UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TIAGO DE MORAES TAVARES DE LIMA

**Música e invocação:
uma oficina terapêutica com crianças
com transtornos de desenvolvimento**

São Paulo

2012

TIAGO DE MORAES TAVARES DE LIMA

Música e invocação: uma oficina terapêutica com crianças com transtornos de desenvolvimento

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração:
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Rogério Lerner

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Lima, Tiago de Moraes Tavares de.

Música e invocação: uma oficina terapêutica com crianças com transtornos de desenvolvimento / Tiago de Moraes Tavares de Lima; orientador Rogério Lerner. -- São Paulo, 2012.

109 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Música 2. Musicoterapia 3. Autismo 4. Psicose infantil 5. Tratamento 6. Psicanálise 7. Pulsão invocante 8. Voz 9. Constituição do sujeito 10. Distúrbios de desenvolvimento I. Título.

MT1

Nome: Lima, Tiago de Moraes Tavares de

Título: Música e invocação: uma oficina terapêutica com crianças com transtornos de desenvolvimento

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para Jasmin

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Rogério Lerner, pela orientação cuidadosa, criteriosa e, acima de tudo, formativa – através da qual tanto aprendi sobre pesquisa e psicanálise – desde os primórdios desse projeto, quando acolheu alguns alunos de graduação motivados a pesquisar e refletir sobre uma oficina de música.

À Profa. Dra. Maria Cristina Kupfer, pelo incentivo à minha participação no Lugar de Vida e, conseqüentemente, sem a qual esta pesquisa teria sido impossível. Agradeço ainda pelas discussões e sugestões ao longo do processo que tanto enriqueceram a oficina de música e a mim.

À Profa. Dra. Ângela Vorcaro, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e pelo auxílio na indicação e disponibilização de material bibliográfico.

A Daniel Ávila e Julia Santos, com os quais formei a primeira equipe da oficina “Música, Corpo e Movimento” da qual participei. Agradeço profundamente pelo acompanhamento que tive nas diversas etapas desse projeto: desde o convite inicial para a empreitada, o planejamento, a prática entusiasmada, a reflexão e escrita constantes até, por fim, o incentivo carinhoso para que continuasse nossa pesquisa na forma deste mestrado. Compartilho com vocês o resultado, esperando que esteja à altura da riqueza do processo.

À Fabiana Marchiori e Isabela Valent, pela participação engajada no planejamento e concretização das atividades da oficina, com suas sugestões e ideias tão férteis para o trabalho.

À equipe integrante do Grupo Portas Abertas e Grupo da Tarde do Lugar de Vida: Monica Nezan, Paula Belotti, Deborah Gleizer, Fernanda Castro, Siglia Leão e Carolina Tiussi, pelo acolhimento, discussões e contribuições dia a dia. Aos demais associados, colaboradores e estagiários do Lugar de Vida que me ajudaram a pensar, fazer ou escrever sobre a oficina.

A todas as crianças participantes do grupo em que a oficina aconteceu, que com suas singularidades tanto me ensinaram sobre música e psicanálise.

Aos colegas de consultório Jonas Boni, Rafael Lima, Pedro Coelho e Beatriz Waldvogel, que acompanharam e apoiaram o processo de escrita do texto.

Aos meus pais e familiares, pelo apoio e confiança. Aos meus amigos, sempre presentes.

À Associação Lugar de Vida, pela parceria no projeto.

Ao CNPq, por me confiar a bolsa para realização desta pesquisa.

RESUMO

Lima, T. M. T. (2012). *Música e invocação: uma oficina terapêutica com crianças com transtornos de desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A presente pesquisa visa acompanhar os efeitos de uma oficina de música sobre um grupo de crianças com transtornos de desenvolvimento. O objetivo foi o de estabelecer algumas hipóteses sobre a compreensão que a atenção à dimensão da musicalidade pode fornecer sobre esses casos, bem como que tipo de contribuição é capaz de proporcionar em termos de tratamento. Diversas pesquisas constataram que há, na primeira infância, uma relação do bebê com o outro, cuidador, da qual é possível depreender certas qualidades musicais. Além disso, pela via da psicanálise, é desenvolvida a tese de que a voz e a música podem ser abordadas como uma porta de entrada para a relação arcaica entre o sujeito e o Outro, em especial através da noção de *pulsão invocante* – termo cunhado por Jacques Lacan, mas aprofundado principalmente por autores posteriores. A leitura de alguns trabalhos em torno dessa questão conduziu a uma consideração sobre a importância da musicalidade da voz, bem como da sincronia temporal na relação entre o *infans* e o outro, para a constituição do sujeito. Apesar da potência invocadora da música, o circuito da pulsão invocante não se completa enquanto a dimensão diacrônica e a alternância entre presença/ausência não engendram a falta cujo destino na constituição do sujeito for o do recalque originário. O que coloca a questão de se, em primeiro lugar, em casos de psicose e autismo, a sensibilidade à musicalidade está preservada e, em segundo lugar, se uma intervenção terapêutica pela via da música produziria efeitos positivos na qualidade do laço social estabelecido por essas crianças. Os resultados obtidos na pesquisa alinham-se com os de outras pesquisas que mostram que a sensibilidade ao manê e à musicalidade está preservada em casos de autismo. Os efeitos que a dimensão de *surpresa* envolvida na música produz em diferentes crianças apresentaram uma aproximação possível com as hipóteses diagnósticas e com a orientação da intervenção no tratamento desses casos. Por fim, pareceu-nos que a atenção à dimensão musical, seja presente na fala ou nos movimentos, é profícua para o trabalho com crianças com distúrbios de desenvolvimento como o autismo e a psicose, seja num enquadre institucional em grupo ou não.

Palavras-chave: música; musicoterapia; autismo; psicose infantil; tratamento institucional; psicanálise; pulsão invocante; voz; constituição do sujeito; distúrbios de desenvolvimento.

ABSTRACT

Lima, T. M. T. (2012). *Music and invocation: a therapeutic workshop with children with developmental disorders*. Master degree dissertation, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

The present dissertation aims to verify the effects of a music workshop on a group of children with developmental disorders. The goal was to establish some hypotheses related to what an attention to the dimension of musicality may provide in terms of understanding to these cases, as well as the kind of contribution it may offer in terms of treatment. Several researches have established that there is, in early childhood, a relationship of the *infans* with the caring other from which it is possible to infer musical qualities. Furthermore, through psychoanalytical theory, we develop the thesis that voice and music may represent a doorway to the archaic relationship between the subject and the Other, specially through the notion of *invocative drive* – a term coined by Jacques Lacan, but which was further developed by subsequent authors. The reading of some works related to this issue has lead to a reflection on the importance of the musicality of voice, as well as the temporal synchrony present in the relationship between *infans* and other, to the subject's constitution. Despite the invocative power of music, the circuit of the invocative drive cannot complete itself as long as the diachronic dimension and the alternating cycle of presence/absence produce the lack that is, in the constitution of the subject, destined for the original repression. Which raises the question, first of all, if the sensibility to music is preserved in cases of autism and child psychosis and, secondly, if a therapeutic intervention based on music would produce any positive effects in the quality of the social bonds established by these children. The results obtained line up with other researches which show that the sensibility to the “motherese” and musicality is preserved in cases of autism. Also, the effects that the *surprise* inherent to music have on different children present us with a possible approach to the diagnostic hypotheses and to the orientation of intervention in the treatment of these cases. Finally, we had indications that the attention to the musical qualities present in speech or movement is fertile in work with children with developmental disorders such as autism and psychosis, whether in an institutional context or not.

Keywords: music; music therapy; autism; childhood psychosis; institutional treatment; psychoanalysis; invocative drive; voice; constitution of the subject; developmental disorders.

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. Musicalidade, pulsão invocante e constituição subjetiva	15
2.1. Qualidades musicais envolvidas na relação mãe-bebê	16
2.1.1. Sintonia ('attunement') e Musicalidade Comunicativa	16
2.1.2. Música, voz e cultura	18
2.1.3. Da intersubjetividade ao sujeito	19
2.2. A pulsão invocante	25
2.2.1. De que voz se trata na pulsão invocante?	26
2.2.2. A voz como objeto	33
2.2.3. Voz e constituição subjetiva: traço unário e recalque originário	35
2.2.4.(Re)definições para nossos termos:	45
2.2.4.1. Pulsão invocante e a voz (ou daquilo da música que não concorre aos efeitos de significação)	45
2.2.4.2. Pulsão invocante e a escansão (ou daquilo da música que concorre aos efeitos de significação)	47
2.3. Para prosseguirmos...	51
3. Método	53
3.1. Psicanálise, tratamento institucional e oficinas	53
3.1.1. Instituição e psicanálise	53
3.1.2. A Oficina "Música, Corpo e Movimento"	55
3.2. Psicanálise, música e pesquisa	56
3.2.1. Articulação dos campos	56
3.2.2. Eixos de hipótese e registro	58
3.2.2.1. Música, invocação e enlaçamento	59
3.2.2.2 O gozo e os objetos musicais	59
3.2.2.3. Música e significante: canções, jogos e regras	61
3.2.3. A Avaliação Psicanalítica dos 3 anos (AP3)	61

4. Resultados	65
4.1. Invocação, corpo e enlaçamento	66
4.1.1. Som é vibração	66
4.1.2. Um balanço	69
4.2. Música e gozo: repetição e diferença	73
4.2.1. O que é um piano?	73
4.2.2. Desdobrando a repetição, incluindo o gozo no campo do Outro	77
4.3. Música e significante: jogando com música	79
4.3.1. Um, dois, três, dez indiozinhos	79
4.3.2. Jogos e brincadeiras infantis	81
 5. Discussão	 84
5.1. A AP3, as crianças participantes da oficina e a intervenção através de uma oficina de música	84
5.2. A precocidade da sensibilidade musical, o “manhês” e sua relação com a psicopatologia	86
5.3. Sobre a pulsão invocante	91
5.4. Considerações sobre formas de intervenção em casos de autismo e psicose infantil	99
 6. Considerações finais	 103
 Referências bibliográficas	 105

1. Introdução

A presente pesquisa visa acompanhar os efeitos de uma oficina de música sobre um grupo de crianças com transtornos de desenvolvimento. O objetivo é estabelecer algumas hipóteses sobre a compreensão que a atenção à dimensão da musicalidade pode fornecer sobre esses casos, bem como que tipo de contribuição é capaz de proporcionar em termos de tratamento.

Como mostraremos, diversas pesquisas constataram que há, na primeira infância, uma relação do bebê com o outro, cuidador, da qual é possível depreender certas qualidades musicais. Além disso, pela via da psicanálise, e das questões envolvidas em torno da noção de *pulsão invocante*, percorreremos a tese de que a voz e a música podem ser abordadas como uma porta de entrada para a relação arcaica entre o sujeito e o Outro¹. Isto é, também para a psicanálise, a voz representa um veículo da relação entre *infans* e outro que inicia a recortar contornos pulsionais antes que o olhar ou o significado se ponham em jogo. Uma das referências nesse sentido é o do estudo do *manhês* – nome cunhado para designar a forma particular como os adultos se dirigem aos bebês, numa prosódia com características universais em que curvas melódicas são acentuadas.

Tomando essa referência como ponto de partida, cabe-nos perguntar, em primeiro lugar, – se essa característica está preservada nas crianças que participam do grupo e – caso a resposta seja afirmativa – se favorece a conexão com elas. Em segundo lugar, trata-se de buscar discriminar em que nível essa conexão é favorecida, ou em outras palavras, de que forma a intervenção orientada pela música incide sobre essas crianças. Para uma tal avaliação, organizamos três eixos em torno dos quais, de um lado, reunimos hipóteses relativas a esse

¹A grafia de Outro com letra maiúscula se refere ao conceito de grande Outro segundo Lacan.

trabalho e, de outro, nos servissem de direção para os registros que foram feitos ao longo da pesquisa. A análise dos resultados, além de compará-los com as questões teóricas do primeiro capítulo e com os três eixos mencionados, ainda conta com a referência à Avaliação Psicanalítica dos 3 anos (AP3), desenvolvida no interior da pesquisa IRDI (Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil).

O percurso do autor do presente texto com um trabalho com crianças com transtornos de desenvolvimento através da música iniciou-se em 2008, quando foi desenvolver, ainda durante a Graduação em Psicologia, um estágio na Associação Lugar de Vida. A convite de um colega que já participava desse estágio, juntou-se à oficina de música, coordenada por ele próprio, dentro do grupo Portas Abertas. Logo no primeiro dia, chegando à instituição, cumprimenta as crianças do grupo, não recebendo de nenhuma delas qualquer resposta verbal ou olhar. Quando vai ser dado o início do ateliê de música, senta-se com um violão e começa a acompanhar o piano tocado pelo outro oficinairo. João², uma das crianças do grupo, vem correndo desde o outro lado da sala até o violão, apóia as mãos nos ombros daquele que está tocando, dá uma risada e o olha diretamente, para sua completa surpresa.

Alguns meses depois, os estagiários participantes desse ateliê iniciam uma pesquisa com o caráter de um projeto de iniciação científica, com o intuito de sistematizar as intervenções e efeitos desse trabalho que observam nas crianças. A presente pesquisa de mestrado constitui o desenvolvimento seguinte desse projeto de pesquisa.

Encontraram-se diversas pesquisas que tiveram resultados significativos tanto a partir de trabalhos com música ou dança quanto a partir de trabalhos de enquadre institucional psicanalítico na forma de oficinas. Contudo, não se encontrou na literatura nenhum trabalho que refletisse sobre o potencial desta articulação para o desenvolvimento de crianças portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento.

Julgamos pertinente já adiantar, nesta Introdução, o uso que se faz deste termo diagnóstico. O Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais, DSM-IV, “da Associação Americana de Psiquiatria, colocou dentro de uma mesma categoria as crianças diagnosticadas como psicóticas e autistas, sejam quais forem as causas admitidas. Às crianças desta ampla categoria foi atribuído o nome de ‘portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento’” (Kupfer, 2000b, p. 10). Desse modo, utilizaremos aqui este termo quando quisermos nos referir genericamente ao conjunto de quadros formados pelo autismo e pela psicose infantil. Este será o caso quando descrevermos ou discutirmos o caso de uma criança

² Todos os nomes são fictícios.

para o qual não se tem informações suficientes para construção de uma hipótese diagnóstica, ou quando tal discussão diagnóstica não for nosso foco. Nessas circunstâncias, os eixos da AP3 constituem ordenadores suficientes para comentarmos alguns sintomas clínicos e o direcionamento de algumas intervenções.

Noutros momentos, teremos elementos suficientes para comentarmos a hipótese diagnóstica psicanalítica de determinado caso. Além disso, a abordagem dessa questão será necessária para podermos discutir com certas teorizações em torno da temática da constituição subjetiva e do conceito de pulsão invocante que abordam uma diferença clínica entre o autismo e a psicose.

O capítulo 2 apresenta a justificativa teórica do presente trabalho. Optamos por iniciar o percurso do leitor destacando algumas evidências colhidas nas últimas décadas que apontam para traços musicais na relação mãe-bebê extremamente precoces ou inatos. Esses trabalhos mostram como o bebê, desde seu nascimento, demonstra uma preferência por se engajar num contato com o outro que tenha certas características melódicas, rítmicas e dialógicas. Tais pesquisas apontam que tal engajamento fornecerá ao bebê bases importantes sobre as quais se dará o desenvolvimento da linguagem e da fala. Uma primeira pergunta que tal evidência nos conduz a formular é se tal capacidade estaria preservada em crianças com distúrbios de desenvolvimento. No caso de a resposta ser afirmativa, teria a intervenção por meio de uma oficina de música em crianças mais velhas (entre aproximadamente quatro e oito anos) algum efeito na qualidade do laço que fazem com o outro?

Tal questionamento nos incentiva a explorar um segundo bloco de textos, ainda no segundo capítulo. Isso porque evidências como essas levam alguns autores a buscar em teorias psicológicas uma hipótese acerca do que esse relacionamento inicial com o cuidador representa em termos da construção do psiquismo. Até que ponto a música tem aí um papel relevante? Em que momento do nosso desenvolvimento deixaríamos de ser seres pautados mais pela musicalidade da fala para nos guiarmos mais predominantemente pelas palavras e seu sentido? Em quadros psicopatológicos como o autismo, as hipóteses etiológicas e terapêuticas se articulariam em que medida a uma proposta de intervenção apoiada na música? São perguntas como essas que nos levaram a uma exploração em torno da noção de pulsão invocante, cunhada pelo psicanalista Jacques Lacan, mas pouco desenvolvida por ele próprio, e do estatuto da voz para a teoria psicanalítica no que tange à constituição da subjetividade no *infans*.

