

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES**

CAROLINE BLUMER DELAZARO

**“A EDUCAÇÃO MUSICAL ALIADA À CLÍNICA PSICOMOTORA E AS
CONSTRUÇÕES SIMBÓLICAS NO TRABALHO COM PESSOAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) ”**

***"MUSIC EDUCATION ALLIED TO PSYCHOMOTOR CLINIC AND THE
SYMBOLIC CONSTRUCTIONS WORKING WITH PEOPLE WITH AUTISTIC
SPECTRUM DISORDER (ASD)"***

CAMPINAS

2018

CAROLINE BLUMER DELAZARO

**“A EDUCAÇÃO MUSICAL ALIADA À CLÍNICA PSICOMOTORA E AS
CONSTRUÇÕES SIMBÓLICAS NO TRABALHO COM PESSOAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) ”**

***"MUSIC EDUCATION ALLIED TO PSYCHOMOTOR CLINIC AND THE
SYMBOLIC CONSTRUCTIONS WORKING WITH PEOPLE WITH AUTISTIC
SPECTRUM DISORDER (ASD)"***

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Música, na área de Música: Teoria, Criação e Prática.

Orientador: Prof. Dr. Vilson Zattera

Dissertation presented to the Institute of Arts of the State University of Campinas as part of the requirements to obtain the Master's Degree in Music, in the research area of Music: Theory, Creation and Practice.

Supervisor: Prof. Dr. Vilson Zattera

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA CAROLINE BLUMER DELAZARO E ORIENTADA PELO PROF. DR. VILSON ZATTERA

CAMPINAS

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1434-5638>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Sílvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

B627e Blumer, Caroline, 1979-
A educação musical aliada à clínica psicomotora e as construções simbólicas no trabalho com pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) / Caroline Blumer Delazaro. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Vilson Zattera.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Educação musical. 2. Psicanálise e música. 3. Psicomotricidade. 4. Sujeito (Psicanálise). 5. Autismo. I. Zattera, Vilson, 1962-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Music education allied to psychomotor clinic and the symbolic constructions working with people with autistic spectrum disorder (ASD)

Palavras-chave em inglês:

Music education
Psychoanalysis and music
Psychomotricity
Subject (Psychoanalysis)
Autism

Área de concentração: Música: Teoria, Criação e Prática

Titulação: Mestra em Música

Banca examinadora:

Vilson Zattera [Orientador]
Daniel Omar Perez
Ilza Zenker Ieme Joly

Data de defesa: 20-06-2018

Programa de Pós-Graduação: Música

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

CAROLINE BLUMER DELAZARO

ORIENTADOR: PROF. DR. VILSON ZATTERA

MEMBROS:

1. PROF. DR. VILSON ZATTERA
2. PROF. DR. DANIEL OMAR PEREZ
3. PROFA. DRA. ILZA ZENKER LEME JOLY

Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da banca examinadora encontra-se no processo de vida acadêmica da aluna.

DATA DA DEFESA: 20.06.2018

Dedico esta dissertação de mestrado a todas as pessoas com autismo com as quais tive o privilégio de conviver e aprender. Cada uma, de maneira singular, marcou minha existência como ser humano, desafiou-me a buscar novos horizontes como educadora e despertou em mim o desejo de corporificar o Outro em experiências musicais inesquecíveis.

AGRADECIMENTOS

À ARLETE DUBARD FIORIN e CLAUDIA DUBARD, diretoras do Instituto SER, pela oportunidade de conviver com pessoas especiais e aprender com uma equipe maravilhosa. Pelo apoio, incentivo e confiança. Pela amizade.

A todos os membros da EQUIPE do Instituto SER, profissionais competentes e dedicados, pelo apoio, companheirismo, pelos grandes espetáculos e pelo aprendizado.

À LUCIA DELAZARO, minha mãe amada, exímia advogada e mulher inteligente, pela paciência, pela ajuda nas revisões e correções textuais, pelas trocas de ideias, pelo apoio incondicional e o carinho que só as mães sabem dar.

Ao professor VILSON ZATTERA, pela competente orientação, pelas perguntas certas, pelo incentivo e pela amizade.

À HEVALDO SOUZA, meu companheiro na música e na vida, pela paciência, pelo amor, incentivo e apoio em todos os momentos.

À minha família como um todo, especialmente aos meus pais SAMUEL e LUCIA, meus irmãos FRED e LEANDRO, minha prima PRISCILA e minha tia CÉLIA, pelo alimento da alma fornecido através do amor que sempre me foi conferido.

À professora ADRIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO MENDES, pelo acolhimento e por todo incentivo nesta jornada.

Aos PROFESSORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DO IA - UNICAMP, pelo conhecimento, pelas trocas de experiências e aprendizado.

Aos COLEGAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, pelo intercâmbio, pelo companheirismo, amizade e experiências compartilhadas.

Aos professores DANIEL OMAR PEREZ e ILZA ZENKER LEME JOLY, membros da banca examinadora, pela presença valiosa e pelos significativos apontamentos.

A TODOS os meus ALUNOS, pela troca, pelo aprendizado, pelo carinho e por tornarem meu trabalho tão prazeroso.

À DEUS, acima de qualquer coisa, pelo dom da vida, da música e do amor.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “A Educação Musical Aliada à Clínica Psicomotora e as Construções Simbólicas no Trabalho com Pessoas com TEA” propõe, através de cuidadosa revisão bibliográfica e relatos de experiências, uma investigação elaborada sobre os aspectos e pontos de interseção entre a Clínica Psicomotora e a Educação Musical e em como esta relação pode proporcionar ferramentas nas práticas pedagógico-musicais no trabalho com pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo. Dentro deste contexto relacional também observa e aponta como se dão as construções simbólicas e a formação de laços através dos quais seja possível estabelecer relações de transferência propiciando a constituição da imagem corporal, as simbolizações, ressignificações e a constituição do sujeito no TEA.

Palavras-Chave: Educação Musical. Psicanálise e Música. Psicomotricidade. Sujeito (Psicanálise). Autismo

ABSTRACT

The present research entitled "The Music Education Allied to the Psychomotor Clinic and the Symbolic Constructions Working with People with ASD" proposes, through a careful bibliographical revision and reports of experiences, an elaborated investigation on the aspects and intersection points between the Psychomotor Clinic and Music Education and how this relationship can provide tools in pedagogical-musical practices working with people with Autism Spectrum Disorder. Within this relational context it also observes and points out how the symbolic constructions and the formation of ties through which it is possible to establish transference relations, propitiating the constitution of the body image, the symbolizations, resignifications and the constitution of the subject in the ASD.

Keywords: Music Education. Psychoanalysis and Music. Psychomotricity. Subject (Psychoanalysis). Autism

ABREVIATURAS E SIGLAS

CP - Clinica Psicomotora

TEA - Transtorno do Espectro Autista

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1 – A Clínica Psicomotora	14
1.1 Contextualizações Histórica e Conceitual	14
1.2 - Conceitos Incorporados da Psicanálise: O Olhar para o Sujeito Desejante	16
1.3 - O Corpo Na Linguagem	21
1.4 - O “Outro” e as Experiências Simbólicas	24
1.5 - O Educador na Clínica Psicomotora	26
Capítulo 2 - Sobre os Transtornos do Espectro Autista	30
2.1 - O Espectro Autista	30
2.2 - Incidência, Diagnóstico e Tratamento	31
2.3 - Principais Propostas Teóricas de Atuação no TEA.....	32
2.4 - O Sujeito no Autismo	34
Capítulo 3 - Práticas Educacionais Musicais sob a Perspectiva da Clínica Psicomotora nos Transtornos do Autismo.....	38
3.1 - Perspectivas Filosóficas na Educação Musical	38
3.2 - A Educação Musical e os Métodos Ativos.....	45
3.3 - Jacques Dalcroze e Edgar Willems: o olhar para o corpo, o movimento, o simbólico e as intersecções com a Clínica Psicomotora	46
3.4 - As Estereotipias como “Janelas” para a Comunicação	51
Capítulo 4 - As Construções Simbólicas e a Educação Musical no TEA - Relatos de Experiências	58
Considerações Finais	67
Referências	73
Apêndice	78

Introdução

Há aproximadamente dez anos tenho atuado na Educação Musical de pessoas com deficiência, especialmente com Transtornos no Espectro Autista em ambiente de escola especial e inclusão em escolas regulares. Através da oportunidade de desenvolver este trabalho no Instituto Ser¹, uma clínica-escola para pessoas com deficiência em Campinas, pude vivenciar um modelo de educação transdisciplinar² embasado nos princípios da Clínica Psicomotora que, por sua vez, contribuiu significativamente na minha atuação com estes educandos.

A partir desta experiência deu-se o meu interesse em aprofundar os estudos sobre o tema com um recorte voltado para a prática na educação musical e para as construções simbólicas no TEA.

A demanda de informações e recursos pedagógicos-musicais na práxis do educador é concreta, uma vez que crianças e jovens com deficiência estão sendo incluídos nas escolas regulares, nos conservatórios de música e nas universidades em nosso país gerando assim, uma busca constante por recursos teórico-práticos que nos possibilitem oferecer qualidade de ensino para todos³.

O objetivo desta pesquisa é investigar os aspectos e pontos de interseção entre a Clínica Psicomotora e a Educação Musical e observar como esta associação pode se tornar ferramenta pedagógica-musical no trabalho com pessoas com TEA.

Dentro da Clínica Psicomotora, relatar o que são e como se dão as construções simbólicas, apontar como estas construções podem acontecer no âmbito da educação musical nos Transtornos do Autismo bem como sua relevância para a constituição do sujeito.

Neste contexto indagamos: Em quais aspectos os conceitos da Clínica Psicomotora podem contribuir como ferramenta aliada à prática da Educação musical

¹ www.institutoser.com.br

² A transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa a unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. Do ponto de vista humano, a transdisciplinaridade é uma atitude empática de abertura ao outro e seu conhecimento. (RODRIGUES, 2000) Maria Lucia Rodrigues. Revista Serviço Social e Sociedade, No.64, Ano XXI, São Paulo, Ed. Cortez, Nov/2000

³ A questão da inclusão é abordada no art. 208 da Constituição Federal de 1988 antes da Declaração de Salamanca (1994). Em 1996 a LDB Nº 9394/96 determina que as pessoas com deficiência devem frequentar a escola regular. Em 18 de agosto de 2008, a Lei Nº 11.769, determina o retorno das aulas de música à grade curricular das escolas regulares. (Louro, 2010, p.31-36)

aos Transtornos do Espectro do Autismo? Qual a importância de se trabalhar as construções simbólicas no TEA e como estas pode contribuir para constituição do sujeito?

A metodologia de revisão bibliográfica foi escolhida a fim de colaborar para uma adequada contextualização histórica e conceitual em relação à Psicomotricidade e às construções simbólicas dentro dos princípios da Clínica Psicomotora, vertente da psicomotricidade que incorporou conceitos psicanalíticos à sua prática. Tema abordado amplamente por diversos autores como: Negrine (1995), Souza (2004), Fonseca (2001) e Levin (1995). Posteriormente, estenderemos esta revisão aos pedagogos musicais que utilizaram a Psicomotricidade em seus trabalhos de educação musical com um olhar para o “simbólico” como Jacques Dalcroze e Edgar Willems.

O primeiro capítulo, portanto, tratará de apresentar a Clínica Psicomotora em seus aspectos históricos e conceituais. Abordará os principais pensadores e conceitos psicanalíticos que a fundamentam. Falaremos do olhar proposto para o sujeito, segundo Freud e Lacan, com seu corpo em movimento; das relações deste corpo e de seus aspectos Real, Simbólico e Imaginário; e do corpo que é inscrito pela linguagem que vem do Outro. Trataremos também da importância do Outro a das experiências simbólicas nos processos de identificação e transferência e; de como o Educador, corporificando o Outro, pode transmitir marcas simbólicas que favoreçam a constituição da imagem corporal e, portanto, a constituição do sujeito desejante nos Transtorno do Espectro do Autismo.

Com a intenção de proporcionar uma visão mais abrangente diante do tema e suas implicações para alunos, pais e educadores, no segundo capítulo, falaremos sobre o Espectro do Autismo. Abordaremos assuntos referentes ao aspecto histórico no que tange ao seu surgimento no âmbito clínico como transtorno bem como de sua incidência, diagnóstico e da necessidade de um tratamento multidisciplinar composto por uma rede de profissionais envolvendo especialidades das áreas da saúde e da educação.

Neste contexto, apresentaremos algumas propostas de atuação, métodos e metodologias voltadas para práticas terapêuticas e educativas ligadas às áreas da psicologia comportamental, cognitiva, da psicomotricidade e da psicanálise. Também indagaremos sobre o Sujeito com Autismo propondo reflexões acerca dos

significantes que o constituem a fim de que possamos ir em busca do sujeito por traz do diagnóstico e da estereotipia, acolhendo seus sons e gestos significantes.

No terceiro capítulo pretendemos promover um diálogo entre a educação musical a Clínica Psicomotora. Após um breve panorama acerca de importantes concepções filosóficas atualmente ligadas ao campo educação musical, falaremos um pouco sobre os métodos ativos, contemporâneos ao surgimento da psicomotricidade, e de dois educadores que desenvolveram práticas voltadas para a construção simbólica.

Trataremos também da questão das estereotipias nos espectro do autismo do ponto de vista da Clínica Psicomotora e de como estas poderiam se tornar janelas para o laço e para comunicação com estas pessoas. O que se propõe, é uma visão transdisciplinar entre a educação musical e a Clínica Psicomotora no trabalho com pessoas com TEA.

A fim de mostrar possibilidades práticas referentes a proposta apontada no capítulo terceiro, o quarto capítulo apresentará relatos de experiências vivenciadas por mim, durante o meu trabalho no Instituto Ser, na educação musical de pessoas com autismo. Nestas experiências relatarei como ocorreram a elaboração de algumas propostas pedagógico-musicais que tiveram como ponto de partida o sujeito e o “olhar” sugerido pela Clínica Psicomotora. Também falarei de como as construções simbólicas se fizeram importantes no processo de identificação, de apropriação simbólica do corpo, na possibilidade de gerar marcas e plasticidade simbólica, contribuindo para a constituição do sujeito desejante nos Transtornos do Espectro Autista.

Capítulo 1 – A Clínica Psicomotora

1.1 Contextualizações Histórica e Conceitual

Para que compreendamos a Clínica Psicomotora como discurso e possível ferramenta pedagógica faz-se necessário realizarmos uma breve análise histórica a respeito da psicomotricidade, a fim de que demarquemos os pontos de sustentação teórica que a fundamentam e a influenciam.

O termo psicomotricidade surgiu no discurso médico no início do século XIX a fim de nomear novas zonas do córtex cerebral descobertas pela neurofisiologia. O desenvolvimento destas descobertas deu origem ao campo psicomotor, inicialmente estudado com um enfoque predominantemente neurológico. (ABP, 2016)

Ernest Dupré, neuropsiquiatra francês, foi de fundamental importância para ampliação e conhecimento do campo psicomotor. Em 1909, a partir de estudos clínicos, definiu a síndrome da debilidade motora apontando-a como independente de um possível correlato neurológico e também pontuou a diferença e a não correspondência entre debilidade mental e debilidade motora. A partir desta diferenciação o termo psicomotricidade passou a ser usado convergindo para as definições que assume nos dias de hoje (LEVIN, 1995).

Em 1925, o médico Henry Wallon, a partir de sua obra *L'Enfant Turbulent*, passou a estudar as relações entre a emoção e a motricidade, a motricidade e a representação mental, o que permitiu relacionar o movimento ao afeto, às emoções e ao meio social do indivíduo. Para o Wallon, o objetivo da psicologia é dissolver os “dualismos” corpo-alma, indivíduo-sociedade, biológico-social, unindo o orgânico ao psíquico, classificando assim o movimento humano como uma categoria fundante na construção do psiquismo (FONSECA, 2008).

A prática psicomotora começou em 1935 com Edouard Guilmain, discípulo de Wallon, com um modelo de exercícios para reeducar a atividade tônica e o controle motor, a reeducação motora (LEVIN, 1995).

O zoólogo, filósofo e psicólogo Jean Piaget, apesar de não ter o desenvolvimento psicomotor como foco principal de seus estudos, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da psicomotricidade e seus conceitos. Em seu modelo de funcionamento psicomotor, “assimilação e acomodação”, Piaget, nos diz que é através da experiência, da ação, ou seja, da motricidade, que o indivíduo integra e incorpora o mundo exterior e o vai transformando. Sugerindo que a mente

não copia o entendimento, nem o aceita de forma passiva, mas sim constrói estruturas de conhecimento captando dados externos, transformando-os, interpretando-os, reorganizando-os e, portanto, acomodando-os ao aparelho mental. Desta forma, o autor propõe que haja uma colaboração entre o externo-ambiental e o interno-cognitivo na construção do conhecimento. (FONSECA, 2008)

Em 1947, Julian Ajuriaguerra, neuropsiquiatra infantil, redefine o conceito de debilidade motora e afirma que “a criança é o seu corpo” olhando para o corpo humano sob um ponto de vista antropológico e ontológico de amplitude maior. Seu prestígio internacional como médico, sua longa prática clínica e sua extraordinária capacidade de cruzar saberes colocou-o na posição de fundamentar a psicomotricidade. Ajuriaguerra, integra os aspectos equacionados por Wallon e Piaget sob uma perspectiva interdisciplinar no maior interesse de compreender o desenvolvimento psicomotor. Sob esta mesma perspectiva também agrega o pensamento de outros autores como Gessel, Spitz e Freud ampliando paradigmas e apontando para uma visão transdisciplinar do desenvolvimento biopsicosociológico da criança. (FONSECA, 2008).

A partir das contribuições acima apresentadas a psicomotricidade diferenciou-se das demais disciplinas e adquiriu especificidade própria como área autônoma a ser estudada e desenvolvida. Apesar de ter berço europeu e de ter se expandido para diversos países do mediterrâneo e América latina é importante dizer que autores russos, como Luria e Vygotsky; norte-americanos, como Kephart e Frostig; e outros mestres do conhecimento também tiveram participações significativas em seu desenvolvimento conceitual. Ainda que não seja conveniente nos aprofundarmos no trabalho destes pensadores no momento, é imprescindível citá-los para que compreendamos a psicomotricidade como um campo que “subentende o estudo de várias áreas científicas, de vários graus de adaptabilidade, de vários contextos ecológicos e circunstâncias sócio-culturais” e, sobretudo como “campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade” (FONSECA, 2008, p. 9).

Como disciplina independente e emergente, a psicomotricidade pode ser definida de diversas maneiras e sob diversas circunstâncias (Fonseca, 2008). No entanto, sempre sob a premissa da relação entre cognição, emoção e movimento; sustentada pelos pilares: psicológico, cognitivo, motor e etário, respectivamente

relacionados à emoção, capacidade de aprendizagem, movimentação e fase de desenvolvimento (LOURO, 2012).

Por estar compreendida e incorporada aos mais diversos campos do conhecimento, a psicomotricidade foi se ramificando ao longo do tempo dando origem a três vertentes principais: primeiramente, a chamada Psicomotricidade Funcional (reeducação psicomotora), na qual o olhar é centrado no aspecto motor e na descoberta do corpo como instrumento. Posteriormente, surgiu a Terapia Psicomotora, ligada ao campo da psicologia genética, que valoriza a emoção, a formação de um ser pensante e global, um corpo em movimento que sente e se relaciona (LEVIN, 1995). Por fim, a terceira, denominada Psicomotricidade Vivenciada ou Clínica Psicomotora, voltou-se para um “sujeito desejante” com um corpo em movimento, dando importância à sua globalidade, à sua relação com o outro, à afetividade e ao emocional. (NEGRINE, 1995)

Nesta pesquisa nos relacionaremos mais profundamente com esta terceira vertente da psicomotricidade, chamada Clínica Psicomotora, cuja diferenciação deu-se por um aprofundamento da relação entre psicanálise e psicomotricidade onde foram incorporados à mesma diversos conceitos psicanalíticos resultando numa prática que, além do aspecto motor, ocupa-se do sujeito; de sua imagem corporal e da transferência presente nas relações (SOUZA, 2004).

1.2 - Conceitos Incorporados da Psicanálise: O Olhar para o Sujeito Desejante

Abordaremos aqui alguns dos conceitos psicanalíticos que influenciam de maneira mais marcante a prática da Clínica Psicomotora. Assim, utilizaremos alguns termos advindos da psicanálise como pulsão, sujeito, desejo, transferência, laço e outros que terão seus significados melhor explicados em glossário anexo ao apêndice desta dissertação. Neste percurso pelos conceitos psicanalíticos não há intenção de nos tornarmos analistas, mas sim de apontarmos os embasamentos teóricos de uma prática que direciona o olhar do psicomotricista (educador) para o sujeito e seu corpo, para sua história de vida e para importância do Outro nesta relação de laço social-educacional.

