. E 4. **velocidade**: andamento, marcha, progresso (*o r. frenético dos acontecimentos*)”... E seus antônimos seriam: “arritmia e descompasso.” (p.594)

Complementando, Barthes (apud Coste, 2003), nos traz a seguinte palavra: *idiorritmia*. Palavra composta de *ídios* (próprio) e de *rhythmós* (ritmo), cujo significado remete ao universo religioso, ou seja, as formas de vida comunitária em que cada membro segue seu ritmo pessoal, mas que depende, ainda que em escala mínima, de uma organização partilhada.” Portanto o ritmo está relacionado a algo próprio e também compartilhado.

Com isso e, partindo adiante dessa questão geral, acerca dos conceitos sobre o ritmo, e entendendo as suas contribuições para nossas próximas discussões, chegamos a um ponto importante para o nosso trabalho que é a compreensão dessa ação reguladora do ritmo como meio crucial para o homem atingir a estabilidade/prazer. Trouxemos a contribuição de Freud, visto que o autor nos direciona para um pensamento de que o homem vive em busca constante pelo prazer, ou seja, diminuição de situações de desprazer e tensão. Sendo assim, Freud assume a posição postulado por G. T. Fechner (1873, apud Freud, 1976b, pp.18-19) de que o princípio dos processos mentais se dá através de uma “tendência a busca da estabilidade”.

O aparelho psíquico não fica, apenas, limitado a uma questão quantitativa de aumento e diminuição de tensão, mas ele se apresenta de um modo em que lhe falta algum elemento

para analisar essa relação de prazer/desprazer e de tensão/não-tensão. Sendo assim, Freud (1905b/1977) nos faz pensar que “*talvez seja o ritmo, uma sequência temporal de mudanças, elevações e quedas na quantidade de estímulo*” (p.200). Ou seja, o ritmo poderia se apresentar como componente específico para interferir nessa relação, logo nossa hipótese ressalta que sua presença pode ser capaz de convocar o outro para seguir um caminho de mudanças.

Freud nos indica que quando se faz necessário renunciar o princípio do prazer e “à medida que a criança atinge um completo desligamento psíquico dos pais” (1976a, p.279), tornando uma ação que ora pode se apresentar como perigosa e ao substituí-lo pelo princípio de realidade, este último princípio continuará na busca pelo prazer, apenas “exige e efetua o adiamento da satisfação [...] e a tolerância temporária do desprazer como uma etapa no longo e indireto caminho para o prazer” (1976b, p.20).

A primeira relação existente entre mãe e bebê se apresenta como uma relação que deveria causar prazer a ambos, em específico no momento da amamentação, momento este que traz em seu entorno um ritmo, juntamente com seus compassos, harmonias e repetições.

A boca e o mamilo se completam: a língua e o mamilo, conjunto duro, ativo, se unem ao seio e à boca, conjunto doce, passivo, *num movimento rítmico de sucção*, que ocasiona outros *movimentos ritmados* de abertura e de fechamento dos dedos, o que pode constituir para a criança *uma estrutura rítmica de base essencial* (Mercier, 1995; Ferreira, 2006).

Assim como Ferreira (2006) nos aponta que “referimo-nos aos traços sintáticos, léxicos e linguístico-discursivos, e, dentre os traços prosódicos, à qualidade rítmica que compõe a fala materna, que, em face dessas modificações, foi nomeada “*manhês*”” (De Lemos, 1986; Ferreira, 1990, 1995). Para a autora “no “*manhês*”, o ritmo aparece como um elemento destacável na composição vocal, figura igualmente presente na música.” Em complemento, Trevarthen (1993) nos afirma que há uma atração da criança ao *manhês*,

estimulando as “protoconversações”. Uma voz ritmada, constante e harmônica, se apresenta como “o entre-dois do corpo e da linguagem” (Rosolato, 1974).

Ferreira (2006) nos afirma que:

o ritmo do espaço sonoro é observado já no bebê, quando, por exemplo, o crescendo da intensidade do manhês mobiliza o estado de vigília ou o decrescendo da intensidade leva à calma e ao adormecimento. Por outro lado, as vocalizações do bebê, em resposta à voz materna ou como provocadoras do gesto vocal materno, se inserem na organização dialógica que a criança constrói junto com a mãe no gozo da interação.

Assim Gordon (2001) vai ao encontro da citação explanada por Ferreira (2006) e afirma que, embora a literatura pontue o Ritmo preso a uma relação com contas e valores de uma nota musical, o importante é sabermos que há uma diferença entre saber o que é um ritmo e sentir o ritmo, isto é, aprender o movimento, respirar e fazer o ritmo. Segundo o autor, o Ritmo, como a alma que sustenta a música, deve ser, mais do que aprendido, deve ser sentido.

Sendo assim, Sekeff (2007) nos afirma que o ritmo está presente em todos os campos de nossa vida, seja biológica, fisiológica, psicológica, estética e criadora. Ele pode existir independente de qualquer realização auditiva. Logo falar em ritmo é falar em ordem no movimento. Como ele atinge tanto o fisiológico como o psicológico, ele induz esquemas de movimentos e formas de comportamento. O ritmo é ação, é agente disciplinador.

1.5. Autismo

1.5.1. Autismo e Linguagem

As crianças autistas: “caminham , correm, vocalizam continuamente, introduzem desordem nos objetos, giram em torno de si mesmas” (Tustin, 1972, 1981, p.288)

Diante de tudo que trouxemos nesse trabalho, iremos comentar mais a respeito de uma patologia que intriga bastante os estudiosos, mas que merece uma devida atenção, que é o autismo. Como nosso trabalho pretende uma melhor compreensão da relação do ritmo com a criança, que tem esse diagnóstico, e se essa relação pode surtir efeitos sobre a sua linguagem, vamos então desfrutar das contribuições dos estudiosos, para podermos melhor entender essa relação.

Primeiramente, segundo informações de Stefan (1991), o termo autista foi inicialmente introduzido na psiquiatria em 1906. Plouller, como psiquiatra, utilizou o termo para se referir a pacientes com diagnóstico de demência precoce, logo, em seguida, em 1943, o estudioso Leo Kanner faz uma análise acerca dessa temática. Kanner acompanhou 11 crianças com características em comum, permitindo agrupar ambas, as crianças, em um diagnóstico único, logo trouxe o seguinte termo: autismo infantil precoce. Kanner, depois de agrupar os sintomas, passou a conservar dois elementos: o isolamento autístico e a necessidade de imutabilidade. Acreditando que os sintomas, citados anteriormente, tinham como característica serem inatos.

Como dissemos, Leo Kanner, em 1943, descreveu 11 casos de crianças que chamaram sua atenção, foram oito meninos e três meninas. Para esse autor, essas crianças apresentavam comportamentos significativos e especiais, mas que seriam provenientes de uma única síndrome. As crianças foram apresentadas como fracas de espírito, surdas, esquizofrênicas,

entre outros adjetivos. Para ele, essas crianças falam como papagaio, ou seja, pronunciam meras repetições, desde a primeira definição proposta por esse autor: “uma combinação de palavras ouvidas e repetidas como um papagaio.” (p.149), sem valor semântico ou qualquer caráter de comunicação.

As crianças apresentavam sintomas em comum: a falta de interação, rejeição a ruídos, intolerância à mudança, facilidade para memorização e, vale ressaltar que quase todos advinham de famílias de “intelectuais”, entre outros, porém um ponto importante para nosso estudo é que: quase em todos os casos as crianças apresentavam algum tipo de relação com a música, seja através da memorização ou do gosto por ela.

A partir disso, Kanner, faz algumas observações para melhor compreender a criança com esse diagnóstico. De tudo que Kanner presenciou, o que mais chamara sua atenção era a dificuldade delas estabelecerem um contato afetivo com outras pessoas, elas pareciam se fechar ou isolar diante dos outros, como se os outros fossem ameaças de invasão.

Essas crianças não apresentavam desejo de ir para os braços de suas mães, eram incapazes de se ajustarem ao corpo, parecendo estarem soltas e não presas ao outro corpo, algumas falavam, outras não. Os que falavam, demonstravam ter linguagem clara, para os pais era motivo de orgulho, porque os que falavam ficavam repetindo incessantemente algo que aprendera, embora parecessem sem sentido, os pais estavam felizes e estimulavam cada vez mais seus filhos à memorização, independente do significante, o importante era que tudo estivesse memorizado e pronto a ser dito a todos. Daí apresentar a linguagem ecológica, elas repetem as palavras da maneira que aprendem, como os pronomes pessoais, e fala de si mesma na terceira pessoa, pois além de não se reconhecer como sujeito, ela repete o que lhe foi ensinado.

Kanner pôde perceber que as crianças tinham uma boa relação com os objetos. Na presença deles, eles se sentiam bem e com uma sensação de gratificação, pulam, saltam,

sentem o prazer orgânico de seus corpos. As pessoas que se encontravam ao redor das crianças pouco importavam para elas, era como mais um objeto. A mãe poderia ir e vir e sua presença não era notada, os pais poderiam passar períodos fora de casa que a criança não demonstraria sentir a ausência. Olhar distante é uma das características dessas crianças, elas não foram “fisgadas” pelo olhar de seus pais. É sempre como se estivessem sozinhos. (Kanner, 1943)

Segundo Kanner (1943), a maioria dos pais não se apresentava de maneira calorosa, mantendo uma relação fria e formal. Ambos apresentavam dificuldades em demonstrar afeto por elas, assim como as crianças também. E vale ressaltar que por essa leitura, ele sofreu fortes críticas, visto que as mães acreditavam que, ele, as culpavam de todos os sintomas.

Diante disso, é importante atentarmos que até hoje há uma busca pela compreensão das causas desses sintomas. Desde as descobertas de Kanner até os dias atuais, para muitos estudiosos, o autismo tem sido alvo de vários questionamentos. É difícil entender de onde partiu a falha, se se trata de uma estrutura singular, se se diferencia da psicose, se é um estado ou fenômeno, enfim, há muito a ser compreendido.

Quando trata-se de autismo, o diagnóstico não se torna tarefa fácil. Alguns autores, como Malher (1983) e Tustin (1984) situam o autismo no campo das psicoses infantis. Segundo Tustin, as crianças passariam por um período de autismo infantil, havendo o autismo patológico que seria, segundo Stefan (1991, p.18), “graus diferentes de uma mesma e única entidade”.

Em complemento, Mahler (1972) nos afirma que na fase autística normal, a criança, desde seu nascimento até aos três meses apresenta uma barreira para se proteger do externo. O seu prazer depende da sua onipotência, a mãe embora faça parte do externo, seus cuidados não são diferenciados pelo autista. O ego dessa criança é frágil e rudimentar, impedindo-a de perceber sua mãe. Em seguida entra na segunda fase, que é demonstrada como uma simbiose

entre mãe e filho; e por fim a fase da separação-individuação que é quando a criança ganha autonomia. Essa separação é necessária para o surgimento dessa criança como sujeito. Para Mahler (1972), a desorganização autística é o retorno da criança à primeira fase, assim que a problemática se encontra na primeira relação que é da mãe com seu bebê.

Corroborando, Klein (1972) 1882-1960 nos afirma que quando a mãe se coloca em uma posição depressiva e a criança percebe, há o surgimento de uma defesa contra o objeto amado. Logo, a autora, inclui nessas defesas, o autismo, e, para ela, apenas, com um trabalho de luto, a mãe e a criança sairão dessa posição.

Para Tustin (1995), o autismo se apresenta como uma proteção contra um trauma vivenciado com a separação da mãe e do bebê. A autora acrescenta ao afirmar que as crianças mais sensíveis reagem com sintomas autísticos, isolando-se. Logo a mãe, em muitos casos, são mulheres deprimidas e que não têm o apoio do pai da criança. É importante ressaltar que esses pais, dificilmente, se disponibilizam para dar seguimento ao tratamento de seus filhos e isto dificulta a caminhada para a “cura”.