Tais questões retornarão no quinto capítulo, quando serão dessa vez revisitadas a partir de algumas cenas registradas da oficina de música, apresentadas no capítulo quarto, para

extrairmos algumas hipóteses mais precisas acerca de nossa problemática. Antes disso, no terceiro capítulo, é exposta a metodologia da pesquisa, alguns princípios norteadores da prática da oficina de música e o contexto institucional em que ela estava inserida. Esse contexto, isto é, a Associação Lugar de Vida, muito mais do que um espaço em que aconteceu a oficina de música que analisaremos, forneceu um enquadre em termos clínicos e teóricos, fundamentais para a realização do presente trabalho.

2. Musicalidade, pulsão invocante e constituição subjetiva

Dividimos a revisão bibliográfica em duas partes.

Na primeira, são percorridas pesquisas que analisam a relação inicial mãe-bebê do ponto de vista da musicalidade. A tese apresentada por esses autores é a de que tal característica musical promove entre bebê e cuidador a partilha de um senso de tempo comum – sincronia que definirá uma relação intersubjetiva inicial, a partir da qual o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo terá continuidade.

Na segunda parte, a noção de *pulsão invocante* e de *voz* como objeto *a* nos colocam em contato com outro referencial teórico. A diferença com relação ao primeiro bloco de textos, além de presente no significado específico que certos termos e conceitos recebem (como simbólico, sujeito, Outro, ...), localiza-se principalmente na tese de que a entrada do bebê na linguagem não está numa sequência contínua com a sincronia primordial entre bebê e outro. A operação de entrada na linguagem, concomitante à dita constituição subjetiva, como veremos, é fruto do destino dado simbolicamente (ou não) a uma diacronia que marca a relação entre mãe e bebê na forma de um corte, confrontando este último com uma falta fundamental.

2.1. Qualidades musicais envolvidas na relação mãe-bebê

2.1.1. *Sintonia [attunement] e Musicalidade Comunicativa*

Na década de 70, Stern e Beebe iniciaram pesquisas que se propunham a analisar a natureza da comunicação mãe-bebê, já nos primeiros meses de vida (Stern, 1992; Trevarthen, 2002). Concluíram que havia um *timing* intersubjetivo presente nessa relação, um padrão temporal nos sinais emitidos por ambas as partes em interação, caracterizadas por motivações e emoções tais que compõem uma verdadeira “sintonia” (*attunement*) entre elas. Desde então,

acumulou-se a evidência de que a comunicação inicial está assentada em formas primitivas poéticas e musicais que auxiliam a criança a unir-se e contribuir com um fluxo simpático de movimento e sentimento. Elucidar as motivações inatas para esse jogo com afetos dinâmicos, e como irão elas transformar-se sob a influência das convenções culturais na medida em que a criança imita e aprende a tomar parte nisso com habilidade, coloca-se como um grande problema científico para a psicologia do desenvolvimento (Papaeliou & Trevarthen, 1994, p. 19, tradução nossa).

Um bebê, desde o momento do nascimento, é capaz de reconhecer os padrões sonoros da voz de sua mãe e manifesta preferência por ela. Mais do que isso, observou-se que o bebê se engaja numa “protoconversa” rítmica e afetiva com o cuidador que coordena modulações e expressões vocais com movimentos corporais e gestuais e com orientações do olhar.

Evidentemente, o caráter inato do movimento polirrítmico que torna possível o compartilhamento do ‘tempo da vida’ possível é fundamental para o aprendizado de modos culturais e para a aquisição de linguagem. A forma como os bebês se engajam, intersubjetivamente, em jogos vocais e gestuais rumo à fala, prova que a vocalização humana é ‘inatamente dialógica’ (Gratier & Trevarthen, 2007, p. 170, tradução nossa).

A importância que a interação com o outro tem para o bebê nesse processo, é revelada por experimentos publicados por Murray e Trevarthen nos quais, por exemplo, pediu-se que mães ficassem durante um minuto na frente de seus bebês, em silêncio, com uma expressão impassível. Essa atitude produziu fortes protestos da parte do bebê (Malloch, 1999). Noutro experimento, mãe e bebê interagiam um com o outro através de uma gravação da imagem e do som de cada um deles, a qual era transmitida ao outro, ao vivo, por um aparelho de televisão. A performance de cada um era gravada. Num segundo momento, colocava-se o bebê para interagir com a imagem e o som de sua mãe que haviam sido gravadas. A dissincronia entre as ações da gravação e as suas próprias produzia sinais de protesto e de

desligamento da atenção do bebê (Malloch, 1999). “Uma criança não procura apenas por sinais comunicativos encorajadores por parte de sua mãe – os sinais têm de ser temporizados e flexionados apropriadamente” (p. 31, tradução nossa).

“Desde o nascimento, bebês se movem de forma ritmada com propósito integrado – e o pulso fundamental e as acelerações dos movimentos pareceram ser compatíveis com as expressões espontâneas e intuitivas dos adultos. (...) Desde o início, os ritmos fundamentais do adulto e do bebê coincidem” (Schögler & Trevarthen, 2007, p. 282, tradução nossa). O bebê e a mãe partilham, assim, nesses momentos de troca, um senso de tempo comum, o qual seria o ponto de toque entre os dois, ao mesmo tempo que a fonte que permitirá ao bebê experimentar e sentir todas as partes do seu corpo como um único *self*. Mais do que isso, Schögler & Trevarthen (2007) observam como há um intercâmbio de modalidades sensoriais que participam dessa partilha do tempo-em-movimento:

A pesquisa micro-analítica provou que ao coordenar suas ações com sua simpatia e com uma sensibilidade dinâmica, mãe e bebê acabam por partilhar uma dança da voz, da mão e da face em *um tempo*. Apesar de a modalidade da informação que eles apreendem um do outro mudar constantemente, a coordenação e foco de sua atenção é disposta em unidades de tempo musical coerentes que formam os tijolos para a construção de seu engajamento” (p. 286-7, tradução nossa).

O campo da performance expressiva mostra-nos que as informações perceptivas que temos sobre nós mesmos podem ser expressas ao outro através de modalidades diferentes, a partir da forma pela qual controlamos nosso movimento, seja pulando, correndo, dançando ou rindo.

Mais recentemente, Malloch (1999) aprofundou a análise dos padrões rítmicos, melódicos e temporais envolvidos nesse jogo vocal e gestual entre mães e bebês e propôs o conceito de ‘*Musicalidade Comunicativa*’³. Haveria padrões universais dessa interação os quais o autor reúne na descrição de um *Intrinsic Motive Pulse* (IMP), inato, que fundamentaria a forma como o bebê busca a comunicação com o outro. Este é composto de três elementos: (1) um senso temporal rítmico, designado como *pulso*, (2) sensibilidade à variação de intensidade, frequência e timbre, a que os autores dão o nome de *qualidade*, e (3)

³“Essa pesquisa sugere que nosso corpo expressa impulsos da nossa mente em dimensões compatíveis, e que somos capazes de reagir instantaneamente às expressões um do outro, para refletir suas motivações. É inadequado denominar essa comunicação de ‘não-verbal’. A expressão corporal e vocal é tão poderosa no manejo das relações humanas que ela merece um nome melhor. Estendendo a metáfora, nós a chamamos de Musicalidade Comunicativa [Communicative Musicality]” (Malloch & Trevarthen, 2000, p. 5, tradução nossa). No mesmo artigo, os autores acrescentam: “A Comunicação se estabelece através da prosódia da fala direcionada ao bebê, da participação do bebê nesta, e dos movimentos faciais e gestuais tanto dos pais quanto do filho” (p. 7, tradução nossa).

“uma percepção de “*narrativa*” no desenvolvimento emocional de uma linha melódica, permitindo a antecipação da repetição de harmonias, frases e formas emocionais na performance musical ou vocal” (Trevvarthen, 2002, p. 26, tradução nossa). As mudanças na qualidade e pulso ao longo do tempo, no “interjogo” de vocalizações e movimentos entre um bebê e sua mãe, passam a compor uma ‘narrativa emocional’, delimitando fases de expressão que passam a ser compartilhadas.

Em um exemplo registrado por Malloch e Trevvarthen, uma menina de 6 semanas de idade desenvolve uma proto-conversação de 26 segundos com sua mãe. As vocalizações da mãe são rítmicas e agrupadas em frases e compassos com modulações melódicas, que formam por sua vez uma introdução, desenvolvimento, clímax e resolução da atividade. As vocalizações emitidas pelo bebê (marcadas abaixo com um asterisco) coincidem especialmente com os instantes de passagem entre essas partes da narrativa da voz materna:

|Come on | A-gain | Come on then | That-’s clev-er!| ** |

Oh yes! Is that right? | | Well, tell me some more then |* |

Aaaah! | Come on | * * | E-goo! | | E-goo! |

(Schögler & Trevvarthen, 2007, p. 283).

2.1.2. *Música, voz e cultura:*

Se abordarmos a questão do ponto de vista específico da voz, já citamos como o bebê é capaz, ao nascer, de reconhecer a voz de sua mãe – pois, ainda no útero, já era capaz de distinguir a voz da mãe de outras vozes, como atestam experimentos com prematuros (cf. Gratier & Trevvarthen, 2007). Porém, temos de lembrar que a voz que a mãe dirige ao bebê não é a mesma voz com que fala normalmente. A voz com que se dirige ao bebê já é, por si só, uma voz dupla, pois é a voz que sua nova identidade materna tem para ela, e a voz que responde aos impulsos e sentimentos que o bebê lhe dirige. Além disso, a voz de alguém é sempre uma multiplicidade de vozes, pois carrega marcas de uma história social e cultural.

“O que é certamente crucial é que bebês podem escutar e ter a experiência de uma unidade nessa multiplicidade, sabendo que todas essas vozes pertencem a uma única mãe amorosa e protetora. Ao mesmo tempo, eles começam a escutar as continuidades e as rupturas

entre a voz da mãe e a voz dos outros próximos que carregam visões de mundo similares” (p. 177, tradução nossa).

Assim, Gratier & Trevarthen (2007) distinguem a importância dos elementos inatos e universais envolvidos nas vocalizações emitidas entre mães e bebês, ao mesmo tempo em que identificam o quanto essa interação começa a criar traços singulares na criança. Isso porque a voz da mãe carrega a história de suas filiações na forma como sua fala é acentuada, no seu estilo e no uso recorrente de certas palavras ou frases. E, a partir disso, “à medida que o bebê interage de forma significativa com outros próximos, a cultura começa a habitar seu corpo e sua voz” (p. 179, tradução nossa). Assim, a partir das motivações inatas para compartilhar e significar, começam a ter desenvolvimento marcas sociais que criarão raízes na comunidade em que nasceu, mas desde já expressas no seu corpo e na sua voz.

Vemos, portanto, como a questão da identificação e compreensão do papel de fatores inatos e relacionais (ou ambientais) é complexa. Trevarthen (2002) considera que, por muito tempo, e em grande medida, até hoje, as ciências se dividiram na ênfase de apenas um ou outro desses fatores:

A psicologia social e a antropologia são, compreensivelmente, relutantes em atribuir um fundamento ‘biológico’ para a complexa vida social humana. A ciência médica e psicológica reduziu tanto a natureza humana ao nível dos sistemas físicos, que as fontes da motivação e da atenção consciente ficam remotas e difíceis de compreender. Mas, a ciência comparativa do comportamento, cujo pioneiro foi Charles Darwin, mostra que a vida animada é social em sua essência. Através do estudo dos fundamentos da ação conjunta e da atenção cooperativa na infância, podemos perceber o papel crucial dos impulsos emocionais no aprendizado da cultura (p. 27, tradução nossa).

Apesar do referencial teórico de Trevarthen assentar-se sob o que ele denomina de ciência comparativa do comportamento, a apreciação das características que se estabelecem no laço com o outro, e sua importância para a aquisição da linguagem e entrada na cultura, leva o autor a buscar uma articulação com certas noções da psicologia ou da psicanálise.

1.3. Da intersubjetividade ao sujeito

A observação da interação entre mãe e bebê levou diversos autores a procurarem estabelecer uma teoria que sustentasse esses fenômenos a nível psicológico. Veremos a seguir

que, além de Trevarthen e seus colaboradores, também temos alguns psicanalistas que se interessaram em desenvolver a teoria psicanalítica a partir de pesquisas com esse objeto.

A concepção de uma prontidão do bebê para a interação com o outro levou à construção da noção de Intersubjetividade Primária (Stern, 1992; Gratier & Trevarthen, 2007; Trevarthen, 2002). O fundamento dessa intersubjetividade e a forma por ela assumida estão radicados numa sensibilidade de tempo e espaço, intrínseca do bebê, no contato com o outro:

hierarquias rítmicas de impulso motor na expressão corporal, e valores emotivos de padrões harmônicos e melódicos na voz. É agora evidente que sinais expressivos do corpo todo, mas especialmente do rosto, da voz e das mãos, são coerentes numa subjetividade única ou em um tempo e espaço ‘corporificados’ desde o nascimento (Trevarthen, 2002, p. 25, tradução nossa).

O bebê tem uma intersubjetividade inata à medida que é capaz de imitar e de responder a respostas recíprocas de imitação ou de “sintonia” do outro, numa protoconversa. Segundo essa teorização, se o bebê nasce disposto a uma cooperação com o outro, depois de alguns meses de vida, essa interação se estenderia para um interesse no interesse do outro. O bebê passa a observar cuidadosamente a forma como o outro age com objetos e iniciam-se, com o outro, jogos agora envolvendo também objetos, criando uma forma de cooperação “pessoa-pessoa-objeto” (Stern, 1992; Gratier & Trevarthen, 2007). Nesse momento, portanto muito antes da fala e da linguagem terem se estabelecido para o bebê, este já se interessaria pela apreensão dos propósitos das ações do outro – levando alguns autores a falarem numa “intencionalidade compartilhada” (Colle & Grandi, 2007). Ao mesmo tempo, o bebê começa a construir seu próprio *self* na medida em que se dá conta dele por meio do olhar do outro, isto é, colocando-se no lugar do outro que o observa. O fundamento dessa operação é uma consciência do outro como um *self-other*, matriz a partir da qual se organizará o seu próprio *self*, pela comunicação e contato com o outro (Aitken & Trevarthen, 1997; Reddy & Trevarthen, 2004).

Em diálogos imitativos, a sequência na qual o bebê imita a imitação que a mãe faz de sua própria vocalização é claramente a transformação através do outro. Isso envolve uma experiência e exploração do *self* pelo exterior onde o *self* social se encontra com o *self* inato. O *oOutro* introjetado no *Self* tem tanto uma função estruturante como de guia, exercitando o crescimento do ‘caráter’ e da ‘identidade’ (Gratier & Trevarthen, 2007, p. 174, tradução nossa).

Na obra de Daniel Stern (1992) também aparece uma consideração quanto a essa passagem entre momentos intersubjetivos distintos. O autor, focalizando a temática do desenvolvimento em torno do *Self*, distingue quatro momentos, os quais prefere designar como ‘domínios’, que correspondem a diferentes ‘*sensos de self*’: senso de um *self emergente*, senso de um *self nuclear*, senso de um *self subjetivo* e senso de um *self verbal*. Se pensarmos

nos momentos da intersubjetividade primária e secundária descritas acima, a passagem de um ao outro estaria próxima daquilo que é inaugurado no modo de relacionamento do senso de *self subjetivo*:

Stern define o senso de *self nuclear* como uma “transformação ou criação do desenvolvimento [que] acontece entre o segundo e sexto mês de vida, quando os bebês sentem que eles e a mãe são bem separados fisicamente, são agentes diferentes, possuem experiências afetivas distintas e histórias separadas” (p. 21). Já o senso de *self subjetivo* consiste em uma perspectiva organizadora que se dá no momento em que os bebês se dão conta de que há “outras mentes lá fora, assim como a sua própria”. O efeito dessa descoberta é que “o eu e o outro não são mais apenas entidades nucleares de presença física, ação, afeto e continuidade. Eles agora incluem estados mentais subjetivos – sentimentos, motivos, intenções – que estão por trás dos acontecimentos físicos no domínio do relacionar-se nuclear” (p. 21).