Para a Clínica Psicomotora segundo o psicomotricista Esteban Levin, autor ao qual tomaremos como referência nesta pesquisa, os principais conceitos da psicanálise que corroboram a prática psicomotora são: o sujeito, numa concepção freudiana e lacaniana; os elementos real, simbólico e imaginário que constituem a

realidade humana; e a transferência, presente na relação do sujeito com o Outro. Conceitos estes melhor explicados nos parágrafos seguintes.

Ao apontar a existência do inconsciente Sigmund Freud⁴ faz uso do termo “sujeito” de forma opositiva à definição cartesiana que coloca o sujeito como o próprio homem fundamentado em seus pensamentos e atos, o sujeito do conhecimento, do direito e da consciência. Em psicanálise, o sujeito, inicialmente proposto por Freud e desenvolvido conceitualmente por Jacques Lacan⁵, entre 1950 e 65, seria o sujeito do inconsciente, da ciência e do desejo, constituído pelo “Je”, posição simbólica do sujeito e pelo “Moi”, sua construção imaginária. Neste sentido, Freud e Lacan, rejeitam a existência de um sujeito absoluto. O sujeito do inconsciente seria o sujeito por excelência, e se distingue do eu, função imaginária, que pode ser consciente (BRUDER & BRAUER, 2007).

Em Lacan, o eu é produzido a partir da imagem do Outro, no que ele nomeia estágio do espelho (LACAN, 1966/1998). A experiência de fragmentação do corpo pelas pulsões é superada pela cristalização de uma imagem unificante, que passa a ter peso de referência, trazendo uma vivência de júbilo diante do reconhecimento da própria imagem, que sucede o reconhecimento recebido pelo Outro. Há aí um recobrimento imaginário do real, e a cada momento que a experiência especular com o semelhante se repete, o eu consolida-se (BARROSO, 2012, p.155).

Portanto, o sujeito ao qual nos dirigimos na clínica psicomotora é aquele composto por uma parte simbólica, ligada ao campo da linguagem, e por outra parte imaginária, ligada ao campo da imagem que, segundo Lacan, constitui-se a partir de uma identificação com a imagem do Outro (estádio do espelho⁶) (LEVIN, 1995).

“A criança é o seu corpo” afirmou Ajuriaguerra lembrando-nos que o corpo não pode ser reduzido à uma dimensão puramente biológica, é tomado por uma história própria resultante de suas experiências (FONSECA, 2008). O corpo é tomado de linguagem e não fala por si só, mas é o sujeito que fala através do corpo, das variações tônicas, dos gestos e dos movimentos. Afastamo-nos assim de tomar o corpo como “coisa” ou como um objeto em si mesmo e por si mesmo e nos voltamos para um

⁴ Sigmund Schlomo Freud (1856-1939), conhecido como Sigmund Freud: médico neurologista austríaco criador da psicanálise.

⁵ Jacques Lacan (1901-1981): psicanalista francês que mais contribuiu e deu continuidade à obra de Freud, sabendo articular a psicanálise a diferentes campos do saber, como arte, literatura, ciência e filosofia.

⁶ Expressão criada por Jacques Lacan, em 1936, para designar um momento psíquico da evolução humana durante o qual a criança antecipa o domínio sobre a sua unidade corporal através de uma identificação com a imagem do semelhante e da percepção da sua própria imagem num espelho.

sujeito com um corpo, imerso no universo simbólico. No entanto, o corpo é algo que o sujeito terá que conquistar. Esta apropriação do corpo por parte do sujeito acarreta um trabalho de conquistas e descobertas até que este sujeito possa apropriar-se simbolicamente deste corpo a ponto de brincar de tê-lo, como por exemplo, assumir o papel do Superman em uma brincadeira ou numa determinada cena ciente de que esta é uma representação e não que de fato se transformou no super-herói (LEVIN, 1995).

A partir da apropriação de seu corpo o sujeito passa a constituir sua imagem corporal. Aqui há de se fazer uma diferenciação entre o conceito de esquema corporal, já conhecido e utilizado pela Psicomotricidade, e o da imagem corporal, incorporado da psicanálise. Para Schilder (1968) o primeiro conceito está situado no plano neurofuncional e envolve a integração neurológica de posturas e ações motoras em interação com o meio e o espaço, a noção do corpo e de suas partes como uma imagem tridimensional que temos de nós mesmos. O segundo conceito, no entanto, relaciona-se diretamente com a história psicomotora de cada indivíduo, considerando sua esfera fisiológica, sociológica e libidinal. Uma representação inconsciente e consciente do corpo, envolvendo a percepção do sujeito, de suas emoções e intenções (SCHILDER apud FONSECA, 2008). Neste caso, o sujeito ao apropriar-se de seu corpo constituindo sua imagem corporal torna-se capaz de diferenciar o que é real do que é simbólico; o que é apenas corpo físico do que é parte de “si” e instrumento para a expressão do “eu” sujeito. Ou seja, podemos saber o que é “mão”, termos a imagem mental do que seja uma “mão”, mas a constituição de imagem corporal implica em reconhecermos esta mão como sendo parte de nós.

Sobre a constituição da imagem corporal no TEA Levin relata que: “No autismo, o corpo da criança não tem outra referência do que a de estar à margem [...] o corpo é pura carne sem ligação representacional, é puro real [...] permanece mudo, silencioso, carente de qualquer gestualidade”. (LEVIN, 1995, p. 196)

Sem a construção de uma imagem simbólica de nosso corpo real não nos apropriamos dele, logo, não nos reconhecemos como sujeitos. Mais adiante, no segundo capítulo, falaremos com mais detalhes sobre o autismo e suas implicações. No entanto, na intenção de colocar a Clínica Psicomotora como ferramenta para a educação musical dentro dos transtornos do autismo, acredito que a afirmação de Levin supracitada sobre o corpo da criança autista seja pertinente neste momento a

fim de ressaltar a importância do olhar para o sujeito e de desejarmos que ele exista e aproprie-se simbolicamente de seu corpo no âmbito do TEA.

Em 1953, Lacan chamou à atenção da Sociedade Francesa de Psicanálise para o confronto de três registros da realidade humana: o simbólico, o imaginário e o real. Relacionando, respectivamente, o simbólico com a linguagem, as letras, os símbolos; o imaginário com o campo das imagens, da imaginação; e o real com a coisa em si, desprovida de um significado representacional. (CLAVURIER, 2013).

Sobre a prática da Clínica Psicomotora, Levin (1995) nos fala do corpo no real, no simbólico e no imaginário. Para o autor, o corpo no real, é o corpo “coisa”, que está sempre no mesmo lugar, sem alcançar representação. O Corpo no imaginário é a o corpo das imagens, efeito da identificação a uma imagem na qual se constitui o esquema mental do corpo. Imagem esta que não é constituída, mas sim constituinte do corpo de um sujeito. O Corpo no simbólico é o corpo imerso na linguagem, capaz de conceber gestos e ocupar-se da história do sujeito e sobre o qual este exerce domínio sendo capaz de diferenciar o eu- não eu, o interno-externo, a presença e a ausência. O corpo que encarna o dizer corporal do sujeito. Ao qual fizemos referência anteriormente ao exemplificar o sujeito que se apropriou de seu corpo a ponto de brincar de ser o Superman consciente de participar de uma representação do personagem e não de tê-lo encarnado de fato.

René Descartes⁷ (2001), em seu *Discurso do Método*, discorreu sobre as diferenças entre o corpo do homem, do animal e da máquina. Para o autor tanto o animal quanto a máquina seriam incapazes de produzir linguagem, pois esta requer um fundamento, o pensamento. Apesar de um papagaio possuir os órgãos necessários e ser capaz de proferir palavras, não fala como nós, humanos, uma vez que não pensa no que diz.

Freud, no entanto, propôs algo diferente, nos dizendo que o pensamento é secundário, o primário é o universo simbólico da linguagem e esta, por sua vez, é a estrutura que determina o sujeito. Os animais seriam desprovidos deste “órgão” estruturalmente humano, o “órgão” simbólico, que constitui a linguagem. Portanto, o corpo humano constitui-se por efeito da linguagem e, estes efeitos, dados pelo Outro, é que irão marcar o corpo de um sujeito como desejante. (LEVIN, 1995)

⁷ René Descartes (1596-1650): filósofo, físico e matemático francês. Autor da frase "Penso, logo existo" e criador do pensamento cartesiano.

...O sujeito pré-existe ao corpo e subsiste após a morte, por exemplo, na lembrança, ou seja, no nome que nomeia este corpo. Pré-existe, pois são os pais que, antes que a criança tenha um corpo já o imaginam, por exemplo, como médico, engenheiro, jogador de futebol [...] pensam um nome pra ele, e também imaginam como será seu corpo [...] O corpo é construído, constituído, a partir de uma história que começa e se desenvolve sem que a criança possa escolher nada dela, está em sua origem, constitui-a, torna-a humana (LEVIN, 1995, p.50).

Após esta breve explanação sobre o sujeito e sobre o corpo do sujeito no real, no simbólico e no imaginário, passaremos a nos ocupar de outro conceito psicanalítico incorporado à prática da clínica psicomotora, o da transferência. O termo transferência indica transporte, deslocamento, substituição de um lugar por outro sem que seja afetada a condição do objeto. Na psicanálise freudiana a transferência é considerada como algo essencial, principalmente por que é vista como instrumento de cura nos processos psicanalíticos. Sandor Ferenczi, em 1909, observou que a transferência existia em todas as relações humanas, médico-paciente, professor-aluno, etc... Em 1912, Freud em seu primeiro texto dedicado exclusivamente a questão, chamado “A Dinâmica da Transferência”, distinguiu a transferência positiva, na qual estão presentes a ternura e o amor, da negativa, que canaliza sentimentos agressivos e hostis (ROUDINESCO, 1998).

Lacan, revisitando os escritos de Freud, descreveu a transferência como fenômeno ocorrido na relação entre o “eu” do paciente e a posição do Outro. Em seu seminário dedicado ao tema, entre 1960 e 1961, Lacan falou do desejo do psicanalista a fim de elucidar a verdade do amor transferencial, amor de transferência (ROUDINESCO, 1998).

Para Clínica Psicomotora, a transferência ocorre num “lugar simbólico” onde o corpo do sujeito se situa em relação ao Outro; no jogo simbólico; na posição do corpo e na demanda particular de cada criança e de sua família. A transferência ocorre no não previsível, no não antecipável, onde se coloca em jogo o desejo da criança, o brincar do corpo, na relação e no uso do espaço, de objetos, do tempo, dos gestos, das posturas (LEVIN, 1995). “Na Clínica Psicomotora, a transferência se instala quando há um Outro neste lugar simbólico, ao qual o paciente (aluno) confia sua capacidade de produzir, dizer e criar” (LEVIN, 1995, p.126).

No item 1.4 trataremos mais aprofundadamente deste “lugar simbólico” e do Outro na relação de transferência. No entanto, o que queremos clarificar até o presente é o olhar que a Clínica Psicomotora propõe não somente para um corpo,

mas para um sujeito com um corpo em movimento, imbuído de seu aspecto real, imaginário e simbólico. O olhar para um sujeito desejante.

A passagem da terapia (psicomotora) à clínica psicomotora implica ocupar-nos do sujeito e não mais da pessoa, ocupar-nos da transferência e não mais da empatia, do vínculo ou da comunicação corporal; ocupar-nos da vertente simbólica e não da expressiva, ou seja, implica que nos detenhamos na estrutura dos transtornos psicomotores e não apenas em seus signos. (LEVIN, 2003 [1995], p. 42)

1.3 - O Corpo Na Linguagem

Partindo da premissa lacaniana de que o corpo se organiza por efeito da linguagem e de que a linguagem é que constitui o sujeito e não o inverso, falaremos a seguir sobre como a Clínica Psicomotora trata a questão da linguagem diante do fazer corporal no âmbito do espectro autista.

Retomando a comparação entre o homem e o animal, quando falamos do movimento humano falamos de uma atitude psicomotora, um ato de linguagem que traz em si o desejo, a repressão, o discurso, o que implica a existência e o desenvolvimento de um aparelho psíquico. O animal, no entanto, não pode falar ou produzir um discurso que vá além do seu saber instintivo.

Por exemplo, a ação de cópula de um animal é instintiva, estimulada por hormônios e puramente motora. O cuidado de uma fêmea animal para com seus filhotes é também guiado por este instinto. No ser humano, as mães podem escolher amamentar ou não seus filhos, são elas quem inicialmente fazem do choro um chamado e têm o poder de transformar uma ação puramente motora em um ato psicomotor. Se nesse contato entre mãe e filho, ela não o toca com carinho, não fala com seu bebê, não demanda amor, apenas supre suas necessidades fisiológicas como limpá-lo, alimentá-lo, sustentá-lo, não se estabelece um diálogo tão pouco o corpo da criança é marcado pela linguagem que vem do Outro. Portanto, é pela linguagem que o corpo do bebê se desliga de um corpo-coisa (real) e passa ao corpo da linguagem (simbólico) capaz de “dialogar” e produzir gestos de linguagem (Levin, 1995).

Esses gestos carregam as marcas subjetivas, a história impressa no corpo e é desta articulação do gesto com o simbólico que nos ocuparemos brevemente a fim de compreendermos sua posição enquanto signo à sua composição como significante.

Não seria objeto desta pesquisa nem tão pouco temos a pretensão de discorrer aprofundadamente sobre o pensamento lacaniano referente ao signo, significante e significado. Nossa abordagem, portanto, será colocada de forma bastante simplificada apenas para que o leitor tenha ferramentas para compreender a origem da proposta da CP no que diz respeito ao corpo na linguagem.

A partir das teorias elaboradas pelos linguistas Ferdinand Saussure⁸ e Roman Jakobson⁹, Jacques Lacan desenvolveu sua tese de que o “inconsciente é estruturado como uma linguagem”. Para Saussure, o signo é produto da articulação de duas instâncias: o significante e o significado; nas quais o significante representaria imagem acústica da palavra, massa sonora constituída de fonemas; e o significado o conceito, a imagem mental; e que estas duas instâncias estariam relacionadas, ligadas entre si. Lacan, guiado pela experiência com as formações do inconsciente propostas por Freud, se apropria e ao mesmo tempo subverte a concepção saussuriana de signo e elabora sua teoria do significante articulando estes conceitos de forma diferente (FERREIRA, 2002).

Para Lacan, o signo é o que representa algo para alguém e, o significante é o que tem a função sobre o significado. Saussure pressupõe um significante atrelado a um significado, em Lacan, o significado seria o efeito de uma cadeia de significantes que se articulam entre si e que não estão necessariamente relacionados a este significado. Lacan defende a ideia de que a que estrutura do significante está em conexão com outros significantes formando assim uma cadeia de significantes. E, é nesta cadeia dos significantes que o significado (imagem mental) se estabelece podendo “deslizar” sobre os significantes, por ação do inconsciente, podendo se modificar de acordo com as novas associações estabelecidas com outros significantes da cadeia. Por isso, na experiência psicanalítica o significado seria mutável, como um fluido capaz de assumir formas diversas diante dos mais variados contextos (FERREIRA, 2002).

⁸ Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi o fundador da linguística estrutural, na qual Jacques Lacan se basearia para dar continuidade à obra freudiana, adotando principalmente o conceito linguístico de significante (ROUDINESCO, 1998, p.684).

⁹ O linguista Roman Jakobson (1896-1982) seria o introdutor dessa teorização, ao articular as figuras retóricas da metáfora e da sinédoque com os processos de simbolização. Ao contrário de Jakobson, Lacan assimilou a condensação à metáfora e o deslocamento à metonímia (ROUDINESCO, 1998, p. 149).

Novamente utilizando a relação mãe e filho para exemplificar a teoria lacaniana, podemos dizer que: a palavra MÃE (M-Ã-E), que seria um significante, quando pronunciada para o bebê não se relaciona isoladamente com a produção da “imagem materna” como significado (imagem mental) para este bebê, mas o que gerará esta “imagem materna” (significado) será uma cadeia de significantes. Como por exemplo MÃE - MAMÁ - PAPÁ - BÊBE, todos estes significantes, por meio do inconsciente, estariam ligados à “imagem materna” como significado (imagem mental) para o bebê, desta forma este significado pode se deslocar de um significante para outro, ou seja, ao ouvir um outro significante como MAMÁ, por exemplo, na mente do bebê também poderá ser produzida a “imagem materna” como significado.

Sinteticamente, para a linguística a função da linguagem seria a da comunicação, para a psicanálise é a da evocação. A fala como ato de discurso, e não como ato de fonação simplesmente, o que implica em dirigir uma mensagem para alguém, demandando uma resposta.

Assim, para a Psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma que faz o sujeito. Tal formação aparece de modo evanescente, nos interstícios das palavras. No entre dois. Não há liberdade nesse surgimento, não há escolha. O sujeito não fala, mas é falado (KUPFER, 2010, p. 270).

Levin (1995), em sua proposta para Clínica Psicomotora, sugere que pensemos neste significante de Lacan como sendo a imagem corporal e motora no espaço, que posteriormente ele chamará de gesto significante. O significado, neste caso, seriam os efeitos causados pelo gesto significante do Outro, encarnado pela mãe, por exemplo, na relação com o gesto significante do seu filho.

No item seguinte falaremos mais deste Outro e das relações de transferência, no entanto, dentro do espectro autista, onde muitas vezes o corpo da criança é pura ação carente do seu aspecto simbólico para dialogar, a função do Outro se faz fundamental para trazer esse corpo real a um lugar significante, mediante esse Outro que olhou para o corpo e o inscreveu, o marcou na linguagem numa relação de transferência.

Numa aula de música, quando tomamos um gesto ou uma intenção de fala como uma estrutura significante e atribuímos a isto algum significado dentro de um

contexto numa relação de laço com o educando marcamos seu corpo com a linguagem que, por sua vez, será constituinte deste sujeito.

Sendo assim, na CP, “consideraremos o corpo que o sujeito nos apresenta como corpo real, simbólico e imaginário, “falado” e representado no seu discurso e, enquanto tal, deveremos considerá-lo da relação transferencial que se produz” (LEVIN, 1995, p.99).

Logo, tomaremos tudo o que o corpo produz, gestos, falas, sons, movimentos estereotipados, como significantes passíveis de se ligarem a um ou a vários significados por meio das relações com o Outro.

1.4 - O “Outro” e as Experiências Simbólicas

Para Brauer (2003), segundo a psicanálise lacaniana, a constituição do eu sujeito habita numa relação de conhecimento que é construída a partir do olhar e de ser olhado. A partir do estágio do espelho, teorização desenvolvida na década de 40 a partir do narcisismo freudiano, o autor aponta esta fase como inicial para a constituição do eu, onde se estabelece um traço identificatório, o traço unário. No encontro de um olhar desejante com uma voz que nomeia o desejo estaria o cerne do processo de identificação e, portanto, a gênese do eu.

Reconhecer-se enquanto corpo é possível porque os outros também têm um corpo. Desta forma, o corpo do outro assume um papel de referência e diferença. Para que haja esta antecipação e fascínio pela imagem, tem de haver um Outro que a libidinize, que a deseje, para que a criança possa identificar-se com ela. Este efeito estruturante antecede a maturação neuromotora e é consequência da linguagem, estrutura esta que captura o sujeito, dando-lhe uma posição simbólica (Levin, 1995).

Este Outro, escrito com “O” maiúsculo, não é simplesmente o outro que está ali, para Lacan, o Outro é o lugar (simbólico) onde se constitui o sujeito, é o “lugar de desdobramento da fala onde o desejo do homem é o desejo do Outro. O sujeito se pergunta “que quer o Outro?” e, nessa interrogação, interroga sua própria identidade” (ROUDINESCO, 1998, p.559).

Nessa identificação decorrente da relação especular com o Outro, o indivíduo ouve sua própria fala de maneira invertida, ou seja, com um novo significado. O Outro assume a função da linguagem, que não será o instrumento, mas a condição de produção da comunicação (ROUDINESCO, 1998).

Esteban Levin (1997), percorrendo o caminho da invenção da linguagem proposto por Freud, exemplifica o papel do Outro usando a imagem de um bebê que começa a pronunciar seus primeiros fonemas, como “tá-tá”. O autor presume que ao emitir este som o bebê o ouça como um ruído, então, ao chocar-se com o meio (espaço do Outro) esta onda sonora retorna aos ouvidos do bebê com um novo som. Este “eco virtual” seria o efeito do “espelho sonoro” (o Outro sonoro), este “Outro Sonoro” (mãe, pai, avó...) reconhece no “tá-tá” um chamado e interpreta-o como um som que chama e não somente como um ruído gutural. Ao passar pelo espaço deste Outro, o “ta-tá” retorna ao bebê não mais como ruído e sim como a melodia inclusa no dizer de um fonema. Nesta relação, o bebê é afetado por esse “Outro”, e é ele que dá um novo significado ao som originalmente emitido.

Levin (2002) também nos apresenta a relação do Outro na Clínica Psicomotora dentro dos TEA referenciando a presença da fala ecológica, sintoma bastante comum no autismo, uma fala repetitiva que contém apenas um significado sem nenhum nível metafórico, sem um marco simbólico que o limite ou ordene. Para o autor, esta falta na diversificação dos significados advindos desse “ecovirtual” compromete severamente o desenvolvimento da linguagem e, portanto, do sujeito nos transtornos do autismo.