Sendo assim, Stefan (1991), a partir desse arsenal de diagnósticos e análises, parte para o seguinte pensamento: “partimos do princípio de que o autismo deve ser pensado como uma das possibilidades de constituição de subjetividade humana” (p.19), mas ela salienta que os lacanianos situam o autismo em algo anterior ao estágio do espelho, ou seja, não existe o Outro nem o outro semelhante para ele. Com isso, Stefan faz a seguinte questão: “Poderia se pensar numa não inscrição do significante do desejo da mãe como origem?” (p.25)

Assim Jerusalinsky nos responde que é “uma fala não orientada pelo campo da palavra, portanto ecológica. Uma motricidade não governada pela separação e alterização, portanto, uma gestualidade ecomímica.” (Jerusalinsky, 1996a, p. 153). Ainda para Jerusalinsky (1996b), no autismo não há inscrição do sujeito, pelo contrário, há exclusão do

sujeito e no lugar onde se deveria encontrar a inscrição encontra-se o real, ou seja, ausência de inscrição.

Com isso, Didier Weill (1997) nos afirma que no autismo, o fechamento implica na primeira escolha inconsciente, que é a de não deixar se envolver, mantendo-se impassível ao significativo, demonstrando assim uma resistência à relação.

É como se existisse uma negação do ser, no qual a criança “autista” parece não se enquadrar nem na perspectiva de sujeito. Há uma negação dessa condição e isso acarreta até mesmo outras negações. Por exemplo, segundo Rodriguez (1999) o autista está fora da língua, não chegando a entrar nem mesmo no estádio do espelho, não se podendo, portanto, falar em corpo.

Porém, Balbo e Bergès (2001) ao observarem uma criança “autista” de sete anos, perceberam a vontade que essa criança tem de articular algo, pois quando olhava para mãe, ela tentava fixar o olhar nos movimentos da boca da mãe e começava a articular sons e sílabas. “...O quanto é pulsional e o quanto se sente nisso o corpo em ação e incontestavelmente o acesso ao discurso passa por aí.” (Balbo; Bergès 2001, p. 21). É a partir disso que Balbo e Bergès (2001) chegaram a seguinte conclusão: a filha até busca esse olhar de sua mãe, mas quando a mãe fica impressionada por sua filha e a olha como se fosse uma autista, dificulta a relação.

Esses autores percebem que “...é muito difícil, porque se sente bem aí a articulação que falha na mãe para que a menina possa ter esse pulsional, esse corpo que se ponha verdadeiramente a articular um discurso” (Balbo; Bergès 2001, p. 22), ou seja, já que houve um fracasso nessa relação, não permitindo à mãe ver a filha como uma criança normal, enxergando apenas o problema, há então uma dificuldade em acontecer o circuito pulsional, como já foi visto anteriormente. A partir disso, eles reescrevem a hipótese de Freud em que diz que é no pulsional que se origina um saber.

Por isso Laznik (1991) volta a nos chamar a atenção para o investimento libidinal, visto sua importância para que a criança “autista” não fique impossibilitada de seguir adiante no circuito pulsional. (Pode-se encontrar mais sobre isso no tópico que fala sobre as Pulsões).

Assim, um corpo e suas pulsões, ou melhor, um corpo pulsional tem que ser, necessariamente, considerado na abordagem da singularidade dos modos de manifestação do “autista”. Vale lembrar que esse corpo que fora excluído da pesquisa científica com o humano, desde a época da filosofia positivista – de acordo com Lebrun (1997), Leite(2003), Rajagopalan (citado em Leite, 2003) –, precisaria ser resgatado nessa proposta de estudo das manifestações infantis, durante o seu percurso linguístico com ou sem obstáculos.

Então, onde se enquadra a criança “autista”? Ela se encontra na condição de sujeito ou não? Há chances de sobrevivência como um ser humano normal, ou manterá sempre em um mundo fora do nosso? Se ainda restam possibilidades para uma mudança, quais meios se adequariam?

Stefan (1991) nos faz pensar que mesmo que seja possível que essa criança não tenha passado do outro Real para o outro simbólico, parecendo não existir no autista um corpo da pulsão, mas sim o da alimentação, sobrevivência, precisamos refletir que, se a mesma for colocado na posição de abolição e apagamento, ela estará no lugar de morta sem metaforização.

Complementando, pensamos sobre o caso Halil, atendido por Laznik. A mãe dessa criança o colocava na posição de puro real, quando ele solicitava algo que lhe faltava, a mãe lhe dava água. Logo, foi necessário um além da satisfação de necessidade. A analista fez o papel desse Outro e ofereceu, além da necessidade, outros significantes, para que essa criança percebesse que não é somente a água que lhe falta. O Outro, agora, passa a ser onipotente para a criança, permitindo que a mesma busque a falta nele.

Daí a importância de permitirmos que essa criança perceba que está enviando uma mensagem e que essa está sendo recebida pelo Outro, com isso, Lacan (1953/1998) nos diz que uma fala somente é fala à medida exata que alguém crê. Sendo importante, além de permitir a circulação dos significantes, escutar a significação do que está sendo dito pela criança.

A criança, com esse diagnóstico, fala no real, ou seja, fala a forma como lhe vem, parecendo muitas vezes um disco tocado e sendo repetido. Logo, compreende-se que essa fala ecológica, mostra que esse discurso não tenha sido atravessado pelos significantes e suas significações. Com isso, Maiello entende que “a ausência de uma alternância rítmica tem um efeito de não-comunicação. Era como se fôssemos surdos, e de uma forma, também mudos.” (Maiello, 1997, p.15).²

Esse discurso precisa ser direcionado ao Outro para que funcione como uma mensagem. E mesmo que um discurso ecológico pareça não ser dirigido, é importante ser devolvido para a criança como uma mensagem, para que assim seja dada significação ao que está sendo dito e ao não dito.

Para Catão (2009), ainda que essas crianças pareçam não ouvir, é importante reforçamos que elas não são surdas, o que elas demonstram é que pode ter ocorrido alguma falha, e que para Catão, fora na passagem da voz do outro para a criança: a voz parece não funcionar como objeto da pulsão.

Logo, a música que veste a voz parece tornar-se sem sentido. A criança “autista” e sua mãe parecem, por hora, se encontrar em grande desarmonia musical. Catão (2009) nos faz uma afirmação importante: a criança ouve muito antes de falar, e cita Leite (2002b) que faz a seguinte pergunta: Então...O que ouvem os autistas?

²The absence of rhythmical alternation had the effect of non-communication. It was as if we were both deaf, and in a way also mute.” (Maiello, 1997, p.15).

Para Soler (2007), quando o Outro articula, o significado se mexe. Sendo assim:

quando ele se liga no Outro, o corpo do significante invade o ser vivo. Obtém-se então uma zona de incidência em que o significante governa o corpo” (p.75). “Ele se coloca, no plano do significante, no lugar dos ditos do Outro, mesmo que fique muito calado, e, portanto, também no lugar do complemento de libido (p.78)

Então, a partir dos estudos teóricos, citados anteriormente, surgiram, as seguintes indagações: O que será que essas crianças escutam? O ritmo tem algum sentido para elas? Será que é possível acontecer uma sintonia afetiva? A música, em específico o ritmo, permite a sua entrada na linguagem?

Quando tratamos das crianças com essa patologia, parece que essas mesmas estão em um mundo fora dessa realidade, ou seja, fora do convívio social; e assim, Lacan nos aponta para uma direção ao dizer que: “em algum lugar a língua aconteceu nessa criança”. (Lacan 1901-1981/1998, p.4). E entendendo que ela não se encontra fora da ordem da linguagem, precisamos compreender com maior ênfase os significantes presentes no seu desenvolvimento, já que esses têm papel importante para sua formação.

Sendo assim, pensamos sobre o que Didier-Weill (1999) nos diz, já que para ele, através da música, abre-se uma porta de entrada da criança na linguagem. Portanto, se há um obstáculo na linguagem da criança “autista”, uma hipótese interessante, seria a de supor ter havido uma falha no ritmo em que se conduzia a sua relação com o Outro, impedindo-a, portanto, de entrar no campo linguístico.

1.5.2. Autismo, Ritmo e a Constituição psíquica

Mesmo que haja uma escassez de materiais acerca da relação do Autismo com o Ritmo, tentaremos, com a ajuda de alguns teóricos, compreender que essa relação terá influência direta sobre a constituição, além de corporal, psíquica da criança, com essa patologia.

Podemos perceber que tanto nas canções de ninar, nas parlendas, entre outros, é produzida uma articulação de ritmos, especialmente os biológicos, e repetição significativa, para assim “conferir sentido àquilo que dele seria desprovido (...) a repetição prosódica desses elementos se organiza e se ordena em relação a algo experienciado pelo corpo.” (Balbo e Bergès, 1998/2002)

Logo, se em diversos segmentos encontramos a presença vital do ritmo, é necessário entendermos que o mesmo produz um efeito sobre as pessoas. “A partir da melodia que outro lhe dirige, ele já experimenta a tensão da antecipação que o andamento da cantiga lhe permite suportar e surpreende-se com a alteração neste andamento” (Vorcaro, 2001, pp. 65-84). Ainda que ele não entenda o sentido, ele experimenta o prazer desse ritmo, já que essa movimentação trouxe marcas a seu corpo.

Desde o início da formação do bebê, ele e a mãe se deparam com uma relação que permite ou não ser estabelecido um ritmo, seja o ritmo da amamentação, da fala, do banho, das brincadeiras, enfim, a mãe, desde esse momento, tem que está atenta ao ritmo estabelecido nessa relação. Assim como Jerusalinsky, Julieta (2009, p.2) demonstra nesse episódio abaixo:

quando pergunto à mãe se algo que ele fale ou faça a surpreende, ela primeiro vacila, mas depois me diz: "Há algo que chama minha atenção, quando dirijo o carro ou quando quero sair de casa apressada, ele, que fala muito pouco e não repara em muita coisa, me diz, em tom de queixa, pedindo para diminuir o ritmo: 'muito rápido, muito rápido, mamãe!' (...) Agora, pensando, me ocorre, será que não estou querendo ir rápido demais com ele?

Tustin (1981) nos indica que há uma cooperação rítmica e esse movimento acontece quando mãe e bebê compartilham a continuidade de suas sensações corporais, já que ambos encontram-se interligados, vivenciando experiências mútuas.

É preciso que a mãe sustente a alternância entre os ritmos, e entre eles estão: olhar/não-olhar; presença/ausência; voz/silêncio; velocidade/lentidão; fome/saciedade. Enfim, é necessária uma atenção concentrada a esse dinamismo. E vale ressaltar que, ambos se veem afetados, negativamente, quando algum não se torna presente nesse jogo.

Assim percebemos,

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 passa 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, Julieta, 2009, p.111)

Bergès, citado por Jerusalinsky, Julieta (2009), nos indica que a criança é um “receptáculo temporal”. Inicialmente surge uma ritmicidade biológica e em seguida esses ritmos aumentam ou reduzem a distância existente entre o Outro e a criança, um exemplo desse movimento é através da ritmicidade da presença e da ausência da mãe ou até mesmo da recusa de certos objetos oferecidos. Há uma relação rítmica nesse movimento e ela fará diferença na formação do bebê.