Quanto ao período anterior aos dois meses de idade, Stern identifica também aí a presença de alguma organização de *Self*, na figura de um *Self emergente*, no qual já existem algumas integrações de afetos, percepções e experiências sensoriais suscitadas pelo contato com os objetos, com o outro e, a seu respeito, afirma: “Alguma integração dos acontecimentos é feita de modo inato” (p. 22). Apesar de Stern atribuir o termo de intersubjetividade apenas ao domínio de relação que se inicia entre sétimo e nono mês de vida, podemos – inclusive à luz dos outros autores aqui citados – aceitar que se, desde o início, o bebê tem alguma experiência de um *self*, ainda que numa forma apenas emergente, é possível, então, falarmos da descrição, em sua obra, de um contato intersubjetivo com o outro presente desde o início da vida.

Catão (2009) nos apresenta outros autores de inspiração psicanalítica que também perceberam na voz um elemento fundamental na formação psíquica do *infans*. Em maior ou menor grau, todos eles afirmam que há desde muito cedo na vida do bebê algum tipo de comunicação ou proto-conversa com a figura materna, além de estarem convencidos de que essa interação é fundamental para o desenvolvimento ou constituição do psiquismo.

Alessandra Piontelli realizou um estudo de observação psicanalítica publicado com o título *From fetus to child*, no qual relata a observação de 11 fetos dentro do útero, por meio da ecografia. A autora afirma ter identificado uma continuidade entre a vida intra-uterina e a primeira infância e que guardaríamos uma memória das experiências vividas intra-útero. Sugere inclusive que “certas formações psicopatológicas e defensivas possam começar a se desenvolver no útero” (Piontelli apud Catão, 2009, p. 156).

A psicanalista italiana Suzanne Maiello, baseada na observação de que o feto é capaz de escutar a voz da mãe a partir do quarto mês de gestação, propõe que ainda antes do nascimento o bebê começa a constituir um proto-objeto sonoro. Por meio dos elementos sonoros a que o bebê tem acesso, constituiriam-se as primeiras imagens internas, as quais a autora denomina *audiogramas*. Ainda segundo ela, a diferença no espectro de frequência sonora da voz materna em relação aos outros sons ouvidos no útero (batimento cardíaco, o barulho da respiração, sons do aparelho digestório e os ruídos do meio-ambiente externo) começariam a introduzir uma experiência de presença-ausência. Ou seja, “a voz materna percebida pelo feto introduz um elemento de descontinuidade na continuidade do meio ambiente pré-natal, considerado por Maiello como um possível germe de diferenciação eu–não eu, dado que a voz, por si mesma, cumpre um papel organizador” (Catão, 2009, p. 158). Inversamente, haveria também a possibilidade de o bebê ser atingido, por meio da voz, por um estado de não-integração psíquica materna, o que poderia levar o bebê, desde muito cedo a assumir uma posição defensiva em relação ao estímulo da voz materna.

Ao se proteger maciçamente de mensagens vocais da mãe antes mesmo de nascer, o *infans* deixaria de fazer uma experiência indispensável para a constituição de um *objeto sonoro*, o que traria consequências psicopatológicas. (...) A percepção de alguma qualidade da voz materna como sendo não estimulante ou ‘não-continente’ poderá gerar uma não diferenciação defensiva do estímulo de voz desde intra-útero (p. 158).

Piera Aulagnier, em seu livro *A violência da interpretação*, faz uma abordagem metapsicológica do tema da voz (Catão, 2009). Descreve o funcionamento do psiquismo por meio de processos aos quais correspondem um tipo de representação: ao processo primário corresponde a *representação fantasmática* (cênica) ou *fantasia*; ao processo secundário, a *representação ideativa* ou *enunciado* (atribuição de sentido); e inclui, por sua vez, um terceiro processo, anterior a outros dois, denominado de *processo originário* e ao qual corresponde a *representação pictográfica* ou *pictograma*. Esse momento originário seria inaugurado pela primeira experiência de prazer no encontro da boca com o seio e seria caracterizado por uma experiência representacional ainda rudimentar, mas já existente, pela qual o psiquismo “metaboliza um elemento de informação proveniente de um espaço que lhe é heterogêneo e o transforma em material homogêneo à sua estrutura” (p. 152).

Para Aulagnier, é fundamental para a existência de uma vida psíquica que, além da garantia de sobrevivência do corpo, que haja um investimento libidinal da mãe erogando o corpo do bebê. “Todo encontro é um confronto entre a atividade psíquica e um excesso de informação, ignorado até fazer a atividade psíquica reconhecer que tudo o que não é incluído na representação própria ao sistema retorna à psique como desmentido” (p. 152). Nesse

sentido, sempre que a mãe se dirige ao bebê, há uma oferta de sentido maior do que a demanda e o bebê é solicitado para além de sua capacidade de resposta. Aulagnier denomina de *efeito de antecipação* essa oferta de sentido materna pautado numa interpretação da mãe. “É com essa violência primária que o bebê terá de se haver metabolizando-a dentro de suas possibilidades, numa representação pictográfica, pois a palavra materna que lhe é oferecida antecipa sua possibilidade de significação e também de resposta” (p. 152). Nesse sentido, a mãe exerce uma função de *porta-voz*, falando *do e pelo* bebê, introduzindo por meio da sua voz, além dos afetos inscritos no seu discurso, também a ordem exterior à qual está assujeitada, isto é, o sistema de parentesco e a estrutura lingüística. Tal idéia esta de acordo com a exposta por Lacan (1956-57/1994; 1957-58/1999) nos seminários 4 e 5.

Aulagnier divide em três etapas o percurso do *infans* desde a percepção de uma sonoridade até a apropriação do campo semântico: a do prazer de ouvir, do desejo de escutar e da exigência de significação. O *prazer de ouvir* caracteriza o funcionamento do processo originário, no qual a escuta dos sons é apenas fonte de prazer ou desprazer, não produzindo nenhum significado. Em seguida, o processo primário une o *desejo de escutar* à presença do Outro⁴, que passa a ser entendida então ou como desejo de prazer ou intenção persecutória. Ou seja, nesse momento ainda há uma primazia do sentido libidinal sobre a significação lingüística. Porém, já se trata de um funcionamento que abre caminho para a etapa seguinte, pois se a significação ainda não é produzida, já se insinua de forma rudimentar na psique que essa significação existe.

Para Aulagnier, um som emitido será tomado pelo funcionamento do *infans* como prazer ou desprazer, dependendo da função de signo que o primário lhe atribuir como desejo do Outro. O desejo de reencontrar um signo do desejo do Outro origina o investimento da linguagem (p. 154).

Também na obra de Didier Anzieu nos deparamos com a ênfase no universo sonoro como preponderante no início da vida do *infans*. O autor, assim como Aulagnier, vê a necessidade de lançar um conceito que dê conta teoricamente do momento *anterior* ao da entrada do bebê na linguagem. Propõe que pensemos numa primeira organização psíquica de unidade como Si (*Soi*), espaço este de contato entre o interior e o exterior do corpo. Em seu trabalho intitulado *Eu pele*, ele descreve essa superfície de troca e contato com o mundo como fundamentalmente sonora, concebendo-o como um *envelope sonoro*:

⁴Em Aulagnier, a grafia do “Outro” com letra maiúscula faz referência ao conceito de grande Outro lacaniano.

... a fabricação de um envelope sonoro estabeleceria os rudimentos das fronteiras entre o Eu e o não-Eu, entre o interior e o exterior, fornecendo um esboço da imagem do corpo próprio com base nesse espaço auditivo instaurado entre o bebê e a mãe (p. 154).

Esse envelope sonoro, constituinte do Si (*Soi*), permite a produção de um espaço de troca entre mãe e bebê, a organização de uma primeira imagem espacio-auditiva do corpo próprio, além de “um laço de realização fusional real com a mãe, imprescindível para que a fusão imaginária com ela seja ulteriormente possível” (p. 155). Antes da experiência do espelho, na qual se constitui a imagem do corpo como Eu, a voz materna faz ao bebê a função de um *espelho sonoro*.

Anzieu, portanto, considera que no espaço sonoro constituído pelos barulhos exteriores e pelos sons inquietantes provenientes do interior do corpo e, inclusive, dos próprios gritos do bebê, a introdução da melodia da voz materna é organizadora. Mas é possível também que o banho sonoro no qual a criança está imerso não cumpra a função de envelope – caso das vozes mal ritmadas, sem melodia ou roucas (que, graves, se confundem com os sons de fundo do espaço sonoro) – de modo a perturbar a constituição do *Soi*.

Por fim, Laznik (2004) trabalhou a noção de “manhês”, a qual propôs inclusive que recebesse o nome de “parentês”, já que não importa se é a mãe ou qualquer outro cuidador que, nesse ponto, se dirige à criança. O manhês designa a maneira particular com que costumamos nos dirigir aos bebês. Ele caracteriza-se por frases curtas e independentes, com utilização de palavras simplificadas do ponto de vista morfológico e, principalmente, tem uma prosódia marcada por um tom de voz de registro mais agudo do que da fala comum, além de entonação exagerada, alongamento das vogais e curvas melódicas. O manhês “capta a atenção da criança, a motiva para o intercâmbio servindo como modelo verbal precoce que orienta o bebê na comunicação oral, além de facilitar a interpretação das emoções” (Catão, 2009, p. 165). Como se trata de uma comunicação desprovida de significado, o manhês confirma que a ênfase não está no que a mãe diz, mas na forma como o diz. Os significantes que utiliza, no entanto, partes do aparelho da linguagem, produzem o gozo que será fundamental para que, posteriormente, o bebê se interesse e seja determinado pelos significados das palavras (Catão, 2009).

Vemos que, apesar de haver concordância acerca da importância da musicalidade da voz materna para a aquisição ou entrada na linguagem, há uma diferença na ênfase dada ao que o bebê traz de inato ou ao que desenvolve na relação com o outro. Vimos que alguns autores atentam à qualidade musical presente na intersubjetividade inata, ou primária, como fundamento para o desenvolvimento em direção à linguagem e à música propriamente dita.

Por essa via, propõem que se encontram elementos importantes tanto para a prática do diagnóstico, como para tratamentos possíveis e intervenções precoces em casos de distúrbios de desenvolvimento (Malloch & Trevarthen, 2000; Malloch & Trevarthen, 2002; Schögler & Trevarthen, 2007).

No caso dos trabalhos de alguns psicanalistas, vimos a tese de que é preciso que o encontro com a figura materna na primeira infância tenha certas características para que o desenvolvimento do psiquismo ou a entrada na linguagem aconteçam.

De qualquer maneira, parece que o percurso percorrido pelo *infans* na passagem do som à palavra e ao sentido é crucial para os destinos posteriores que o sujeito terá dentro da linguagem, de modo que as experiências iniciais parecem ser relevantes para determinar como se darão as experiências seguintes. O psicanalista Jacques Lacan dedicou boa parte de sua obra ao tema da nossa relação com a linguagem, estabelecendo aí os fundamentos de sua teoria.

A seguir, então, vamos nos debruçar mais detidamente em alguns pontos dessa teoria lacaniana os quais se articulam com o papel da musicalidade e da voz para a constituição subjetiva, em especial, através da noção, cunhada por Lacan, de *pulsão invocante*.

2.2. A pulsão invocante

Lacan (1962-63/2005) introduz no seu seminário 10, *A angústia*, duas novas categorias a respeito da pulsão: a pulsão escópica e a pulsão invocante. Poderia quem sabe ter dado o nome de pulsão “visual” à primeira, mas com essa outra designação, parece ser introduzida uma distinção, de fato, entre o olho e o olhar⁵. Ou seja, uma coisa é a função do órgão, outra é a função que surge no momento em que um corpo se relaciona com um outro marcado pela linguagem. *Olhar e ser olhado*.

Quanto à pulsão invocante, também é interessante que Lacan opta por não falar em uma pulsão “vocal”, parecendo direcionar seu conceito antes ao que da pulsão está em jogo no *chamar e ser chamado*. A pulsão não encontraria sua satisfação no aparelho fonador, e sim na vocalização que se dirige a alguém. Mas se não nos contentamos tão logo com esta

⁵Cf. Lacan, 1964/1988.

explicação, resta ainda o problema de se haveria uma materialidade ao objeto dessa pulsão. Se a pulsão na sua definição freudiana ocupa a fronteira entre o somático e o psíquico, seu objeto no caso da pulsão invocante teria algo que ver com a voz? E se sim, com que parte dela? Isto é, há no falar algo que se submete ao significante, e há no chamar algo da ordem da nomeação, mas seria já isso – ou apenas isso – que a pulsão invocante designa?

Obviamente, essas questões nos interessam o suficiente para justificar uma busca por definições mais precisas para esses conceitos, na esperança de que nos seja possível chegar a uma hipótese sobre a função da musicalidade da voz para a criança, mas no que diz respeito às possibilidades de formação de um laço com o outro e da sua inserção no campo da linguagem.

2.2.1. De que voz se trata na pulsão invocante?

Que a voz parece ter um apelo para a criança, a qual através dela e dos ritmos corporais trava um contato com o outro, já demonstramos haver fortes indícios de que sim. Mas se quisermos pensar se, de um ponto de vista psicanalítico, as características dessa interação são determinantes para a entrada de um sujeito na linguagem e no campo do sentido, precisamos avançar mais um pouco nessa discussão.

Jacques-Alain Miller (1989), em uma conferência intitulada “Jacques Lacan et la voix”, procura definir o estatuto do objeto voz na teoria lacaniana. O autor ressalta que Lacan introduz por meio da sua teoria *estrutural* uma distinção com relação ao ponto de vista *genético* – que compreenderia o desenvolvimento da criança em termos de uma sucessão de estágios. A diferença essencial é que na perspectiva lacaniana a estrutura da linguagem supõe um sujeito, o sujeito do significante. Dessa forma, há um remanejamento da noção de indivíduo – que é suporte para a perspectiva do desenvolvimento, no qual os objetos pulsionais se organizam em estágios de evolução da libido em direção ao objeto genital – para essa noção de sujeito do significante. Esse remanejamento traz, no entanto, um problema, crucial na teoria de Lacan, a saber, qual é o lugar do objeto nessa estrutura de linguagem, já que o objeto não é nem significante, nem significado. Miller inclusive nos lembra que por isso ele é designado por uma letra (“*a*”)⁶, diferente das variações dadas à letra “*s*” para designar

⁶A letra *a* recebeu usos diversos na conceitualização lacaniana ao longo de sua obra. A partir do seminário 10 (Lacan, 1962-3/2005), chegou à formulação do objeto *a* – objeto causa do desejo –, noção que será comentada nas páginas seguintes.

diferentes elementos pertencentes à estrutura lingüística (S, s, \$, ...). Qual a relação entre esse objeto que não é significante e um sujeito definido como sujeito do significante?

Miller dirá que:

a voz como objeto *a* não pertence de modo algum ao registro sonoro (...). Há aí um paradoxo, mas ele é relativo a isso que os objetos ditos *a* não se acordam ao sujeito do significante senão perdendo toda substancialidade, senão com a condição de serem centrados por um vazio que é aquele da castração. Enquanto eles são oral, anal, escópico, vocal, os objetos contornam um vazio, e é a esse título que eles encarnam diversamente, ou seja, que cada um desses objetos é sem dúvida especificado por uma certa matéria, mas ele é especificado por essa matéria enquanto ele a esvazia (p.3).

Miller se baseia nesse texto em duas referências principais aos textos de Lacan para estabelecer suas idéias. Uma é a elaboração feita no Seminário 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964/1988), acerca da esquizo do olhar; a outra é a forma como Lacan representou a voz no grafo do desejo em “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano” (1966/1998b). Através da primeira referência, o autor estabelece que assim como há uma antinomia entre o olho e o olhar (antinomia entre a função da visão como órgão visual e a função do olhar, que inscreve o desejo do sujeito), poderíamos estabelecer uma antinomia análoga agora entre a orelha e a voz.

Através da segunda referência, Miller (1989) nos aproxima de como entende a função da voz enquanto objeto *a* para a teoria de Lacan do significante:

Eu diria que a função da voz merece ser inscrita como terceira entre a função da fala e o campo da linguagem. Pode-se partir disso que a função da fala é aquela que confere um sentido às funções do indivíduo.