Para a Clínica Psicomotora, o psicomotricista (professor; terapeuta; fonoaudiólogo; etc...) corporifica o Outro e seu corpo passa a existir como Outro imaginário que transfere imagens para o mesmo sujeito, imagens estas podendo assumir diferentes significados, ora “do ladrão”; “do malvado”; “da mãe”; “do lobo”, “do amigo”. As sucessivas identificações produzidas por esta transferência imaginária por sua vez, provocam mudanças de lugares e transformações do sujeito sustentado na ordem simbólica. Por exemplo: numa “brincadeira”, a criança transforma o professor em “lobo”. Fazendo-se lobo o professor empresta seu corpo (sua presença) de modo a representar para a criança o seu lobo (simbólico) no desdobramento de uma cena levando-a a desdobrar seu fazer corporal, articulando-se em outra posição simbólica e, a partir destes processos de simbolização, de pluralidades de significados, a criança vai constituindo a imagem do corpo e constituindo-se como sujeito desejante. (LEVIN, 1995)

Em seu livro, *La Experiência de ser Niño - Plasticidad Simbolica*, Levin nomeia esta experiência infantil produzida na relação transferencial (criança-professor) como experiência simbólica e, além de descrevê-la sob a perspectiva da constituição do

sujeito por meio da identificação, agrega à mesma uma segunda via que a justifica de um ponto de vista biológico, a da neuroplasticidade (LEVIN, 2010).

A neuroplasticidade ou plasticidade cerebral é a “denominação das capacidades adaptativas do sistema nervoso central - sua habilidade para modificar sua organização estrutural própria e funcionamento” (RELVAS apud LOURO, 2012).

A adaptabilidade do sistema nervoso central permite que ele seja capaz de se reorganizar mesmo após sofrer lesões graves. No entanto, esta reorganização depende de um elemento disparador, uma força psíquica favorável, uma motivação. Segundo Gardner, elementos da personalidade como força do ego, motivação interior, aliados a um estímulo externo adequado podem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e da adaptação do organismo frente a uma dificuldade. No fazer artístico, o organismo pode criar diversos mecanismos de adaptação neuronal motivado pelo desejo de adquirir ou recuperar uma habilidade artística. Há diversos exemplos de pintores e músicos que voltaram a exercer sua arte, mesmo após sofrer danos cerebrais (GARDNER, 1994).

Sob este viés, Esteban Levin aponta a experiência simbólica como uma das fontes geradoras da plasticidade neuronal e de rearranjos que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento psicomotor do sujeito. Também afirma que a qualidade das possibilidades de conexão das sinapses e das redes neuronais pode ser diferente de acordo com a experiência vivida. O autor diz que qualquer experiência aprendida e repetida produz plasticidade cerebral e pode proporcionar o desenvolvimento de novas condutas e aquisições. No entanto, quando se trata de uma experiência simbólica, significativa, ou seja, marcante para o indivíduo, esta produz uma plasticidade neuronal de tônus mais intenso e forte e que permite ao sujeito apropriar-se subjetivamente desta experiência. Esta capacidade de apropriação subjetiva do sujeito o autor chamou de plasticidade simbólica, que é o efeito da experiência simbólica na relação com o Outro e, que nos permite constituir nossa própria imagem corporal (LEVIN, 2010).

1.5 - O Educador na Clínica Psicomotora

Levin afirma: “não há sujeito sem corpo e sem Outro” (LEVIN, 1997, p.39).

Quando pensamos no papel do educador diante da Clínica Psicomotora invariavelmente nos remetemos a função do Outro. Ao corporificar este Outro o educador se torna aquele que deseja, que antecipa a existência do sujeito, se torna

espelho no processo de identificação, gerando imagens e formando laços e, através das experiências compartilhadas, inscreve marcas no corpo do sujeito.

A fim de clarificarmos este papel falaremos um pouco sobre a imitação, uma manifestação considerada por pedagogos e psicólogos como sendo de extrema importância no processo de desenvolvimento humano. Jean Piaget, chama de imitação ao “ato pelo qual se reproduz um modelo (o qual não implica em absoluto na representação deste modelo, visto que ele pode ser apenas percebido)”(PIAGET apud LEVIN, 1997, p.65). Para este autor as imitações fazem parte do desenvolvimento evolutivo e dos processos de acomodação e assimilação (vide p. 13 deste capítulo) ocorridos nos diferentes estágios do desenvolvimento até o seu ápice (LEVIN, 1997).

Para Henri Wallon, é imitando, que a criança vai formando sua individuação, sua subjetividade, pelo desenvolvimento da capacidade de “participar no outro e diferenciar-se dele”. Pela imitação, vinculam-se as ações motoras e mentais na criança, pelo seu desejo em imitar o outro (por ações, gestos e falas), ela constrói suas primeiras compreensões da realidade (WALLON apud VASCONCELOS, 1996, p. 35).

Wallon (apud BARTH, 2007) também foi um dos primeiros estudiosos a se interessar pelas reações tanto das crianças quanto dos animais frente às suas imagens refletidas no espelho, servindo, mais tarde, de ponto de partida para as teorizações lacanianas. Para este autor, através dos diferentes pontos de referência proporcionados pela experiência do espelho, a criança começa a perceber, representar e distinguir, chegando a individualizar e discernir os diferentes aspectos sob os quais lhe é permitido adquirir uma representação de si mesma.

O psicanalista Joël Dor (1991), acerca do estágio do espelho proposto por Lacan, explica que a experiência da criança frente ao espelho passa necessariamente por três tempos fundamentais até a aquisição da imagem de seu corpo. Primeiro, o autor fala do momento da percepção, pela criança, da imagem refletida como se fosse um outro ser real. Nessa etapa, a criança não faz diferenciação entre si e o outro, buscando aproximar-se de sua imagem. No segundo momento, a criança volta-se ao imaginário por compreender que a imagem devolvida pelo espelho não é um outro real, mas uma imagem. Nesta etapa, a criança, além de não mais querer se aproximar da imagem refletida, é agora capaz de fazer a distinção entre a imagem do outro e o outro real. Por fim, o terceiro momento, é o encontro da criança com sua imagem. É no reconhecimento de sua imagem que a criança cria uma totalidade unificada do

corpo, realizando, assim, sua identificação primordial. Neste caso, trata-se de uma identificação à imagem e não de uma imitação dela.

Pensando nas estruturas supracitadas passando pelo campo do Outro, Levin (1997) sugere que imaginemos este Outro como espelho, ao imitá-lo a criança se articula com as imagens e significantes gerados pelo Outro indo além de um movimento mimético puramente motor, mas um movimento que liga a criança ao olhar, ao toque e à postura do Outro.

Nesta experiência de um e Outro, educando-educador, neste entre-dois, abre-se o espaço para a identificação, a transferência, o desejo, o afeto, para as representações, colocando a criança numa nova posição postural e simbólica que modificará sua relação consigo mesma e com os que a cercam (LEVIN, 2010).

Wallon (1986) diz que a imitação é uma atividade plástica, tanto nos seus prelúdios como em si mesma. A criança adota as maneiras do ambiente que a rodeia, para depois se lhes opor o seu próprio “eu”, e, assim, tomar consciência de si através do outro. Ou seja, ela reconhece o outro em si mesma.

Quando pensamos o campo da educação como campo do desenvolvimento humano significa, para psicanálise, pensar na constituição do sujeito o que, como já mencionado anteriormente, passa pelo campo do Outro.

Leandro Lajonquière nos apresenta uma definição psicanalítica da educação bastante pertinente: “Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo (LAJOUQUIÈRE apud KUPFER, 2010, p. 273). Esta definição apoia-se na concepção de sujeito sobre a qual falamos até o momento. Sendo assim, educar seria promover a constituição do sujeito e permitir que o mesmo apareça em cena com seu corpo e desejo.

No que diz respeito ao TEA, o Outro está ausente na sua função, ou seja, na ausência da identificação com o Outro o sujeito não consegue apropriar-se de seu corpo, tão pouco diferenciar-se. Não conseguirá olhar e ser olhado e, portanto, permanecerá vazio dos significantes que o Outro possa doar. O corpo da criança não será “tatuado” pela linguagem e não se transformará em corpo simbólico, condição primordial para a constituição do sujeito (LEVIN, 1995).

Finalmente, em seu livro *Música(s) e seus Ensinos*, a educadora Maura Penna (2008) define música como uma “linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som”. Em seguida, cita o exemplo de algumas correntes

contemporânea e seus compositores que quebraram paradigmas e ampliaram seu material musical para além das notas. As chamadas vanguardas, incorporaram ao discurso musical sons do cotidiano, sons advindos de objetos, metais, sons produzidos eletronicamente, explorando fontes sonoras alternativas em suas criações musicais. A autora nos explica que, assim como para estes compositores, ao ampliarmos nossas concepções acerca do fazer musical podem surgir novas alternativas para as práticas pedagógicas no âmbito da educação musical.

Aderindo à esta proposta, é perfeitamente cabível que, ao nos colocarmos como educadores no papel do Outro, possamos incorporar ao discurso musical criado em sala de aula as falas, sons, gestos e movimentos produzidos pelo educando, gerando imagens e novos significados, considerando o corpo na linguagem, antecipando o sujeito e buscando formar laços e construir experiências simbólicas através das quais o sujeito possa emergir como sujeito desejante.

Capítulo 2 - Sobre os Transtornos do Espectro Autista

2.1 - O Espectro Autista

Antes de abordarmos as práticas educacionais no TEA falaremos um pouco sobre os transtornos do autismo a fim de proporcionar uma visão mais ampla deste contexto social, educacional e suas implicações para alunos, pais e educadores.

O Autismo faz parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento e é classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma síndrome comportamental que se divide em três sintomas principais: a) dificuldade de interação social; b) prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não verbal e no brincar imaginativo; c) a presença de comportamentos repetitivos, estereotípias e interesses restritos. (APA, 2013)

Bleuler, em 1911, foi o primeiro pesquisador a usar o termo “autismo”, percebendo que certas pessoas apresentavam uma perda de contato com a realidade e não conseguiam se comunicar, vivendo em um mundo próprio, então o termo “auto” – pra si próprias – autismo. Kanner, em 1943, foi o primeiro a publicar artigos de crianças com esse tipo de comportamento, relatando o autismo como “distúrbio mais surpreendente (...) a “incapacidade destas crianças de estabelecer relações” de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (KANNER, 1943). No entanto, Asperger, em 1944, relatou vários de casos com crianças que apresentavam características de autismo, porém com inteligência normal e certa desenvoltura cognitiva quando faziam atividades específicas (BOSA & CALLIAS, 2000).

Na década de 80 o autismo era tratado pela classe médica como “transtorno invasivo do desenvolvimento” e dividia-se em cinco classificações: autismo, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno global de desenvolvimento não específico e síndrome de Asperger (BOSA & CALLIAS, 2000). A partir do DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - EUA), publicado em 18 de maio de 2013, os indivíduos até então diagnosticados pelo DSM-IV como autistas, Síndrome de Asperger ou transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação passam a pertencer ao quadro único de Transtornos do Espectro Autista, classificado em três graus: leve, moderado e severo. (APA, 2013)

Desde então, o autismo é considerado um distúrbio complexo do desenvolvimento que leva à problemas comportamentais, tem causas múltiplas e se

apresenta em graus variáveis, por isso a denominação Espectro Autista. Espectro quer dizer “sombra” ou “traço”, assim como uma sombra projetada na parede pode variar em forma, traço, tamanho, de acordo com a posição e o ângulo da luz, no autismo algumas pessoas podem apresentar leves ou elevadas características ou traços de autismo. Sendo assim, há que se considerar a possibilidade de haver uma variação dentro do que chamamos Espectro, que pode apontar tanto para acentuação como para a diminuição dos traços autistas num mesmo indivíduo ao longo da vida. (ABRA, 2011)

As principais características que podem ocorrer dentro dos transtornos do autismo são: dificuldade no “brincar”, comportamentos sociais fora de contexto, dificuldade na percepção de si e do outro, pensamento extremamente concreto, dificuldade para compreender metáfora, humor, ironia, sarcasmo e expressões faciais, ecolalia e fala monótona (ABRA, 2011).

A despeito destas características o psicólogo, psicanalista e psicomotricista argentino Esteban Levin (1995) nos diz que, nos Transtornos do Espectro Autista, existe dificuldade na construção do simbólico, na compreensão do sentido figurativo e isso se estende à relação do indivíduo com seu próprio corpo, “estando ausente o simbólico, o corpo não se instala” (LEVIN, 1995, p. 194).

2.2 - Incidência, Diagnóstico e Tratamento

Segundo o Centro de Prevenção de doenças do EUA (CDC) em sua última pesquisa realizada em 2014, existe 1 caso de autismo a cada 68 pessoas. Sendo assim, estima-se que a população de autistas no Brasil seja de 2 milhões e no mundo todo as pessoas com TEA cheguem a 70 milhões. O risco de pais cujo filho tem TEA terem outra criança com o mesmo problema é dez vezes maior que de pais sem filhos com autismo. (CDC, 2014)

A prevalência de autismo é quatro vezes maior em meninos do que em meninas (RUTTER et al. apud BOSA & CALLIAS, 2000) e há alguma evidência de que as meninas tendem a ser mais severamente afetadas (WING, 1996). Entretanto, isso pode ser devido à tendência de meninas com autismo apresentarem QI mais baixo do que os meninos, pelo menos nos estudos de Lord e sua equipe (LORD & SCHOPLER, 1985).

O diagnóstico do TEA é clínico, baseia-se na observação direta do comportamento e na história da pessoa mediante descrições dos pais sobre o curso

do desenvolvimento e padrões de comportamentos atuais do indivíduo. É feito por neurologistas ou psiquiatras com a contribuição de uma equipe multidisciplinar: fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, entre outros. No Brasil, o DSM-V é a referência para o diagnóstico e sua classificação oficial é dada pelo Código CID - 10 (Classificação Internacional de Doenças) (ABRA, 2013).

O tratamento do autismo é direcionado caso a caso de acordo com as necessidades de cada indivíduo e ocorre através de intervenções realizadas também por uma equipe multidisciplinar composta normalmente por médicos, terapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, pedagogos e outros profissionais que se mostrem necessários na promoção de um melhor desenvolvimento deste ser. Pode haver tratamento farmacológico para sintomas-alvo, sendo este obrigatoriamente prescrito pelo médico apenas quando necessário e com o consentimento da família (APA, 2013)

A alta taxa de incidência do autismo na população mundial nos faz refletir sobre um consequente aumento do ingresso de pessoas com TEA nas escolas e em todos os demais setores da sociedade. Como educadores, ainda que não sejamos terapeutas, ao atendermos um aluno com autismo automaticamente estaremos inseridos em sua rede multidisciplinar de tratamento e nossas ações poderão contribuir, positivamente ou não, para o desenvolvimento deste indivíduo.

2.3 - Principais Propostas Teóricas de Atuação no TEA

A fim de nos aprofundarmos um pouco mais nas questões que circundam os transtornos do autismo, abordaremos neste item algumas das propostas teóricas de atuação mais utilizadas, com finalidades tanto terapêuticas como educacionais, dentro deste contexto.

Ao longo dos anos foram desenvolvidos diversos métodos e metodologias utilizadas nos TEA associadas às mais diversas áreas inclusive à educação musical. As principais abordagens estão relacionadas às áreas da terapia comportamental; da terapia cognitiva e da psicanálise. Faremos referência a algumas delas nos aprofundando mais nas propostas relacionadas à psicomotricidade e a abordagem psicanalítica mediante nossa área de interesse na presente pesquisa.

A escritora e psicóloga Chantal Sicile-kira¹⁰ (2004) organiza categoricamente algumas destas abordagens:

a) aquelas com base comportamental, focam no que a pessoa está apta a fazer e trabalham as habilidades específicas visando funcionabilidade. Não desconsideram a importância dos relacionamentos e das emoções, porém a proposta principal é de trabalhar habilidades comportamentais específicas necessárias para se viver em sociedade a partir dos princípios da análise do comportamento (behaviorismo*) (SICILE-KIRA, 2004, p. 94). Dentro desta proposta estão: applied behavior analysis (ABA), rapid prompting method (RPM), picture exchange communication system (PECS), relationship development intervention (RDI);

b) o treatment and education of autistic and related communication-handicapped children, conhecido como TEACCH, tem uma proposta na linha comportamental-cognitiva, fazendo uso de diferentes atividades com a finalidade de melhorar habilidades práticas e de relacionamento interpessoal. Utiliza bastante a informação visual, por meio de cartões, a organização espacial e o estabelecimento de um roteiro ou uma rotina com princípio, meio e fim a ser seguida. (SICILE-KIRA, 2004, p. 133)

c) àquelas voltadas para a formação de relacionamentos interpessoais, por acreditar que estas relações exercem papel central no desenvolvimento do ser, estabelecem ligação com a psicomotricidade e a psicanálise. Podem ocorrer em conjunto com outras formas de tratamento de acordo com a decisão das famílias e dos profissionais envolvidos (SICILE-KIRA, 2004, p. 128). Mais próximas à psicomotricidade estão: o Método Romain (Simonne Romain - França); a Estimulação ou Integração Sensorial; o Floortime, o Son-rise e a própria psicomotricidade associada a outras áreas de atuação (educação física; fisioterapia; pedagogia, etc..); na linha psicanalítica teremos a Clínica Psicomotora e a Análise propriamente dita.

Os discursos psicanalíticos sobre o autismo são diversos, alguns com orientação winnicottiana¹¹, outros lacaniana, no entanto, observamos que as linhas mestras de pensamento e compreensão são as mesmas delineadas inicialmente por Sigmund Freud partindo de conceitos básicos da psicanálise: o inconsciente, a pulsão, a representação, o afeto, a transferência, anteriormente citados no item 1.2 do

¹⁰ Chantal Sicile-Kira: psicóloga e escritora francesa que vive na Califórnia (EUA). Fundadora da AutismCollege.com que fornece informações práticas online.

¹¹ Seguidores da teoria de Donald Woods Winnicott (1896–1971), pediatra e psicanalista, nascido na Grã-Bretanha, que propôs estudar o bebê e sua mãe como uma “unidade psíquica” entre outras ideias distintas das de Freud e de outros psicanalistas.

primeiro capítulo. Sendo assim, o que há em comum entre as diversas explicações sobre o autismo é a suposição de que ele depende: por um lado, de uma dinâmica interna que se estabelece no jogo das pulsões estendendo-se aos registros do vínculo com as pessoas significativas na história da criança e, por outro lado, na qualidade dessas relações estabelecidas. (CARAMICOLI, 2013, p. 21).

Para Laznik:

[...] algo produz o rompimento de um certo tipo de relação pulsional (olhar/ser olhado), um tipo de jogo pulsional que tem como chave um certo momento de gozo materno que se traduz por um riso gostoso para o bebê, por exemplo. Pouco me importa quais sejam as causas, o que eu sei é que se essa pulsionalidade não se estabelecer, vai haver consequências. (LAZNIK, 2004, p. 210).

O que a psicanálise nos diz é que no autismo a relação com o Outro, mencionada no primeiro capítulo, não se estabelece e não havendo relação especular com o Outro a linguagem não se inscreve no corpo da criança e não se constitui o sujeito, ficando uma falha, uma lacuna. Ao refletir sobre esta questão Levin relata que:

No autismo, a relação com a linguagem é de anulação. permanece numa relação de exclusão a respeito da ordem simbólica, implica o Outro na ausência, não há marcas. O modo de inscrição é o da exclusão, da não existência, da não inscrição. O outro pode estar, mas recusa a inscrição (em todo caso, a criança leva a marca desta recusa. (LEVIN, 1995, p.193).

Sendo assim, o olhar que a Clínica Psicomotora propõe para o sujeito com um corpo em movimento e para a constituição de sua imagem corporal mostra-se pertinente em relação às dificuldades enfrentadas no espectro do autismo.

2.4 - O Sujeito no Autismo

Nos itens antecedentes pudemos nos familiarizar com a abordagem acadêmica a respeito do TEA, no entanto, é preciso ressaltar que, na área da educação teremos de lidar com a pessoa, o sujeito, e é desta questão que pretendemos tratar neste item.

Conforme os ditos anteriores da presente dissertação, a Clínica Psicomotora propõe em sua prática o olhar para um sujeito desejante; para um sujeito com seu corpo em movimento imbuído de seus aspectos real, imaginário e simbólico; para o sujeito que é efeito dos significantes doados pelo Outro. Diante disto, indagamos: Quais seriam os significantes e significados ligados a este sujeito, com autismo, o qual

acolhemos em sala de aula? Quem é essa criança ou jovem que “não se relaciona”, “não olha nos olhos”?