A mãe, como fonte detentora, inicial, do gozo que é estabelecido na relação dela com seu filho,

possibilita à criança, por sua vez, engajar inadvertidamente seu ciclo vital em um circuito de prazer que já não está simplesmente entregue à necessidade real do corpo, mas que segue o fluxo da ritmicidade estabelecida no laço com o Outro primordial. Aos ritmos orgânicos se superpõem os da linguagem, a tensão e o apaziguamento se engajam em uma ritmicidade simbólica da presença e da ausência do Outro. (Jerusalinsky, Julieta, 2009)

Como já dissemos sobre a importância da voz materna para a constituição da criança, Maiello nos chama atenção que mãe e bebê se comunicam desde a concepção. Assim nos

afirma Maiello (2007) que o entorno no qual o bebê vive é como um elo contínuo e que esse envoltório permanece na continuidade da alimentação, no envoltório sonoro de baixa frequência, no qual a mesma diz que é cadenciado pelo ritmo cardíaco e respiratório da mãe.

Há um jogo até mesmo nessa relação intra-uterina, é uma voz que fala e que silencia, é uma mãe que emociona e que deprime. E porque não dizer que é um Outro que está ausente e presente, ainda que ambos estejam ligados por um cordão umbilical? É um ambiente em que apresentam ritmos e arritmias, um ambiente contínuo e descontínuo. Como tão bem pontuado por Maiello (2007), essa sincronia colocada pela mãe, esse jogo contínuo/descontínuo, nem sempre é desejo da criança e nem sempre está em consonância com o ritmo do bebê. Ele demanda algo que nem sempre lhe é entregue. Essa ritmicidade está presente na mãe desde o primeiro momento em que se comunique com seu bebê, ainda que esse esteja envolto pelo organismo materno.

Jerusalinsky, Julieta (2009) afirma que:

os jogos de expectativa 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 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. (pp.216- 217)

É necessário que o outro e a criança, em específico a criança com Autismo, se encontrem nessa trama musical, nesse elo corporal e nesse ritmo estruturante. Para Maiello (2007) há dois aspectos importantes para a experiência rítmica que são a constância e a confiabilidade, tão somente quando não há uma continuidade e nem confiança, são criados espaços vazios.

Em complemento, Maiello (1997) nos diz que: “a voz de uma mãe deprimida terá uma linha mais plana e melodiosa, um ritmo mais lento, um tom mais fraco e um tom mais baixo do que a voz de uma mãe não deprimida.” (p.4)³. Logo, percebemos que quando modifica o elo afetivo, altera-se a ritmicidade, perde-se a força, o tom é modificado. Essa alteração pode causar forte impacto sobre o bebê já desde a vida neo-natal.

Em consonância, Saboia (2007) nos diz que:

assim, pressupõe-se que a descontinuidade rítmica da voz seria equivalente à figura do seio materno na vida pós-uterina, na medida em que ela se apresenta de forma *imprevisível e sem controle*, o que propiciaria condições para que o bebê pudesse experimentar sensações tanto de gratificação como de frustração... Logo, a experiência rítmica seria, portanto, a base formadora para o senso da vivência da continuidade de ser do indivíduo (*going be*), e mesmo do desenvolvimento *da confiança de base*. (Saboia, p.84).

No que toca a criança “autista” é importante destacar a proposta de Porge (2012, p.90), segundo a qual: “A ecolalia do autista seria a fixação a esse momento que é também estrutural”. O momento a que se refere o autor corresponde à passagem do grito ao apelo e à palavra, tendo sido essa passagem, por ele denominada de estágio de *eco*.

Jerusalinsky, Julieta (2009, p.144) nos afirma que “o gozo do Outro é um gozo mítico, primordial, no qual o sujeito se oferece como objeto a um Outro a quem supostamente faria gozar, completando-o.” Esse Outro dota da capacidade de estabelecer um ritmo entre a criança “autista” e ele. Um ritmo importante para estabelecer um elo, um contato e, conseqüentemente, um ritmo que permitirá a abertura para a comunicação.

O analista, também como ‘grande outro’, apresenta um lugar carregado de gozo, desejo e significantes. “É preciso saber que lugar o analista pode vir a ocupar na estrutura do significante e das relações com o objeto” (Lacan (1964, apud Soler 2007, p.66). É importante

³“A depressed mother's voice will have a flatter melodious line, a slower rhythm, a weaker tone and a lower pitch than the voice of a nondepressed mother.” (Maiello, 1997, p.4)

saber, assim como Jerusalinsky (1993) nos diz, que o analista, ainda que sentado em seu lugar, sem fazer nada, provocará, para que a criança “autista” lhe dirija uma demanda “que não será então de exclusão, senão de uma resposta que terá uma função significante. Nasce ali o Outro que introduz o autista na posição de dispor de um Outro primordial a quem dirige sua demanda.”(p.68)

E para melhor ilustrar a relação “rítmica” existente entre analista e paciente, gostaria de trazer um recorte da dissertação, de Marília Benjamim (2007), do Mestrado de Psicologia clínica e cultura. Ela analisou um caso de um jovem, chamado Lino, de 21 anos, com o diagnóstico de autismo. Além de identificar sentimentos e sensações compartilhadas durante alguns episódios nos momentos de pintura, percebia também, as reações da criança em relação as dela, no qual ela chamou de “sutis intervenções”. Quando Benjamin acelerava o movimento de pintar, ele acompanhava, ou então ele ria de maneira estridente, causando, segundo ela, uma situação de suspense nela, provocando nele uma situação de satisfação com a reação dela. Lino mudava de acordo com os movimentos e reações da analista. O menino se sentia convocado ao ritmo estabelecido por ela e apresentava reações frente a esse dinamismo.

Através do lúdico, o analista entra em uma sintonia rítmica com a criança. E ao apelarmos para Winnicott, a mesma nos indica que, se o autismo é um modo de organização altamente sofisticado e que sua compreensão requer um entendimento amplo do homem, é sugerido um tratamento voltado, também para os aspectos criativos, “em outras palavras, para curar essa criança, alguém tem que ser capaz de lhe dar os rudimentos do contato humano e, talvez neste caso um cuidado físico incluindo o toque concreto seja mais importante do que o que se pode ser feito pela interpretação verbal.” (Winnicott, 1966, p.192)

Klein (apud Costa, 2010) fundou a técnica lúdica para ser trabalhada com as crianças. Através dessa técnica a criança pode expressar, simbolicamente, a fantasia inconsciente. A autora reforça que através das brincadeiras, a criança traduz seus desejos e experiências

vivenciadas. Quando a criança se deparar com uma realidade externa, ela pode fazer vir à tona questões internas.

Sobre esse “ato de jogar”, em nossa linha de estudo, convocamos Vorcaro e Navegantes (2004) que destacam o papel fundamental desempenhado pelos jogos, no que toca a criança “autista”, quando essa “demonstra que está no jogo, que antecipa a lógica de seus lances e que quer continuar a jogar” (p. 231), estabelecendo-se o que essas autoras denominam de *sincronia entre gesto e som*. Continuando, afirmam que “Aos poucos – mas, bem poucos –, o jogo permite novas interações” (p. 231). Vorcaro e Navegantes (2004) realçam, desse modo, a importância de se considerarem os jogos (as ritmias) entre a criança “autista” e o outro.

Ainda em corroboração ao que estamos tratando, ao analisarmos alguns casos cedidos, através da internet, pela Musicoterapeuta Clarisse Prestes, percebemos os efeitos do Ritmo sobre a criança com autismo. A mesma trabalha com crianças que tem o diagnóstico de autismo e, em entrevista, ela acredita que o que ela mais busca obter nos atendimentos de musicoterapia é a atenção compartilhada, porque é a partir daí que tudo se torna possível. “Fico “jogando linha” o tempo inteiro... às vezes pesco um belo peixe, outras vezes só uma bota”. Para ela, através dos ritmos musicais, essa criança pode entrar em contato com outras pessoas e vir até mesmo a falar. “Eu te diria que a música, de um modo geral, contribui, sim, para o aparecimento e desenvolvimento da fala.”

Vejamos alguns recortes do diálogo que aconteceu entre a Musicoterapeuta Clarisse, o assistente André e as crianças:

Episódio 1⁴- Terapeuta e Criança

T: (pega duas varetas e bate uma na outra e canta) Choco, Choco, La, lá

⁴Pode-se encontrar esse diálogo nos seguintes links:
<http://www.youtube.com/watch?v=QRDIZ65t668>
<http://www.youtube.com/watch?v=UyeG4AHpTxo>

C: (ela está com duas varetas e bate uma na outra) Choco, Choco, te, te

T: Isso mesmo: Choco, Choco, la, la, te, te

C: (está com outro instrumento e bate nele sem parar)

T: (pega o violão e toca junto com a criança e canta) Caiu no poço, quebrou a...

C: Tijela (Completa a parte da música)

C: (fala sem parar) “uarrabididastô”

T: (Toca o violão à medida que ele repete)

T: (Em seguida repete a fala dele) “uarrabididastô”

C: (Ele toca o violão à medida que ela repete)

Como se pode ver, nesse episódio, a criança entra numa atividade ritmada iniciada pela terapeuta – bater dois pauzinhos numa determinada cadência – acompanhada de significantes: *Choco, Choco, La, lá*. A criança repete, então, a batida rítmica com dois pauzinhos, ao mesmo tempo em que complementa a produção verbal da terapeuta, produzindo a última sílaba dobrada da palavra *chocolate (te te)*, entrando no jogo sugerido pela terapeuta. O mesmo jogo de complementação – agora com uma canção conhecida da criança – ocorre quando a terapeuta e o menino “tocam” violão. Nesse caso, T canta: *caiu no poço, quebrou a ...* e C complementa com o significante *tijela*. Logo depois, a criança produz um termo estranho (*uarrabididastô*) e, enquanto o repete, a terapeuta toca violão, constituindo-se, a partir daí uma sucessão (jogo) em que um toca e o outro pronuncia a palavra.

É importante compreendermos que há uma alternância nas batidas, em conjunto, com pausas reguladas. Portanto, essa regularidade de batidas alternadas e contínuas podem ser elemento estruturante da “experiência de ritmicidade, e a condição primordial para a internalização das formas temporais confiáveis” (Alvarez, 1999).

Episódio 2 - Lorenzo, Clarisse e André (co-terapeuta)⁵

C: (toca violão)

L: (Lorenzo fica parado com um violão pequeno)

A: Lorenzo toca!

L: (presta atenção, sorrir e toca)

(Eles cantam músicas)

L: (corre pela sala, canta, pára e diz: diga-ô)

C: (canta) alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo sem ser semeado...

L: (canta) foi meu amor que me disse assim que lá no campo tem um “aleucrim”

C: (continua cantando)

L: (pega um instrumento)

C e L: (os dois dançam juntos, a terapeuta o coloca em cima de seus pés para ele dançar em cima)

L: (corre para pegar um instrumento)

C: (pega outro instrumento e tocam juntos)

Nesse momento Clarisse toca o violão e Lorenzo fica parado até que o assistente pede para ele tocar. Lorenzo canta e corre pela sala, até que todos cantam. Quando param de cantar, Lorenzo completa: *diga-ô* (trata-se de um trecho final da música). A terapeuta canta uma música e a criança complementa, a terapeuta continua cantando e a mesma criança pega agora um instrumento, ambos continuam nessa ritmicidade (cantando, tocando e dançando). A criança entende o ritmo colocado pela terapeuta. A terapeuta pega um instrumento, o entrega

⁵Pode-se encontrar esse diálogo nos seguintes links:

<http://www.youtube.com/watch?v=QRDIZ65t668>

<http://www.youtube.com/watch?v=UyeG4AHpTxo>

para a criança e ela entra no ritmo e ainda que o ritmo da criança pareça descoordenado, a terapeuta procura dar um sentido.

Episódio 3- Criança e Terapeuta⁶

C: (corre e vai se deitar em um colchão e lá permanece)

T: (puxa o colchão com a criança e canta dizendo que vai passear)

T: (enrola criança no colchão e abre e fecha o colchão com a criança) fechou, abriu, fechou, abriu...