Digamos que ela enoda, essa fala, que ele enoda um ao outro, o significado ou melhor o a-significar, o que é a significar, e o significante; e que esse enodamento comporta sempre um terceiro termo que é aquele da voz. Se colocamos que não podemos falar sem voz, nada senão que ao dizer isso podemos inscrever no registro da voz o que faz resíduo, resto da subtração da significação ao significante. E podemos numa primeira abordagem definir a voz como tudo o que, do significante não concorre ao efeito de significação (p. 4).

Ou seja, Miller nos lembra que se quisermos entender a voz como objeto *a*, é preciso que se articule sua relação com a cadeia significante e com a produção de uma significação. No grafo do desejo tal como trabalhado em “Subversão do sujeito...”, Lacan (1960/1998) estabelece um patamar do grafo no qual o vetor do significante é cruzado pelo vetor da significação em “A”, retroagindo sobre o primeiro vetor em *s* (A). A voz está localizada no grafo ao lado do Outro, como a saída do primeiro vetor, segundo Miller, como o que permanece como resto da operação de significação. Aquilo que o sujeito não pode assumir na

sua fala, em um significado que foi enodado ao outro, permanece alheio a ele, do lado do Outro, como resto. É o que justifica que Miller diga que o estudo do olhar e da voz como objetos da pulsão foi motivado em Lacan pela evidência clínica da psicose: algo que resta inassimilável ao significante e que é foracuído no real e atribuído ao Outro, não pode ser assumido pelo sujeito.

A voz enquanto objeto *a* é para Miller, portanto, o objeto mais-de-gozar que é produzido enquanto resto da operação de significação, aquilo que permanece sem sentido. Ao mesmo tempo, ao permanecer como resto do lado do Outro, toda cadeia significante é uma invocação na qual se espera a voz do Outro, isto é, “aquela que me dirá o que me espera, o que será de mim, e o que já é de meu ser como indizível” (p. 7). Enquanto objeto indizível que remete ao ser, a emergência da voz é acompanhada do horror que tal quebra de sentido acarreta, o que leva Miller a concluir que toda cadeia significante é uma tentativa de fazer calar a voz como objeto *a*.

Teremos a oportunidade de voltar, mais a frente em nosso texto, a esses conceitos pelos quais passamos rapidamente, mas gostaríamos de ressaltar nesse momento um aspecto central do artigo de Miller para a discussão que levantávamos: enquanto objeto *a*, presente toda vez que uma cadeia significante oferece uma posição de enunciação a um sujeito, a voz não guarda relação nenhuma com o som ou a entonação. A cadeia significante assinala lugares subjetivos, mas não necessariamente pela fala, pelo ouvido, mas também, por exemplo, pela escrita. De modo que, segundo Miller, não é o essencial desse conceito para a perspectiva estrutural a questão da percepção fenomenológica da voz, ou da entonação com que se diz algo.

O autor reconhece que Lacan fez em certo momento um esboço de uma fenomenologia da percepção envolvida nos paradoxos da percepção da fala. E que chegou a conclusões como a de que há na fala do outro um aspecto de sugestão profundo; de que existem paradoxos que produzem efeitos interessantes, como o de quando alguém fala, também ao mesmo tempo se escuta, mas que, se essa pessoa pára para se *ouvir*, já não pode mais falar sem se dividir enquanto sujeito (por exemplo, quando nossa voz gravada nos é repassada com um pequeno atraso em relação ao tempo em que falamos, fazendo com que se perca o controle sobre a fala e o que se queria dizer); ou ainda de que, por exemplo na alucinação verbal, a observação nos traga indícios de movimentos fonatórios nos pacientes. Mas Miller é categórico ao dizer que isso não é o mais relevante:

A perspectiva estrutural é toda outra. E o tema da voz, o conceito da voz em Lacan se inscreve nessa perspectiva aí. A perspectiva que o sujeito do significante é constituído a partir da cadeia significante, que ele não é constituinte mas constituído, e que é a cadeia significante e sua estrutura que tem aí a primazia. É então que se pode formular que a voz é uma dimensão de toda cadeia significante, pelo tanto que uma cadeia significante como tal (sonora, escrita, visual, etc) comporta uma atribuição subjetiva, ou seja, assinala um lugar ao sujeito (p. 6)

Mesmo na questão do efeito que produz uma voz ouvida como injúria num caso de psicose que Miller comenta, ele atesta que o essencial aqui não é o tom ou a entonação em que a voz é ouvida, e sim o fato de que essa voz vem do Outro.

Então, onde está a instância da voz quando eu falo? Não é o tom que eu pego, mesmo se eu jogo variando-o segundo os efeitos de sentido que quero produzir. Não é simplesmente que minha voz gravada me pareceu ser aquela de um outro. A instância da voz é sempre presente desde que eu deva notar minha posição em relação a uma cadeia significante, na medida em que essa cadeia significante se tem sempre na relação a um objeto indizível. A respeito disso, a voz é exatamente o que não pode se dizer (p. 7).

De fato, no seminário da *Angústia*, Lacan (1962-63/2005) aponta que para que o objeto *a* encarne “o impasse do acesso do desejo à Coisa” (p. 298) é preciso que os objetos pequeno *a* que a criança vê no espelho⁷ passem a se constituir como resto. Em seguida, prossegue seu seminário nos apontando uma direção na qual pode ser encontrado esse resto: na forma vocal. Mais especificamente, na ressonância vocal, que ressoa num vazio. Lacan nos diz que não se trata de um vazio real, nem o vazio em torno do qual se forma esse tubo que é o aparelho fonador (e nem o tubo do ouvido), mas o vazio do Outro como tal.

É por isso mesmo, e não por outra coisa, que, separada de nós, nossa voz soa com um som estranho. É próprio da estrutura do Outro constituir um certo vazio, o vazio de sua falta de garantia. A verdade entra no mundo com o significante antes de qualquer controle. Ela se experimenta, reflete-se unicamente por seus ecos no real. Ora, é nessa vazio que a voz ressoa como distinta das sonoridades, não modulada, mas articulada. A voz de que se trata é a voz como imperativo, como aquela que reclama obediência ou convicção. Ela não se situa em relação à música, mas em relação à fala (p. 300).

Lacan afirma que a voz é antes incorporada do que assimilada, interessado na operação de formação do supereu. Mas também dá o exemplo da quinta elementar do chofar da sinagoga, perguntando-se se não há a possibilidade de que esse intervalo de quinta, “num dado momento, ele seja o substituto da fala, arrancando poderosamente nossos ouvidos de todas as suas harmonias costumeiras?” (p. 301).

⁷Lacan faz referência ao estádio do espelho, teorização antiga sua, que retoma à medida que já continha a participação da letra *a*.

Catão (2009, 2010), a partir de uma revisão bibliográfica da literatura psicanalítica sobre o tema da função da voz para a constituição subjetiva, comenta o texto de Miller marcando uma diferença de posição. Para a autora, “a voz não se confunde com o som, mas não o dispensa” (Catão, 2011, p. 6). Seu argumento é que encontramos em Lacan a afirmação de que a função da fonação é suportar o significante, de modo que se a voz não é som, este também cumpre uma função. Podemos dividir seu raciocínio em ao menos duas partes.

Em primeiro lugar, na sua afirmação de que há uma anterioridade lógica da voz em relação aos outros objetos pulsionais, inclusive ao olhar: “a voz está na matriz da primeira forma de funcionamento psíquico” (Catão, 2009, p. 112). Baseada em outros estudos que mostram como o contato com a voz materna é precoce, a autora procura demonstrar como, logicamente, o tempo de constituição de uma voz própria ao bebê seria inclusive anterior ao estágio do espelho.

Em psicanálise, a voz se caracteriza como sendo o objeto vazio passível de ser contornado pela pulsão e permitindo seu enlaçamento. E assim, abre-se para o sujeito a dimensão do Outro, única possibilidade do inconsciente estruturar-se como uma linguagem. A voz não é apenas um objeto a mais acrescentado por Lacan aos objetos pulsionais freudianos. Ela cumpre papel preponderante na articulação da linguagem – (Outro) – ao corpo do bebê” (p. 148).

O excerto acima além de explicitar o peso e papel decisivo atribuídos à voz como objeto pulsional para o engajamento do bebê à linguagem, nos introduz a um segundo ponto crucial. Enquanto objeto *a*, a voz é objeto *vazio*, e que só pode ser contornado pela pulsão por esta sua condição de resto, de objeto que não produz imagem no espelho. De modo que a autora concorda com Miller que a voz ganha consistência como conceito à medida que compreendida como objeto *a*. Porém acrescenta que a faceta da voz materna enquanto musicalidade tem uma função na forma da prosódia. Em primeira instância, seria a alienação à voz materna um dos grandes responsáveis pela operação de *alienação* do *infans* no Outro: “O poder quase absoluto de invocação exercido pela musicalidade da voz do agente materno, sua promessa de gozo sem limite, é provavelmente um dos determinantes da alienação do *infans* ao desejo do Outro” (Catão, 2011, p. 8). De modo que a autora responde à problemática trazida por Miller dividindo o valor que a voz tem para o bebê em dois momentos: num primeiro – que corresponde à operação de *alienação* – a voz tem valor enquanto prosódia e musicalidade; num segundo momento, inaugurado pela operação de *separação*, a voz se constitui como objeto *a* da pulsão. Para que isso ocorra, “o *infans* deve poder ensurdecer para a dimensão sonora da voz como modo de aceder ao inaudito, isto é, à voz propriamente dita

ou ao enigma da voz: ‘Che vuoi?’, ‘que queres?’. É o momento da separação” (p. 9). Ou seja, a voz enquanto musicalidade seria fundamental para criar um enlaçamento do bebê com a mãe, colocando-os numa sincronia temporal.

O poder quase absoluto de invocação do manhês seria um dos determinantes da alienação radical do infans ao desejo do Outro. A melopéia materna é uma espécie de enganche para a alienação da criança ao campo do Outro, e é importante que ela o possa agarrar. Mas tudo indica que esse enganche, embora necessário, não é suficiente (Catão, 2009, p. 224).

Para que o bebê constitua uma voz própria e o desejo fundador do inconsciente, é preciso que essa sincronia com o outro materno seja quebrada, produzindo um resto que permanece inassimilável e se apresenta como enigma do desejo do Outro. Como veremos mais a frente, a idéia é a de que a passagem de um momento ao outro é possível pela constituição de um *ponto surdo* na voz materna (Vivès, 2009), furo que permitirá que juntamente com essa voz materna seja transmitido um enigma em relação ao desejo que ela expressa.

Além de identificar a dissociação desses dois momentos lógicos por meio das operações de alienação e separação, introduzidas por Lacan, Catão ainda se baseia na idéia de circuito pulsional em três tempos de Laznik:

Em termos de invocação, o bebê tem que ser chamado, chamar e *se fazer chamar* completando um circuito pulsional em três tempos. Não basta ‘ser chamado’. Ele terá, por sua vez, que responder chamando (‘chamar’) e, principalmente, ‘se fazer chamar’, o que corresponde ao terceiro tempo do circuito da pulsão, tempo de instalação do desejo Outro. Na hipótese de Laznik, a criança autista não completa esse terceiro tempo da pulsão. Ela não se faz ao Outro, como demonstra o seu ‘brincar’” (Catão, 2011, p. 9) ⁸.

Se acompanharmos esse raciocínio, só podemos falar da voz como objeto pulsional após a constituição seja da operação de separação, seja do terceiro tempo do circuito pulsional, o que leva Catão a concluir que o

autismo apresentaria *uma falha no circuito da invocação* não possibilitando à *função psíquica da voz constituir-se como tal*. A criança autista ouve, mas não escuta. Ela ouve ruídos no real. Um *evitamento seletivo da voz*, seja ele defensivo ou primário, faz com que a voz permaneça como massa sonora, ruído. A criança tapa os ouvidos ao barulho. No autismo, a voz não se constitui como enigma. Disso decorre a proposta de nomeá-la: *voz inconstituída* (Catão, 2009, p. 225).

⁸Há outro desenvolvimento análogo que a autora faz, sobre os 3 tempos da pulsão e a alienação (imaginária, simbólica e real) e os 3 tempos da pulsão com relação à voz: ouvir, se ouvir e se fazer ouvir em (Catão, 2009, p. 124-5).

Se retomarmos a divisão que fizemos da tese de Catão – em um argumento acerca da primazia da voz e em outro acerca da necessidade da operação de separação, constituição de um ponto surdo na voz do Outro, para que a voz ganhe o estatuto de objeto da pulsão – é interessante ainda citarmos como a autora responde à Miller no que diz respeito à questão da entonação. Para a autora, a entonação, enquanto um dos elementos que definem a prosódia, não tem sua importância no que se poderia entrever de significado na modulação da voz. A entonação é definida como a associação de acentos na frase, definindo um segmento em relação a outro na sequência fônica temporal.

No contínuo de fala só o *valor relativo dos parâmetros* entre eles pode assumir relevância significativa, assumindo-se como *índice* ou *traço* prosódico.

Nessa breve descrição da fonética da língua vemos surgir a dimensão, cara à psicanálise desde Lacan, de um funcionamento significante sutil. A prosódia subverte o uso padrão da língua deixando entrever (entreouvir) o sujeito em questão, um modo próprio de se haver com a língua materna expresso por Lacan no neologismo forjado por ele: *alíngua* (*lalangue*). A prosódia é a tradução acústica da enunciação (p. 132).

Apoiando-se em Laznik, Catão nos diz que a importância estrutural da prosódia da voz do outro reside em fazer girar o circuito da pulsão oral em torno de um objeto outro que não o da satisfação da necessidade alimentar da criança (p. 140). Modifica sutilmente a tese milleriana, afirmando que, na perspectiva de Lacan, o estatuto da voz *não se restringe* ao que é do registro do sonoro, sendo a voz um objeto que teria, sim, uma materialidade, porém esta seria uma *materialidade incorpórea* (p. 135).

Há duas grandes tensões teóricas entre os autores reunidos até aqui. Primeiro, há uma questão de etiologia de psicopatologias da infância, como o autismo, que leva os autores a atribuírem diferentes causas para esse quadro. De uma perspectiva que considera que o contato com o outro é determinado por expressões de elementos inatos, numa predisposição do organismo em se relacionar, até uma perspectiva que considera que essa *relação* não é suficiente – ou melhor, que o fundamental para a constituição subjetiva não é esse – a pergunta que nos é colocada é em que momento o autista passou a fazer o chamado *evitamento seletivo* do outro. Sempre o fez, desde o início, e os novos sintomas que se desenvolverão a partir disso são apenas consequência de um mau encontro de partida com o outro? Ou há um momento decisivo da estrutura que tira – ou não – a criança da dimensão do *ser* e a traz para a do *sentido*?

Parece-nos que a despeito da dificuldade de eliminar essa tensão, escolhendo uma dessas opções e descartando a outra, o princípio de que o encontro com a alteridade produz marcas no corpo, traços de linguagem constituintes de uma história afetiva, justifica a

tentativa de construção de uma hipótese teórica acerca do valor que essas marcas adquirem para um sujeito, nascido em um mundo de linguagem. Isto é, seja o evitamento seletivo do outro “primário ou defensivo” – para usar os termos de Catão já citados – a clínica deve se orientar pela interrogação sobre os efeitos que o encontro com a alteridade pode ter para o sujeito a partir de uma hipótese sobre o valor desse encontro.

A segunda tensão foi apresentada quando colocamos a posição de Miller e de Catão lado a lado. Desse modo, podemos perceber como o primeiro entende que a voz serve para a produção de um sujeito e de um laço com o Outro da linguagem a partir da sua dimensão de resto da operação de significação, sendo a questão da entonação apenas acessória ou mesmo irrelevante nesse sentido. Catão, por sua vez, não discorda dele com relação ao ponto em que afirma que se quisermos entender a voz como objeto *a* da pulsão, ela será aquilo que causa o desejo como resto da fala, porém, ao invés de entendê-lo apenas como objeto *vazio*, lhe confere uma *materialidade incorpórea*. Ademais, caminha mesmo que ligeiramente para uma posição de que já haveria no manhês e na entonação, algo da estrutura do significante e que, portanto, nos leva a perguntar o quanto já contribui para que seja dado esse *passo* que inaugura o sujeito.

Isso posto, julgamos que podemos prosseguir no estudo da pulsão invocante, com o leitor agora advertido dessas tensões que perpassam os textos que percorreremos a seguir, ainda que de forma sutil. Talvez pelo fato de Lacan não ter chegado a avançar muito nos desdobramentos desse conceito, ele pôde ser apropriado por diferentes autores de modo a produzir linhas de raciocínio que são capazes de funcionar autonomamente. Nosso desafio será articulá-las.