Certamente, não há uma resposta fechada, pronta ou mesmo assertiva à estas perguntas, contudo, propomos a seguir uma série de reflexões acerca do sujeito no autismo bem como acerca dos significantes que o constituem a fim de que, em nossos questionamentos e em nossas práticas como educadores, possamos ir em busca do sujeito por traz do diagnóstico, do rótulo, da estereotipia. Aguçando nossos olhares e ouvidos para os sons e os gestos significantes que vêm do sujeito.

Segundo Levin (1995), antes mesmo do nascimento de uma criança, podemos considerar que já existe um sujeito em jogo. Os pais antecipadamente imaginam um corpo para essa criança, há desejos, um nome, um lugar, palavras, ou seja, um corpo repleto de representações que nasce ocupando-se de uma história. Portanto, “o simbólico, a linguagem, pré-existe ao nascimento da criança”, trata-se do futuro sujeito. (LEVIN, 1995, p. 50)

A aceitação e as adaptações de uma família diante de um filho com diagnóstico de autismo são extremamente peculiares. Alguns psicólogos, como Fávero e Santos (2005), explicam que os pais precisam passar pelo luto da perda do filho ideal, para abrir espaço para o filho real e perceber suas reais capacidades e potencialidades. Além deste processo inicial, estudos revelam que as famílias de pessoas com TEA deparam-se com uma sobre carga de tarefas e exigências, de mudanças nas atividades diárias e de preocupações potencialmente indutoras de estresse e tensões emocionais.

Ainda segundo Fávero e Santos (2005), uma família que convive com uma criança do espectro autista, pode sofrer severas modificações em sua dinâmica que vão desde aspectos financeiros até aqueles relacionados à qualidade de vida física, psíquica e social dos pais e demais membros da família. Os autores afirmam que a severidade dos sintomas e o comprometimento cognitivo da criança são fatores determinantes no nível de estresse parental. Os pais apresentam altos níveis de preocupação em relação ao bem-estar de seus filhos quando eles próprios não puderem mais provê-los.

Diante disso, nos cabe a reflexão de que o histórico institucional; as configurações, a cultura e adaptações familiares; os rótulos; os pré-dizeres; e todos os significantes que emergem deste núcleo familiar e social são partes constituintes do sujeito com o qual nos relacionamos.

Além do diagnóstico e de sua herança simbólica familiar, muitas vezes, a criança com TEA carrega rótulos sociais que determinam diante-mão o que ela faz e não faz, suas necessidades e possibilidades e, portanto, suprimem o sujeito. A educadora Silvia Ester Orrú nos alerta sobre os perigos da supervalorização do diagnóstico e dos rótulos, pois estes costumam classificar as incapacidades, os déficits e anormalidades na tentativa de categorizar as pessoas a partir de resultados homogêneos (ORRÚ, 2013).

Segundo Orrú (2013), os termos mais encontrados nos textos do CID-10 e DSM- IV utilizados para diagnósticos de autismo representam um cenário de incapacidade e negatividade rotulando estes indivíduos como contraproducentes comparados aos indivíduos que estão fora do espectro do autismo. Para autora, quando super valorizamos os rótulos desumanizamos o indivíduo que, por sua vez, passa a ser concebido como um autista (aquele que detém o quadro sintomático) e não como uma pessoa (com sua singularidade e individualidade) com autismo. Acerca disso explica que:

Essas crenças são equivocadas e revelam desinformação, preconceito e, conseqüentemente, estigma para junto à criança com autismo [...] se reverte em marcas profundas no indivíduo, de modo que a sociedade passa a concebê-lo, a partir de seu invólucro, daquilo que lhes está faltando, como um objeto sem identidade, esquecendo-se do sujeito. (ORRÚ, 2013, p. 1425)

Novamente indagamos: Quem é essa pessoa com autismo que, ao mesmo tempo em que é descrita pela negativa (“não faz relação”, “não fala”) e se mostra tão alheia ao mundo e às pessoas? Quem é esse sujeito com autismo? O ele que faz?

De acordo com a proposta da Clínica psicomotora, no trabalho com pessoas com TEA estas indagações precisam estar presentes todo tempo para que não nos esqueçamos do sujeito. Nosso papel como educadores é apostar neste sujeito, ainda que ele não apareça. “É preciso dizer, sem vacilar, que há sujeito ali para que de fato ele possa existir, e tomar as suas produções sonoras e corporais como ato, atribuindo-lhes valor significativo” (COSTA, 2005, p. 17). Por esta razão, tomamos as estereotipias, as “manias” como gestos significantes que podem apontar algo da ordem do sujeito.

Diante destas reflexões, ousamos dizer que acolher o sujeito sob o significante do autismo significa ao mesmo tempo acolher seu diagnóstico, sua história familiar,

suas produções físicas e sonoras, e os demais significantes constituintes deste sujeito predito sem, porém, perder o foco naquele sujeito que há de existir e emergir com seu desejo em meio aos rótulos, históricos e estereotipias.

Capítulo 3 - Práticas Educacionais Musicais sob a Perspectiva da Clínica Psicomotora nos Transtornos do Autismo.

Neste terceiro capítulo falaremos sobre a educação musical no mundo ocidental e no Brasil a partir do século XX, tecendo reflexões acerca de questões filosóficas importantes, de seus principais representantes e de como a educação e os educadores musicais se relacionaram com diversas correntes científicas, especialmente com a psicomotricidade, em busca de práticas pedagógicas mais eficientes. Não somente com a intenção de poder melhorar a qualidade no ensino, mas também com intuito de estabelecer o valor da educação e das vivências musicais como parte importante na formação integral do ser humano.

3.1 - Perspectivas Filosóficas na Educação Musical

Ao longo dos séculos a sociedade ocidental vem tecendo indagações a respeito do valor da música e da educação musical. Tratam-se de questões de cunho filosófico que, a partir do final da década de 1980, passaram a compor e estabelecer parâmetros para o que hoje podemos chamar de Filosofia da Educação Musical.

Em 1958, na América do Norte, a Sociedade Nacional para o Estudo Educação Pública forneceu, pela primeira vez, diretrizes para o estabelecimento de uma filosofia da educação musical (FONTEERRADA, 2008). A partir deste momento, surgiram importantes pensadores que, posteriormente, viriam influenciar a educação musical no Brasil dentre os quais destacaremos: John Dewey; Suzanne Langer; Leonard Meyer; Bennett Reimer; Keith Swanwick; David Elliot e Estelle Ruth Jorgensen.

Falaremos brevemente sobre estes autores a fim de que possamos compreender melhor os caminhos, o cenário e as questões que podem ser relevantes para a prática da educação musical nos dias de hoje, bem como, para as reflexões decorrentes da mesma.

O filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) foi um dos principais pensadores da educação contemporânea e um dos primeiros a apoiar que os conteúdos teóricos referentes a um determinado tema fossem vinculados às vivências práticas das crianças a fim de que as mesmas pudessem construir seus próprios saberes. Também foi um dos responsáveis por retirar a arte do “pedestal” no qual ela havia permanecido no Séc. XIX e colocá-la no centro das salas de aulas (DEWEY, 1978). Anísio Teixeira, um de seus discípulos, foi o responsável por trazer as ideias de Dewey para o Brasil, que tiveram influência sobre

às pré-escolas e centros de educação infantil, como eram chamados na época (FONTEERRADA, 2008).

Para a filósofa Suzanne Langer (1995-1985), a música é como o espaço, onde não há realidade tangível. A autora compara a duração com o espaço afirmando que ambos são incomensuráveis e que somente podem ser “medidos” em termos de sensibilidade, emoção e tensão. Um tempo ou espaço virtual que não são claramente perceptíveis. Para Langer, a percepção auditiva é algo extremamente importante, pois através dela damos “vida” aos objetos sonoros e imprimimos a eles significados integrando-os às nossas experiências como indivíduos. Foi Langer também, quem formulou a hipótese de na pré-história da humanidade (ainda em uma pré-humanidade) terem sido o canto e a dança origem da linguagem verbal (LANGER, 1971). Seu entendimento da música como uma forma simbólica e expressão de sentimento humanos, recentemente, tem influenciado, principalmente os cursos de pós-graduação em música (FONTEERRADA, 2008).

O compositor e também filósofo Leonard Meyer (1918-2007), em seu livro *Emotion And Meaning in Music* (1956), propõe o entendimento da música sob a ótica de dois campos. Primeiramente, o denominado *referencialismo*, compreendendo aqueles que se utilizam da música para representar algo que é externo a ela. E, secundamente, o campo que ele chamou de *absolutismo*, aqui subdividido em 2 categorias: o absolutismo formalista e o expressionista. Os considerados formalistas acreditam que a música nada expressa além dela mesma. No entanto, os expressionistas, consideram que a música é uma forma simbólica e que apresenta estreitas semelhanças com os sentimentos humanos, sendo capaz de atingir espaços profundos da nossa psique justamente pela empatia existente entre a música e o sentimento (MEYER, 1956). Os pensamentos de Meyer vieram a ser conhecidos no Brasil pelo trabalho de Bennett Reimer, do qual falaremos a seguir.

O educador e especialista em filosofia da educação musical Bennett Reimer (1932-2013) fazia parte dos absolutistas expressionistas e emergiu num cenário controverso onde haviam dois tipos de educadores os “utilitários” e os “filósofos”. O primeiro grupo estava preocupado com a organização de sala de aulas, com o currículo e conteúdos musicais, com procedimentos pedagógicos. O segundo grupo ocupava-se das reflexões a respeito da prática e de aspectos capazes de determinar a natureza e o valor da música e da educação musical. Reimer integrava este segundo grupo e considerava importante discutir o valor da música para a sociedade e para o

ser humano uma vez que a indústria cultural da época vinha vendendo a ideia da música apenas como lazer e entretenimento, o que de fato ainda ocorre nos dias atuais. (FONTERRADA, 2008)

O autor apoia-se nos trabalhos de Langer e Meyer no desenvolvimento da sua estética da educação musical. Ele defende a ideia de que a educação musical necessita de uma filosofia que a suporte no que tange a firmá-la como uma área autônoma, sugerindo que o seu impacto na sociedade, depende do entendimento da mesma como “profissão” e do que ela pode oferecer a sociedade. Como expressionista, vê a música como facilitadora da educação dos sentimentos, exatamente por ser análoga a eles, podendo atingir profundos redutos da psique, por processos simbólicos (REIMER, 1970). Talvez não possamos afirmar que a música pode atuar diretamente sobre os sentimentos, mas atualmente, a neurociência cada vez mais comprova os efeitos que a música tem sobre o cérebro humano, podendo também atuar em questões psicológicas e emocionais como controle de estresse e relaxamento (CATTAPAN, 2014).

Outro educador bastante presente nos cursos de graduação e também nas práticas da educação musical brasileira é o britânico Keith Swanwick. O autor valoriza o conhecimento intuitivo resultante da experiência musical. Fundamentado no pensamento de Benedetto Croce¹² que sugere que o conhecimento pode ser intuitivo ou lógico, obtido pela imaginação ou pelo intelecto, pelo individual ou universal, compreendendo as coisas em si ou nas relações estabelecidas entre elas. Swanwick afirmar que na música e na educação musical devemos considerar estes dois lados: a intuição e o pensamento lógico (SWANWICK, 1994).

Em seguida, Keith Swanwick propõe um modelo psicológico muito mais complexo em relação ao seu pensamento inicial. A partir das bases filosóficas de Jean Piaget e sua teoria de assimilação e acomodação, desenvolveu uma nova teoria de aprendizagem da música que chamou de Teoria Espiral. Não convém neste momento nos aprofundarmos na teoria de Swanwick, o que nós tomaremos como relevante serão suas reflexões acerca do aprendizado da música e sua importância no desenvolvimento humano. O autor propõe que o aprendizado parte do intuitivo para o lógico, do individual para o universal, concluindo, portanto que nenhum experimento

¹² Benedetto Croce (1866 - 1952): foi um historiador, escritor, filósofo e político italiano. Os seus escritos giram em torno de um largo espectro temático, sobretudo estética e teoria/filosofia da história.

educativo é neutro, pois o mesmo terá de passar pelas experiências do sujeito e por sua interpretação. (FONTERRADA, 2008)

Em seu livro *Music Matters* o autor canadense David Elliot afirma a importância de considerarmos a música e as produções musicais imersas nos seus respectivos contextos históricos, políticos, econômicos e culturais não as tratando, portanto, como objetos autônomos. Elliot, apesar de ter sido aluno de Reimer, concebe a arte e a música como dotadas de valor intrínseco ao humano e, por isso, critica a proposta de uma educação musical voltada para a “estética”, por considerá-la distante da realidade contemporânea, descontextualizada e descomprometida com a realidade humana (ELLIOT, 1995).

Para Elliot, obras de arte são construções artístico-culturais e a música, é uma prática humana multiforme e, por consequência, capaz de abrigar diferentes maneiras, características, configurações, caminhos, enfim, diversidade. O autor levanta uma questão bastante interessante, quando considera três tipos de fazer musical: Criar (compôr); Executar (tocar); e Escutar (quando construímos a música interiormente), incluindo a escuta como parte importante na construção da musicalidade. Ele propõe que, no fazer musical, acolhamos uma multiplicidade de culturas dando lugar a todos os tipos de repertório, do clássico ao contemporâneo, no qual o limite seria determinado pela própria possibilidade do fazer humano (FONTERRADA, 2008).

Por fim, falaremos acerca das contribuições da filósofa australiana radicada nos Estados Unidos, Estelle Ruth Jorgensen. A autora representou papel importante na constituição da Filosofia da Educação Musical como campo distinto de atividade profissional. No início dos anos 1990 liderou várias iniciativas como: a criação do Grupo MENC Philosophy Special Research Interest; a realização da primeira Conferência em Filosofia da Educação Musical; a fundação da Sociedade Internacional de Filosofia da Educação Musical; e a publicação do periódico *Philosophy of Music Education Review* (MCCARTHY & GOBLE, 2011).

O trabalho de Jorgensen despertou o interesse de educadores musicais brasileiros, principalmente, pela presença marcante do pensamento de Paulo Freire¹³ como uma fundamentação recorrente em suas reflexões. Seus livros, em número de

¹³ Paulo Reglus Neves Freire (1921 - 1997) foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

quatro, articulam-se na construção de uma Filosofia da Educação Musical baseada no pensamento dialético¹⁴.

A última publicação, *Pictures of Music Education* (JORGENSEN, 2011), compõe com as anteriores uma filosofia da educação musical sintetizada em quatro perspectivas articuladas: educação musical vista amplamente (JORGENSEN, 1997); educação musical vista transformativamente (JORGENSEN, 2003); educação musical vista como prática artesã (artful) (JORGENSEN, 2008); e educação musical vista imaginativamente (JORGENSEN, 2011).

Em seu primeiro livro, *In search of Music Education* (JORGENSEN, 1997), a autora apresenta a base sobre qual constrói suas ideais e propostas e expressa sua concepção e visão ampla acerca da educação musical afirmando que:

A educação musical [...] é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] - cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas - implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada (JORGENSEN, 1997, p.66).

Pensando a educação musical “transformativamente”, em *Transforming Music Education* (JORGENSEN, 2003) seu segundo livro, a autora aborda mudanças que julga serem necessárias com base na atuação de músicos-educadores e de artistas. O terceiro livro, *The Art of Teaching Music*, de caráter prático, é “um convite para pensar, por meio de importantes aspectos, o que [educadores musicais] fazem e deveriam fazer” (JORGENSEN, 2008, p.xi).

No desenvolvimento de seu pensamento dialético em sua filosofia da educação musical Jorgensen elege dois componentes chaves a partir dos quais vai tecendo dialéticas: a metáfora e o modelo. A autora considera a metáfora como um lugar de reflexão e subjetividade, como “um tipo de símbolo; algo que representa algo”, mas não apenas na relação um a um. A “metáfora trabalha projetando ao assunto principal um sistema de implicações associadas”, [...] “a metáfora seleciona, enfatiza, suprime e organiza aspectos do assunto principal [...]” (JORGENSEN, 2011, p.5). O modelo é considerado como o pensamento científico e suas teorias, forma objetiva. A filósofa

¹⁴ O método dialético possui várias definições, tal como a hegeliana, a marxista. No presente contexto, trata-se de um modo esquemático de explicação da realidade que se baseia em oposições e em choques entre situações ou ideias diversas ou opostas.

propõe a justaposição entre metáfora e modelo e refere-se a este par como um “quadro” (picture). Para ela “modelos funcionam de modo similar à metáfora” no sentido de que “falar de modelo em conexão com uma teoria científica sugere uma metáfora”. A experiência pedagógico-musical pode iniciar-se de maneira imaginativa e subjetiva e tomar uma forma mais objetiva, mais sistemática. (JORGENSEN, 2011, p.5).

Partindo deste modelo inicial a autora faz uma lista de pares de metáforas associadas aos modelos como: Boutique-Consumo; Jardim-Crescimento; Vila-Comunidade; entre outros. Através destes “quadros” compostos por verbos e substantivos, sentidos estáticos e dinâmicos, processos e produtos, meios e fins, pretende-se compreender melhor o universo multifacetado e diverso da educação musical.

Como exemplo, no caso do quadro “Teia” e “Conectividade”, a educadora Margaret Arroyo discorre sobre pensamento de Jorgensen nos explicando que a imagem de “teia” [web] se refere a um sistema complexo de elementos interconectados. Lembrando uma engenhosa teia das aranhas e também a internet, rede que é ao mesmo tempo virtual e completamente presente em nossas vidas concretas. A imagem que essas teias lhe evocam são de um sistema que é especificamente designado para seus propósitos (ARROYO, 2013)

Arroyo afirma que Jorgensen se concentra na descrição das características da internet em termos sociais, tecnológicos e musicais. Ressaltando a necessidade de postura crítica tanto para perceber os “benefícios” da rede web quanto as desvantagens que essa metáfora e seu modelo associado trazem para a educação musical. As considerações conceituais referentes ao modelo de “Conectividade” iniciam-se pelo aspecto do ensino, apontando o papel do professor na “Conectividade” como um guia dos estudantes para um uso seguro e bem-sucedido, crítico e avaliativo das informações disponíveis na internet. Professores e estudantes compartilham interesses tanto “informais” quanto “formais” e trocam papéis quanto a quem ensina. (Arroyo, 2013)

Sinteticamente, para Estelle R. Jorgensen:

esses quadros [compostos por pares de metáfora e modelo] expressam exemplos dos modos pelos quais a educação musical pode e deve funcionar; [...] eles têm o propósito modesto de abrir para outras possibilidades mais frutíferas de se entender as maneiras pelas quais as pessoas conhecem música [...] Eles ilustram as formas de contribuições

dialética, dialógica e dinâmica de pensar sobre a educação musical e de praticá-la. Eles também sugerem meios pelos quais professores e outros interessados podem articular fenômenos disparatados, promovendo insights (JORGENSEN, 2011, p.12).

Para a educadora Margaret Arroyo, o livro *The Pictures of Music Education* de Jorgensen traz uma proposta instigadora para pensarmos e agirmos no contexto contemporâneo da Educação Musical, onde as possibilidades e modalidades de conhecer música são incrivelmente amplas, diversas, discrepantes, conflitantes, ricas; tudo ao mesmo tempo. Jorgensen, admite em sua dialética as diversidades, multiplicidades, inconsistências, incertezas e oportunidades presentes do cotidiano dos educadores, o que nos deixa mais à vontade para experimentar e refletir (ARROYO, 2013).

O campo da pedagogia musical tem utilizado de outras disciplinas para pensar a si próprio, traçando naturalmente caminhos interdisciplinares com a Psicologia, a Sociologia (da Música), a Antropologia (Etnomusicologia) a Psicomotricidade, mais recentemente, com os Estudos Culturais, a Semiótica, a Neurociência, entre outros. Estas áreas vieram somar-se aos interlocutores da Educação Musical. (ARROYO, 2009). Jorgensen propõe a possibilidade de dupla direção na interface entre Educação Musical e outras disciplinas, partindo do pensar a Educação Musical a partir de suas propriedades (ARROYO, 2013).

Realizamos todo este percurso na filosofia da educação musical, visitando diversos pensadores, autores e educadores com o intuito que nos nutrir enquanto educadores de conceitos e ideias coerentes com o nosso tempo e com as necessidades da sociedade em que vivemos, nos conscientizando a respeito da importância de pensar a nossa prática de maneira ampla, interdisciplinar e acolhedora. Acreditamos que, no contexto da educação musical especial, esta consciência e flexibilidade sejam ainda mais significativas para construirmos um fazer pedagógico mais rico. Para Hourigan, a música fornece um meio alternativo através do qual as crianças que, por exemplo, são incapazes ou não querem falar possam expressar sentimentos e ideias, permitindo assim que todos os alunos sejam desafiados (HOURIGAN, 2007). No entanto, cabe a nós, educadores, alargarmos nossas mentes a fim de apresentarmos a música aos nossos educandos de modo que esta relação efetivamente se estabeleça.

Finalmente, para educadora Marisa Fonterrada, propiciar aos músicos, aos educadores musicais e arte-educadores brasileiros o acesso aos pensamentos ligados ao campo da filosofia da educação poderia:

dar suporte às suas práticas ensinando-os a compreender que a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora essa seja uma parte importante da sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo (FONTEERRADA, 2008, p.117).