C: (ri bastante e sai do colchão) Aaaa...

T: Abriu (Terapeuta completa)

C: (abre colchão e ri)

Nesse episódio, parece ocorrer um outro jogo entre T e C. A criança deita-se no colchão e a terapeuta não a deixa sozinha, brincando de enrolá-la nesse colchão, fechando-o, abrindo-o e cantando as palavras *fechou*, *abriu*. A criança apreende a brincadeira, entra no ritmo e tenta emitir a palavra *abriu*, dizendo – “aaaaa” que a terapeuta logo interpreta, falando – “*Abriu*”. A criança parece confirmar ao abrir o colchão e ambas gritam ao finalizar o jogo com sucesso.

Entendemos com isso que o ritmo permite a integração de vivências precoces no psiquismo da criança e estabelece as primeiras formas de comunicação com o mundo e a linguagem, ligada a essas vivências. Ele se apresenta como elemento necessário para o desenvolvimento da psique e da linguagem, além de estabelecer comunicação entre um e outro.

⁶Pode encontrar esse diálogo no seguinte link:

<http://www.youtube.com/watch?v=0sIdkESbPJI>.

E para reforçar um pouco mais sobre essa temática, e ao retornarmos com o recorte clínico de Benjamin (2007), sobre Lino, em uma de suas sessões, a investigadora percebeu que, em um episódio, “quase todos da família estavam sentados assistindo televisão, e Lino parecia estar muito “disperso”, sem olhar pra nada, nem ninguém, o pai percebeu que seu filho acompanhava a música vinda da televisão, marcando o ritmo no pé” (p.24) com essa descoberta, ela começou a perceber outros gestos, ações rítmicas em Lino – movimentos da mão ao pintar, expressões faciais, troca de olhares, sons com a boca fechada, fazendo na garganta e marcação da língua para imitar os tiques do relógio da sala. Logo, Lino deu continuidade a essas ações, à medida que, ela considerou o ritmo como fator “primordial a permear e organizar as primeiras experiências sensoriais do ser humano” (p.25)

2. Método

Utilizamos nessa pesquisa, o método de Estudo de Caso. Essa escolha se deu porque sua proposta metodológica é compatível com os objetivos desse estudo, na medida e que, além de ter como um dos focos uma análise minuciosa dos casos, permite que consideremos as singularidades do objeto pesquisado.

Triviños (1987, p.133) nos afirma que o Estudo de Caso "é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente". Em complemento, Yin (2001, p.33) nos indica que "o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente".

Triviños (1987), também, nos aponta que essa natureza abrangente nos dará margem para fazermos um exame das condições de vida do sujeito, ou seja, o nível sócio-econômico, escolaridade dos pais, profissão, sobre o tempo que os pais se dedicam aos filhos, o tipo de alimentação das crianças, além de nos proporcionar opiniões dos professores e compreender, também, os diversos ambientes no qual o sujeito vive.

Para Yin (2001, p.21), o estudo de caso "surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos". Para o autor, esse tipo de estudo surge para preservar as características significativas dos eventos que acontecem na vida real.

Um ponto forte do estudo de caso é "sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, como documentos, artefatos, entrevistas e observações" (Yin, 2001, p.27). Assim como Chizzotti (1998, p.102) nos indica, o caso acaba sendo "tomado como unidade significativa do todo..." e por isso torna-se "suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção". Com isso, devido a amplitude desse método torna-se viável um estudo mais aprofundado do caso, sendo permitido ser revelada a realidade como também a "multiplicidade de aspectos globais" (Chizzotti, 1998, p. 102).

Quando selecionamos os casos que foram estudados e analisados, entendemos o grau de importância que ambos nos trariam, pois não se tratou de uma escolha aleatória, mas sim de uma escolha decidida porque nos contribuiria para darmos uma evolução nos estudos acerca do autismo. Chizzotti (1998) já havia nos chamado atenção para a seleção e delimitação do caso, já que “...são decisivas para a análise” (p.102), é preciso que compreendamos que “...o caso deve ser uma referência significativa para merecer a investigação” (p.103), ele precisa ser “...apto para fazer generalizações a situações similares ou autorizar inferências em relação ao contexto da situação analisada” (p.103).

O estudo de caso, assim como Gil (2002) pontua, nos deu margem para termos um estudo profundo, detalhado e exaustivo. Sendo assim fora possível, através da análise, termos uma amplitude do conhecimento acerca do assunto estudado, e chegarmos a conclusão de que outros poderão tomá-lo como referência. Por mais que o estudo de caso, em muitas situações, foi colocado, por muitos, como um instrumento banalizado, ele nos indica que o maior erro se encontra nas pessoas que não sabem utilizá-lo, logo é importante ressaltar que ele não nos proporcionará um conhecimento preciso de uma população, porém nos dará uma visão geral acerca do problema e ainda nos permitirá perceber fatores que os influenciam ou que são por eles influenciados. (Gil, 2002).

2.1. Participantes

Participou desta pesquisa um sujeito, que no período das filmagens, tinha a idade de 11 anos e havia sido diagnosticado como “autista”. Com relação à criança estudada, chamaremos pelo nome fictício, Binho, preservando, com isso, sua identidade. No período das filmagens, o menino participava de sessões terapêuticas, em grupo, além de atendimentos individuais no CEMPI – Centro Médico Psicopedagógico Infantil, um serviço da prefeitura da Cidade do Recife, especializado no atendimento a crianças e adolescentes com transtornos

invasivos do desenvolvimento. Esse serviço é composto por uma equipe interdisciplinar com profissionais das seguintes especialidades: psicologia, psiquiatria, terapia ocupacional, pedagogia e fonoaudiologia. Vale ressaltar que o CEMPI consiste em um espaço, no qual tem como uma de suas abordagens teóricas, principais, a Psicanálise.

O grupo era constituído por quatro crianças, entre nove e onze anos de idade, todos do sexo masculino e com o diagnóstico de autismo. Deste grupo participaram, também, duas Psicanalistas. Todos os registros foram devidamente autorizados pelos pais das crianças, pela Instituição e pela investigadora que organizou os registros.

As sessões em grupo aconteciam nas dependências do CEMPI, não apenas em uma sala específica, mas também nas demais dependências da Instituição. Nessas atividades terapêuticas, as crianças tinham a oportunidade de se envolver em várias situações de interação, que aconteciam entre elas e as analistas.

Os dados que serão analisados e discutidos neste estudo, foram filmados, transcritos e cedidos por outra investigadora. Pertencendo, esses registros, ao Banco de Dados do CEMPI. Nessas transcrições estão contidas manifestações verbais e não-verbais.

2.2. Procedimento

A coleta dos dados se deu mediante o recurso de uma câmera filmadora que registrou, em fitas de vídeo, as sessões de terapia em grupo, no qual, dentre as demais crianças, participava Binho, criança escolhida para ser analisada nesta pesquisa.

A coleta foi realizada semanalmente por aproximadamente três meses, sendo no total dez filmagens, com duração média de 40 minutos cada. As filmagens foram autorizadas pela mãe da criança que disponibilizou o uso dos “dados” para fins da pesquisa. Os registros foram, posteriormente, transcritos, de maneira detalhada e cuidadosa, no computador, com o auxílio do editor de textos Word e impressos para facilitar a leitura.

2.2.1. Procedimento de análise

A escolha do menino, participante dessa pesquisa, deu-se mediante uma leitura prévia, que revelou a presença de jogos rítmicos, atendendo, portanto, ao nosso objetivo.

Primeiramente, utilizamos a transcrição das sessões de filmagem da criança a ser acompanhada, porém valorizamos as manifestações rítmicas como também as produções verbais e não-verbais do sujeito, relacionadas a essas manifestações. Foram também, levados em conta, elementos do contexto que se apresentaram relevantes para o estudo, no que toca a tais manifestações, bem como os movimentos corporais da criança, em sua relação com os adultos. Depois de fazermos uma exaustiva leitura dos registros longitudinais, com o objetivo de uma primeira familiaridade com os dados, selecionamos e colocamos, em fichas, fragmentos de “diálogo” ou de interação (entre as crianças e as analistas), que continham alguma manifestação rítmica da criança e/ou da terapeuta. Em seguida, analisamos o caso escolhido para o estudo, tomando como base para a análise, a teoria psicanalítica. E por fim realizamos uma leitura repetida do *corpus* dessa criança, seguindo um percurso tanto retroativo (para trás), como proativo (para adiante) e tomando como ponto de referência cada fragmento de “diálogo” (ou de interação) que continha manifestação rítmica. Anotamos, então, as manifestações verbais da criança, que pudessem ter alguma relação com aquelas que se fizeram presentes nas manifestações rítmicas.

3. Análise e Discussão

Relataremos alguns fragmentos da história de vida da criança que escolhemos para analisar, apenas, com o objetivo de contextualizar o caso. Esses fragmentos foram retirados do material que nos foi fornecido pela mesma pesquisadora, que nos forneceu os registros em vídeo, das sessões de terapia em grupo, ao qual pertence o caso aqui estudado.

3.1. Caso clínico

Iniciando uma história

Baseado nos relatos da pesquisadora, que nos forneceu os registros, será apresentado um pouco da história de Binho, criança selecionada para nossa análise.

Binho nasceu no dia 27.05.91, faz parte de uma família de classe social baixa, e é o mais novo dos irmãos, tendo mais um irmão e uma irmã. Sua mãe é costureira e seu pai é “pistoleiro” e motorista. A criança fora encaminhada, para o CEMPI, com o diagnóstico de transtorno difuso do desenvolvimento, por um psiquiatra infantil. No dia 26.10.95, ele participou de uma triagem no CEMPI e deu início a seu tratamento no dia 27.03.96. A proposta de modalidade de tratamento foi individual e em grupo. No caso do atendimento individual, houve a participação da família e no caso do atendimento em grupo se deu no atelier de aprendizagem.

A mãe disse que: “desde os dois anos de idade, percebeu que ele não era igual às outras crianças”, e que: “com um ano e três meses de idade, ele levou uma queimadura na mão com o ferro de passar roupa. Ele puxou a tábua enquanto a tia tinha saído e o ferro emborcou na sua mão. Ele gritou muito. Em casa, deram-lhe o remédio (pediatrin), mas não sabem bem a quantidade, e ele terminou dormindo. Levaram para o posto de saúde e o médico fez o curativo, enquanto ele dormia. Ele só veio acordar bem depois. Quando acordou, quis tirar a faixa. Ficou uma bolha e quando virava casquinha, ele arrancava com o dente. Levou

bastante tempo para ocorrer a cicatrização. E para a mãe de Binho, “desde então, ele se apresentou mais atrasado do que as outras crianças de sua idade.”

Com relação à linguagem, a mãe de Binho afirma que: aos dois anos, “depois da queimadura, ele deixou de dizer algumas palavras que já tinha adquirido, só permanecendo ‘papa’”. De acordo com ela, “ele não sabia pedir água, chamar ‘mamãe’ e nem falar, de maneira adequada, os nomes de outras pessoas, além de objetos”. Para a mãe, o menino “voltou a falar, as primeiras palavras, com três anos e meio e as fala de forma bastante incompreensível”. Vale salientar que, às vezes, ele articula, corretamente, algumas palavras, tais como: Xuxa, titia, Ciça (nome da mãe), Chico-total e etc. Segundo a pesquisadora, que participou das filmagens com Binho, ele parece falar para si mesmo, ficando até mesmo de costas para as pessoas. A mãe (1996) indica que “ele está dando para falar pela televisão, imitando as frases que ele está ouvindo. Um dia, eu o vi falando todo o comercial de televisão... entretanto, quando ele me viu, parou e saiu andando”. Ao ir à igreja, “ele já canta os hinos” e parece que “ele está dividido entre a linguagem da gente e a linguagem dele” (Mãe, 1997).