Procederemos apresentando, primeiro, o que da pulsão invocante é desenvolvido na articulação com a teoria das pulsões de Lacan. Em seguida, reuniremos abordagens da questão motivadas mais pelas teorizações relativas à constituição subjetiva, passando pelas noções de recalque originário e traço unário.

2.2.2. A voz como objeto

A função do objeto para a teoria lacaniana é, segundo Assoun (1999), diferente da que este desempenha no pensamento freudiano. Os objetos, mais do que se distribuírem ao longo

da história libidinal como versões do objeto parcial, “se apresentam como ‘precipitados’ desta função central de falta” (p. 90). Lacan examina a função do objeto em sua relação com a função demanda/desejo e com a função do Outro, a partir da promoção de uma segunda díade de objetos, o olhar e a voz, ao lado dos objetos seio e excrementos, sendo o objeto fálico um quinto objeto, mas também um permutador, que permitiria a circulação dos demais.

Se referirmos esses objetos à experiência libidinal freudiana, entenderemos que a necessidade oral coloca o sujeito numa “relação com a demanda ao outro, porque o que eu ‘como’, é preciso que alguém me dê: a oralidade está toda em demanda *ao [demande à]* Outro” (idem). Já na satisfação anal, há uma inversão, pois desse objeto que é o excremento, só me será possível gozar (dele) se me situo em relação à demanda de quem é suposto *me* demandar que o produza – de modo que o objeto anal me coloca em relação com a demanda *do [demande de]* Outro.

Se nos objetos oral e anal, estamos no plano da demanda, os objetos escópico e vocal estabelecem uma relação com o Outro que é da ordem do desejo. “Pelo olhar eu desejo “ao” [*désire “à”*] outro” (p. 91): isso porque antes mesmo que o “eu” [*je*] se veja no espelho, já há um outro que o olha e ao qual ele está exposto. É a imagem que o Outro tem do *infans* no espelho que abre a possibilidade de um mais-além da imagem, introduzindo um descompasso entre *i(a)* e o desejo do Outro.

Da mesma forma, pela voz, eu desejo “do” [*désire “de”*] Outro, com a violência homóloga da demanda anal: coloco o eixo no Outro. Eis aí um ponto de destituição e de alienação radical. O olhar e a voz se encontram, assim, na linha de frente do desejo e da castração.

Ao penetrar deste modo na cena, estes objetos manifestam uma espécie de recomposição da paisagem, na evolução da problemática de Lacan. O ‘ponto de vista’ acha-se deslocado do eixo definido pela experiência do espelho no horizonte que, desde o mundo, olha o sujeito mesmo (p. 91).

Assoun aponta para uma “simetria dissimétrica” entre o objeto vocal e o objeto escópico. Enquanto a falta do olhar é inscrita a partir daquilo que resta a ver, velado, como um mais-além da imagem, haveria uma sutileza a ser compreendida sobre o que se passa com a voz. Isto é, não bastaria dizer, sobre a falta da voz, que aí se trata do objeto *a* no campo do audível. Isso porque a pulsão, dita invocante, suporia o fazer-se voz para buscar o ouvido do Outro – aquilo que o enunciado “Alô?” traduziria, no momento em que por meio dele, procuro me assegurar de que há alguém do outro lado da linha, e que, me escutando, poderá “lançar”, por sua vez, sua voz. “Está claro, portanto, que é sobre este fundo de silêncio que se constitui o objeto vocal” (p. 92).

Nas palavras de Assoun,

o olhar retira seu objeto de uma extensão, prestes a escrever aí seu ‘fora-do-mundo’, enquanto que a voz se eleva subitamente sobre o fundo de um fora do mundo, de certo modo: aí está a função do silêncio. Mais precisamente, o recorte da voz no silêncio poderia perfeitamente fazer espelho/eco ao recorte do olhar, entre visível e invisível (p. 103).

O silêncio no qual a voz se recorta nos remete novamente a função do objeto *a*, enquanto resto. Qual a relação, então, entre a voz e o furo real introduzido no campo do Outro no momento de nascimento do desejo? Haveria na voz algo que colocasse o sujeito nessa trilha?

2. 3. *Voz e constituição subjetiva: traço unário e recalque originário*

Como vimos, estamos acompanhando uma perspectiva teórica que define o sujeito como um efeito da linguagem, na qual ele é falado. Ainda para essa linha teórica, então, o sujeito não nasce junto com o organismo, o ser que se inaugura no momento do nascimento, mas é efeito da alienação do *infans* na linguagem. Que pode ou não acontecer. De modo que quando discutimos a constituição do sujeito, em certa medida, também estamos necessariamente vislumbrando o desencadeamento de um destino outro para o *infans*.

Para Alain Didier-Weill (1998), o recalamento originário⁹ pode ser considerado um pacto firmado entre o sujeito e o Outro, e por meio do qual, o sujeito entraria definitivamente na linguagem. Antes dele, contudo, haveria um pacto primeiro, anterior a esse, através do qual se definiria um “há” – simbólico – e um “não há” – real. O significante é a marca de uma presença de satisfação, do apaziguamento de uma tensão, mas que eventualmente faltará, trazendo uma ausência que desencadeará o que, para o autor, seria o que, desde Freud, chamamos de trauma. “Pode-se dizer que o trauma é a aparição violenta desta significação: ‘não há significante’” (p. 12). E seria esse trauma, constitutivo de uma ruptura no pacto primeiro, que motivaria uma reposta a ele, na forma de um segundo pacto, pacto que agora leve em conta o “há” e o “não há”, não deixando o sujeito mais a mercê da aparição de um ou outro. “E a integração dessa contradição (‘há’ e ‘não há’) será o nó desse processo enigmático que nomeamos de recalque originário” (p. 12). Como isso aconteceria?

⁹ O termo cunhado por Freud, *Urverdrängung* (o prefixo *ur-*, em alemão, remete a algo ancestral, originário, primário; *Verdrängung* é comumente traduzido em português por *repressão* ou *recalque*. Cf. Notas do Tradutor 2 e 15 de Luiz Hanns para o texto de Freud (1915/2004), “O recalque”), é traduzido pelos autores que veremos a seguir como recalque ou recalamento primário ou originário, mas o leitor deve tratá-los como sinônimos.

Para Didier-Weill, cada um desses pactos é signatário de um furo. Primeiro, um furo simbólico no real, signo dessa presença “há”. Mas também na experiência traumática, na qual o bebê percebe o corpo da mãe como furado. Geralmente, segundo ele, esse furo simbólico no real ocorre através da visão. Ele nos dá o exemplo do Homem dos Lobos, no qual pela visão se delimita uma cena traumática, um mau-olhado (*mal-vu*, em francês). A saída possível para esse furo é pela sua substituição por um novo furo:

Nesse ponto, a seguinte operação encontra lugar: o sujeito vai poder substituir esse furo simbólico no real por um furo real no simbólico. No ponto em que havia um furo no fora, ele instituirá nele mesmo um furo. Como será possível que o sujeito faça o luto de uma parte de si para instituir, em si, um tal furo? (...) A psicanálise dirige sua atenção para uma coisa totalmente diferente, ela se volta para o fato de que, a partir do significante, o sujeito possa criar o nada. Pois é a partir do momento em que cria em si mesmo o nada que o sujeito tomará seu prumo (p. 17).

Trata-se para o autor da passagem do registro da visão para o registro sonoro, substituição do mau-olhado, do mal visto (*mal-vu*) pelo mal-entendido, mal-escutado (*mal-entendu*). A saída do trauma depende da conciliação dessas duas mensagens contraditórias “há” e “não há”, “através da invenção mais originária da metáfora” (p. 19); ao invés de um ou outro, representa-se esse dois elementos um sobre o outro – ‘há’ sobre ‘não há’.

Surge então uma nova significação, significação metafórica que substitui o dualismo ou *há* ou *não há* por uma significação terceira propriamente inaudita, que é, quando ela tem êxito, a significação da metáfora paterna. Esta nova significação sincrônica é absolutamente incompreensível para nossa experiência racional, por ser significativa da ausência *no seio* da presença (p. 19).

O significante originário da nodulação do ‘há’ e do ‘não há’ é o *S de A barrado* – S(□). No texto de 1925, “A negação” (*Die Verneinung*), Freud distingue, segundo Didier-Weill, dois pares. O par *Introjizieren* – *Werfen* (introjetar – rejeitar) é regido pelo princípio do prazer e pelo eu, agindo de forma dualista sob o princípio do bom de dentro, mau de fora; introjeção do objeto bom, rejeição do objeto mau. “O eu é fundamentalmente dualista” (p. 22). O segundo par, *Bejahung* – *Ausstossung* (afirmação – expulsão), é regido pelo além do princípio do prazer e pelo sujeito do inconsciente. Nesse registro, *sim* e *não* não são separados e “é porque há um *sim* e *não* que esse *não* não é foraclusão” (p. 23).

Quando o sujeito integra o S(□) (*Bejahung*), diria que há um tempo de sideração no qual ele integra o significante sem contudo compreendê-lo; é isso a sideração, o que substitui o mau-olhado pelo mal-entendido. O fato de que haja um mal-entendido é algo que se aproxima do chiste. (...) Este mal-entendido é promessa de atingir um bem-entendido, e promessa que não é vã, uma vez que o espírito da metáfora pode efetivamente produzir-se (p. 24).

Vorcaro (2002) recorre a Charles Melman para fazer uma distinção entre linguagem maternante e língua materna. Enquanto a primeira diria respeito à linguagem privada e particular do laço primário que ata o bebê a sua mãe, a segunda se refere à língua propriamente dita de um país natal, à língua nativa de um falante. A passagem de uma a outra seria o efeito do recalque, que operaria a interdição da mãe para aquele que fala:

A língua materna é, para Melman, a língua na qual, para aquele que a articula, a mãe foi interdita, ou seja, a língua na qual funcionou a interdição da mãe daquele que fala. Dessa perspectiva, o recalque primário é a operação de interdição do gozo do laço privado inaugural, permitindo especificar língua materna por seu traço negativo” (p. 66).

O que daria origem ao sujeito, portanto, seria a incidência da barra do recalque, “suscetível de vir a atingir qualquer elemento literal, levando-o à posição de recalque” (p. 66). Dessa perspectiva, portanto, não se trata do recalque de certo elemento específico rejeitado, mas da incidência da barra sobre um elemento literal que passa, então, *après-coup*, a representar uma falta de gozo, tomado como tal após o golpe da barra que faz supor que teria havido antes uma plenitude de gozo. “Marcando o que falhou do gozo, os signos dessa falta se oferecem como refúgio escavado no Outro, constituindo um abrigo para o sujeito. O recalque do desejo e dos significantes que viriam presentificá-los são consequência desse interdito” (p. 66).

A partir do recalque é que o funcionamento da língua permite nos seus deslizos, lapsos e tropeços, a emergência do desejo inconsciente, revelando no signo da falta do gozo interdito, aquilo que ao desejo ficou enganchado. De modo que seria esse interdito que dotaria a língua de seu poder de significância, à medida que permite, através das formações do inconsciente, a manifestação de um desejo. A privação da mãe operada pela língua, por meio dos significantes que representam o interdito, não fazem do inconsciente uma língua oprimida. Ao contrário, é o interdito e a incidência do recalque que organizam o inconsciente como uma linguagem.

É também tomando como ponto de partida a questão da língua que Gabriel Balbo (2004) empreende uma interessante teorização acerca da constituição do sujeito. Para ele, o que nos causa enquanto sujeitos é a língua – mas uma língua que não se confunde com nem com a língua própria partilhada entre uma criança e sua mãe e nem com a língua que fala certa comunidade ou povo. A primeira é sem dúvida necessária à medida que confere uma inclusão do *infans* no Outro, através de um significante de identidade com que o Outro lhe nomeia. Mas ele deve ser logo desta privado, para passar de seu semblante de identidade a uma língua que lhe serve de identifiante. Se bem compreendemos o autor, o *infans* tem de ser

privado de um lugar comum no Outro, conferido por esse “significante de identidade”, para poder, por sua vez, servir-se do poder “identificante” da linguagem, extraindo da língua seu poder de significância. A perda ou não constituição desse significante de identidade, exilaria o sujeito em relação a um lugar no campo do Outro:

Um tal exílio pode produzir diversos sintomas, marcando a relação do sujeito à língua que ele quer falar, ao saber, ao ideal do eu, à inserção junto aos outros, etc; mas a foreclusão, da qual eventualmente procede esse exílio em relação ao Gozo do Outro, pode, eventualmente, conduzir à psicose, mesmo mais precocemente ao autismo, quando nenhum significante torna simbólico, para o sujeito, o dejetivo real, o *hors-de*, o *Ausstossung*, ao qual esse gozo correspondente à língua interdita no Outro faz objeto. A língua que o causa vai então se descarrilar no real, e lhe jacular um outro gozo todo goela, boca aberta (p. 125).

Assim, a língua a que Balbo se refere, e cujo destino decidirá a relação que o sujeito manterá com a linguagem, “procede da causa, já que é em função do objeto *a*, e em particular do objeto voz, que ela sustenta o desejo; ela comanda a linguagem inconsciente, visto que é feita de cadeias significantes” (p. 126). E ele adianta que essa língua poderia ser escrita como *alíngua*, já que a linguagem da qual é estruturado o inconsciente seria seu objeto *a*.

O autor se dedica então a analisar algumas evidências colhidas pela observação de bebês empreendida por alguns autores. A primeira por ele destacada é uma mudança que ocorre por volta do 2º mês: se antes o bebê reagia à amamentação de forma apenas reflexa, orientando-se em direção ao estímulo exterior, o peito, apenas a partir da percepção interoceptiva da fome, a partir do 3º mês, percebe-se uma atividade nascente no bebê que passa a identificar especialmente no rosto do cuidador um “sinal precursor” para a alimentação. Ou seja, o bebê percebe no ambiente caótico exterior um elemento significativo, simbólico, que levaria a criança de um estado narcísico autístico ao objeto exterior. A objeção que Balbo faz a essa compreensão, que sustenta o entendimento desse momento como o de um estágio pré-verbal, baseia-se noutra evidência empírica, a de que desde o nascimento do bebê há uma prevalência do aparelho auditivo em relação ao aparelho visual, que só a partir do 10º mês passa a funcionar perfeitamente. Por fim, destaca que outro comportamento comum dos bebês é de, quando escuta um barulho ou uma voz, especialmente a do outro que lhe é mais familiar, seu olhar procura ver no espaço o que ele escuta. De modo que o autor sugere que quase poderíamos pensar que ouvido, visão, e mesmo o tato, concorram num primeiro momento para uma consistência corporal comum, um orifício circular único – um *orolho*.

Mas não é à toa que o autor traz a idéia de orifício circular. “Essa consistência imaginária circular conduz evidentemente ao furo, que entalha o simbólico no real que lhe ex-

siste, fazendo aí a borda e o cerne de seu turbilhão” (p. 133). O que Balbo propõe é que a condição do *infans* de estar exposto aos sons lhe confere uma necessidade lógica de antecipação a esse som, através de uma *forma visual virtual* – e que toda virtualidade implica o simbólico.

A prematuração na qual o lactente se encontra condicionado, vai conduzi-lo logicamente, ou seja, necessariamente, à antecipação, a antecipar o visto correspondente ao escutado, porque este predomina inicialmente sobre aquele, e também a antecipá-lo por uma virtualidade formal. Essa necessidade lógica impõe considerar o simbólico como primeiro, em relação a um imaginário que não se encontra de modo algum descartado igualmente, mas que só toma consistência quando a forma visual toma, literalmente, corpo do real do outro em que ela se origina, pela parte fonemática que lhe cabe. Em suma, só a prematuração faz nascer o simbólico (p. 134).