3.2 - A Educação Musical e os Métodos Ativos.

Marisa Fonterrada (2008) teceu algumas observações a respeito da importância atribuída à educação musical e de sua relação com os valores, hábitos, visão de mundo e condutas da sociedade dadas à sua época e lugar.

A partir do momento em que a música sai do domínio dos conventos, igrejas e palácios e alcança o povo começam a surgir, no fim do séc. XVIII, os primeiros métodos educacionais e também as primeiras tentativas de introduzir o ensino da música na educação formal (FONTEERRADA, 2008).

Jean Jacques Rousseau¹⁵ (1712-1778), foi o grande inspirador da psicologia moderna e também o primeiro pensador a criar um esquema pedagógico dedicado a educação musical. Em seguida, outros pensadores como: Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Herbart (1776-1841) e Froebel (1782-1852), também incentivaram a presença da música nas escolas. Pestalozzi enfatizou o uso da canção no processo de aprendizado, sugerindo que a criança deve aprender os sons para depois aprender os signos; aprender a cantar e só depois escrever as notas; estimulada a escutar e a imitar os sons; propondo um aprendizado ativo e não, passivo. Estes três pensadores foram os precursores do que hoje conhecemos como métodos-ativos na educação musical, tendo em comum a preocupação com a criança e com o ensino (FONTEERRADA, 2008).

No século XIX a música estreitou relações com a ciência e diversos pensadores, físicos, filósofos, psicólogos, fizeram da música e da arte dos sons seus objetos de pesquisa. A então, ciência da música, buscava respostas sobre o fenômeno sonoro;

¹⁵ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) - filósofo, teórico político e escritor suíço.

o processo de percepção do som pelo ouvido humano; as sensações sonoras e seus efeitos na psique; a memória musical; a relação do sujeito com a música. Estas e outras pesquisas da época abriram novos espaços para investigação musical e influenciaram significativamente o desenvolvimento da educação musical no século seguinte (FONTEERRADA, 2008).

As pedagogias musicais ativas desenvolvidas no séc. XX, mais conhecidas como métodos ativos, trouxeram respostas e indicaram novos caminhos para educação musical numa época em que a sociedade ocidental enfrentava muitos desafios, guerras mundiais e grandes mudanças.

Muitas destas pedagogias chegaram ao Brasil nos anos 1950 e 1960 nas grandes escolas de música, provocando reflexos nas aulas de música praticadas nas escolas comuns. Os métodos ativos são diferentes entre si, alguns com uma proposta mais fechada seguindo materiais didáticos pré-elaborados, outros com uma proposta mais aberta e flexível diante das atividades. Entretanto, independente de suas abordagens, o grande legado trazido pelos métodos ativos foi a oportunidade de refletir sobre o papel da educação musical e do professor, sobre os processos educativos e sobre o desenvolvimento de novas metodologias e práticas na educação musical (PENNA apud MATEIRO&ILARI, 2012).

Os pedagogos musicais que mais difundiram seus métodos no Brasil foram: Émile Jacques-Dalcroze (Suíça, 1865-1950); Zoltán Kodaly (Hungria, 1882-1967); Edgar Willems (Bélgica, 1890-1978); Carl Orff (Alemanha, 1895-1919); Shinichi Suzuki (Japão, 1898-1998); John Payter (Inglaterra, 1931-2010); Raymond Murray Schafer (Canadá, 1933) e Jos Wuytack (Bélgica, 1935) (MATEIRO&ILARI, 2012).

Não será possível discorrer sobre todos estes educadores e seus métodos nesta pesquisa. Contudo, no item a seguir, nos ocuparemos de falar sobre dois destes educadores que, em suas práticas, se relacionaram de maneira mais estreita com o simbólico e com a psicomotricidade.

3.3 - Jacques Dalcroze e Edgar Willems: o olhar para o corpo, o movimento, o simbólico e as intersecções com a Clínica Psicomotora

Neste item não temos intenção de falar sobre os métodos de Jacques- Dalcroze e Edgar Willems, mas sim de apontar elementos comuns entre, o pensamento e as propostas destes educadores com os princípios da Clínica Psicomotora no que diz

respeito ao corpo, ao movimento e à experiências simbólicas. O que propomos aqui é uma visão transdisciplinar entre a educação musical e a Clínica Psicomotora com intuito de promover reflexões e ampliar possibilidades das práticas pedagógicas musicais no contexto dos transtornos do autismo.

Emile Jaques-Dalcroze nasceu em Viena, Áustria, em 06 de julho de 1865. Mudou-se aos 10 anos de idade para a Genebra, Suíça, onde iniciou seus estudos musicais. Em sincronia com os progressos da ciência que ocorriam em seu tempo, principalmente no campo da psicopedagogia, Dalcroze propôs em seu método, A Rítmica, uma nova experiência que se opunha às tendências tradicionais de educação musical até então concebidas. Distanciando-se do conceito de que a música é reservada apenas aos “predestinados” possuidores de um “dom” e dos modelos tecnicistas e individualistas de ensino, Dalcroze desenvolveu um método que baseia-se inicialmente no movimento, na musicalização do corpo. (MARIANI apud MATEIRO&ILARI, 2012)

Alinhado com as pedagogias ativas da “escola nova”¹⁶, com o movimento da Körperkultur (cultura do corpo), inspirada pelos pensamentos de Schopenhauer¹⁷, Nietzsche¹⁸ e Wagner¹⁹, Jacques-Dalcroze lançou seu olhar sobre o gesto, a emoção e a expressão física das sensações. Criou exercícios que permitissem o aprendizado musical através da experiência corporal. Posteriormente, influenciado por seu colega Mathis Lussy²⁰, Dalcroze estabeleceu uma união do gesto, do movimento e da música com as habilidades sensório-motoras, mentais e afetivas, conjugando música e expressão. “Para Dalcroze, toda ação artística é um ato educativo” (MARIANI apud MATEIRO&ILARI, 2012, p.31).

As ferramentas básicas do sistema Dalcroze são: a rítmica, o solfejo e a improvisação. O movimento corporal é considerado meio (via) de experimentação e

¹⁶ A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do séc. XIX e ganhou força na primeira metade do séc. XX.

¹⁷ Arthur Schopenhauer (1788-1860) - filósofo alemão do séc. XIX conhecido pela obra "O Mundo Como Vontade e Representação" (1818), em que caracteriza o mundo fenomenal como o produto de uma cega, insaciável e maligna vontade metafísica.

¹⁸ Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) - filósofo, escritor, poeta e filólogo alemão. Considerado um dos mais importantes pensadores do século XIX.

¹⁹ Wilhelm Richard Wagner (1813-1883) - maestro, compositor, diretor de teatro, intelectual, ativista político e representante do neo-romantismo alemão, cuja obra influenciou a música ocidental. Ficou bastante conhecido por suas óperas.

²⁰ Mathis Lussy (1828-1910) - pedagogo e musicógrafo suíço, estabelecido em Paris. Professor de piano, crítico e escritor de trabalhos importantes de teoria musical.

sensibilização frente aos elementos da linguagem musical, os sons, os intervalos, os acordes, as cadências harmônicas (MARIANI apud MATEIRO&ILARI, 2012).

Assim como Henri Wallon, precursor da terapia psicomotora, e outros pensadores de sua época, Jacques-Dalcroze pretendia romper com os dualismos corpo/espírito, corpo/mente, promovendo um refinamento dos sentidos por meio de uma escuta atenta e da atuação do corpo como manifestação visível diante dos sons experimentados, sentidos e pensados (MARIANI apud MATEIRO&ILARI, 2012).

Fonterrada (2008, p.134), nos diz que a atualidade do método é mantida nos dias de hoje pela a “convivência entre a liberdade de expressão e a estrutura do movimento corporal”. Esta estrutura, presente no corpo e na música, sustenta-se nas relações estabelecidas “pelo indivíduo consigo próprio, com o outro, com o espaço e as sonoridades”.

O sistema de Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas permanece, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. (FONTEERRADA, 2008, p. 133)

Em seu livro, *Dalcroze Today - An Education Thought and Into Music*, a educadora Marie-Laure Bachmann (1991), do Instituto Dalcroze em Genebra, nos fala sobre o “Therapeutic Eurhythmics”. Esta seria uma abordagem de método direcionada para educação ou reeducação psicomotora de pessoas com deficiência, devidamente reconhecido e validado pela classe médica nos países da Europa.

Com maior flexibilidade, neste contexto, o professor pode atender os alunos em pequenos grupos ou individualmente encorajando-os na descoberta de suas próprias habilidades e desenvolvendo-as através da música e dos movimentos. Não importando o tipo de deficiência, Bachmann (1991, p. 67-68), destaca duas recomendações para a prática:

“I) Trabalhe com a pessoa até o momento em que, se possível, ele ou ela possa dispensar a sua ajuda. II) Direcione todo o seu trabalho em busca da maior autonomia possível, não apenas no campo limitado da própria deficiência, mas em todas as outras áreas de atividade que se mostre importante fazê-lo.” (Tradução nossa)

Apesar do foco, neste caso, estar mais direcionado para a terapia psicomotora, mencionada no primeiro capítulo, quando fazemos parte da experiência simbólica de vivenciar os sons através do corpo damos significado ao que ouvimos e aos movimentos que realizamos. A construção conjunta professor-aluno, proposta por Bachmann, pode propiciar o jogo da imitação, que seria o primeiro reconhecimento do Outro. Quando ocorre o reconhecimento se abre espaço para a identificação e para constituição da imagem corporal do aluno.

Neste lugar simbólico, onde o professor personifica a função do Outro e, onde a música e cena musical tornam-se objeto do desejo do aluno é que ocorre a identificação e a transferência permitindo o surgimento do sujeito desejante (LEVIN, 1997).

Edgar Willems, nascido na Bélgica e radicado na Suíça, foi aluno de Jacques-Dalcroze e, partilhou de seus ideais considerando que o ensino de música deve ser dirigido a todos (FONTERRADA, 2008).

Willems propôs a concepção da educação musical como valor humano estabelecendo uma relação entre os elementos fundamentais da música e a natureza humana. No que o educador denominou polo material, estariam o som e o corpo; no polo espiritual, a arte e o espírito. Relacionado ao aspecto fisiológico, estariam a sensibilidade sensorial e o ritmo; ao aspecto afetivo, as reações afetivas e melodias e; ao aspecto mental, a consciência auditiva e a harmonia. (PAJERO apud MATEIRO&ILARI, 2012)

Apesar de, em sua didática abordar os polos material e espiritual separadamente, Willems considerava “todo o ser vivo como uma unidade intrínseca, assim como toda a obra musical manifesta unidade”, os polos opostos, matéria sonora/espírito artístico, seriam complementares e, seus limites, intangíveis, inacessíveis, uma vez que “ambos nos levam ao desconhecido, quer das leis da matéria, quer das leis do espírito” (PAJERO apud MATEIRO&ILARI, 2012, p. 94).

Willems, interessou-se, particularmente, pelo fenômeno da audição. Para ele, a educação auditiva manifesta o triplo aspecto: mental, fisiológico e afetivo. Categoricamente, para o educador, o ouvir, relaciona-se com a função sensorial do órgão auditivo; o escutar, à reação emotiva frente a informação sonora recebida e; o entender, à consciência ativa e reflexiva dos sons, à compreensão (PAJERO apud MATEIRO&ILARI, 2012).

A partir destes princípios, Willems relaciona a música com a linguagem, nos dizendo que ambas compartilham os mesmos processos psicológicos de assimilação. Tanto na linguagem como na música primeiro percebemos a voz/som (sensorial); depois estabelecemos uma identificação com quem/o que nos fala (memória); nos apercebemos do teor afetivo deste som (emoção) e; por último passamos à compreensão e aos processos de apropriação e recriação diante das informações recebidas (atividade mental/inventiva/criadora) (WILLEMS, 2002 [1975]).

Apesar do método Willems concentrar-se mais no aspecto auditivo do que corporal, como fez Dalcroze, o movimento está presente em suas práticas. Ao correr, marchar, pular, balançar, girar, os alunos relacionam-se com a pulsação, com o ritmo e com os caminhos ascendentes ou descendentes da melodia (PAJERO apud MATEIRO&ILARI, 2012). Willems nos fala da importância da afetividade na educação, especialmente, na educação infantil, quando passamos por um período em que a criança desenvolve suas habilidades, sensoriais, emotivas e afetivas. “O educador deve levar em conta esta questão, sobre tudo, se pretende educar e não simplesmente instruir” (WILLEMS, 2002 [1975], p.65, tradução nossa).

Por centrar-se no aspecto auditivo, Willems propõe o uso de canções pedagógicas com a temática dos conteúdos musicais: nomes de notas, intervalos, ritmos, modos e outros (Willems, 2002 [1975]). Num trabalho de extensão das ideias de Willems adaptadas à realidade atual, como complemento no desenvolvimento da sensibilidade afetiva, sugere-se que professor e aluno componham juntos pequenas canções usando seus próprios nomes e outros temas de interesse comuns a fim de criar um repertório conjunto e de significado afetivo (PAJERO apud MATEIRO&ILARI, 2012).

Em seu livro *El Valor Humano de la Educación Musical*, Willems nos fala do ensino de música para pessoas com deficiência. Para o autor a educação musical, quando bem executada segundo as bases psicológicas da educação, pode ser profilática em relação às doenças, chegando a fazer o papel de uma musicoterapia ativa. Como recomendação prática, Willems sugere que se coloque em primeira importância a audição e, posteriormente, o ritmo. “Não partimos de teorias pré-estabelecidas, mas sim do que constatamos que o sujeito pode fazer” diz o educador. A atitude fundamental e decisiva para Willems, neste contexto, consiste em identificar-se com o aluno pelo amor, pelo afeto, tendo em mente a parte da música que está no ser

humano como base de nossa existência e não na parte que vem de fora (WILLEMS, 2002 [1975], p.162, tradução nossa)

Novamente surge a questão da identificação e do laço entre aluno e professor. Para Levin, na perspectiva da Clínica Psicomotora, “o esquema corporal de uma criança autista certamente encontra-se perturbado” exatamente pela ausência desse Outro que não fez inscrição alguma neste corpo, não gerou desejo nem tão pouco imagens. No contexto educacional do autismo esse Outro, será quem despertará o desejo e apresentará o corpo para a criança, inserindo-o no universo simbólico. Ao estabelecer uma relação de laço com o aluno, numa experiência compartilhada, o professor (Outro) ganha a possibilidade de transcender o olhar, passando de uma visão instrumental do corpo à sua representação. (LEVIN, 1995)

Sendo assim, podemos dizer que a transdisciplina entre a Educação Musical e a Clínica Psicomotora se estabelece a partir do momento em que o educador se dispõe a personificar o Outro na sua relação com o aluno, compreendendo seu importante papel gerador de desejos e de imagens com as quais o aluno poderá se identificar e constituir sua imagem corporal, colocando seu próprio desejo em cena como sujeito.

3.4 - As Estereotipias Como “Janelas” para a Comunicação

Trabalhando com pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo é bastante comum observarmos movimentos, falas ou comportamentos repetitivos ou estereotipados. Neste item, abordaremos o tema das estereotipias sob a perspectiva da Clínica Psicomotora no que diz respeito a forma de lidar com elas e, sugerindo que as mesmas possam vir a se tornar janelas para formação de um laço e para a comunicação com esses indivíduos.

Etimologicamente, o termo estereotipia é composto por dois vocábulos gregos que unidos carregam em sua essência um entendimento próprio: *sterós* (sólido) e *typos* (modelo); indicando que as estereotipias imprimem padrões rígidos e estáveis em suas manifestações (BARROS&FONTE, 2016).

Durante o desenvolvimento natural de uma criança comportamentos não-patológicos ou estereotipados podem aparecer em momentos específicos, principalmente quando a criança está prestes a atingir um novo marco comportamental ou prepara-se para fazê-lo. Estes movimentos representam um estado de imaturidade neurológica antes da maturação do comportamento, como por

exemplo: movimentos do tronco antes de se estabelecer sentado ajudam a fortalecer e aperfeiçoar o equilíbrio postural de um bebê. Esses comportamentos desaparecem com a evolução neuro-maturativa da criança. No entanto, quando comportamentos estereotipados são prolongados ao longo do tempo podem adquirir um caráter patológico, chamado de estereotipia, e podem significar uma disfunção no desenvolvimento da criança (MUNHOZ YUNTA et al.,2005).

As causas atribuídas a instalação destas condutas repetitivas são diversas e podem estar associadas a fatores neurológicos, psíquicos e/ou sociais. Conforme a incidência, a qualidade dos episódios e a idade da criança, de uma forma ou de outra, as estereotipias comprometem o desenvolvimento motor, linguístico e as atividades físicas, sociais, emocionais, cognitivas e educativas. (HOFFMAN, 1996)

O código de Classificação Internacional das Doenças, em sua décima edição (CID-10), apresenta uma caracterização a respeito das estereotipias motoras descrevendo-as como: “movimentos intencionais, repetitivos, estereotipados, sem finalidade (frequentemente ritmados), não associados a outro transtorno psiquiátrico ou neurológico identificado”. Esses movimentos podem ser inofensivos como por exemplo: balançar o corpo e/ou a cabeça; torcer os cabelos; estalar os dedos; rolar no chão; girar em torno no próprio corpo e bater as mãos. Porém, também podem apresentar componentes auto-agressivos como: bater a cabeça em alguma superfície; esbofetear a face; colocar o dedo nos olhos; morder as mãos, os lábios ou outras partes do corpo.

Dentro do Espectro do autismo, as estereotipias reproduzem um padrão fixo de atividade, movimento ou vocalização; possuem características morfológicas semelhantes; obedecem a uma cadência de movimento, ritmo e sons; podem ser realizadas com ou sem objetos; são constantes; permanecem, sem pausas, num tempo próprio fora do domínio exterior e, aparentemente, sem um objetivo determinado ou contextualização (BARROS&FONTE, 2016).

Para Laznik as estereotipias são meios de descarga, manobras de evitamento e de defesa contra as lembranças ou percepções dolorosas provenientes do mundo exterior. “Portanto, essas condutas não têm (ou não têm mais) um objetivo de ato, elas não levam à encenação” (LAZNIK, 2011, p. 77).

Segundo Sibemberg (1998), crianças do espectro autista, impossibilitadas de usar a linguagem verbal e sem articulação imaginária que permita perceber as coisas do mundo da mesma forma que seus semelhantes, produzem sintomas com seu

corpo como estereotipias gestuais, “rocking” (balanço do corpo), “flapyng” (balanço das mãos), e outros movimentos rituais e repetitivos no intento de, através desta repetição, estruturar um mínimo de organização para suas vidas.

Levin, em seu livro *Clínica e Educação com Crianças do Outro Espelho* nos diz que “a estereotipia responderia a uma memória corporificada impressa na presença do corpo, sem mediação simbólica, sem pausas nem silêncios, o que faz dela um ritmo corporal possessivo e obsceno, fora da cena” (LEVIN, 2005, p.158).

Para Jacques Lacan:

A ausência da fala manifesta-se nela pelas estereotipias de um discurso em que o sujeito, pode-se dizer, é mais falado do que fala: ali reconhecemos os símbolos do inconsciente sob formas petrificadas, que, ao lado das formas embalsamadas com que se apresentam os mitos em nossas coletâneas, encontram seu lugar numa história natural desses símbolos. (LACAN, 1998. p. 281)

Mediante às afirmações supracitadas, podemos inferir que a estereotipia traz um signo, mas um signo que está paralisado, que não se dirige a ninguém, que não gera desdobramento representacional, contudo, nos traz algo do sujeito. O desafio proposto pela Clínica Psicomotora é, a partir desta enunciação, encontrar o sujeito por traz da estereotipia, que se coloca em cena com sua angústia e sofrimento e, então tentar estabelecer um laço transferencial.

Ao tentar esboçar uma cena dentro nesse universo fechado da estereotipia, essa dobra cênica pode se transformar em um “túnel secreto”, em uma “janela” que se abre na rigidez da estereotipia e nos permite criar um laço transferencial com esse sujeito. A ressonância desta relação transferencial é a possível construção de uma “ponte” cênica entre o que se perdeu na estereotipia e o que virá, gerando novos espelhos, novas imagens e novos significados. A partir de então, a estereotipia poderá situar-se em relação a esta “ponte” que permitirá que ela assuma uma representação não estereotipada. (LEVIN, 2005)

As estereotipias se apresentam nos transtornos do espectro autista em todos os graus, leve, moderado e severo. Sob a perspectiva da Clínica Psicomotora, elas estão diretamente relacionadas à constituição da imagem corporal do indivíduo. Levin (2005) as organiza em três grupos: as estereotipias sensório-motoras; estereotipias de imagem; e estereotipias de representação. Dentro desta organização poderemos

compreender em qual posição está o indivíduo em relação à constituição de sua imagem corporal.