Com relação ao processo de interação social, A mãe informa que ele “não olha para as pessoas e não dá atenção a nada”. Diz, ainda, que, “ele só gosta de brincar só e parece que ninguém pode brincar com ele. Se alguém se aproxima, ele sai de perto e para de comer”. Para a mãe “ele não só não aceita uma brincadeira proposta por outro, como também não dá continuidade a uma iniciada por ele, passando de um brinquedo para outro, como um carro, bola, papel, lápis e revistas”. “Ele não se interessa tanto pelos amigos, mas sim pelos brinquedos que eles possuem” (Mãe).

E quando se trata de brincadeiras, a mãe diz que “ele gosta de brincar de luta e de bater, com R. (companheiro da mãe)”. A pesquisadora percebeu que ele é curioso e explora todos os materiais que estão na estante. Ele gosta de brinquedos de encaixe e de agrupar os

blocos pela cor e pela forma. Diz, ainda, a mãe, que, ele constrói um caminhão e diz a palavra: COMPESA, logo a mãe informa que os caminhões da COMPESA, passam, frequentemente, pela frente da casa deles. A mãe relata que “os brinquedos novos, ele quebra, e brinquedo velho, ele conserta”. Além disso, Fernanda percebe que ele gosta de folhear revistas, procurando por carros, aviões, ônibus, viadutos e até mesmo siglas como: TAM, VARIG, entre outras. Gosta de brincar com vasilhames, fazendo um movimento de encher e esvaziar, com areia e água.

Segundo a mãe, ele gosta bastante de televisão, programa de adulto e não de criança. As pessoas o chamam e ele não dá atenção. Para ela, ele é uma criança agressiva e violenta, gosta de morder e tapar os ouvidos e que às vezes parece chorar sem motivo aparente. Porém, ele gosta de músicas e, vale ressaltar, que, segundo a pesquisadora, quando a mãe canta, ele reage cantando e se aproxima dela.

Segundo os relatos da pesquisadora, os pais de Binho se separaram quando a mãe ainda estava grávida (6 meses de gestação). Os mesmos brigavam bastante. O pai tinha um relacionamento extraconjugal. A mãe de Binho esteve doente durante a gravidez, sentia dores na barriga e o pai gostaria que ela tirasse o bebê. Segundo a mãe, ele nasceu “depois do prazo estabelecido para o seu nascimento”, sendo necessário que o médico fizesse uma intervenção para a bolsa estourar. Ele nasceu saudável, porém engordou bastante e a mãe passou a compará-lo com os outros irmãos, analisando seu comportamento com relação aos outros. Ele foi criado pelas tias, já que a mãe precisou trabalhar quando ele tinha seis meses de vida. Quando ela o visitava, notava algo diferente, sendo assim, a mãe não sabe informar mais coisas, já que, segundo ela, o bebê fora criado por outros.

Ainda segundo a mãe, quando Binho viu a foto do pai, ele saiu de perto. Ela informa, que quando o Pai foi ao CEMPI, disse que não tinha condições de ajudar à criança, nem ao

menos sabia do problema. A partir disso, ele se foi e não deu notícias. Ela disse que se Binho o visse não lembraria. “Ele não tem conceito de pai, não sabe o que é pai”.

3.2. O caso em discussão

Embora, a escolha do participante, como já foi referido antes, tenha decorrido de uma seleção prévia dirigida pelos objetivos deste estudo, é importante notar que, numa escuta inicial das sessões de terapia em grupo registradas, chamou-nos a atenção a presença de jogos rítmicos dos quais Binho tem participação ativa, em específico, no que diz respeito às manifestações verbais. Algumas dessas manifestações parecem coordenadas ao tipo de jogo, ou ao tema que a terapeuta tenta sustentar para dar lugar a uma “conversa”, outras vezes, parecem não estar bem articuladas. Por exemplo, Binho dirige-se ao portão da Instituição, contorna uma mesa (episódio 1), fala algo sobre o pai, quando as terapeutas tentam dar início a alguma brincadeira em grupo, causando-lhes estranhamento (episódio 1), ou ainda, coloca as mãos nos ouvidos, tapando-os, enquanto verbaliza (episódio 2). Costuma também, com certa frequência, produzir algo incompreensível, mudando, algumas vezes, o tom de voz (episódio 3).⁷

B=Binho(11 anos)

N=Nando e W=Willian⁸

A=Analista 1

F=Analista 2

R=Analista 3

⁷ Vários fragmentos de sessões (episódios) estão contidos em fragmentos (episódios) mais longos, tendo sido, contudo, recortados, para que deem maior clareza aos pontos discutidos. Com esse mesmo objetivo, não é seguida uma ordem cronológica na apresentação dos episódios.

⁸ Nando e Willian, embora não sejam foco de nosso estudo, são crianças que irão aparecer ao longo das conversas, pois faziam parte do grupo terapêutico.

Episódio 1 (29/05/2001)

(As terapeutas A e R procuram iniciar uma brincadeira de trem “sugerida” por W)

(William passa a corda pelo pescoço de Binho)

R – Pergunta a Binho....

B – Ai, ai!

W – Cuidado!

(Binho se livra da corda, olha para a câmera e faz gesto de negação. *Ele se dirige ao portão e depois contorna a grande mesa*)

B – (Fala algo incompreensível)

W – Ação!

W (Sacode a corda no chão. N grita, parecendo algo articulado)

W – Oh, Binho, oh Binho, tem esse aqui!

(W mostra os objetos no armário)

B –*fui atrás do meu pai...*

Enfim tudo que o que você precisa saber...

(....)

A – Quê tem seu pai, Binho?

B – *Meu pai virado!*

A – Tu não dissesse que cuidasse do meu pai?!

B - ...*Meu pai que nada...tudo*

Episódio 2 (12/06/2001)

(*Binho coloca a mão no ouvido*)

B – *Ma-qui-nis-ta Cu-qui!*

B – *Maquinista Cuqui!*

(...)

F – A gente vai escrever os nomes das estações, agora

B – Estação CEMPI!

F – Pois é

B – *Estação CEMPI! (põe as mãos no ouvido)*

Episódio 3 (29/05/2001)

(Binho fica no canto da parede, encostado ao armário)

B – *(Fala algo incompreensível)*

(Binho parece encabulado, solicitando a Fernanda que não seja filmado)

B – *(Fala algo incompreensível)*

(Binho sorri).

Num retorno aos registros das sessões, chamou-nos a atenção, nas manifestações verbais de Binho, a forte marca de ecolalia e, neste momento, a criança parece estar em uma posição que Alfredo Jerusalinsky (1993) nos apontou como colagem absoluta ao Outro, ocorrendo um espelhamento. Com isso, vale notar que o menino repete, de forma mediata ou imediata, a fala das terapeutas, durante as sessões, preservando, algumas vezes, sua dimensão prosódica, como, por exemplo, o tom ou a entonação, conforme mostram os episódios seguintes (4 e 5):

Episódio 4 (29/05/2001)

A – Vai maquinista

B – Ma-qui-nis-ta

(...)

A – Oh CEMPI, bora, corre!

F – *Esse trem tá muito rápido!*

R - ...é o trem bala!

B – *Esse trem tá rápido (fala de uma forma lenta)*

F – *Esse trem tá rápido demais*

B – *Rápido demais (mesma entonação)*

A – Eita, lá vem o trem aí...

Episódio 5 (29/05/2001)

A – Você pisou no meu pé!

B – (Fala algo incompreensível)

A – *Isso é muito chato*

B – *Isso é muito chato*

A – E agora deu pra repetir as coisas, foi?

No entanto, repetidos retornos a esse *corpus* revelaram-nos que essas manifestações verbais ecológicas nem sempre possuíam o caráter de *rigidez, permanência e imobilidade*, conforme referem os autores que tratam do tema. Nesse sentido, algumas vezes, parecem ocorrer rupturas nos blocos verbais, através da introdução ou da junção de algum fragmento de fala, como exemplificam os episódios 6 e 7 que se seguem:

Episódio 6 (29.05.01)

B – Bataque!

A – Pra não sair do trilho, maquinista!

B – *Pra não sair do trilho, bataque!*

B – Bataque

Episódio 7 (29.05.01)

(W pega a corda que se encontra no chão perto do portão da sala)

W – Bora o trem, que tal?

Hein?

A – *Tudo o que você quiser...*

W – Bora, bora, bora, ...

B – Hu, hu!

(....)

(A “máquina fotográfica” cai da mão de B)

B – Quebrou-se!

R – Quebrou, deixa eu ver.... se dá *prá ajeitar!*

(B pega bruscamente o filme da mão de R e tenta colocá-lo na “máquina fotográfica”. Não aceita sua ajuda)

B – *Tudo...o que vamos fazer prá ajeitar.*

Sendo assim, pensando sobre a ecolalia, nos sentimos convocadas a lembrar sobre a relação especular. Visto que Lacan (1901-1981/1998) nos indica que o primeiro espelho da criança é o Outro e que, inicialmente, a criança está presa a essa relação, porém, complementando, Quinet (1994) nos afirma, que sendo esse espelho a representação do Outro, o sujeito passa então a admirar seu eu enquanto eu ideal como um objeto de desejo do Outro, e de acordo com a maneira que a criança apreende esse desejo do Outro, passa a ter uma imagem diferente de seu eu e até mesmo da realidade.

Assim, pode-se dizer que um enunciado do adulto (terapeuta), produzido na situação atual de terapia, teria convocado, na produção verbal de B, um outro enunciado (também produzido pelo adulto, em situação anterior), quebrando, embora de forma muito singular/momentânea, a rigidez de seus blocos. Teria havido, portanto, uma junção de fragmento de um enunciado do outro ao bloco verbal ecolálico. Nesse sentido, a relação (metonímica) entre enunciados do adulto, nas verbalizações do “autista”, poderia ser concebida como índice de algum movimento.

Convém acrescentar que, algumas vezes, o menino repete a fala da terapeuta, modificando, no entanto aspectos prosódicos, como a entonação, o tom, ou o ritmo (episódio 8) e, em outros momentos, apenas um fragmento da fala da terapeuta retorna na verbalização de B, chegando, num determinado momento (episódio 9), a criar um termo estranho (*Filmanda*) que seria o cruzamento de dois outros termos: *filmado e Fernanda*.

Inicialmente, o episódio 8 nos traz um ponto que nos chama a atenção. A analista inicia uma brincadeira rítmica do trenzinho e faz uma pergunta ao menino: *Pra onde o maquinista está nos levando?* O menino, ao entrar na brincadeira, responde: *estação cempi*. Com isso, a partir desse jogo, percebemos o surgimento de uma série de outras palavras. Em continuação, também percebemos as indicações que a analista faz quanto à ritmicidade da brincadeira (*trem*). *Ela diz: esse trem tá muito rápido* e a criança repete sua fala, porém com uma entonação diferente, de maneira mais lenta, visto que a analista, ao fazer essa indagação, indica que o crianças diminuam o ritmo.

Assim Lacan (1963/2007) nos questiona que o que há desse sujeito, cuja voz toma o outro sempre que fala? Sendo assim, o autor afirma que essa voz aparece como essencial para a convocação. Nesse sentido, Azevedo (2007) nos diz que a voz faz um corte no que era contínuo, criando, simultaneamente, ritmo e tempo.

Episódio 8 (29.05.2001)

(Anamaria puxa o trenzinho, cantando a música)

A – Passa um trenzinho, todo enfileirado

B – Pririiiiiiii!

R – Bora Binho, por aqui!

R – Pra onde o maquinista está nos levando?