O autor divide a exposição dessa lógica organizando-a em tempos lógicos:

O *primeiro tempo* que essa lógica supõe é um tempo em que prevalece o pré-especular, mais exatamente, o não-especular. O escutado, tal como o estruturam o ouvido e os fonemas é, com efeito, não especular, então, e toma lugar de $-\phi$. O escutado entalha o real que ex-siste ao sujeito nascente; nesse buraco, no qual, como o dedo de uma luva revertida, o lactente poderia cair, sem despertar que o tire desse pesadelo, esse mesmo lactente pode limitar a borda, conferindo virtualidades visuais a certos fonemas, tomando por sorte para ele valor simbólico ou significante. Uma tal antecipação virtual, do correspondente visual de um fonema ou de uma série fonemática, é puramente simbólica: ela o é simplesmente por ser uma virtualidade antecipadora; referida ao esquema ótico lacanianos: ela prefigura $i'(a)$, a imagem virtual, da qual, além do mais $-\phi$ não está dissociado. Em nossa elaboração teórico-clínica, essa virtualidade antecipadora simbólica opõe e articula ao não-especular do escutado, o especular do qual ela é o símbolo. (p. 135)

A antecipação virtual visual é, portanto, a antecipação simbólica, necessária por algo que o real impõe (a prematuração), e que confere borda ao real. Será essa antecipação que permitirá que, então, se atrele um sentido a essa virtualidade, dando-lhe consistência imaginária ao transbordamento fonemático. A audição, ao contrário dos demais sentidos, depende de um orifício, a orelha, que não se fecha por si mesmo, de modo que se estrutura como um transbordamento que nada de real pode conter.

No segundo tempo dessa lógica, então, a esse escutado, radicalmente Outro, vem ser atribuído, *après-coup*, um sentido que dará consistência imaginária a sua antecipação virtual visual. Sem esse enodamento do imaginário (o significado), a imagem virtual não se tornará jamais uma imagem real $i(a)$ ¹⁰.

¹⁰“A esse real, a esse simbólico, em que nada se sustenta senão sua oposição ao que lhe é sincrônico, só se enoda por seu turno ao imaginário se, do discurso de um outro, é articulada qualquer significação, dando consistência ao escutado no grande Outro; articulação que faz escansão, corte, inscrição temporal e, portanto, diacrônica,

Balbo cita uma passagem de Lacan de “Subversão do sujeito...” (1960/1998), na qual o significante é definido como uma reunião sincrônica e enumerável com os demais elementos significantes da cadeia. “O Outro, conotado por $s(A)$, é o que se pode chamar a pontuação, onde a significação se constitui como produto acabado” (Lacan apud Balbo, 2004, p. 137). E mais adiante: “Aqui se insere a ambiguidade de um desconhecer [*méconnaître*] essencial o conhecer-me [*me connaître*]. Pois tudo de que o sujeito pode se assegurar nessa retrovisão, é de vir ao seu encontro a imagem, esta antecipada, que ele tem de si mesmo em seu espelho” (p. 8).

De modo que temos assim dois movimentos fundamentais que enodam simbólico, imaginário e real: o da *antecipação*, que introduz uma virtualidade simbólica que faz borda ao real; e do *après-coup*, ou capitonagem, pelo qual a imagem virtual $i'(a)$ ganha a consistência imaginária de um sentido conferido pelo Outro, produzindo uma imagem real $i(a)$. Caso contrário, se ao *infans* vier a faltar o “*après-coup paradoxal da antecipação*” teremos o fracasso primordial de seu advento como sujeito. É interessante reproduzirmos a passagem que Balbo trata do autismo:

A criança antecipa bem uma virtualidade visual, mas o discurso do outro familiar não lhe dá nenhuma consistência: jamais nesse caso essa virtualidade visual encontra percepção visual real correspondente. Ao real e ao simbólico, nenhum imaginário se enoda. Um tal sujeito se fixa ou se fascina sobre suas virtualidades visuais, sobre isso que certos autores, nomeias, nos autistas ou psicóticos, estereótipos sintomáticos dessas estruturas; nos confins de tais sintomas, apresenta-se o quadro clínico do autista, visivelmente fascinado por isso que não pode ser nada de outro senão uma antecipação virtual visual, mas que se dá por realmente perceptível alucinando-a; alucinação que não se analisa como uma projeção, mas como uma afetação de borda entre um fora e um dentro, não distinguíveis, indissociados” (p. 139).

Trata-se de um enodamento borromeano, no qual se um dos três falta, os outros dois se dissolvem¹¹. De modo que estamos diante de uma teoria que concentra nessa operação do *après-coup paradoxal da antecipação* as possibilidades de diferentes destinos psicopatológicos para um sujeito, dependendo de qual dos registros envolvidos não se atar aos

fazendo sentido, no escutado, por meio disso que é visto pelo sujeito, nisso que lhe é enunciado” (Balbo, 2004, p. 135).

¹¹“Se, por exemplo, a consistência imaginária falta, o simbólico antecipador é marcado de irreal: o real do qual ele não é senão a virtualidade antecipadora, faz dele, com efeito, defeito; se o real do escutado não ex-siste aos dois outros registros: nem o simbólico antecipador, nem o imaginário que ele produz *après-coup* se constituem; mas se o simbólico não antecipa nada, o real e o imaginário que ele associa, mas distingue entretanto, são isentos de se meterem um dentro do outro; o real do escutado, real sincrônico, se mistura a imaginizações, sem que jamais nada de simbólico faça sentido, significância ou diacronia; no fim, o sujeito está precipitado num turbilhão sonoro, aquele do escutado, do qual ele não é mais do que a borda” (Balbo, 2004, p. 139).

demaís. Os outros dois autores que vínhamos acompanhando nessa discussão – Angela Vorcaro e Alain Didier-Weill – também fazem esforço análogo.

Vorcaro (2002) prossegue a discussão sobre língua materna e linguagem maternante, tal qual Balbo, dirigindo seu olhar aos jogos de bebês realizados entre eles e o outro. Nota como fundamental nos jogos de esconde-aparece, assim como no de cantigas de embalar bebês, a dimensão da surpresa: “Em seu engajamento, experimenta a tensão da antecipação que a alternância do andamento lhes permite supor; passa a esperar a surpresa (...). Afinal, a criança não sabe quando virá, mas sabe que virá” (p. 68). Ela compara os dois jogos, encontrando por fim uma função análoga que é desempenhada nos dois. O anteparo que interrompia a visão, no primeiro jogo, parece ter sido substituído no segundo, por um anteparo sonoro – ou melhor, uma ausência de som que não é ausência pura, mas tal qual o “esconder”, inscreve um traço de presença subjetiva. Estamos novamente diante dos fenômenos de chiste analisados por Freud, que Didier-Weill já notara. No caso das crianças, o prazer do chiste é frequentemente extraído de um jogo com similaridades fônicas, brincando com a rima e com o *non-sense*:

Freud considera que o chiste sanciona a expectativa infantil. É o que nos permite dizer que a articulação homofônica à sinonímia é a expectativa de uma criança já submetida à constrição imposta pela língua materna, em que o gozo do *non-sens* adviria da passagem de um fragmento da linguagem maternante, e secreta, para o registro transposto do que é permitido na língua materna (p. 68).

Mas antes mesmo disso, no jogo do *Fort!-Da!*, em que o neto de Freud jogava um carretel preso por uma linha para fora do berço e depois o puxava de volta, temos um jogo infantil de maior importância para nossa análise. Segundo Vorcaro (2002), é um jogo que permite à criança operar plenamente uma alternância, permitindo-a experimentar “diferentes posições sintáticas da linguagem, que lhe permitiriam, assim, apreender as redes de sua língua materna” (p. 69).

Qual a relação entre o jogo de brincar com os fonemas das palavras e o jogo do *Fort!-da!*? Didier-Weill (1998) nos pergunta se “Não seria a sucessão diacrônica que o *há* e o *não há* nos faz ouvir pelo ritmo da música? Quando ouvimos música, seu ritmo nos diz alternadamente *há* e *não há*. *Há* é o instante em que soa o som; *não há*, o intervalo vazio entre dois sons. Mas no momento do *não há* existe como que uma promessa: o som retornará” (p. 19). De modo que na música vemos como a alternância de dois elementos (som e pausa, silêncio) é capaz de produzir uma promessa de retorno tal qual a promessa de sentido do chiste, ou a presença na ausência do carretel que a nomeação “fort” produz.

Vorcaro (2002) faz uma análise do valor que os elementos significantes que incidem sobre a criança adquirem nas experiências de tensão e apaziguamento.

A natureza fornece suportes aos quais se prendem a organização inaugural das relações humanas. O significante faz parte da materialidade que caracteriza a condição biológica do ser humano, já que é por meio dele que se modelam mesmo as relações primárias do ser humano. “Portanto, antes de qualquer formação de um sujeito que se situa nessas relações por meio de seu pensamento, o jogo operatório do significante age de maneira pré-subjetiva. Por estar incluído nesse jogo operatório, sendo nele contado, o ser pode vir a ser contador” (p. 71).

Assim, o organismo é num primeiro momento tomado pela mãe e pelos signos que ela supõe partilhados com seu filho. É porque ela supõe que o bebê compartilhe o sentido dado imaginariamente por ela a esses signos que se assegura uma comunicação entre eles. Ou seja, a presença irreduzível de organismo real convoca a sustentação imaginária da mãe para revesti-lo de significação. A mãe enlaça o *infans* à medida que o toma numa posição desejante e faz de si mesma o instrumento da vivência de satisfação de seu filho. Assim, o corpo próprio é, na verdade, no início, lugar do gozo privado da mãe, oferecido à criança como dom. O grito da necessidade é pela mãe transformado em demanda de um sujeito, que ela se encarregará de trazer o apaziguamento, mas antes que possa se construir uma língua do desejo, mediada pelo interdito, a mãe ensina ao seu filho, primeiro, uma linguagem da relação que ela tem com o gozo imediato (p. 73).

Os objetos de satisfação oferecidos à criança alojam-na em uma posição de alienação plena, e se inscreve somente o registro de uma posição de alienação, e se inscreve somente o registro de uma diferença entre dois estados que se recobrem. A possibilidade do apaziguamento permitir a cessação do estímulo adverso que prova a tensão permite fazer funcionar a alienação numa alternância de reciprocidades em que se anulam, e portanto, se equivalem. Não há descontinuidade nessa circularidade (p. 73-4).

A esse gozo irrestrito, ainda é necessário o trabalho de dosar (*doser*, em francês) o gozo, para que seja possível ousar (*d’oser*) vestir a máscara da repetição, que atrelaria a esse gozo um traço que não mais faz escoar o jorro de gozo, mas que comemora sua lembrança, mascarando uma possibilidade de presença que não realiza (p. 73). Nessa relação circular entre tensão e apaziguamento, no entanto, cada um dos termos reenvia ao outro sem constituir um valor determinado ou alguma significação.

Porém, se a repetição, aqui, não veste máscara alguma, é essa relação diferencial em continuidade recíproca “o que sustenta a condição mínima para a possibilidade de estrutura simbólica estrutural, ou seja, ao que virá a ser um sistema que não conhece igualdades” (p.

74). A alternância da relação presença/ausência é sincrônica no que sua diferença é apenas signica, porém por sua própria estrutura complexifica-se, à medida que a cada vez que a mãe vem apaziguar o grito da criança, muda o valor atribuído a esse apelo. Mesmo porque esse apelo, dependendo da contingência, não será apenas apelo de presença, mas, quando a mãe estiver presente, será também apelo de ausência de alternância.

Também o próprio funcionamento ritmado da alternância acabará por incidir uma defasagem entre os termos diferenciais, “fazendo incidir lacuna, alteridade real, na relação rítmica em que um termo anulava o outro alternadamente” (p. 75). Essa hiância acidental instaura a situação de privação, ponto central da estrutura da identificação de um sujeito por vir, em que “algo falta em seu lugar, ‘há um nada ali’. A falta, portanto, só é apreensível por intermédio do já estruturado (do simbólico), no qual algo inominado falta na posição esperada” (p. 76). Essa falta é que na dupla de termos alternantes, tornará impossível a sustentação da automaticidade dessa relação de tensão e apaziguamento. E o grito que se segue a essa falta é então apelo que oferece o *infans* ao simbólico, à medida que o coloca entre o agente, que participa da ordem simbólica, e um par de termos significantes opostos.

A condição de falta demarca um lugar, introduzindo um traço. No momento em que a criança encontra a falta num dos termos da estrutura simbólica constituída por alternância do casal primitivo de articulação significativa, a coisa desconecta-se do seu grito, elevando-o à função de demanda no grito-significante-da-coisa. O grito enlaçado pelo pequeno como apelo de urgência diante da falta opera a primeira substituição do *infans*, onde a falta faz deslizar o grito de apelo com o que preencheria a hiância. Isto que se desprende como grito, que se separa do *infans* passando por um orifício do corpo, ultrapassa a função fonatória do organismo, é referência invocante, resquício de um objeto indizível, que faz dessa emissão o que não se pode dizer. Assim o sujeito aparece no que lhe faz alteridade: no que o primeiro significativo – o grito – incide como sentido, significativo unário que, por só poder se prestar a intimar uma recuperação, não se faz equivaler a ela, apenas traça a sua falta (p. 76-7).

Nesse excerto, está sintetizada conceituação do recalque originário na sua relação com esse traço unário, traço primeiro, que marca a falta. Pois a ele (S1) – aquilo que teria satisfeito a falta – vem se articular o significativo do Outro (S2), que responde ao seu apelo. Como já vimos, o S2 do Outro pontua uma significação que a virtualidade da coisa perdida (S1) buscava reencontrar. Essa é marca da estrutura simbólica e do desejo, pois o campo da linguagem é essa “cadeia de termos que reenviam sempre a outros, necessariamente à espera de outros que completem, mais e melhor, sendo portanto, infinita e interminável, em que um significativo retroage sobre o anterior para lhe dar sentido, e onde sempre terá cabido mais um” (p. 74). O sujeito agora se depara sempre e de novo com as máscaras do ciclo da

repetição que o colocam mais uma vez em contato com a falta, urgindo-o à busca pelo seu apagamento e retorno a uma anterioridade inatingível.

O raciocínio desenvolvido por Vorcaro nos trouxe ao menos duas idéias importantes que precisamos destacar: a de uma *alienação simbólica* ao ritmo circular e recíproco do Outro, ao que o organismo adere de maneira pré-subjetiva; e a de uma *escansão* que, pela falta, talha a diferença de valor entre esses elementos, promovendo o recalque originário.

A ausência da dimensão metafórica, só possível a partir da *escansão*, recebe o nome, segundo Vorcaro, de *holófrase*. “Entre um significante e o significante pelo qual se designa esse significante, há não-coincidência, falha, intervalo que não apenas permite não apenas a dimensão da metáfora, (...) mas que também funda, para o sujeito, o desejo do Outro, na medida em que tal desejo é pelo sujeito interrogável” (Vorcaro, 1999, p. 33). O primeiro par significante se solidifica na *holófrase*, de modo que um significante não pode vir a ocupar o lugar do outro, ocupando os dois o mesmo lugar. A autora investiga, a partir das operações de alienação e separação, os destinos possíveis da *holófrase*, nos casos psicopatológicos conhecidos como autismo, psicose, debilidade e fenômenos psicossomáticos.

Sobre o autismo, sugere que “a criança entra na alienação significante para, a seguir, destacar-se, sem entretanto efetuar uma interpenetração entre os campos do ser e do Outro. Ela é, sem interpolação, ou puro ser vivo, ou pura máquina significante” (Vorcaro, 1999, p. 34). Isso, portanto, não quer dizer que está completamente fora da linguagem, e sim, que há um funcionamento paralelo e exclusivo ou do ser, com suas aquisições reflexas, ou da maquinação significante em que se faz ventríloca, de modo a haver uma exclusão ativa de um campo em relação ao outro.

A autora prossegue: “Balbo nos ensina a dizer que, em quaisquer emissões vocais gestuais ou escritas, o que faz falta ao autismo é o tempo. O tempo é significante da assunção subjetiva, pois o tempo é o deslocamento, o recalçamento. Sem tempo, tudo é contínuo: repetição que não produz diferença, que o vocábulo *estereotipia* nomeia, designando falta de diferença” (p. 35).

Mesmo nesse caso limite do autismo, a autora considera que há alguma entrada possível, já que, ainda assim, haveria resquícios de uma atividade pulsional de fazer-se *para* e *com* a falta do Outro: a incidência dos significantes do Outro segmenta a continuidade do jogo autista. “Na clínica, trata-se precisamente de contar com a incidência do sujeito da pulsão, para aí reconhecer um trajeto, discretizá-lo, fazendo incidir o corte do significante na substância de gozo, cartografando-a e dando-lhe outra extensão!” (p. 58).