Nas estereotipias sensório-motoras, manifestadas nos movimentos e sensações do corpo, a criança realiza sempre o mesmo movimento de forma cristalizada, apresentando um circuito estável e ao mesmo tempo tensional. Revelando um saber na ordem do “real”, evidenciando que a relação desta criança com seu corpo está no campo da imagem real do corpo, imagem esta marcada pela ausência de representação simbólica através da qual a criança possa constituir sua imagem corporal e se reconhecer como sujeito. As estereotipias sensório-motoras se apresentam normalmente nos graus mais severos do espectro autista, no entanto, apesar de repetitivas e até parecidas, elas não são iguais, cada indivíduo se manifesta de maneira singular e, é nesta singularidade que buscaremos o sujeito. (LEVIN, 2005).

Relato rapidamente o exemplo de um menino com autismo severo, com cerca de 8 anos, que girava em torno do próprio corpo olhando fixamente para a palma de sua mão, mostrando como comecei um laço com ele a partir deste movimento. O menino passava muito tempo rodando sem se cansar ou ficar “zomzo”, alienando-se do mundo exterior, experimentando o “gozo” do próprio movimento. Nestas estereotipias a criança se sustenta na percepção sensório-motora, sem imagem do corpo, ficando aprisionada neste movimento sem representação.

Neste caso, Levin na perspectiva da CP, propõe que façamos um espelho, que criemos uma representação cênica da estereotipia deixando que ela nos transborde e se transforme num gesto, por exemplo, com um ritmo e uma melodia, ou uma narração cênica que transforme a estereotipia em um personagem que tenha vida e possa falar conosco, gerando elementos para que a criança possa se identificar na cena fora da estereotipia, constituindo subjetivamente sua imagem corporal (LEVIN, 2005).

Sendo assim, nomeei o “Giro” daquele menino como o “Giro do Pião” e iniciei uma cena. Girando com ele comecei a cantarolar “o pião entrou na roda, pião, o pião entrou na roda, pião. Roda pião, bambeia pião...”, tentando dar àquele giro um sentido, colocá-lo dentro do contexto de uma brincadeira. Em seguida, tentei pegar a mão do menino para formarmos uma pequena “roda” e então, substitui a palavra “pião” na canção pelo nome do menino e depois pelo meu nome. “O fulano entrou na roda, fulano...”, no desenrolar da cena fui dando a esse “pião” braços, pernas, olhos, barriga e, também dei ao “pião” emoções e sensações como por exemplo: “o pião ficou com

dor de barriga... ai como dói essa minha barriga...” fomos criando juntos desdobramentos desta cena através da qual pudemos estabelecer um olhar e a formação de um primeiro laço e comunicação.

Nas chamadas estereotipias de imagem a criança consegue adquirir uma imagem corporal, mas, no entanto, não consegue se desligar dela. Neste caso ela acaba por produzir rituais estereotipados gerando uma imagem ritual que a completa caracterizada por palavras isoladas, gestos repetitivos, ecolalias, pensamento literal sem metáfora, apego a objetos. O universo imaginário fica limitado, restrito e a imagem da criança fica sustentada, ligada (presa) nesta imagem ritual sem ressignificação. A criança existe nesta imagem que ela produz com as coisas, com o outro, com gestos, com sons, não podendo perdê-la, pois nela se completa. (LEVIN, 2005)

Como exemplo ilustrativo, falarei de um rapaz com aproximadamente 18 anos, que desenvolveu uma linguagem verbal e que andava por toda parte carregando um carro de brinquedo debaixo do braço. Toda vez que alguém tentava retirar o carro de seus braços, o mesmo se enchia de ira e reagia de forma agressiva. Neste caso, o objeto (carro) passou a fazer parte da imagem corporal deste rapaz, completando-a, ou seja, sua imagem é sustentada em sua relação de com este objeto. É como se o objeto fosse literalmente parte do corpo, como uma mão ou um braço.

A proposta da Clínica Psicomotora seria que, a partir destes objetos, rituais, falas o educador/terapeuta proponha um espelho cênico, no qual esta mesma imagem ritual se apresentaria para a criança com pequenas diferenças permitindo que a imagem desta criança vá se desidentificando (vide p.23. parágrafo 3º) do ritual e se sustentando no laço transferencial dando a ela possibilidade de se reconhecer em outro espelho e, aos poucos, ir ingressando no campo da ressignificação, das representações e do brincar.

Nesta situação, optei por criar uma cena musical que envolvia o tal carro, criamos uma canção na qual demos um nome ao carro, “McQueen”, e o mesmo tinha desejos e vontades próprias, até que o McQueen, cansado, decidiu ficar estacionado e pediu que o educando cantasse uma canção pra ele dormir. Esta cena foi se desdobrando e ganhando novas versões e significados a cada aula. O educando não deixou de andar com o carro pela escola, mas agora, cada vez que ele entra na sala de música ele “estaciona o McQueen”, ou seja, se afasta do carro e participa das

atividades propostas colocando o seu desejo em cena como sujeito e se relacionando com os colegas do grupo.

No caso das estereotípias de representação, falamos de pessoas que conseguiram constituir uma imagem corporal e conseguem apropriar-se dela gerando representações, no entanto, estas representações ocorrem sempre do mesmo modo e na mesma sequência. As construções simbólicas, neste caso, são pobres, fixas e estáticas em determinados assuntos, cenas nas quais se pergunta e se responde sempre do mesmo modo ritualisticamente. Neste contexto, qualquer mudança é vivenciada com muito medo e desconcerto. Por isso, a formação de um laço transferencial com o indivíduo é muito importante, para que a imagem em cena não corra riscos e possa ser sustentada por esse laço até que se ressignifique simbolicamente (LEVIN, 2005).

Neste último exemplo, falarei de uma menina, que tinha de 11 anos na época em que a atendi, ela já havia constituído sua imagem corporal, bem como desenvolvido linguagem verbal eficiente e contextualizada. Ela gostava muito de música, de cantar e apresentava um interesse fixo por algumas protagonistas de novelas mexicanas, com as quais ela tinha contato em casa, e, em um determinado momento, identificou-se com a personagem da Rainha Elsa, protagonista do filme Frozen²¹, lançado pela Walt Disney Pictures. Eu já havia estabelecido um vínculo com a menina anteriormente, mas a música tema do filme, “Livre Estou”, cantada pela Elsa e a cena por ela representada eram o assunto dominante nas aulas e, quando eu tentava propor um novo tema, a garota ficava bastante incomodada e irritada.

Assim, comecei a pensar na cena do filme e em como eu poderia propor pequenas mudanças a fim de que a menina pudesse se colocar em cena e ir se afastando da personagem. Então, propus que gravássemos um vídeo clip, mas quem cantaria e tocaria seria a “ViFrozen” (unifiquei o nome da menina com o nome da personagem), uma outra versão da frozen. Nós pensamos num roteiro e buscamos na sala alguns adereços que pudessem compor a cena como pedaços tecidos, uma coroa, e instrumentos musicais. Tocamos no metalofone um trecho do refrão da música e, em seguida, fizemos um glissando que seria o som do “poder do gelo” (frozen). No video clip ela cantaria e, cada vez que a “ViFrozen” fosse usar o seu poder,

²¹ Rainha Elsa de Arendelle, também conhecida como a Rainha da Neve, é uma personagem fictícia do 53º filme de animação dos estúdios Walt Disney Pictures, Frozen. Elsa é inspirada na personagem-título de A Rainha da Neve, de Hans Christian Andersen.

ela teria de fazer o glissando no metalofone. Fomos construindo a nova cena, atribuindo novas emoções à personagem como raiva, medo, tristeza, alegria e desta forma a garota foi aos poucos se flexibilizando, distanciando-se da Elsa e se colocando como sujeito, na sua fala, nos seus movimentos, no seu fazer musical tocando e cantando.

Levin afirma a importância do laço transferencial:

Nessa relação de laço, que pode ocorrer entre o educador(a) e a criança, se estabelece algo muito importante, o encontro do olhar. Esse olhar e ser olhado é fundamental para que ocorra a identificação, para que se desperte o desejo fazer parte da cena. Para Levin: “No gesto de olhar ou gestualizar, a criança deixa de perceber os olhos para se concentrar no olhar cativante que a um só tempo a reflete e representa-a num ser olhado e em fazer-se ver para o outro (LEVIN, 2005, p.182).

Neste caso, o estabelecimento de um laço entre professora e aluna foi fundamental para que houvesse mudança. Neste espaço de transferência, vão se abrindo brechas na imagem fixa, permitindo a entrada de novos elementos e pequenas diferenças e, assim, gradativamente, vão ocorrendo as ressignificações.

Capítulo 4 - As Construções Simbólicas e a Educação Musical no TEA - Relatos de Experiências

Neste capítulo compartilharei três experiências vividas no Instituto Ser ao longo de 10 anos de trabalho através das quais considero ter experimentado a transdisciplina entre a educação musical e a clínica psicomotora, tendo como ponto de partida o sujeito e o que ele faz, trançando objetivos pedagógicos-musicais que vão ao encontro do sujeito. Através do que chamamos de construções ou experiências simbólicas, da criação de cenas, cenários musicais e contextos simbólicos, busquei formar laços, despertar olhares, desejos, criando espaço para a identificação, para a transferência e para que o sujeito desejante pudesse emergir.

Carlito e o Papa-léguas (Bip-Bip)

Em um dos meus projetos no Instituto, com o objetivo de trabalhar a percepção e a criatividade, busquei inspiração nas ideias do educador canadense R. Murray Schafer, bastante conhecido por seus escritos sobre educação musical: *The Composer in The Classroom* (1965), *Ear Cleaning* (1967), *Creative Music Education* (1976), *A Sound Education* (1992), *HearSing* (2005) e, cuja filosofia educacional incentiva as crianças a considerar “como eles mesmos podem criar música pensando fora da caixa para encontrar sons interessantes de fontes inesperadas” (KENNY-GARDHOUSE & WEST, 2016, p. 4). Inspirei-me em uma de suas propostas criativas conhecida como Soundscape (paisagem sonora). Para Schafer, a paisagem sonora inclui todos os sons de um ambiente particular que atingem o ouvido humano. Ele considera que estamos ligados ao mundo natural por meio de nossa voz, e nos encoraja a examinar o que primeiro despertou as comunidades humanas a transformar o som em padrões coesos e expressivos, como a música, a dança e até a fala (KENNY-GARDHOUSE & WEST, 2016).

Sob esta perspectiva, das paisagens sonoras, desenvolvi um projeto semelhante voltado para sonorização de pequenas cenas (imagens). A intenção era de que nós pudéssemos compreender os contextos das imagens e criar uma sonoplastia, ou seja, uma paisagem sonora para as mesmas utilizando instrumentos, objetos, ou o nosso próprio corpo como fontes sonoras. Pensei então em usar trechos de alguns desenhos animados bastante conhecidos e que pudessem despertar o interesse dos educandos com os quais trabalhava. Após breve pesquisa escolhi: “A Pantera Cor-de-Rosa”; “Piu-Piu e Frajola” e “Papa-léguas (Bip-Bip)”. Contudo, houve

um fato importante que me levou a optar por inserir este terceiro desenho no projeto, o do Papa-léguas.

Atendendo um grupo formado por quatro meninos com autismo severo, com idades entre 7 e 9 anos, sem linguagem verbal efetiva, havia um garoto, ao qual carinhosamente chamaremos de Carlito, que apresentava uma estereotipia sensório-motora na forma uma fala repetitiva constituída pelos vocábulos “Bip-Bip”. Ela aparecia o tempo todo, em intensidades diferentes, acompanhada por movimentos estereotipados como balanço do corpo ou das mãos ou de um riso fora de contexto. Sendo assim, em minha angústia por dar algum significado à esta fala que ecoava em minhas aulas desprendida de um sentido metafórico, escolhi trabalhar com este grupo específico a construção da sonoplastia para o desenho do Papa-léguas, com a intenção de que Carlito pudesse ouvir o seu “Bip-Bip” de forma diferente.

Há de se clarificar que, as demandas dos demais integrantes do grupo também foram contempladas em outros encontros e que todos, em suas singularidades, fizeram parte da experiência abaixo descrita, no entanto, irei me ater neste relato apenas aos comportamentos e reações de Carlito diante do cenário proposto na atividade, para que possamos observar seu posicionamento como sujeito.

Dentre os objetivos específicos do projeto estavam ampliar a consciência acerca dos sons que fazem parte de uma imagem, de um ambiente; usar os instrumentos musicais fora de um contexto puramente musical; utilizar a voz, o próprio corpo e objetos presentes na sala de aula como fontes sonoras; além de compreender a história envolvida na cena, promover a organização dentro do espaço-tempo, com começo-meio-fim, bem como chamar a atenção para a relação dos sons e da música com as ações do nosso cotidiano.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, nas aulas em que atendia pessoas com autismo moderado ou leve, nós assistíamos ao desenho sem nenhum áudio e, a partir do entendimento e dos significados que o grupo atribuía às cenas íamos construindo juntos a paisagem sonora e escolhendo os instrumentos e os objetos que fariam parte dela. Contudo, no grupo do Carlito esta ordem teve que ser invertida, pois as crianças não se relacionavam com a cena, não interagiam, não atribuíam significados às imagens nem tão pouco aos sons.

Desta maneira, a fim de construir uma experiência simbólica com o grupo, em especial com o Carlito e sua fala, optei por assistirmos a um pequeno trecho do desenho com o áudio original. Neste caso, o meu desejo como educadora e minha

aposta na existência do sujeito por traz dessa fala estereotipada me moveu a apresentar a história ao grupo, a doar os significantes e significados que partiam de mim e se ligavam aos sons e imagens presentes no desenho.

Assistimos várias vezes ao mesmo trecho e, a cada vez que o personagem Papa-léguas aparecia e dava sua fala, Bip-Bip, eu a enfatizava dentro do contexto da cena para Carlito. No trecho em questão, o protagonista, Papa-léguas, utilizava-se da fala, Bip-Bip, para assustar o antagonista, Coiote. Ao levar o susto, o Coiote, dava um salto para cima e chocava-se com uma montanha rochosa, formação bastante presente no deserto cheio de rodovias proposto como cenário para a série. Utilizei a minha voz para enfatizar as reações e os acontecimentos da cena, usei o prato e a flauta de êmbolo para sonorizar respectivamente o choque do Coiote com a rocha e sua “tontura” após o choque, representada visualmente por estrelinhas que rodeavam sua cabeça.

Conforme assistíamos e eu interagia e enfatizava os acontecimentos do vídeo, Carlito começou a perceber o som do Bip-Bip e a diferenciá-lo, pois aquele não era o seu Bip-Bip, mas um outro, vindo de fora e que se apresentava em novo um contexto. Passados alguns instantes, Carlito associou a fala ao personagem do Papa-léguas e, a cada vez que a ave aparecia em cena e assustava o Coiote, ele sorria. A cada sorriso eu enfatizava mais o Bip-Bip e as reações sonoras com os instrumentos, a fim de trazer o Carlito pra dentro da cena. Até que, em um determinado momento em que a ave apareceu, Carlito posicionou-se e vocalizou, “Bip-Bip”, dentro do contexto da cena. A partir daí, removi o áudio original e, através de um software de gravação, gravamos com os demais colegas do grupo a nossa sonoplastia para a imagem, tendo Carlito no papel de “dublador” do Papa-léguas.

Ao vocalizar o “Bip-Bip” dentro da cena, Carlito se coloca como sujeito e pronuncia sua “fala” agora com um novo significado e sentido, expressando o desejo de fazer parte da cena com a sua voz e, por sua vez, apropriando-se dela para fazê-lo. Acerca deste espaço para o surgimento do sujeito Levin sugere que:

quando prolongamos a última sílaba de uma música ou melodia, criamos uma fermata significativa e maleável, de acordo com a resposta que a criança pode nos dar. Estendemos a duração ou o silêncio num certo compasso, momentaneamente, para que a criança possa se incluir neste intervalo de tempo com seu desejo [...] A fermata significativa como gesto musical marca um corte, uma métrica, delimita uma síncopa que abre o espaço para o outro entrar e continuar o som (LEVIN, 2014, p. 248, tradução nossa).

Quando, como educadores, nos colocamos na posição do Outro gerador de imagens e significantes construindo experiências simbólicas, podemos gerar marcas capazes de produzir plasticidade simbólica. Desta maneira, abre-se espaço para que o sujeito se aproprie simbolicamente do seu corpo, da sua fala, sendo inscrito na linguagem e constituindo sua imagem corporal.

Radio Cidade Ao Vivo

Neste segundo relato, falo da experiência com um grupo formado por cinco adolescentes com idades entre 15 e 19 anos, com uma classificação moderada dentro do espectro autista. Pessoas que tinham uma fala, ainda que não muito eficiente, mas suficiente para expressar suas vontades e se comunicar. Possuíam uma imagem corporal, mas, no entanto, não conseguiam distanciar-se dela, permanecendo fixos em rituais e estereotípias tendo dificuldade de construir uma experiência de “faz de conta” e se apropriar simbolicamente de seus corpos.

A vivência relatada a seguir foi inspirada por uma estereotípia de imagem, um ritual, apresentado por um educando dentro deste grupo, o Roberto. Ele apresentava uma fixação por ouvir uma determinada estação de rádio, a Rádio Cidade. Apesar de todos os educandos do grupo terem se beneficiado com a experiência de diversas maneiras, me concentrarei aqui em relatar especificamente o comportamento de Roberto e seu posicionamento dentro da cena proposta.

Desde a primeira aula com essa turma percebi que Roberto pouco fala, ficava inquieto em pé, sem se aproximar do grupo e da nossa “roda musical”, como costume chamar o círculo que fazemos com cadeiras quando sentamos para tocar e cantar. Ele gostava de ouvir as músicas tocadas na “roda”, mas não participava dela e, durante a aula, quando tinha oportunidade, se aproximava de mim e dizia: - Radio Cidade, Carol! Radio Cidade! De início, eu respondia dizendo que só colocaria a rádio se ele sentasse na roda pra cantar com os amigos. Por algumas vezes funcionou, mas não durava muito e ele voltava a se levantar e a pedir que eu sintonizasse a tal Rádio Cidade.

Certo dia, liguei o aparelho de som da sala e sintonizei a Rádio Cidade com o intuito de observar a reação de Roberto. Foi incrível, ele sorria, se balançava e até cantarolava algumas músicas. Era capaz de reconhecer não só as canções, mas também sabia dizer o nome dos intérpretes que as executavam. Então pensei, preciso trazer a Rádio Cidade pra dentro da nossa “roda musical”.

Estava chegando a época do Carnaval e havia planejado uma atividade resgatando antigas marchinhas carnavalescas a fim de trabalhar alguns elementos musicais como a pulsação, a diferenciação de andamentos e dinâmicas, percepção, forma e repertório. E partir disso surgiu a ideia para uma cena musical que chamei de “Radio Cidade Ao Vivo”.

Peguei emprestado alguns chapéus, máscaras e adereços utilizados nas aulas de teatro e trouxe pra dentro da nossa “roda carnavalesca”. Trouxe também alguns instrumentos de percussão, o tamborim, o pandeiro, o agogô, o reco-reco, além do violão tocado por mim.

Peguei uma baqueta para surdo com ponta de borracha, que poderia imitar perfeitamente um microfone, reuni o grupo na “roda musical” e comecei a cena.

A Rádio Cidade tinha uma “vinheta” característica que abria a programação, aprendi a cantar a tal vinheta e iniciei a atividade com ela. Peguei o “microfone” e comecei a falar como se fosse uma locutora da rádio: - Bom dia senhores ouvintes! Tudo bem com vocês? Hoje a Radio Cidade está ao vivo com uma programação especial de Carnaval! Vamos tocar as marchinhas de carnaval e você ouvinte é quem vai escolher qual marchinha quer ouvir! (Triiiimmmm, triiiimmmm, triiiimmmm!) - Opa, já esta tocando o telefone, vamos atender. Alô, quem fala? É o José? Oi José, qual marchinha de carnaval você vai quer ouvir? A da Cueca? Maravilha, vamos tocar agora pra você!.....

A cada “pedido” tocávamos uma marchinha e nesse tocar, experimentávamos os andamentos, as dinâmicas, as formas, melodias e ritmos musicas. Roberto, ainda ficava observando à distância, quando então tentei trazê-lo para dentro da cena. Eu, como locutora, atendi o “telefone” e disse: - Alô, quem fala? É o Roberto? Oi Roberto, tudo bem com você? (e o Roberto respondeu de fora da roda: - Tudo!) Então continuei: - Que bom! Qual música você vai querer pedir aqui na nossa Rádio Cidade de Carnaval? (E Roberto respondeu: - Ivete!) e eu retornei: - Ivete Sangalo? Que maravilha, vai rolar a festa aqui hoje! Em seguida, cantamos e tocamos a canção Festa, gravada pela cantora Ivete Sangalo, da qual Roberto participou cantando, sorrindo e se movimentando, ainda que fora da roda.

A partir desta experiência inicial, consegui estabelecer um vínculo, um laço com Roberto que, após algumas outras vivências envolvendo a Rádio Cidade “ao vivo” em nossas aulas, passou a sentar-se com os amigos na roda e participar das atividades propostas junto com o grupo. Apesar de ainda ouvir fixamente a Rádio Cidade em

casa, durante as aulas de música, raramente o pedido para sintonizar a Rádio Cidade aparece.