B- Estação CEMPI

R – Vamos para estação CEMPI, ouviu, Ana, o que Binho disse!

B- Es-ta-ção CEM-PI!

B – Ceeeempi! Ceeeempi!

A - CEMPI! CEMPI! Cadê a estação CEMPI?

B – Tá aqui!

A – Vai maquinista

B – *Ma-qui-nis-ta*

F – Esse trem tá muito rápido!

B – *Esse trem tá rápido (fala de uma forma lenta)*

Episódio 9 (29.05.01)

(Lucas, a criança que estava no corredor, encontra-se agora do lado de fora do Cempi, olhando para o grupo através da janela)

F – Tu não quer ser filmado não, é?

Tu quer ser filmado?

B – *Filmanda*, tchau

F – Tu quer ser filmado?

B – Quer vi vá!

No entanto, dois aspectos tiveram especial destaque no *corpus* recortado, em relação aos quais se deterá, daqui por diante, nossa discussão, especialmente em jogos rítmicos: trata-se de uma *complementação, pelo menino, da fala da terapeuta* e da insistente repetição de duas expressões verbais: *Estação Cempi* e *Maquinista cuqui* as quais reaparecem, recorrentemente, nas várias sessões de gravação.

As discussões desses dois aspectos serão seguidas pela transcrição de fragmentos de sessões de terapia em grupo os quais deixam visíveis o envolvimento das crianças – especificamente de Binho – e das terapeutas, em jogos rítmicos (e em “conversas”), alguns dos quais são acompanhados por uma canção, ao que tudo indica, já conhecida por todos do grupo: *O trenzinho*.⁹

Quanto ao aspecto: complementação da fala da terapeuta, convém realçar os momentos em que a terapeuta traz uma parte da música – um fragmento da onomatopeia do trem – *piuí.....* e a criança complementa com o outro fragmento *tá tátá* (episódio 10); quando

⁹*Lá na estação, bem de manhãzinha, passa um trenzinho, todo enfileirado, e o maquinista puxa a manivela, piuí-tá-tá-tá, piuí tá-tá-tá*

a terapeuta produz o termo *maquinista* ao qual o menino acrescenta *cuqui* (episódio 11), ou quando ela *produz* estação e Binho complementa com *Cempi* (episódio 12):

Episódio 10 (25/05/2001)

A – Estamos chegando! *Piui!*

B – *Tá-tá-tá*

R - *Piui!*

B - *Tá-tá-tá*

A – *Piui, tá-tá-tá! Bora maquinista!*

Episódio 11 (12/06/2001)

F - Tu quer brincar de trem?

F – Quem é o maquinista?

B – Ma-qui-nis-ta

B - Ma-qui-nis-ta *Cuqui!*

F – *Lá na estação, bem de manhãzinha...passa o trenzinho...todo enfileirado e o maquinista...*

B – *Cuqui!*

Episódio 12 (12/06/2001)

F – *Primeira estação...*

B – *CEMPI!*

F – Primeira...ah é o CEMPI! Depois?

B – *É o CEMPI!*

De um modo muito especial, essa complementação constitui o jogo que envolve sinais de trânsito: a terapeuta mostra cartões com as cores vermelho, verde e laranja, como se fossem os sinais de trânsito, aos quais a criança a cada vez, responde com a sinalização da cor

(pare, siga, atenção) : *F – Agora o sinal está ficando...? B – Siga*, sendo essa resposta acompanhada por movimentos da criança, simulando dirigir um carro:

Episódio 13 (12/06/2001)

(Binho dá uma volta por toda grande mesa, arrastando a sua cadeira pela sala)

F – Oh Binho, é o teu carro é?

B – Hum

F – É teu carro? Vou pegar o carro também!

Binho se ergue e arrasta o seu ‘carro’ até o portão da sala.

B – Estação (Preventiva?)!

B – Estação (Preventiva?)!

F – O sinal tá verde?

B – Não, (Preventiva?)!

Binho bate na grade do portão da sala e dá partida no seu ‘carro’.

F – Então, deixa eu ver se tá verde

Binho sai arrastando o seu ‘carro’, contornando a grande mesa da sala.

B – Briririririririri!

F – Binho?

Fernanda procura algo que represente o sinal de trânsito. Ela encontra peças de encaixe nas cores vermelha, amarela e verde que podem servir de indício de sinal de trânsito.

F – Que cor é essa?

B – Siga!

F – Que cor é essa?

B – Verde!

F – Siga!

F – Que cor é essa?

B – Pare!

F – Esse é pare!

F – E esse?

B – Atenção

F – Atenção! Vamos lá!

Binho bate na mesa e dá partida no seu ‘carro’.

B – Bririririririri!

F – Ei, Pare, sinal vermelho!

Binho bate na mesa “marcando” parada

B – Bririririririri!

F – Sinal vermelho! Parou!

F – Titittititi!

B – Triririririri!

F – Siga!

F – Pare! Parou!

F – Parou! Sinal vermelho! E agora: tututututu

Binho dá partida no seu carro, mas Fernanda alerta com a mão, mostrando a peça amarela.

F – Atenção!

Binho se senta de novo no seu ‘carro’ e espera o sinal de trânsito.

F – Agora!

Fernanda mostra a peça verde.

B – *Siga!*

Binho dá a partida no seu ‘carro’.

F – *Siga!*

Binho contorna a grande mesa da sala com o seu ‘carro’.

Fernanda chama Fagner pra participar da brincadeira

F – Pronto! Cada um tem o seu carrinho!

Binho bate na mesa e diz:

B – Pririririririri!

Binho espera no carro, enquanto Fernanda mostra a Fagner como deve utilizar o ‘carro’.

Fernanda vai para frente de Binho e este lhe diz:

B – Siga!

Fernanda mostra a peça vermelha.

F – O sinal está...?

B – Fechado!

F – Fechado!

Fernanda mostra a peça verde e diz:

F – Agora o sinal está...?

B – Briririririri! Ah!

Binho arrasta seu ‘carro’.

F – Ei! Pára! O sinal tá vermelho!

F – Agora o sinal está ficando...?

B – Siga

Binho dá partida no carro

F – Parou! Sinal vermelho

Binho bate na mesa e diz:

B – Pririririririri!

F – Pare, motorista

B – Motorista do carro

B – Fernanda, motorista pára!

Binho continua parado, sentado no seu ‘carro’. Ele bate na mesa e diz:

B – Pririririririri!

F – Peraí, peraí, peraí!

Binho bate na mesa novamente e diz:

B – Pririririririri!

F – Agora o sinal vai mudar, de vermelho vai ficar...verde! Siga!

Os dois motoristas dão partida nos seus carros.

F – Vai, Binho!

F – Pare! Pare! Vamos lá! Motorista! Tu tem que respeitar as regras do trânsito!

Binho aguarda no seu carro.

Binho bate na mesa e diz:

B – Pririririririri!

Binho acompanha tudo que Fernanda diz pra outra criança

F – *Motorista...!*

B – *Mo-to-ris-ta!*

Binho dirige-se à Fernanda, sentado no seu carro.

B – Verde! Siga!

Parece importante retomarmos, então, as colocações feitas em relação a uma criança, no final da fundamentação teórica deste trabalho. Nesse caso, a terapeuta canta: *caiu no poço, quebrou a ...* e C complementa com o significante *tijela*, produzindo, logo depois, o termo

estranho (*uarrabididastô*) o qual passa a constituir uma sucessão (jogo) em que um toca e o outro pronuncia a palavra. Nesse sentido, a regularidade, alternância e continuidade de batidas poderiam, talvez, ser concebidos como elemento estruturante da experiência rítmica e, conforme destaca Alvarez (1999), a condição primordial para a internalização das formas temporais confiáveis.

Desse modo, poderíamos supor que esse jogo rítmico que consiste na complementação de fragmento produzido pelo Outro (no caso a terapeuta), com um fragmento (da fala desse outro) trazido pela criança, implica já um movimento, uma circulação na verbalização de B., ou melhor, uma possibilidade de que a repetição de tal complementação, em jogos rítmicos, estendam-se a outras cenas, transformando, assim, suas manifestações verbais. A esse respeito, lembremos Vorcaro e Navegantes (2004) na medida em que, quando a criança autista antecipa a lógica dos lances do jogo e quer continuar nessa atividade, aos poucos, o jogo permitiria novas interações.

Em complemento, Winnicott (1966), nos indica que, ao se tratar de uma criança com autismo, organização altamente complexa e sofisticada, é sugerido por ele um tratamento voltado para as questões criativas, para assim permitir uma sintonia rítmica entre a criança e o analista.

Poderíamos citar também o exemplo da expressão *tá aqui* verbalizada pela criança, após uma pergunta com *cadê* formulada pela terapeuta, conforme se pode notar, nos fragmentos seguintes. O *tá aqui!!!* retorna, várias vezes, diante de perguntas (formuladas com *cadê*), deixando visível, numa das vezes (episódio 15), que essa expressão apenas preenche de forma rítmica um lugar aberto por uma pergunta da terapeuta.

Episódio 14 (29/05/2001)

A - CEMPI! CEMPI! Cadê a estação CEMPI?

B – *Tá aqui!*

Binho, nesse momento está extremamente atento aos corredores do hospital. Nesse momento, aponta para um local do corredor à esquerda.

Episódio 15 (12/06/2001)

(...)

F – *Oxe, cadê a chave?*

B – *Tá aqui* (Binho responde sem nem procurá-la)

Indicamos, ainda, a seguinte complementação realizada por Binho à fala da terapeuta:

Episódio 16 (12/06/2001)

B – *Ooooo!*

F- *Fernando?*

B – *Não tá aqui!!!*

F – *Eu pensei que Nando tivesse chegado...*

B – *Na sala!*

Em relação à insistência da repetição das duas expressões: *Estação Cempi* e *Maquinista cuqui*, convém indicar que, quando a terapeuta propõe instalar uma brincadeira (um jogo), uma das crianças (William) fala no *trem* que é interpretado pela terapeuta como sendo uma determinada brincadeira acompanhada pela canção (*O trenzinho*). Começa, então, a brincadeira que reaparece de forma bastante recorrente. Binho recorta da canção o termo *estação* e faz a junção com *Cempi* (nome da Instituição), formando a expressão *estação Cempi* que é repetida insistentemente, pelo menino.

Episódio 17 (12/06/2001)

F – *Lá na estação, bem de manhãzinha...passa o trenzinho...todo enfileirado e o maquinista...*

B – *Cuqui!*

F – *Puxa a manivela*

F – *Piuí...*

B – *Taá-tá-tá*

F – *Piuí...*

F – *Lá na estação, bem de manhãzinha...*

F – *parou o trem! Parou!*

Binho pára o trem e se vira

B – *Estação CEMPI!*

F – *Vamos fazer as estações, vamos?*

B – *Estações!*

F – *Peraí, vamos escrever as es...as estações!*

B – *CEMPI! Estação CEMPI! (apontando para o fundo da sala)*

F – *Pois é...*

B – *CEMPI!*

F – *Quais estações que tem?*

B – *Estação CEMPI!*

F – *Qual é a outra estação?*

B – *CEMPI!*

F – *Ah, só não tem a estação...*

W – *Prazeres!*

F – *Pronto, Prazeres! Outra: Aeroporto*

F – *Primeira estação...*

B – *CEMPI!*

F – *Primeira...ah é o CEMPI! Depois?*

B – *É o CEMPI!*

F – *Depois é Prazeres!*

F – *E aeroporto*

Num certo momento, *estação* se desliga de *Cempi* e se liga a vários outros termos, destacando-se o momento em que se constitui um jogo de escrever o nome das estações. Porém, nesse momento, a analista coloca a seguinte atividade: *A gente vai escrever os nomes das estações, agora*. A partir disso, o menino traz outros termos relacionados a Estação (Estação psiquiatra, laboratório, Psiqui, cecidilha, chiqui, porção sim, gel, amônia. Em seguida, ele desliza o significante amônia e o transforma em: mom, mom. Em seguida, a estação amoniaça, estação proibido. Ele desliza para mais outros termos: Proibido, e diz: Não fume. Posteriormente, ele retorna para o termo inicial que é a estação CEMPI):

Episódio 18 (12/06/2001)

(...)