Se no autismo a dialética descrita por Lacan entre o ser e o sentido não opera e à escolha entre um ou outro o autista faz equivaler um e outro (ser ou sentido $\approx$ ser e sentido), de modo que S1 não produz nenhuma distinção, na psicose o sentido é equivalente ao Outro. A criança psicótica ficaria presa ao mandamento de que ela *é* o que falta no Outro.

2. 4. *(Re) definições para nossos termos*

Esperamos que esse percurso em torno de algumas teorizações acerca da constituição subjetiva tenham podido fornecer algumas ferramentas conceituais importantes para a discussão da pulsão invocante, à medida que nos dá referências para pensarmos nossa pergunta do quanto a musicalidade e a voz são decisivas para a constituição do sujeito. Agora, é preciso finalmente encontrarmos uma definição mais estável para esses termos.

2.4.1. *Pulsão invocante e a Voz (ou daquilo da música que não concorre aos efeitos de significação)*

Já vimos como em Miller é necessário que a voz atinja a condição de resto para que possa causar o sujeito, enlaçando-o com o Outro. A voz, em sua definição, é aquilo do significante que não concorre ao efeito de significação. Enquanto objeto mais-de-gozar é o resto da operação significante; ao mesmo tempo que é o que a operação significante não deixa transbordar. O contato com a voz, sua emersão sem sentido, é acompanhada de angústia. Nesse sentido, o estudo da psicose, segundo Miller, nos mostra como certo significante pode trazer atrelado, para certo sujeito, uma carga afetiva ou libidinal que

opera uma ruptura da continuidade e um efeito de dejetos no real. A respeito disso, Lacan chama 'voz' um efeito de forclusão do significante que não é de modo algum redutível, como a vulgata gostaria, à célebre forclusão do Nome-do-pai, e na medida em que um pedaço da cadeia significante, quebrada em razão disso que nós chamamos agora essa carga libidinal, não pode ser assumida pelo sujeito, ele passa no real e é assinalado ao outro. A voz aparece nessa dimensão de objeto quando é a voz do outro (Miller, 1989, p. 7).

Daí a conclusão que Miller faz na sua conferência, dizendo que “se nós falamos tanto, se nós fazemos colóquios, se nós tagarelamos, se nós cantamos e se nós ouvimos cantores, se nós fazemos música e se nós escutamos, a tese de Lacan, parece-me, comporta que é para fazer calar o que merece se chamar voz como objeto pequeno *a*” (p. 8).

Vivès (2009), em seu artigo “Para introduzir a questão da pulsão invocante”, além de empreender uma consideração sobre a particularidade dessa pulsão em relação às outras, desenvolve a tese de que o sujeito na relação com a Voz do Outro se estrutura em torno de um *ponto surdo*.

Retomando os pares analisados por Didier-Weill, *introjizieren-werfen* e *Bejahung-Ausstossung*, considera como o primeiro está na origem do supereu – “trata-se da primeira parte do circuito da pulsão invocante, mas o sujeito é incapaz de fazer o que quer que seja com esse endereçamento” (p. 338) – enquanto o segundo permitirá a emergência da voz do sujeito, “na medida em que, para poder ter uma voz, ele teve que perder a do Outro após tê-la aceitado” (p. 338). “Desse modo, a operação do recalçamento originário permite à voz permanece em seu lugar, isto é, inaudível num primeiro tempo e, depois, inédita. Esta surdez para a voz primordial permitirá ao sujeito vir, por sua vez, a dar voz” (p. 337).

Como se pode observar, sua teorização já não nos é completamente estranha, à medida que o recalque originário está novamente posicionado nesse lugar central para o aparecimento do sujeito. O que deve ser perdido, mais especificamente, é a dimensão de gozo pleno trazida pela voz do Outro. É o destino dado à voz pela *Ausstossung* pela qual o sujeito “esquece” a voz do Outro, mas sem esquecer desse esquecimento. Nos termos de Didier-Weill, trata-se de atingir a dimensão do *inaudito*.

Aquele que não terá podido estruturar, por intermédio do recalçamento originário, esse ponto surdo se verá invadido pela voz do Outro. Aquele que não terá conseguido tornar-se surdo para essa voz primordial ficará para sempre pendurado nela e em sofrimento. Essa voz que o sujeito não pode fazer calar, pois ela não fala, foi imaginarizada sob a forma das imprecações das Erínias, que não dizem nada, mas perseguem o sujeito com seus terríveis gritos inarticulados (p. 337).

A comparação dessa voz do Outro com a voz das sereias deve-se à qualidade musical dessa voz que, na pura continuidade, coloca o sujeito a mercê do gozo do Outro. Concordando com Miller, o autor afirma:

Ao passo que a voz enquanto tal desaparece por detrás da significação no ato de fala, na sereia ela ocupa a frente da cena como pura materialidade sonora. Tornando-se real, próxima do grito, ela berra para quem quiser ouvi-la: ‘Goze, nós lhe ordenamos! Que nada o detenha! Para você, o saber absoluto!’ (p. 333).

Didier-Weill (1998) faz uma consideração acerca da voz da diva, comentando como em certo momento da história da ópera há uma passagem do *parlar cantando*, em que as peças eram compostas de modo que o cantor falava cantando, para o *prima la voce*, que significa que, nestas óperas, a voz se emancipa à palavra. Segundo ele, desde muito antes, a voz aguda, que ocupa uma faixa de frequência sonora que apaga as discontinuidades, era usada nos corais como a semelhança à voz dos anjos. A voz dos anjos evoca um gozo Outro, distinto do gozo fálico, o qual uma das versões é a do gozo feminino. A figura dos *castrati*, curiosamente, permitiu que homens com vozes extraordinárias e agudas dispensassem as mulheres de ter de subir no palco. Ao mesmo tempo que essa voz aguda, semelhante à voz dos anjos, era a que a Igreja utilizava como a voz para louvar a Deus, a ameaça de gozo carregada por ela fez com que nessas óperas houvesse chegasse sempre o momento em que essa figura feminina morre e, quando morre,

há uma derrapagem do grito arrebatador que se situa no superagudo tendendo ao grito. Por que esse grito foi tão frequentemente colocado em cena na ópera? A hipótese que me propus é a de que esse grito possivelmente testemunhava o momento em que a mulher abandonava o corpo do anjo pelo viés da morte, e que este era o testemunho do sofrimento pelo qual – em todo caso, no imaginário do homem – o anjo morre, ou seja, o que é desencarnado morre (Didier-Weill, 1999, p. 62).

2.4.2. *Pulsão invocante e a Escansão (ou daquilo da música que concorre aos efeitos de significação)*

Se há algo de musical na voz que aproxima o sujeito do real, afastando-o do sentido, de outro lado, vimos brevemente como Didier-Weill e Vorcaro atribuíram um à música e outro ao ritmo, a capacidade de operar a escansão.

Vorcaro (2002) define o *andamento* como as marcas produzidas pelas “escansões sonoras estabelecidas no laço que a criança ata ao Outro primordial [e que] são constituintes de uma primeira matriz simbolizante prévia à matriz propriamente simbólica” (p. 65).

Se Melman, fazia a hipótese de que o canto da fala é a música da língua materna imprimida àquele que fala, Vorcaro faz a hipótese de que

a entonação singular, marcada na fala do sujeito, torna distinguíveis resíduos de inscrição da linguagem maternante, saldo de escansões do andamento audíveis pela sonoridade da linguagem maternante ao articular uma língua qualquer. Talvez, seja o que os sintomas de

disfluência, tiques de pontuação, o holofraseamento presente nos autismos, psicoses, debilidades e mesmo a estranha fala da criança com síndrome de Asperger comemoram: uma certa modalização da escansão operada pelo Outro no organismo infantil (p. 79).

Vorcaro baseia-se na idéia de que, tal como a língua, a música também é composta de elementos discretos e tem uma significância. “Apesar dessa significância não estar organizada por um interdito, algo rege a sucessão que organiza a música. O que a rege é uma certa relação matematicamente estruturada de seus elementos discretos entre si” (p. 79). E que também a música inerente à fala, seria regida por essa relação matemática fixa, “que não chega a ter voz, mas que veicula um apelo, pela entonação” (p. 80).

Por meio dessa relação temporal a que ela chama de andamento, supõe que os cuidados maternantes que contém o corpo do bebê articulam

a matriz estruturada num cálculo temporal que imprime escansões no organismo, estabelecendo uma regularidade Outra que segmenta seu fluxo vital coagulando-o, definindo esperas, urgências, sobressaltos e síncope que discretizam e organizam elementos de uma forma singular que engaja um gozo acéfalo e define uma superfície corporal. Desse lugar, antes que advenha um sujeito por efeito de um interdito que o coloca na ordem significativa da língua e lhe oferece o abrigo de uma significância, um leite organiza-a, preparando segmentos em seguimentos (p. 80).

Ou seja, já há algo nessa interceptação do bebê pelo outro que ultrapassa a função orgânica, já transformando o fluxo orgânico em doses capazes de regular o corpo como superfície de troca.

Citando Bergès e Balbo, Vorcaro analisa a função prosódica presente em certos jogos infantis, fórmulas repetitivas desprovidas de sentido, mas que seria, justamente, segundo os autores, de onde o sentido poderia emergir. Do mesmo modo que o jogo do embalar, em que se criam descontinuidades que servem tal qual o anteparo do esconde-aparece, marca um traço de presença subjetiva.

Podemos constatar, aí, que o fígamento da pulsão invocante prescinde do sentido – a não ser que o sentido seja tão somente, nesse momento, a seta direcional dada pela repetição automática, segmentada por avatares do andamento que a escandem. Nesse solo, a surpresa é vertiginosa ao mesmo tempo em que nessa vertigem um acréscimo de gozo pode ser contado (p. 82).

Alain Didier-Weill (1997a) dirá que “o sujeito, antes de receber a palavra, recebe previamente uma base, uma raiz sobre a qual poderá, em segundo lugar, germinar a palavra” (p. 240), a qual Lacan teria dado o nome de *traço unário*. Trata-se de um nome primeiro, que cria um real primordial, sem ser assumido ainda pelo poder nomeante da linguagem. A diferenciação entre esses dois tempos, para o autor, é necessária porque introduz a essência da

nossa relação com o tempo. E essa relação se estabelece já num contato com o Outro, e cujo vetor é a pulsão invocante.

Sobre a relação do homem com o tempo, o autor afirmará: “O homem, com efeito, não habita ‘no’ tempo, ele não existe senão habitado ‘pelo’ tempo porque, fundamentalmente, é habitável por ele. ‘Habitável’ significa que o habitat se produzirá se alguma coisa permitiu que o enxerto pegasse” (p. 257).

Que coisa seria essa que permitiria à criança ser habitada pelo tempo? Didier-Weill propõe que a primeira via pela qual o *infans* se ata com o Outro é pela música: “(...) não podemos, no momento, senão supor que o *infans*, enquanto banhado na fala dos pais, só se comunica com ela pelo médium da música que ele ouve por intermédio do ritmo que escande a melodia da voz materna” (p. 259).

A pulsão invocante é, nas palavras de Lacan (1964/1988), “a mais próxima da experiência do inconsciente” (p. 102). O seu poder está em invocar um “eu” que dirá “sim” à música e que, por meio dela, será habitado pela presença do Outro¹².

É nessa mutação pela qual um sujeito invocado advém como invocante que indicamos, nessa pressão de dizer ‘sim’, a pulsão invocante.

Se a música tem uma relação com essa pulsão, “a mais próxima da experiência do inconsciente”, é que, ao se transmitir como o bom entendedor de um ‘sim’ que não se conhecia a si mesmo, ela liberta o enunciador desse ‘sim’, o sujeito do inconsciente, do não-ser, para fazê-lo advir à existência (Didier-Weill, 1997a, p. 238).

Quem é esse “eu” que diz “sim” à música? É o sujeito dividido, que sustenta o desejo do Outro? Ou será o desejo do Outro que criaria, *ex nihilo*, o sujeito do inconsciente? “O apelo que existe na música não requer um eu que já estaria lá, mas um sujeito que ainda não está lá, indefinidamente suscetível de advir” (p. 238).

É isso que leva Didier-Weill a afirmar que uma reflexão teórica sobre a música é um dos caminhos possíveis para compreender a relação mais primordial do sujeito com o Outro. Uma das entradas possíveis para essa questão dar-se-ia pelo traço unário:

Trata-se de um nome primeiro, que cria um real primordial, sem ser assumido pelo poder nomeante da linguagem. É sobre esse nome primeiro que se assentará o significante, ao

¹²Por isso, a diferença radical entre a demanda e a pulsão invocante: “A demanda é, então, uma exigência absoluta feita ao Outro, de que se manifeste aqui e agora. Se o sujeito está numa posição de dependência absoluta do Outro, é porque cedeu a este o poder de satisfazê-lo por completo, ou não satisfazê-lo. A invocação dançante, ao contrário, é um movimento que retira o sujeito dessa dependência: invocante, o sujeito é guiado, orientado em direção a um ‘ponto azul’ que ainda não está presente, mas que se situa num porvir possível, de onde convoca o sujeito como pura possibilidade” (Didier-Weill, 1999, p. 17).

mesmo tempo em que riscando esse traço primeiro. O exemplo utilizado pelo autor como alegoria dessa passagem é o a da diferenciação da nomeação “luz” para a nomeação “dia”. Enquanto a primeira seria intraduzível, não havendo outro nome que pudesse ocupar o seu lugar na experiência, substituindo-a, à segunda nomeação pode ser associado um significado; pode-se traduzi-la em outro significante. A nota musical estaria do lado da primeira nomeação na medida em que um lá bemol não pode ser traduzido em nenhuma outra frequência, sendo da ordem, portanto, do real.

Pois bem, a suposição de uma passagem desse “significante zero” (que Didier-Weill associa ao “ponto zero de significância” de que fala Lévi-Strauss) para o significante tem uma necessidade lógica: “se não houvesse esses dois tempos introduzindo uma discordância entre o traduzível e o intraduzível, viveríamos em um mundo outro, em um mundo onde a linguagem não seria clivada entre a palavra e a música” (p. 243). Mas em que consiste a diferença entre essas duas dimensões?

Trata-se de uma diferença que nos reporta à essência de nossa relação com o tempo. Enquanto no sujeito siderado pelo significante, a experiência temporal é a do tempo psíquico de latência, do aturdido, na música temos uma transmutação subjetiva – que coloca o sujeito em continuidade com o Outro – de forma instantânea. “O grande mistério da música reside nesta ausência de diacronia entre o Outro e o Sujeito, de forma que o sujeito que dança está em sincronia absoluta com o Outro” (p. 244). Ou, dizendo de outro modo, o sujeito, na música, não tem que *traduzir* o que ouve.

Para Didier-Weill, a escansão é a operação da interdição que permite ao sujeito enodar os três registros e atingir a dimensão metafórica de união do ‘há’ e do ‘não há’. Esse enodamento, para o autor, é simultâneo da capacidade de um registro operar uma barra sobre o outro, barrando a proliferação de um sobre o outro e permeabilidade entre eles. Os três registros, quando amarrados, têm um ponto de toque entre eles, mas esse contato é dado por um furo na estrutura um do outro.

Afirmamos que a dor do sintoma é efeito da percepção endopsíquica da perda da continuidade entre o real, o simbólico e o imaginário. Este desaparecimento das três intersecções, que são o inaudito (R/S), o invisível (S/I) e o imaterial (I/R), produz três tipos de dualismo que encarnam as três faces do sintoma (Didier-Weill, 1999, p. 20).

A perda do inaudito, dimensão que permite, na música, uma dimensão de para-além do som, onde o sujeito pode habitar, quebra a continuidade entre o som e o sujeito. “A palavra passa a estar em perigo, ela morre e surge um olhar supereuóico sob o qual o sujeito não pode mais dizer uma palavra; à simples idéia de falar ele engasga, ou é reduzido ao estado de

morto-vivo, mudo, autista” (Didier-Weill, 1998, p. 35). Sobre o invisível, o autor afirma que, no caso mais benigno, enrubescemos de vergonha: “Porque temos então o sentimento de que nada mais há em nós de invisível, tornamo-nos inteiramente visíveis, inteiramente transparentes ao olhar do Outro” (p. 36). Já a perda do imaterial, encarnada no próprio dualismo entre o corpo e o sujeito, vota o sujeito à sua materialidade pesada, sintoma da depressão.