Acerca da voz, sua musicalidade e suas diferentes entonações, Mladen Dolar nos diz:

...a entonação é outra maneira pela qual podemos perceber a voz, porque seu tom particular, sua melodia e sua modulação, sua cadência e sua inflexão podem determinar o significado. A entonação pode modificar o significado (...) na verdade, a voz aparece como o veículo que liga o significante ao corpo (DOLAR, 2007, p. 75, tradução nossa).

Ao acolher a “Rádio Cidade” e fazê-la presente na nossa “roda de musical”, ofereci novas possibilidades e significados para ela. Roberto ganhou voz, passou de ouvinte a participante numa cena na qual pode cantar, se expressar e se colocar como sujeito movido pelo seu desejo.

Através destas experiências práticas, atuando com diversas pessoas dentro espectro do autismo, pude observar que estes pequenos deslocamentos acerca da fala, da gestualidade, do posicionamento, de significantes e significados propostos pela Clínica Psicomotora promovem, além de uma oportunidade para apropriação simbólica do corpo, uma maior flexibilização em relação às rotinas, às fixações e aos comportamentos estereotipados no TEA, fatos estes que podem contribuir de maneira muito importante para o desenvolvimento da linguagem e para socialização destes indivíduos.

Billie Jean e Moonwalk na Fanfarra

Neste último relato falarei de um grupo de adultos, com indivíduos com classificações leve e moderada dentro do TEA, e idades entre 22 e 30 anos. Nessa turma, de 10 integrantes, a maioria possui linguagem bem desenvolvida e uma imagem corporal constituída sendo capazes de gerar representações. Trata-se de um grupo muito talentoso, que vêm se instrumentalizando artisticamente e participando de espetáculos musicais inclusivos promovidos pelo Instituto SER desde 2008. Nestes espetáculos os educandos atuam, dançam, cantam e tocam junto com um elenco amador, composto por professores do Instituto e pessoas da comunidade, e por um elenco de profissionais da dança, música e teatro.

Esta mesma turma também participou de um projeto que comecei a desenvolver com os educandos adultos do Instituto Ser em 2011, chamado “Fanfarra do Ser”. A proposta inicial era de envolver os educandos e proporcionar a eles uma

relação mais próxima com as comemorações referentes à semana da Pátria, aproximando-os da história da independência do Brasil e das bandas marciais e escolares. Num segundo momento, o projeto foi incorporado à agenda de apresentações anuais do Instituto, portanto, a cada ano, tivemos a oportunidade de criar e apresentar novos arranjos executados pelos educandos na Fanfarra do Ser.

Não caberia, no entanto, discorrer sobre todo o processo de construção dos arranjos e da Fanfarra logo, me atarei a descrever apenas um episódio específico ocorrido durante o início da montagem de um dos arranjos apresentados.

Durante a aula, na qual conversava com o grupo a cerca do novo arranjo a ser montado, uma das garotas, que chamaremos de Rafaela, apresentou o que chamamos de uma estereotipia de representação. Rafaela gostava muito de dançar e vinha participando da Fanfarra como Baliza, executando movimentos no ritmo da música. Porém, após assistir à apresentação de um “cover”²² do artista pop Michael Jackson, Rafaela ficou encantada e este passou a ser o assunto dominante, fixo e, a cada tentativa de se introduzir algo novo, como a atividade da Fanfarra, ela apresentava resistência, irritação, desorganização e rapidamente retornava ao tema citando uma música do Michael Jackson ou uma dança sempre assumindo o mesmo papel, de forma estática e repetitiva.

Como mencionado no capítulo anterior, quando ocorrem as estereotipias de representação, há de se ter cuidado no processo de ressignificação desta imagem e sustentá-la através do laço transferencial formado com o educando a fim de evitar desconcerto e sofrimento.

Ao perceber a dificuldade de Rafaela em assumir uma nova posição simbólica diante da atividade, realinhei minha ideia inicial e incluí dentro da proposta do arranjo um trecho da canção Billie Jean²³, de Michael Jackson. Através do meu vínculo com a educanda, sugeri que acrescentássemos aos movimentos da Baliza o passo “moonwalk”²⁴, que me foi apresentado por ela em outra ocasião. Desta forma, Rafaela flexibilizou-se e aceitou participar da atividade e da Fanfarra junto com seu grupo.

Acerca dos efeitos da música frente ao espectro do autismo, Levin diz:

²² Artista Cover: pessoa se apresenta imitando a performance de um ídolo, na vestimenta, na coreografia e nos gestos.

²³ Billie Jean: canção composta pelo astro americano Michael Jackson, lançada como segundo compacto do álbum Thriller em 1982.

²⁴ Moonwalk: nome dado ao passo de maior sucesso de todos os tempos, Michael Jackson trouxe ao mundo um tipo de passo ilusionista, onde o astro desliza para trás dando a impressão de estar sendo puxado ao mesmo tempo que anda para frente.

O ritmo da convocação, desejante, move o corpo e a postura. O eixo postural se adapta à sonoridade e a gestualidade emerge em função dela, formando um espelho sonoro, simbolicamente plural. O prazer no encontro musical é assim inscrito como uma imagem sonora que unifica uma certa realidade, pelo menos aquela que, ao cantar, invoca e nomeia outra. É um prazer sonoro que unifica diante da fragmentação da "patologia" ou da "síndrome" (LEVIN, 2014, p. 244, tradução nossa).

Sendo acolhida em seu “assunto dominante” sob uma nova perspectiva, em um novo contexto, Rafaela pode ressignificá-lo de diversas maneiras, nos ensaios, nas apresentações, nas relações a professora e com os colegas. Havendo uma nova possibilidade para que a Rafaela desejante surgisse em cena e pudesse se apropriar de seu corpo, dos movimentos e dos conteúdos musicais presentes no processo de estruturação e construção de uma Fanfarra Escolar.

Reflexões

A experiência relatada tem a intenção de demonstrar e elucidar, de modo mais prático, como os conceitos da Clínica Psicomotoras poderiam ser utilizados de maneira transdisciplinar no contexto da educação musical alinhando-se com os objetivos pedagógicos e com o estilo próprio de cada educador.

Nas cenas e cenários apresentados, mesmo com objetivos pedagógicos diferentes e com pessoas de idades diferentes, observamos a presença de corpos que mudaram de posição, saindo de um posicionamento fixo e descontextualizado rumo à uma nova posição simbólica na qual seus movimentos, falas e expressões ganham significados dentro de um contexto. Neste sentido referenciamos o conceito do Corpo no seu aspecto real, simbólico e imaginário e a constituição da Imagem Corporal, ou seja, à apropriação simbólica deste corpo o que, como vimos na página 15 e 16 desta dissertação, diferencia-se da compreensão do que chamamos de esquema corporal.

Através do nosso olhar e do nosso desejo como educadores, dentro das cenas, podemos corporificar o Outro, doando significantes e significados que, ao se encontrarem com os significantes advindos do aluno, poderão gerar uma pluralidade de significados permitindo que essa pessoa seja inscrita pela linguagem. (vide Cap.1, item 1.3, p. 22).

Através do laço, do vínculo, que construímos com nossos educandos, acolhendo-os em suas demandas propiciamos espaços de transferência e geramos imagens com as quais eles poderão se identificar e constituir-se como sujeito.

Reafirmamos, portanto, neste contexto a importância da identificação com o aluno pelo afeto, anteriormente mencionada por Edgar Williems, nos apegando à parte da música que está interior do ser humano, tendo em mente a parte da música que está *no* ser humano como base de nossa existência e não na parte que vem de *fora* vide Cap.3, item 3.2, p. 50). Para Levin:

A sensibilidade, o espaço musical, o toque inventado, nunca sentido, nem ouvido, nem tocado; portanto, essa textura dramática, temperada, configura uma área topológica que unifica e divide o interior (a musicalidade, a carícia) e o exterior (puro ruído, tato). Somos envolvidos pelo sensível gesto compartilhado, a modulação rítmica, a cor da voz. O murmúrio afetivo funciona como uma apropriação da imagem sonora. às vezes, o toque ouve e a voz cantada olha. Em suma, é uma memória viva, daquilo que é registrado como história (LEVIN, 2014, p.260, tradução nossa).

Os educadores Alice M. Hammel e Ryan M. Hourigan (2011) sugerem que, no ensino de música para alunos com dificuldades de aprendizagem, os professores podem e devem fazer adaptações, atendendo à modalidade, ao ritmo, ao tamanho e à cor da instrução e dos materiais. Os autores recomendam que os professores usem muitos modos, como cinestésico, visual, auditivo e tátil. Ao introduzir material novo, aconselham diminuir a instrução, ampliar a música e outros materiais e que podem ter cores diferentes a fim de ajudar os alunos a processarem informações e os conteúdos (HAMMEL & HOURIGAN, 2011).

Nos transtornos do espectro do autismo a CP propõe que usemos o “simbólico”, o brincar, o “faz de conta” com uma espécie de recurso adaptativo. Recurso este que pode ocorrer associado a qualquer metodologia, pensamento ou objetivo pedagógico e, através destas “construções simbólicas”, neste espaço de “faz de conta” onde o corpo pode assumir novas posições simbólicas, abriremos espaço para que o sujeito, por trás da estereotipia e dos rótulos, surja em cena como sujeito desejante.

Considerações Finais

“Não há sujeito sem corpo e sem Outro” (LEVIN, 1997, p.39).

Relembrando a afirmativa de Esteban Levin de que a constituição do sujeito passa pelo corpo e pelo Outro, reafirmamos o papel do Educador sugerido pela Clínica Psicomotora de corporificar este Outro que antecipa, deseja e vai ao encontro do sujeito.

Na presente dissertação, ao discorrermos acerca da Clínica Psicomotora procuramos relatar suas principais fundamentações teóricas, tanto da parte da psicomotricidade e como da psicanálise. No primeiro capítulo, ao visitarmos importantes autores como Ernest Dupré, Henri Wallon, Julian Ajuriaguerra e Jean Piaget, pudemos compreender melhor como suas ideias contribuíram para o desenvolvimento da psicomotricidade como disciplina independente e que, posteriormente viria se relacionar com diversas áreas do conhecimento entre elas a psicanálise.

Em nosso breve mergulho por alguns conceitos psicanalíticos nos conectamos com o pensamento de Sigmund Freud e Jacques Lacan buscando entender de que forma a psicanálise contribuiu para o desenvolvimento teórico e para a prática da Clínica Psicomotora. Na obra do psicanalista e psicomotricista Esteban Levin, encontramos importantes referências através das quais pudemos nos apropriar da CP como proposta de atuação bem como compreender sua relevância no que tange aos Transtornos no Espectro do Autismo.

Em pessoas com as mais diversas classificações dentro do espectro autista, é possível percebermos claramente algumas das dificuldades, tantas vezes mencionada por Levin, a despeito de relacionar-se com o Outro, inserir-se na linguagem e relacionar-se com o universo simbólico que ela apresenta e representa. Notamos que a questão da constituição da imagem corporal mostra-se pertinente principalmente, nos casos mais severos nos quais a criança, jovem ou adulto pode passar horas pulando, por exemplo, sem sentir cansaço. Podendo passar um dia inteiro girando a rodinha de um carrinho de brinquedo com o dedo, sem sentir dor, sem se entediar e, principalmente, sem se posicionar simbolicamente em relação a este objeto, sem brincar. Confirmando a fala do autor quando diz que, em muitos casos, no espectro autismo “o corpo é pura carne sem ligação representacional, é

puro real [...] permanece mudo, silencioso, carente de qualquer gestualidade” (LEVIN, 1995, p. 196).

A constituição da imagem corporal, como nos foi relatada por Schilder no capítulo primeiro, trata-se da apropriação simbólica do corpo que, por sua vez, está diretamente relacionada à história psicomotora de cada pessoa. Uma representação inconsciente e consciente do corpo, envolvendo a percepção do sujeito, de suas emoções e intenções. O que significa que, ao apropriar-se de seu corpo, o sujeito torna-se capaz de diferenciar o que é real do que é simbólico e passa a reconhecê-lo como instrumento para a expressão do seu desejo como sujeito.

À medida em fomos nos relacionando com os conceitos que remetem à constituição do sujeito e sua imagem corporal; do corpo nos seus aspectos real, simbólico e imaginário; do corpo sendo inscrito na linguagem pelo Outro; dos processos de identificação e transferência trazidos pela CP, nos tornamos mais conscientes da função do Outro nestes contextos e, conseqüentemente, da sua importância para o surgimento do sujeito desejante, especialmente no TEA.

Ainda no capítulo 1, item 1.3, abordamos a questão da linguagem diante do fazer corporal. Partindo da premissa de que o corpo é constituído por efeito da linguagem, falamos sobre o “gesto significante” e sobre como Levin adaptou a teoria dos significantes proposta por Lacan sugerindo que o corpo e tudo o que ele faz fosse considerado como uma estrutura de significantes passíveis de se ligarem a um ou a vários significados por meio das relações com o Outro. O autor pede que, consideremos “o corpo que o sujeito nos apresenta como corpo real, simbólico e imaginário, “falado” e representado no seu discurso e, enquanto tal, deveremos considerá-lo na relação transferencial que se produz” (LEVIN, 1995, p.99).

Desta forma compreendemos o quão fundamental é a função do Outro que exercerá o papel de trazer o corpo real para uma posição significante através da qual, numa relação de transferência, possa ser inscrito na linguagem.

Através de Lacan, percebemos que este Outro com “O” maiúsculo não é simplesmente um outro semelhante, mas aquele que assume função da linguagem e que serve como espelho para que ocorram os processos de identificação e simbolização.

Outro aspecto importante, abordado pela primeira vez ainda no primeiro capítulo, são as experiências simbólicas produzidas na relação transferencial (mãe-filho, professor-aluno). Vimos que é através destas experiências marcantes

construídas mediante um laço transferencial e em contextos simbólicos que o corpo poderá ser marcado pela linguagem. Estas experiências também são geradoras do que Levin chamou de plasticidade simbólica (vide p. 24), uma plasticidade neuronal de tónus mais intenso que permite que nos apropriemos subjetivamente destas vivências e de nossa imagem corporal.

Ao finalizarmos a apresentação da Clínica Psicomotora como proposta de atuação nos transtornos do espectro do autismo nos voltamos para o educador propondo que, neste contexto, ele corporifique o Outro e se coloque como aquele que deseja a existência do sujeito, que se torna espelho, que gera imagens, que forma laços e constroi experiências através das quais o sujeito desejante possa emergir.

Ao nos referirmos às questões técnicas a respeito do TEA como suas classificações, o diagnóstico, o tratamento, a incidência, o fizemos não com a intenção de super valorizar estas informações, mas sobretudo a fim de que pudéssemos compreender as demandas que fazem parte do Espectro do Autismo. Com um grande número de crianças recebendo o diagnóstico do TEA e com a chegada destas crianças às escolas regulares e especiais nós, como educadores e, portanto, participantes na rede de tratamento de um indivíduo com autismo, recebemos a responsabilidade de nos instrumentalizarmos e nos prepararmos adequadamente para acolher estes educandos em nossas salas de aula.

A Clínica Psicomotora, como tantas outras propostas de atuação no TEA apontadas no item 2.2 do segundo capítulo, não pretende oferecer uma cura, mas sim um caminho, uma forma de acolher o sujeito sob o significante do autismo em todos os seus aspectos. Fornecendo ferramentas que permitam ao terapeuta ou educador ir em busca do sujeito desejante, ainda que inicialmente ele não apareça.

Ao indagarmos: Quem é essa pessoa que acolhemos sob o significante do autismo? Quais são as demandas deste sujeito e de sua família? Quais rótulos lhe são atribuídos? Estamos voltando nosso olhar para os significantes que constituem este sujeito. E, no contexto da educação musical, quando indagamos: Quais são suas produções sonoras e físicas? Quais são suas canções favoritas? Como seu corpo reage a estímulos sonoros ou musicais? O ele faz? Nos preparamos para considerar estas produções como significantes que trazem algo da ordem do sujeito a fim de que possamos ir em busca deste sujeito ainda que ele esteja imerso em rótulos e estereotípias.

No capítulo 3, procuramos demonstrar como este “olhar” voltado para o sujeito e o que ele faz, proposto pela CP poderia estabelecer-se em transdisciplina com a nossa prática na educação musical.

A fim de promover reflexões acerca do valor da música e da educação musical para o ser humano e seu desenvolvimento, fomos beber na fonte de importantes filósofos que influenciaram e estabeleceram parâmetros para que uma filosofia da educação musical se constituísse como campo de atuação e pesquisa no século XX. Permitindo que filósofos e educadores pensassem a educação musical em suas perspectivas teóricas, práticas, bem como, nas suas possíveis ligações com diversas áreas do conhecimento como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicomotricidade, com os Estudos Culturais, a Semiótica, a Neurociência e, no presente trabalho, com a Clínica Psicomotora (Psicanálise).

Nos contextos do TEA, acreditamos que esta relação da educação musical com diferentes áreas do conhecimento pode enriquecer as construções pedagógicas trazendo novas possibilidades com maior eficiência e benefícios para o desenvolvimento do educando. Desta forma, compartilhamos com a afirmação de Marisa Fonterrada de que “o mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo” (FONTERRADA, 2008, p.117).

Tecendo pontos de intersecção entre a CP e educação musical apontamos semelhanças presentes no olhar para o corpo, para o movimento e para o simbólico no trabalho de dois importantes educadores musicais Edgard Willems e Jacques-Dalcroze.

Willems sugeriu que, na educação musical de pessoas com deficiência, nós não partíssemos de teorias pré-estabelecidas, mas sim do que constatamos que o sujeito pode fazer, nos identificando com o aluno pelo amor, pelo afeto, tendo em mente a parte da música que está no ser humano como base de nossa existência e não na parte que vem de fora.

Marie-Laure Bachmann, discorrendo sobre uma abordagem do método Dalcroze direcionada para pessoas com deficiência, reforça a proposta de que professor e aluno façam construções conjuntas buscando desenvolver autonomia, não se restringindo às limitações da deficiência, mas expandindo suas atividades em intersecção com outras áreas que se mostrem relevantes para o contexto.

Tanto em Willems como em Dalcroze estão presentes a identificação e o laço entre aluno e professor. Havendo a possibilidade de transcender o olhar, passando de uma visão instrumental do corpo à sua representação, fazendo uma antecipação do sujeito tomando assim suas produções sonoras e seus gestos como significantes.

Ainda no capítulo terceiro, dentro do âmbito da educação musical, abordamos um tema bastante presente no Espectro do Autismo as chamadas estereotipias, “manias”, fixações que podem se apresentar de diferentes maneiras e em todas as classificações dentro do TEA. Sob a perspectiva da Clínica Psicomotora, dividimos as estereotipias em três grupos remetendo-os à posição de cada indivíduo em relação à constituição de sua imagem corporal: as estereotipias sensório-motoras; estereotipias de imagem; e estereotipias de representação.

Diante destas três possibilidades inerentes à constituição da imagem corporal propusemos formas de atuação tratando estas estereotipias como significantes. Sugerindo que as mesmas também poderiam funcionar como uma espécie de janela para a comunicação e para a formação de um laço com o educando, através do qual podemos construir experiências e estabelecer relações de transferência propiciando a constituição da imagem corporal, as simbolizações, ressignificações e o surgimento do sujeito.

No capítulo 4, relatamos três experiências vividas durante as aulas de músicas no Instituto Ser com a intenção de apresentar, numa abordagem prática, como os conceitos da Clínica Psicomotora mencionados nesta dissertação poderiam ser utilizados em transdisciplina com a educação musical.

Durante estas práticas, através de construções simbólicas, de cenas e cenários, propusemos o estabelecimento de laços entre educador-educando. Nestas cenas, muitas vezes, o educador assumirá o papel do “Outro sonoro”, citado por Levin na página 24, que dá significado aos sons produzidos pelo sujeito fazendo um “espelho sonoro”, um “eco virtual”, que gera pluralidade de significados. E é neste espaço de “faz de conta”, em que acolhemos as estereotipias como gesto-falas significantes, que o corpo pode assumir novas posições simbólicas permitindo que o sujeito emergja com seu desejo e se aproprie dos conteúdos didáticos oferecidos, de sua própria fala (voz) e fazer corporal.

Conforme descrito nos relatos do capítulo 4 pudemos observar que, nem sempre, quando trabalhamos com pessoas do Espectro do Autismo, recebemos um “feedback” imediato acerca dos nossos objetivos pedagógicos. Como, por exemplo, a

resposta que tivemos mediante à fala de Carlito, Bip-Bip (vide p. 57/58), foram necessárias muitas tentativas para que ela ocorresse efetivamente. Por outro lado, em alguns casos, somos surpreendidos por uma manifestação rítmica ou sonora extremamente peculiar, como o caso de Rafaela em seu interesse pelo artista Michael Jackson (vide p.62/63) e, então, nos vemos obrigados a redirecionar nossa proposta a fim de acolher o que educando nos apresenta. Mediante estes exemplos constatamos que há uma necessidade de despojamento por parte do educador e de que a persistência, a consciência, a observação cuidadosa e, o uso da flexibilidade e da criatividade, serão elementos de extrema importância em sua atuação.