Binho coloca a mão no ouvido:

B – *Ma-qui-nis-taCu-qui!*

B - Maquinista Cuqui!

(...)

F – A gente vai escrever os nomes das estações, agora

B – Estação CEMPI!

F – Pois é

B – Estação CEMPI! (põe as mãos no ouvido)

B – Estação CEMPI! (sorri)

B – Estação... estação!

Binho se vira para o interior da sala.

B – *Estações!*

Binho anda pela sala com a corda do trem na mão.

(...)

B – Pro, pri, priiiii!

Binho permanece sobre o portão

B – Aqui é o CEMPI

F – Quem é que vai escrever: Estação CEMPI? Escreve aqui Binho!

B – CEMPI

F – Qual é a outra estação?

F – Prazeres!

B – Prazeres, não, é CEMPI (olhando para o papel) É CEMPI Pô!!! Es-ta-ção La-bo-ra-tó-rio!

F – Ah, tem o laboratório, Binho, também?

B - *Es-ta-ção Psi-qui-a-tra!*

F – Pois é, tem outra também! Olha só quantas tem!

B - *Estação Psiqui!*

B – Es-ta-ção!

B – *Cecidilha!*

F – Puxa, vamos fazer o trenzinho!

B – *Es-ta-ção CEM-PI!*

B - *Estação Chiqui!*

F – Vai escrever aí, agora

B – *Chiqui*

B - *Estação Porção Sim!*

F – Vai Binho, escreve o nome da outra estação

B - Estação CEMPI!

F – Não!

B – Estação...

B – Psiquiatra!

F – Pronto, estação psiquiatra, vá...

B - *Estação a maquinista cuqui! (sorri, olhando para Fernanda)*

B – *Cu cu!*

F – Escreve outra estação Binho

B – Estação

R – Psiquiatria

F – Psiquiatra, né?

B – Psiquiatra, não

W - *Gel*

B - *Estação Gel!*

F – Escreva aí vá

B - *Estação Amonia!*

B – *A-mo-nia*

B – *Mom, mom*

B - *Estação Amoniaça!*

B - *Estação Proibido!*

B – *Isto não pode dirigir*

B – *E não fume*

B – *Agel*

F – *Agel*

Fernanda arruma e escreve todas as estações citadas por Binho

B – *Não fume*

F – *Esta é a estação Agel – Não fume*

F – *Vamos começar o trenzinho*

B – *Pririririri*

B – *Vamos passar pela estação Amonia*

F – *Quem é o maquinista?*

B – *cuqui*

B – *Estação Amonia! Estação A*

B - *Estação CEMPI!*

(...)

Eles estão brincando de carro de polícia

B – *Vai cair! Piuííí*

B – *Mo-to-íí*

B – *Iiih!*

(...)

B – *Chiiiiipi*

B – *Chir-te*

(...)

B – *É de trofééechi!*

(...)

W – *Bora ligar o maquinista*

B – *On-ze-ma-qui-nííís-ta*

F – *Tu já propôs brincar de...*

B – *Já ma-qui-nis-tacú-qui*

(...)

B- *Brasil, co-tiii-go, ééé?!*

(...)

B – A gente tá brincando de *itrofechi*

A outra palavra recortada da canção é *maquinista* que se liga a *batuque*, nas verbalizações de Binho (episódio 19). A terapeuta diz: *Cuidado, maquinista*. O menino responde dizendo: *Batuque*. A terapeuta mais uma vez diz: *Pra não sair do trilho, maquinista!* Ele diz: *Pra não sair do trilho, batuque!* Assim, quando a terapeuta ressalta o termo *Maquinista*, B traz outro: *Batuque* e, posteriormente, traz outros termos que se ligam a *maquinista*: *uqui, ruqui, puque* (após a terapeuta ter produzido *maquinista puque*):

Episódio 19 (29.05.2001)

A – Eita, lá vem o trem aí...

A – *Cuidado, maquinista!*

B – *Batuque!*

A – Pra não sair do trilho, maquinista!

B – Pra não sair do trilho, batuque!

B – Batuque

B – Maquinista!

R - *bem de manhãzinha, passa um trenzinho*

Todos – *todo enfileirado, e o maquinista puxa a manivela*

Todos – *Piúí...*

B – Estação

A – Estação farmácia!

B – (Fala algo incompreensível)

B – *Bora maquinista, a estação CEMPI!!!*

A – Es-ta-ção

B – CEMPI

R - E o maquinista puxa a manivela. Piúí-tá, tá, tá! (bate com o pé no chão) Piúí...

A – Oh, maquinista!

B – *Oh maquinista uqui!*

A – Maquinista, olhe a pista!

proativa e retroativa – conforme procedimento adotado na análise e discussão do *corpus* do participante desta investigação – ficamos surpresas ao nos depararmos com algumas semelhanças sonoras que ressoaram em nossa escuta de *cuqui* e de vários outros termos presentes nas verbalizações do menino.

Vale ressaltar que diante dessas surpresas que tivemos, nos remetemos ao que Lacan (1998) nos afirma acerca dos significantes, para ele, os significantes acontecem em cadeia, articulando-se a outros significantes e para o autor seria um erro pensar que a significação reinaria, irrestritamente, para-além.

Podemos, ao que parece, supor que a produção (*cuqui*) traz a marca da homofonia, na medida em que, considerando a semelhança sonora, esse termo se relacionou, em nossa escuta, a várias outras verbalizações do menino. Assim, do ponto de visto sonoro (e, também considerando a posição que os termos ocupam em relação a maquinista), *cuqui* convocou *puxe* o qual se segue ao termo *maquinista (maquinista puxe)*, na mencionada canção. Relacionou-se também a Batuque que aparece no episódio 19: *A - Cuidado maquisnista. B - Batuque*(num momento anterior ao aparecimento daquela expressão: *maquinista cuqui*, no *corpus* de que dispomos). *Cuqui* também se relacionou a: *uqui, ruqui, puqui* (após a terapeuta ter produzido: *maquinista puqui*, no episódio 19)

Destacou-se, também em nossa escuta, o termo *chiqui: B - Estação chiqui*, no episódio 18, que possui, em relação a *cuqui*, o mesmo morfema final */qui/*, como também o fato de que, após a produção de *chiqui*, aparecem, nas verbalizações do menino, vários termos com o morfema */xi/:chiipi, chir-te, trofééechi, itrofechi* (episódio 18). Poderíamos dizer que os grupos sonoros */xi/* e */ki/* teriam circulado por vários termos (grupos sonoros), nas verbalizações de B, mudando também de posição e tendo provocado um efeito de surpresa sobre o investigador.

Ainda com relação a circulação desse grupo sonoro, podemos perceber que ele também permitiu circular palavras que tenham um “som extenso” da letra “i”. Permitindo-nos notá-los no meio das palavras *chiiipi*, *piuííí* e *Mo-to-íí*, seguindo para as palavras: *On-ze-ma-qui-nííís-ta*, *Co-tiii-go* (episódio 18).

Valeria, por fim, referir à verbalização de B, no episódio seguinte:

Episódio 20 (12/06/2001)

F – *Quê que a gente vai brincar, hoje, hein?*

Binho abre a janela da sala.

B – *Quê a gente vai brincar qui, caqui, hoje?*

F – O quê?

B – O quê?

O segmento *caqui* que se introduziu numa manifestação ecológica do menino, convocou, em nossa escuta, tanto o termo *cuqui*, como a expressão *tá aqui* que, como dissemos, também é recorrente nas verbalizações de B, marcando um lugar no ritmo (reversibilidade) da “conversa”: o lugar de quem responde a uma pergunta com *Cadê*, muito embora não possamos dizer que se trata de significantes, ou melhor, não poderíamos dizer que o menino escutou da terapeuta uma pergunta ou que sua verbalização constitui uma resposta a essa pergunta, como já foi indicado.

Considerações Finais

Conforme foi mostrado, neste estudo, palavras de uma canção retornaram na verbalização de Binho, passando a fazer parte de jogos ritmados e de “conversas”. Desse modo, tais palavras se movimentaram, circularam de uma cena a outra e se transformaram, nas manifestações verbais do menino, em meio a vários outros tipos de manifestações, como por exemplo: as ecolalias, as manifestações verbais incompreensíveis, os movimentos corporais e verbalizações desarticulados, em relação à cena atual da sessão.

Supõe-se, então, que, na criança com diagnóstico de autismo, teria ocorrido um obstáculo/uma dificuldade no que toca o esquecimento da voz materna (em seus aspectos de ritmo e de melodia).

Portanto, lembremos a proposta de Didier-Weill (1998) sobre o papel desempenhado, na trajetória linguística da criança, pela sonoridade da voz materna que ela deve esquecer para lhe ser possível assumir o significante, o que significa dizer: para que se torne falante.

Lembremos também Porge (2012), para quem a ecolalia, nessa criança, indica que ela teria ficado presa à sonoridade, ou melhor, ao eco da voz do outro (a mãe). Em outras palavras, o “autista” teria ficado aprisionado ao que esse autor chama de *estádio de eco* que ele considera, por sua vez, como *estruturante* do sujeito.

Daí se pode inferir que, por mais paradoxal que possa parecer, seria por meio da sonoridade da voz (especificamente, em sua dimensão rítmica, que a criança poderia vir a esquecer a voz do outro (mãe) 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.

Formulando em outros termos, diríamos que o *eco* da voz do outro (ecolalia) – que teria aprisionado o “autista” – poderia ser modificado pelo próprio *eco*, em sua dimensão *estruturante*. Talvez possamos falar, no caso de Binho, num esboço dessa atividade

estruturante, quando, por exemplo, algum fragmento sonoro de *cuqui* ecoa em *batuque*, *chiqui*, *tá caqui*, *cu cu*, ou quando um fragmento de *chiqui*, por sua vez, ecoa em *chipi*, *chirte*, ressoando como uma homofonia, a quem escuta essas verbalizações. Assim, nesses momentos, a sonoridade da voz do outro não ecoaria, em bloco, na voz de B, mas, como um fragmento de uma série fônica que ecoaria outras séries fônicas. Vale notar que não se trataria ainda de significante que remete a outros significantes, gerando o sentido no falante; no entanto, se um fragmento sonoro remete, homofonicamente, a outro fragmento sonoro, indicando, de algum modo, uma fragmentação, uma circulação, uma modificação, indagamos se já não seria uma abertura para uma inscrição significante. Indagamos também se o ritmo presente na música, nos jogos, na reversibilidade de “posições conversacionais” não estaria, de algum modo, favorecendo essa homofonia. Poderíamos ainda perguntar se o ritmo presente em várias cenas não favoreceria a entrada do significante nas verbalizações do menino.

No entanto, essas perguntas contêm, apenas, uma suposição que necessitaria de um longo caminho de investigação. A contribuição de nosso estudo poderia talvez se concentrar na seguinte questão: não seriam as homofonias, nas verbalizações da criança com diagnóstico de autismo, um aspecto dessas verbalizações que necessitariam/mereceriam ser investigados em sua relação com o ritmo?

Para finalizar, destacamos que este trabalho de Dissertação se inclui na linha de estudos sobre a criança com diagnóstico de autismo que procuram escutar, nessas crianças, sua dimensão de positividade, procurando sair, assim, de uma escuta negativa influenciada pelos rótulos de *papagaio*, *concha*, *fortaleza vazia* e tantos outros que, apesar das várias tentativas, traçam previamente seu “destino” com a marca da exclusão.

"essas crianças são sujeitos, mesmo que elas não falem, uma vez que são tomadas no significante pelo fato de se falar delas; no Outro há significantes que os representam" (Soler, 1999, p.222)

Referências bibliográficas

- Alvarez A. and Reid S. (1999). *Autism and personality*. London: Routledge.
- Azevedo, R. (2007). *A voz como objeto a e a separação do sujeito frente ao Outro*. Parte da Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Balbo, G.; Bergès, J. (2001). *A atualidade das teorias sexuais infantis*. Porto Alegre: CMC Editora.
- Balbo, G.; Bergès, J. (2004). *Do corpo à letra*. In: A. VORCARO (Org.) Quem fala na língua: sobre as psicopatologias da fala. Salvador: Ágalma, pp. 151-174.
- Benjamin, M. S. (2007). *Entre rodopios e balbucios: reflexões psicanalíticas sobre a função do ritmo na constituição psíquica*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bergès, J.; Balbo, G. (1998/2002). *Jogos de posições da mãe e da criança*. Porto Alegre: CMC, 2002.
- Bruner, J. (1990). *El habladelniño*. Cognición y desarrollo humano. Barcelona/Espanha.
- Carvalho, J.; Térzis, A. (2009). *Experiências com um grupo de crianças através da música: um estudo psicanalítico*. Vínculo – Revista do Nesme, v.1, n. 6, pp. 1-111.
- Catão, I. (2009). *O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo*. São Paulo: Instituto Langage.
- Chemama, R. (1995). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Chizzotti, A. (1998). *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Costa, T. (2010). *Psicanálise com crianças*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Coste, C. (2003). *Prefácio*. In: Barthes, Roland. Op. cit.
- Crystal, D. (1988). *Dicionário de Linguística e Fonética*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

- De Lemos, C. T. G. (1986). *Interacionismo e Aquisição de Linguagem*. D.E.L.T.A., vol. 2, nº 2, pp. 231-248.
- De Lemos. (2008). *Da Angústia na infância*. *Revista Literal*, n. 10, pp. 117-126.
- Deutsch, D. (Ed.). (1982). *The psychology of music*. New York: Academic Press.
- Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos (2003). Rio de Janeiro, Objetiva.
- Didier Weill, A. (1997). *Os Três Tempos da Lei: o mandamento liderante, a injunção do supereu e a invocação musical*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Didier Weill, A. (1998). *D'une pulsion invocante. Journées Émergence du Langage Chez le Nourrisson*. Paris: inédito.
- Didier Weill, A. (1999). *Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Dolto, F. (1982). *Sexualité feminine*. Paris: Scarabée.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente Du corps*. Paris: Seuil.
- Dore J. (1979). *Conversational acts and the acquisition of language*. In: E. Ochs & B. Schieffelin, (Orgs.) *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, INC, p. 339-362.
- Fechner, G. T. (1873). *EinigeIdeen zur Schöpfungs – und Entwick – lungsgeschichte der Organismen*.
- Ferreira, Severina M. O. (1990). *A interação mãe-bebê: primeiros passos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Ferreira, Severina S. M. O. (1995). *De l'interaction mère-bébé au dialogue mère et bébé*. *La Psychanalyse de l'enfant*. Paris, pp. 69-83.
- Ferreira, Severina S. M. O. (2006). *O ritmo na psicanálise, na linguagem e no autismo*. Apresentação - GELNE, UFPB, João Pessoa, PB.

- Freud S. (1905b/1977). *Três Ensaio sobre a teoria da sexualidade*, vol. VII. In ESB – Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud S. (1914/2004). *À guisa de introdução ao Narcisismo* (L.A. Hanns, Trad.). Em Obras Psicológicas de Freud. (Vol. I, pp.95-131) Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1915). *Os instintos e suas vicissitudes*. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 14, pp. 137-162). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud S. (1962). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris: Gallimard, p.83.
- Freud S. (1976a). *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental*. Obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, vol. XII, pp. 273-286.
- Freud S. (1976b). *Além do princípio de prazer*. Obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVIII, pp. 13-85.
- Gerber, I.; Neto, A. (2007). *Linguagem musical e psicanálise*. Revista Ide. São Paulo, pp. 8-14.
- Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas.
- Golse, B.; Desjardins, V. (2005). *Corpo, formas, movimentos e ritmo como precursores da emergência da intersubjetividade e da palavra no bebê*. Revista Latino-americana de Psicopatologia.
- Gordon, E. (2001). *Rhythm: Contrasting the Implications of Audiation and Notation*. GIA Publication, Chicago.
- Gramani, J.E. (2010). *Rítmica*. 4. Ed. São Paulo.
- Jerusalinsky, A (1984). *Psicanálise do autismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jerusalinsky, A. (1993). *Psicose e Autismo na infância: Uma questão de linguagem*. Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Artes Ofícios Nov/1993. Ano IV n. 09.

- Jerusalinsky, A. (1996a). *Para uma clínica psicanalítica das psicoses*. Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas, 1(1), 146-62.
- Jerusalinsky, A. (1996b). *Autismo: a infância do real. Am(a)relinhas. À margem da infância*. Um estudo transdisciplinar da psicose e do autismo. Biblioteca Freudiana de Curitiba, n. 3, pp. 9-14.
- Jerusalinsky, Julieta (2009). *A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Joyce, J. (1998). *Retrato do artista quando jovem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kanner, L. (1943/1997). *Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo*. In: Rocha, P. S. *Autismos*. São Paulo: Escuta.
- Klein, M. (1972). *Essais de Psychanalyse*. Paris: Payot.
- Lacan, J. (1901-1981/1998). *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed.
- Lacan, J. (1949). *O estádio do espelho como formador da função do Eu*. In: Escritos. Op. Cit. pp. 96-103.
- Lacan, J. (1953/1998). *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*. In Escritos, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lacan, J. (1963/2007). *Introdução aos Nomes-do-Pai*. In: Nomes-do-Pai. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. pp. 55-87.
- Lacan, J. (1964/1988). *Livro XI: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed.
- Lacan, J. (1966/1998a). *O estádio do espelho como formador da função do eu*. In: Escritos (pp.96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1975/1986). *O Seminário Livro I: os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Lacan, J. (1981). *Les Psychoses, Seminário: Livro III (1955-1956)*, Paris, Sueil.
- Lacan, J. (1988). *O Seminário Livro III: As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed.
- Laurent, Éric. (2007) *O objeto a pivô da experiência analítica*, Opção Lacaniana, São Paulo: Eólia, v.49, pp.114-119.
- Laznik-Penot, M. C. (1991). *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Ágalma.
- Laznik-Penot, M. C. (1997). *Rumo à palavra. Três crianças autistas em psicanálise*. São Paulo: Escuta.
- Lebrun, J. P. (1997). *Un monde sans limite: essai pour une clinique psychanalytique du social*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès.
- Leite, N.V.A. (2002b). *Sema-soma*. In: *O Bebê e a Modernidade: abordagens teórico-clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leite, N.V.A. (2003). *Riso e rubor: para falar do corpolinguagem*. In: Leite, N.V.A. (Org.) *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 81-92.
- Mahler, Margaret. (1972). *Simbioses humanas*. Las vicissitudes de la individuación México, Editorial Joaquim Mortiz.
- Mahler, Margaret. (1983). *As psicoses infantis e outros estudos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Maiello, S. (1997). *Prenatal, trauma and autism*. Rome, Italy.
- Maiello, S. (2007). *Les états autistiques et les langages de l'absence - La découverte de la dimension rythmique de l'expérience dans le processus thérapeutique*. In: Touati B., Joly F.
- Marquetti, G. P. (1994). *Tchaikovski no recreio da pré-escola: um estudo observacional do comportamento de crianças durante o recreio e em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Melman, C. (1992). *Imigrantes: Incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta.
- Mercier, A. (1995). *Oralité: questions a propos de nourrissons em nutrition artificielle*. Mémoire de Maîtrise, Université Denis Diderot, Paris VII, Paris.
- Prestes, C. (2010). *Musicoterapia e Autismo - Lorenzo, parte 1 de 2*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=QRDIZ65t668>>. Acesso em: Nov. 2011.
- Prestes, C. (2010). *Musicoterapia e Autismo - Lorenzo, parte 2 de 2*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=UyeG4AHpTxo>>. Acesso em: Nov. 2011.
- Prestes, C. (2011). *João Pedro na musicoterapia parte 1 de 3*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=0sIdkESbPJI>>. Acesso em: Nov. 2011.
- Pommier, G. (1998). *La question de l'origine du langage, à l'écoute des adultes*. Journées Émergence du Langage Chez le Nourrisson. Paris: inédito.
- Porge, E. (2012). *Voix de l'écho*. Toulouse: Éditions Érès.
- Quinet, A. (1994). *A imagem rainha ou a boneca barroca*. Opção Lacaniana, 11, pp.46-51.
- Rodriguez, L. (1999). *O dizer autista*. In: ALBERTI, S. (Org.) *Autismo e esquizofrenia na clínica da esquizo*. Rio de Janeiro, Marca d'Água Livraria e Editora.
- Roederer, Juan G. (2002). *Introdução à Física e Psicofísica da Música*, São Paulo: Edusp.
- Rosolato, G. (1974). *Ensayos sobre lo simbólico*. Barcelona: Anagrama.
- Saboia, C. (2007). *Autismo e novas perspectivas clínicas*. Dossiê - Estilos da Clínica, v. XII, n.23, pp. 78-89.
- Saussure, F. (1989/2006). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo, Cutrix.
- Scarpa, E. M. (2005). *A criança e a prosódia: uma retrospectiva e novos desenvolvimentos*. Cadernos de Estudos Linguísticos. Homenagem a Cláudia Lemos. 47 (1) e (2), 19-27.
- Sekeff, M. L. (2007). *Da Música Seus Usos e Recursos*. São Paulo: Editora UNESP.

- Schaft, G. (2010). *Rhythm Fundamentals - For All Musicians*. Ohio Music Education Association Professional Conference, Cincinnati, Ohio Friday, January 29.
- Stefan, D. (1991). *Autismo e Psicose*. In: *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Ágalma.
- Stern, D. (1992). *O mundo impessoal do bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Soler, C. (1999). *Autismo e paranóia*. In S. Alberti (Org.), *Autismo e esquizofrenia na clínica da esquizofrenia* (pp. 219-232). Rio de Janeiro: Marca d'Água.
- Soler, C. (2007). *Inconsciente a céu aberto da Psicose*. Collete Soler, tradução – Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar.
- Trevarthen, C. (1993). *The function of emotions in early communication and development*. In: Nadel, J.; Camaioni, L. (Eds.) *New perspectives in early communicative development*. New York: Routledge, pp. 48-81.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas.
- Tustin, F. (1972). *Autismo e Psicose infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- Tustin, F. (1981). *Estados autísticos em crianças*. Tradução de Joseti Marques Xisto. Rio de Janeiro: Imago, 1984.
- Tustin, F. (1984). *Estados autísticos em crianças*. Rio de Janeiro: Imago.
- Tustin, F. (1995). *A perpetuação de um erro*. In: *Letra Freudiana*. O autismo, Rio, INVENTER, ano XIV, nº 14.
- Vasse, D. (1977). *O umbigo e a voz*. Col. do Centro de Estudos Freudianos (L. J. Gaio, trad.). São Paulo: Loyola.
- 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.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2a ed. Porto Alegre: Bookman.
- Winnicott, D.W. (1966/1997). *Autismo*. In: pensando sobre crianças. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Vernoese. Porto Alegre: Artes médicas. pp.179-192.