Diante das experiências relatadas e das construções simbólicas propostas admitimos também que, certamente, as habilidades técnicas do professor no que tange a sua formação, a sua habilidade para a improvisação, a execução de diversos instrumentos musicais, todos estes fatores poderão contribuir significativamente para a criação destes cenários. Contudo, para fazer uso das ferramentas da Clínica Psicomotora acreditamos que a principal habilidade requerida é o desejo.

O desejo de ir em busca do sujeito que há por traz de um “flapyng” ou de uma fala ecológica. O desejo de corporificar o Outro e de doar, de compartilhar sua experiência infantil, sua história, seus significantes com o educando apostando no surgimento de “um sujeito desejante, animado de libido (desejo), cuja emergência é atestada pelo discurso do Outro” (COSTA, 2005).

Finalmente, por ser parte constituinte do ser humano, consideramos que a música pode ajudar a reconstituir os circuitos pulsionais, a boca, o ouvido, o olhar utilizando elementos imaginários e simbólicos e desta forma poderá contribuir não somente do ponto de vista educativo, mas na constituição da imagem corporal, numa mudança de posição simbólica que pode significar para o sujeito sair de uma situação de sofrimento rumo à uma situação de prazer, alegria e de encontro com o Outro, seja ele o grande Outro ou um outro semelhante.

Eu estou onde está meu corpo
 Meu corpo, onde estão os meus pés
 Meus pés, onde está o chão
 Ou então
 Onde a cabeça
 Com seu pensar em vão
 Eu estou onde tudo esteja
 Ou seja
 Onde quer que esteja em mim
 O céu, o chão, o não, o sim
 A vontade de Deus...
 Dos Pés À Cabeça (Gilberto Gil, 1974)

Referências

- ABRA - Associação Brasileira de Autismo. **Direitos das Pessoas com Autismo**. EDEPE Escola de defensoria pública do Estado de São Paulo. 1ª Edição. São Paulo. 2011. <http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/direitospessoasautismo_leitura.pdf > Acesso em 10/05/2017
- ABP - Associação Brasileira de Psicomotricidade
<<http://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/> > Acesso em 15/04/2017
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-V. Associação Americana de Psiquiatria. **DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-IV-TR. Associação Americana de Psiquiatria. **DSM-IV-TR - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2002.
- ARROYO, Margarete. **Jovens, aprendizagem musical e novas práticas musicais**. In: Congresso Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, XIX. Anais. Curitiba: ANPPOM, 2009. p.81-84.
- ARROYO, M. **Pensando a educação musical imaginativamente**. Per Musi, Belo Horizonte, n.27, 2013, p.231-236
- BACHMANN, Marie-Laure. **Dalcrose Today: an education through and into music**. Translated by David Parlett; translation edited by Ruth Stewart. Oxford University Press, 1991.
- BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; FONTE, Renata Fonseca Lima da. **Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo**. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 745-763, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400745&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28/03.2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169895>.
- BARROSO, A. F. **Sobre a Concepção do Sujeito em Freud e Lacan**. Revista Educação Especial. Santa Cruz do Sul, n.36, p.149-159, jan./jun. 2012
- BARROSO, A. F. **Entre a Linguagem e a Pulsão**. Revista Subjetividades. Fortaleza. 15(1): 57-66, abril. 2015
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto 7.611, de 17 de nov. de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7611.htm - Acesso em 10 de Maio de 2017.

BOSA, C.; Callias, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicologia: Reflexão e Crítica. vol.13 n.1. Porto Alegre, 2000.

BRUDER, M.C.; BRAUER, J.F. **A Constituição do Sujeito na Psicanálise Lacaniana: impasses na separação**. Psicologia em Estudo. Maringá. v. 12, n. 3, p. 513-521, set./dez. 2007

BRAUER, J.F. **Ensaio sobre a clínica dos distúrbios graves na infância**. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2003.(p.162)

CARAMICOLI, L. G. **Autismo: uma análise institucional do discurso dos tratamentos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Orientadora Marlene Guirado. São Paulo, 2013.

CATTAPAN, Felipe. CATTAPAN, Katja. Música & Cérebro: **A música à luz da neurociência**. Revista Insight Inteligência. Abrol/Maio/unho.2014.115-121. In: <<http://insightinteligencia.com.br/pdfs/65.pdf>> Acesso: 26/04/2018

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). <<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>> Acesso em: 16/05/2017

CERQUEIRA LEITE, R.M. Glossário com Termos Psicanalíticos. Jornal "Folha de São Paulo", Folhetim, 23 de setembro de 1979. In: <http://psicanalisedoafeto.blogspot.com/2014/07/demencia-e-disparada-intolerancia-ao.html> Acesso em: 28/04/2018

CLAVURIER, V. **Estudos de Psicanálise**. Tradução: Elisa dos Mares Guia-Menendez. Belo Horizonte-MG. n. 39. p. 125–136 Julho/2013.

COSTA, Roberta Verônica Ferreira. **A constituição do sujeito no autismo e o olhar do Outro**. Dissertação (Mestrado). UERJ: Programa de Pós-Graduação em Psicanálise Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia, UERJ, 2005.

DESCARTES, René (1596-1650). **Discurso do Método**. Tradução: Maria Ermantina. Galvão. São Paulo. Martins Fontes. [1637], 2001.

DEWEY, John, (1859-1952). **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. – 10. Ed. - São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DOLAR, Mladen. **Una voz y nada más**. Traduzido por: Daniela Gutierrez e Beatriz Vignoli. 1ª ed. Buenos Aires : Manantial, 2007.

DÖR, Joel. Introdução à leitura de Lacan: O inconsciente estruturado como linguagem. (C. E. Reis, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
 ELLIOT, David J. **Music Matters**. The Oxford University Press, New York, 1995.

FÁVERO, Maria Angela B.; SANTOS, Manoel A. dos. **Autismo Infantil e Estresse Familiar: Uma Revisão Sistemática da Literatura**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, 18(3), pp.358-369 . Disponível em:
 <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a10v18n3.pdf> > Acesso em: 29/03/2018

FERREIRA, Nadia P. **Jacques Lacan: Apropriação e Subversão da Linguística**. Agora v. V n. 1 p.113-132. Jan/Jun 2002

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2a ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GARDNER, H. Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Ates Médicas Sul, 1994.

GIL, Gilberto. **Dos Pés À Cabeça**. Gil Ao Vivo. 1974. Disponível em:
 <<https://www.youtube.com/watch?v=LATi8nllc1s>> Acesso em 01/05/2018

HAMMEL, A. & HOURIGAN, R.M. (2011). The fundamentals of special education policy: Implications for music teachers and music teacher education. Arts Education Policy Review, 112(4), 174-179.

HOFFMANN, Sonia B. **Estereotipias na Infância**. Revista Diversidade em Cena. Escrito em Porto Alegre, 1996. Disponível em:
 <<http://www.diversidadeemcena.net/artigo21.htm>> Acesso em 28/03/2018

JORGENSEN, Estelle R. **Pictures of Music Education**. Bloomington: Indiana University Press, 2011.

_____. **The Art of Teaching Music**. Bloomington: Indiana University Press, 2008.

_____. **Transforming Music Education**. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

_____. **In search of music education**. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

KENNY-GARDHOUSE, A., WEST, C. **Listen Up, Canadá! Teacher Guide for Grades 4 to 6**. National Arts Centre. Disponível em:
 <http://artsalive.ca/pdf/mus/map/schafer_teacherguide2017_en.pdf> Acesso em: 29/04/2018

KUPFER, Maria Criatina. **O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica**. In: Revista Educação & Realidade. Edição: 35(1). p. 265-281. Jan/Abr 2010.

LACAN, Jacques. **Função e campo da fala e da linguagem** (1953). In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 281.

LANGER, Suzanne K. **Filosofia em Nova Chave**. Perceptiva, São Paulo, 1971.

LAZNIK, M. C. **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Textos compilados por Daniele Wanderley. Rio de Janeiro: Ágalma, 2004.

LAZNIK, M. C. **Rumo à fala: três crianças autistas em psicanálise**. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2011. p.249.

LEVIN, Esteban. **Pinochos: Marionetas o Niños de Verdad. Las desventuras del deseo**. 1ª Edição. Buenos Aires: Editora Nueva Visión, 2014.

_____. **Lá Experiencia de Ser Niño - Plasticidad Simbólica**. 1º Edição. Buenos Aires: Editora Nueva Visión, 2010.

_____. **Clinica e Educação Com as Crianças do Outro Espelho**. Trad: Ricardo Rosenbusch. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____. **A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Trad: Lúcia Endlich Orth e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1997

_____. **A Clínica Psicomotora, o corpo na linguagem**. Trad: Julieta Jerusalinsky. 5a Edição Petrópolis: Editora Vozes, [1995] 2003.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da Pessoa com Deficiência**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Som, 2012.

LORD, C.; SCHOPLER, E. (1985). **Differences in sex ratio in autism as a function of measured intelligence**. Journal of Autism and Developmental Disorders, 15, 185-193.

MATEIRO, Teresa & ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba. InterSaberes, 2012.

MCCARTHY, Mary; GOBLE, J.Scott. **Music Education, Philosophy of Grove Music Online**. Oxford Music Online, 2011. Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/A2093412>> Acesso em: 24/04/2018.

MEYER, Leonard. **Emotion and Meaning**. Chicago: The University Of Chicago Press, 1956.

MUNÓZ-YUNTA, J. A., et al. **Fisiopatogenia de las estereotipias y su relación con los trastornos generalizados del desarrollo**. I Simposio Sobre Autismo. REV NEUROL 2005; 41 (Supl 1): S139-S147. Disponível em: <<http://foro-desafiando-al-autismo.2294784.n4.nabble.com/file/n3755083/estereotipia.pdf>> Acesso em: 28/03/2018

NEGRINE, Airton da Silva. **Fontes Epistemológicas da Psicomotricidade** In: Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Alternativa pedagógica. Porto Alegre: Prodil, 1995.

NUNES, D. R.de P., AZEVEDO, M.Q.O. & SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 557-572 | set./dez. 2013 Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 22/04/2017

ORRÚ, Sílvia Ester. **O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo**. Revista Eletronica Gestão & Saúde, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 1419-1429, jan. 2013. ISSN 1982-4785. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/23001/16523>>. Acesso em: 29/04/2018. doi:<http://dx.doi.org/10.18673/gs.v4i1.23001>.

PENNA, Maura. **Músicas(s) e Seu Ensino**. Ed. Sulina. Porto Alegre, 2008.

REIMER, B. **A Philosophy of Music Education**. Prentice Hall, Englewood Cliff, New Jersey, 1970.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise** - Elisabeth Roudinesco - Michel Plon. Tradução: Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SIBEMBERG, N. **Autismo e linguagem**. In Escritos da criança, n. 5, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre: Linus Editores, p. 60-71 , 1998.

SICILE-KIRA, C. Autism spectrum disorders: the complete guide to understanding autism, Asperger's syndrome, pervasive developmental disorder, and other ASDs. New York: Perigee, 2004.

SOUZA, Dayse Campos de. Um pouco da história da psicomotricidade In: Psicomotricidade: Integração Pais, Criança e Escola. Fortaleza: Livro Técnico, 2004.

WILLEMS, Edgar. El valor humano de la educación musical / Edgar Willems. 3. ed. Barcelona : Paidós, 2002.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. **Wallon e o Papel da Imitação na Emergência de Significado no Desenvolvimento Infantil** - UFF. In: PEDROSA, Ma. Isabel (Org.). Investigação da Criança em Interação Social. Coletâneas da ANPEPP – Assoc. Nac. de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, v.1, número 4. 1996. Apoio: CNPq, FINEP, FAPERJ, UFPE.

WALLON, H. **Do Ato ao Pensamento. Imitação e Representação**. Capítulo 8. In: WEREBE, Maria José Garcia e NADEL BRULFERT, Jaqueline (Org.). Psicologia. Trad. Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986 (Coleção Cientistas Sociais), p.134-174. Original: 1945.

Apêndice

Glossário de Termos Psicanalíticos Relacionados aos Termos Utilizados Nesta Pesquisa

Afeto - Termo geral que designa os sentimentos e emoções. Considera-se que o afeto nem sempre está ligado à ideia (recordação, representação). No caso em que a recordação é muito dolorosa e ameaçadora, o ego a reprime (ver repressão) mas o afeto correspondente pode se deslocar para outras ideias associadas menos perigosas, ludibriando a censura e liberando-se parcialmente ao chegar à consciência. (CERQUEIRA LEITE, 1979)

Angústia - Reação emocional intensa como resposta a um perigo real ou imaginário (angústia automática). Na psicanálise essa angústia automática é resultado de um fluxo incontrolável de excitações de origem interna ou externa. (CERQUEIRA LEITE, 1979)

Aparelho Psíquico - Designa os modelos concebidos por Freud para explicar a organização e o funcionamento da mente. Para isso ele propôs algumas hipóteses entre as quais as mais conhecidas são: a hipótese econômica que concerne essencialmente à quantidade e movimento da energia na atividade psíquica; a hipótese topográfica que tenta localizar a atividade mental em alguma parte do aparelho, que ele divide em: consciente, pré-consciente e inconsciente; e a hipótese estrutural na qual ele divide a mente em três instâncias funcionais: Id, ego e superego, atribuindo a cada uma delas uma função específica. (CERQUEIRA LEITE, 1979)

Defesa - É o conjunto de manobras inconscientes (mecanismos de defesa) que o ego se utiliza para evitar ameaças à sua própria integridade. Essas ameaças podem surgir pela intensificação dos impulsos instintivos que põem em perigo o equilíbrio do ego, que tem como função harmonizar esses impulsos com os imperativos do superego ("consciência moral") e às exigências da realidade externa. (Cerqueira Leite, 1979)

Evocação - Ação de evocar, de fazer aparecer de recordar, de lembrar: a evocação do passado. (CERQUEIRA LEITE, 1979)

Estádio do espelho - Expressão cunhada por Jacques Lacan*, em 1936, para designar um momento psíquico e ontológico da evolução humana, situado entre os primeiros seis e dezoito meses de vida, durante o qual a criança antecipa o domínio sobre sua unidade corporal através de uma identificação* com a imagem do

semelhante e da percepção de sua própria imagem num espelho. No Brasil também se usam “estágio do espelho” e “fase do espelho” (ROUDINESCO, 1998).

Fantasia - refere-se à atividade imaginativa subjacente a todo pensamento e sensação. As fantasias podem se apresentar sob forma consciente, como acontece nos sonhos diurnos, ou inconscientes, subjacentes a um conteúdo manifesto como nos sonhos ou nos sintomas neuróticos etc. Está sempre ligada intimamente aos desejos instintivos.

Fixação - Processo pelo qual o indivíduo permanece vinculado a modos de satisfação ou padrões de comportamento característicos de uma fase anterior de seu desenvolvimento libidinal (ver libido). A fixação pode ser também a pessoas significativas da infância. Assim encontramos expressões frequentemente usadas na psicanálise como fixação oral, fixação anal, fixação maternal, fixação paternal. Chamamos pontos de fixação àqueles momentos do desenvolvimento libidinal que foram perturbados e dos quais o indivíduo permanece fixado ou dos quais regride em estado de tensão. (CERQUEIRA LEITE, 1979)

Identificação - Processo pelo qual o indivíduo se torna idêntico a outro pela assimilação de traços ou atributos daquele que lhe serve de modelo. Nesse processo o indivíduo, tanto pode assimilar aspectos de outra pessoa como também pode identificar em outros aspectos seus. É através das identificações que desde o princípio a personalidade se forma e se diferencia (estádio do espelho-Lacan) (CERQUEIRA LEITE, 1979).

Inconsciente - É possivelmente o conceito mais fundamental da teoria freudiana. Em seu trabalho Freud demonstrou que o conteúdo da mente não se reduz ao consciente, mas que pelo contrário a maior parte da vida psíquica se desenrola em nível inconsciente. Ali se encontram principalmente ideias (representações de impulsos) reprimidas, às quais é negado o acesso à consciência, mas que têm grande influência na vida consciente. Estas ideias reprimidas aparecem de forma disfarçada nos sonhos e nos sintomas neuróticos principalmente e é através do seu conhecimento que podemos chegar até o conflito neurótico durante um processo terapêutico geralmente. O inconsciente é uma das entidades do 1º modelo da mente criado por Freud (ver aparelho psíquico) (CERQUEIRA LEITE, 1979).

Libido/Libidinar - É a energia inerente aos movimentos e transformações dos impulsos sexuais. No entanto esta palavra nem sempre é utilizada referindo-se à libido presente no ato sexual. É uma palavra latina que significa desejo, vontade. (Nesta

pesquisa, assume a conotação de desejo, como por exemplo o desejo genuíno da mãe em se comunicar com seu bebê e estabelecer um laço com ele) (CERQUEIRA LEITE, 1979).

Objeto - Na teoria psicanalítica significa aquilo através do que um impulso instintivo pode obter satisfação. Pode ser uma pessoa em sua totalidade ou parte dessa pessoa (como o seio para o bebê), pode ser uma entidade ou um ideal. Os objetos podem ser reais ou imaginados (CERQUEIRA LEITE, 1979)

Psicanálise - Disciplina criada por Freud que consiste em um método para investigação dos processos mentais, um método de tratamento das desordens psíquicas e um corpo e teorias que tenta sistematizar os dados introduzidos pelos métodos psicanalíticos mencionados acima. A técnica psicanalítica de tratamento consiste basicamente em levar o paciente a associar livremente, isto é, exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que lhe ocorrem sem preocupação de dar-lhes sentido ou coerência; interpretar tanto as associações como os obstáculos que encontra ao associar ajudando assim o paciente a eliminar as resistências que o impedem de tomar contato com os conflitos inconscientes; e interpretar seus sentimentos e atitudes em relação ao analista, pois o paciente tende a repetir na relação terapêutica as modalidades de relacionamento que teve com seus progenitores durante a infância (ver transferência) (CERQUEIRA LEITE, 1979). Em resumo, chamamos psicanálise o trabalho que ajuda o paciente a tornar conscientes suas experiências reprimidas, expondo assim suas motivações até então desconhecidas.

Psicose - Perturbação grave das funções psíquicas que se caracteriza principalmente pela perda de contato com a realidade, pela incapacidade de adaptação social, por perturbações da comunicação e ausência de consciência da doença. Para Freud a psicose é resultado do conflito entre o ego e o mundo exterior. Diante da frustração de fortes desejos infantis, o ego nega a realidade externa e procura construir através do delírio um mundo interno e externo de acordo com as tendências do id. A psiquiatria distingue duas classes de psicoses: as orgânicas onde uma enfermidade orgânica é encontrada como causa e as funcionais onde não há lesão orgânica demonstrável. Três formas de psicose funcional são reconhecidas: a esquizofrenia, a psicose maníaco-depressiva e a paranoia (CERQUEIRA LEITE, 1979).

Psicoterapia - Termo comumente usado para designar as formas de tratamento psicológico que se diferenciam da psicanálise, a qual é uma forma de terapia mais profunda, mais intensa e total que qualquer outra. A "psicoterapia de orientação psicanalítica" usa a teoria psicanalítica em combinação com outras técnicas. A psicoterapia pode ser individual ou em grupo, superficial ou profunda, de apoio ou sugestiva. Pode ter marcos referenciais teóricos os mais diversos, como vemos na Gestalt, no psicodrama, na análise transacional etc. Considera-se que de modo geral seu trabalho é feito principalmente nos níveis mais conscientes da personalidade (CERQUEIRA LEITE, 1979).

Repressão - Mecanismo de defesa do ego (ver defesa), pelo qual as representações de impulsos que podem produzir angústia são mantidas recalçadas no inconsciente (CERQUEIRA LEITE, 1979).

Traço Unário - Na década de 1960, Lacan consagrou um ano de seu Seminário à questão da identificação. Primeiramente, construiu seu conceito de traço unário, que, apesar de se inspirar no traço único da identificação regressiva de Freud, supera largamente seu conteúdo, uma vez que Lacan fundamenta nele sua concepção do *um*, esteio da diferença, que por sua vez é a base da identidade, distinta da abordagem lógica clássica que faz do *um* a marca do único. Lacan situa o fundamento da identificação inaugural, a do sujeito distinto do eu, no traço unário, essência do significante, que é o nome próprio.

Transferência - É um processo pelo qual o indivíduo recapitula em suas relações atuais, especialmente com seu terapeuta, as relações que teve com seus genitores na infância. A transferência se dá geralmente com pessoas que representam alguma autoridade como no relacionamento professor-aluno, médico-paciente, patrão-empregado. Freud, a princípio encontrou na transferência um obstáculo para o tratamento, porém mais tarde utilizou-a como uma parte essencial do processo terapêutico. (CERQUEIRA LEITE, 1979)