A escansão seria para Didier-Weill aquilo que permitiria, na clínica, restaurar a intersecção entre essas três separações. Escansão do *ritmo* que devolve a leveza ao corpo pesado; escansão do *olhar*, que faz reaparecer o invisível; e a escansão própria ao *significante siderante*, que pretende “... transmitir, por intermédio de uma palavra siderante, comparável ao chiste, aquilo que tem por função restituir o suporte da palavra àquele que perdeu a fala, ou seja, retirá-lo do tempo traumático do *não há* em que ele se encontra, restituir-lhe a palavra que nasceu com a metáfora que diz *há* e *não há* ao mesmo tempo” (p. 38).

Do ponto de vista da constituição subjetiva, Didier-Weill (1999) entende que a pulsão invocante também se estabelece em tempos lógicos. Já vimos que a uma primeira afirmação da presença do significante, segue-se o furo traumático da privação materna. A superação desse trauma seria possível pela “introdução de outra coisa além do som musical: um significante especial – que chamamos de significante siderante – que (...) permite ao *infans* substituir o furo externo do *trou-matisme* (furo real no simbólico) por um furo interno (furo simbólico no real), que introduz a castração originária” (p. 70-1).

2.3. Para prosseguirmos...

A divisão que acabamos de fazer de duas faces da música (uma em que o som, colocando o sujeito em continuidade com o outro, não contribui para a simbolização; e outra em que a escansão promovida pelo ritmo poderia antecipar, em uma matriz simbolizante, certos elementos da estrutura simbólica e da escansão seguinte, a do significante siderante) foi uma divisão artificial, pois não necessariamente opõe idéias inconciliáveis. Julgamos, no entanto, que ela pode nos servir para dois propósitos:

O primeiro é ressaltar uma questão não resolvida sobre o papel que a música poderia ou deveria desempenhar no tratamento de crianças com distúrbios de desenvolvimento, como

o autismo e a psicose. Afinal de contas, a música favoreceria, para essas crianças, o circuito da pulsão invocante? Ou teria, inversamente, o efeito de reforçar uma relação da criança com o sonoro que apenas a afastaria mais da palavra? Poderia essa divisão forjada entre duas faces da música, ou a atenção a ela, contribuir para a compreensão clínica do autismo e da psicose?

Um segundo motivo pelo qual essa divisão foi feita é que, a nosso ver, ela nos coloca certa cautela, seja diante das possibilidades de tratamento entrevistas ou das possibilidades de desenvolvimento da teoria. Diante de tantas evidências da facilidade com que o bebê se engaja num diálogo musical não é difícil supor, apoiado na idéia de um desenvolvimento linear e contínuo, que bastaria retomá-lo do ponto onde ele parou para que se tenha sucesso no tratamento. Por outro lado, a tarefa de construção teórica a partir da experiência conduz frequentemente a um ímpeto de tentar abarcar todos os fenômenos dentro de certa teoria, correndo-se o risco de subverter seus conceitos e alicerces.

Aproveitemos, então, o ensejo que essa problemática nos traz para passarmos ao próximo capítulo, deixando a questão da pulsão invocante para ser rediscutida junto com a apreciação da experiência que tivemos na oficina de música.

3. Método

3.1. Psicanálise, tratamento institucional e oficinas

3.1.1. Instituição e psicanálise

Nem sempre a prática institucional e a psicanálise puderam combinar-se de forma coerente, por possuírem, ao menos aparentemente, pressupostos contrários, segundo Alfredo Zenoni (2002). Porém, o autor nos lembra que as tentativas de introdução da psicanálise nas instituições, durante muito tempo, partiram da idéia de que a instituição deveria abrir um espaço para que o analista aplicasse ali o trabalho que fazia em seu consultório. Se, no entanto, atentarmos às especificidades da abordagem institucional – isto é, sua função social de acolhimento e abrigo a posições subjetivas que respondem mais à passagem ao ato e ao *acting out* do que ao sintoma – é possível pensarmos numa prática institucional iluminada por reflexões psicanalíticas:

Já não se trata de saber se e como a psicanálise pode ter lugar entre as outras práticas do campo médico-social, mas se essas outras práticas podem ser exercidas – em sua motivação clínica e em sua função social – tendo em conta as hipóteses da psicanálise (Zenoni, 2002, p. 22-23, tradução nossa).

Num segundo momento de seu texto, Zenoni trata da especificidade de trabalho com as psicoses, propondo como ponto de partida uma mudança interna à teoria da clínica das psicoses em Lacan, que instaura um momento no qual se trata de “aplicar a psicose à

psicanálise”, pois é “a psicose quem ensina, ensina sobre a estrutura e ensina quanto à solução, à variedade de soluções possíveis de inventar, ao problema da inconsistência dessa estrutura” (Zenoni, 2002, p. 24, tradução nossa). Essa perspectiva nos coloca na posição de um “sujeito suposto não saber” frente ao psicótico, ao invés do “sujeito suposto saber” da transferência neurótica. A importância clínica dessa posição de não-saber verifica-se já pelo fato de que o saber que é apenas suposto ao Outro na neurose, é realizado pelo Outro na psicose na medida em que o gozo do Outro toma o sujeito como objeto, reduzindo-o a essa posição.

Daí a idéia de se pensar em um *tratamento do Outro*, no qual possam ser inventadas maneiras de “dizer não” ao gozo do Outro. Nas palavras de Kupfer, Faria & Keiko (2007) – que emprestam essa expressão de Zenoni –, ao invés de se fazerem demandas diretas à criança, o mais adequado seria apresentar-se enquanto Outro barrado (□).

Se para essas crianças o Outro é gozador, tratar o Outro implica tratar seu gozo, por meio de uma construção, uma invenção, particular em cada caso, já que se trata de crianças para quem o modelo do Outro da neurose não está mais ao alcance. (...) Uma intervenção, uma palavra dirigida ao Outro do sujeito, pode apaziguar, ou negativizar, seu gozo, barrando-o (p. 161).

Hoje, há diversas instituições pelo mundo que se propõem ao trabalho institucional com crianças psicóticas e autistas apoiado em grupos de oficina¹³. O Lugar de Vida é uma instituição de atenção a crianças com distúrbios graves, em funcionamento desde 1991 e inspirado em larga medida na experiência de Maud Manonni em Bonneuil (Kupfer, 2000a). Nesta instituição, o trabalho em ateliês tem um importante papel, à medida que procura tirar a ênfase da “interpretação da loucura” através da socialização de um discurso (Kupfer, 2000a).

Uma proposta em especial, dentro do Lugar de Vida, procurou responder às dificuldades, abordadas nessa tematização do *tratamento do Outro*, que são colocadas pelo estatuto invasivo que o Outro teria para a psicose:

São as agora chamadas “Oficinas de Portas Abertas”. Enquanto ocorrem as atividades, as portas das salas permanecem abertas, de modo que as crianças podem circular entre elas. São as crianças, portanto, que fazem a regulação de suas aproximações e distanciamentos em direção aos adultos. O abrandamento do sentimento de invasão, propiciado pela relativa escolha das crianças, permite uma aproximação gradual, determinada pela criança e dentro de suas possibilidades, em direção aos adultos, às atividades e às outras crianças (Kupfer, Faria & Keiko, 2007, p. 163).

¹³Por exemplo, a Antenne 110 (cf., por exemplo, Baio, 1992) e o Courtil (cf., por exemplo, Stevens, 1989), na Bélgica, Bonneuil, na França, e o Lugar de Vida, no Brasil, dentro do qual está inserida a oficina de que trata o presente trabalho.

As oficinas oferecidas nesse grupo procuram ser orientadas também pelo desejo dos membros da equipe, para, assim, na sua condição desejante em relação a um objeto da cultura, poderem apresentar-se como Outro barrado para a criança (Kupfer, Faria & Keiko, 2007).

Além das oficinas Portas Abertas, um segundo dispositivo a ser citado, mas que não será exposto aqui em detalhes, é o chamado Grupo Mix. Trata-se de uma proposta de intervenção que acolhe tanto crianças com problemas na constituição subjetiva, quanto crianças em situação de risco social, oriundas de abrigos. O objetivo é o de criar um espaço “cuja principal característica é possibilitar a circulação de uma diversidade de discursos como um lugar facilitador de estabelecimento de laço social ou enlaçamento social” (Pinto, 2009, p. 9).

3.1.2. A Oficina “Música, Corpo e Movimento”

Foi nesse contexto, tal como o descrevemos, que teve origem a oficina “Música, Corpo e Movimento”, proposta por três alunos de psicologia da Universidade de São Paulo, que estagiavam na instituição. O intuito era o de oferecer uma oficina atravessada pelo discurso da música e da dança, e que, como pano de fundo, tinha a questão de se haveria alguma especificidade do trabalho com música e dança em relação a ateliês que se focassem em outros objetos da cultura.

Seis meses depois do início da oficina, foi formalizado um método de pesquisa e registro que teria a finalidade de aproximar-se dessa questão. Essa primeira formalização do trabalho serviu de referência para a metodologia da presente pesquisa de mestrado.

Ao longo dos dois anos que se seguiram, a formatação da oficina foi sofrendo algumas modificações, tanto internas (de acordo com as características do grupo de crianças que participava da oficina; com a entrada e saída de alguns integrantes da equipe; e também conforme evoluíam nossos questionamentos e a própria prática envolvidos) quanto externas (devido, por exemplo, a mudanças institucionais às quais a oficina teve de se adequar). Assim, num primeiro momento, a oficina contava com a participação de quatro crianças, que podiam escolher entre participar da oficina de música ou de uma outra, de jogos e brincadeiras. No ano seguinte, permaneceu o funcionamento Portas Abertas, mas também foi feita uma composição com as propostas e crianças de um grupo Mix, de modo que o grupo passou a receber entre dez e quinze crianças. Um terceiro formato ainda foi proposto, um ano depois, dividindo esse grupo em dois menores, e que aconteciam simultaneamente, em espaços

diferentes. As diferentes oficinas passaram então a ser propostas, uma de cada vez, para esses grupos, sem haver possibilidade de escolha por parte das crianças.

3.2. Psicanálise, música e pesquisa

3.2.1. Articulação dos campos

Se a articulação entre tratamento institucional e psicanálise não é evidente, exigindo que se explicito o lugar que ocupamos quando nos dirigimos a esses dois campos, é preciso que se tome a mesma medida de cuidado, quando tratamos da relação entre pesquisa e psicanálise. Isso porque, apesar de não serem termos excludentes, deve-se lembrar que nem sempre a psicanálise é pesquisa. Como qualquer campo discursivo, a psicanálise está sujeita ao risco de antecipar as respostas às suas perguntas, tirando conclusões que estavam presentes nas hipóteses, num movimento de legitimar um saber já constituído sobre seu objeto. “Se os pressupostos forem desencadeados, se as perguntas forem desarticuladas ou a forma de fazê-lhes face for desprezada, o método perderá sua fundamentação. Neste caso, a psicanálise divorcia-se da pesquisa” (Lerner, 2008, p. 175).

A questão se torna mais complexa, quando perguntas oriundas da clínica psicanalítica são endereçadas a contextos distintos daquele que a define, já que “contextos distintos engendram métodos distintos, partindo de materialidades discursivas específicas” (p. 175). Na presente pesquisa, nos deparamos com a necessidade de pensar de que forma estabelecer uma articulação possível não só entre psicanálise e pesquisa, mas também entre psicanálise e música. Em outras palavras, isso equivaleria a perguntar: que estatuto queremos dar à música, aqui? O de discurso, de objeto ou de método?

Ávila (2009) sinaliza o entrave metodológico presente no projeto de uma psicologia musical e apresenta ainda o lugar histórico da psicanálise com relação à música. Citando Safatle, a psicanálise teria dividido suas produções a respeito da música em torno de quatro modelos de investigação: o das “análises psicanalíticas da escuta”, interessada nos investimentos libidinais envolvidos na escuta musical e o modo como a fixação em uma melodia pode ser expressão de uma representação psíquica recalcada; o das “pesquisas

biográficas”, que procuram analisar o conteúdo de obras a partir de uma psicanálise de seus compositores; o das “análises propriamente hermenêuticas de composições musicais”, as quais se debruçam sobre a narrativa das obras, contudo reduzindo-se, com isso, basicamente à análise de óperas; e, por fim, o de uma “psicanálise da forma musical”, na qual é empreendida a suspensão temporária do caráter hermenêutico da interpretação psicanalítica, a fim de preservar o binômio música-psicanálise. Trata-se, neste caso, de preservar a especificidade da análise da forma musical, lembrando que, em primeiro lugar, toda arte tem condições de organizar os problemas e conceitos que ela produz no interior de seu próprio campo e, em segundo lugar, que “toda obra bem-sucedida responde a problemas sobre regimes de determinação e sobre possibilidades de reorientação de categorias como identidade, diferença, relação, unidade entre outras” (Safatle apud Ávila, 2009, p. 85). Desse modo, as obras de arte “fornecem a imagem do modo com que sujeitos podem estabelecer identificações, relações de objeto e reconhecer afinidades miméticas com o que se põe como Outro. Neste sentido, *elas disponibilizam figurações para problemas gerais de subjetivação*” (Safatle apud Ávila, 2009, p. 85).

Esta quarta linha de articulação entre música e psicanálise parece-nos profícua, na medida em que não supõe a assimilação de um dos discursos pelo outro. A psicanálise pode trazer uma contribuição à música quando coloca a questão da alteridade no fundamento da sua atividade estética.

Ainda que aceitássemos tal caminho de articulação como satisfatório, nos restaria uma dificuldade a ser superada para chegarmos a nosso método, visto que a música não é nosso objeto enquanto obra musical a ser analisada, mas instrumento de intervenção. Por esta razão, é que não vemos como fundamental para nosso método a gravação e análise da música criada e tocada na oficina – por mais interessante que fosse seguir esse caminho –, sob a condição de que tomemos os acontecimentos que ali tiverem lugar como *casos*, a serem traduzidos em um *relato*.

Segundo Vorcaro (2008), em psicanálise, “somente o caso permite ao analista mostrar a não coincidência entre cada paciente e uma estrutura patológica já estabelecida, como também o ângulo de incidência da transferência e o desejo do analista” (p. 199). Isso significa que o caso, à medida que coloca em um texto a experiência da clínica, seria a única forma de abordar o real:

O real, ou o singular da clínica, que o clínico necessariamente desconhece, só pode ser abordado após ter sido transposto para outro sistema de registro: antes de ser localizado, tornar-se legível. Recuperar a operação de apagar e de ressaltar trilhamentos do caso no

registro escrito é descompor séries imaginárias que bordeiam e encobrem o real, a letra, ou o singular do caso. Destituí-las de sua condição imaginária é reduzi-lo a uma cartografia que distingue séries inusitadas, correlatas, e as que encontram a repetição. Daí a necessidade da função da narrativa: só o encadeamento significativo permite ler, no escrito, na constrição real, ou seja, a singularidade do caso que não é nem apenas da estrutura do paciente nem de suas manifestações sintomáticas, mas refere-se ao encontro desencontrado do sujeito com o analista (p. 202).

Ora, como desprezar a ordem do real, do singular, do desencontrado, envolvida em nosso encontro com a música e com aquilo que ela nos causa? Basta lembrar a sensação que o próprio Freud nutria em relação a essa arte:

Não obstante, as obras de arte exercem sobre mim um poderoso efeito, especialmente a literatura e a escultura e, com menos frequência, a pintura. Isso já me levou a passar longo tempo contemplando-as, tentando apreendê-las à minha própria maneira, isto é, explicar a mim mesmo a que se deve o seu efeito. Onde não consigo fazer isso, como, por exemplo, com a música, sou quase incapaz de obter qualquer prazer. Uma inclinação mental em mim, racionalista ou analítica, revolta-se contra o fato de comover-me com uma coisa sem saber porque sou assim afetado e o que é que me afeta (Freud, 1914/1996, p. 217).

3.2.2. Eixos de hipótese e registro

O relato a que nos propomos, no entanto, não é um relato puramente arbitrário, feito de acordo com o que a experiência nos desperta ou chama a atenção. Nunca é demais lembrar que falamos de uma experiência singular – e que é só sobre ela que podemos falar –, mas, a essa experiência, dirigimo-la uma pergunta. É o momento de retomá-la.

Como vimos, diversas pesquisas constataram que há, na primeira infância, uma relação do bebê com o outro cuidador cujas qualidades são musicais. Além disso, pela via da psicanálise, e das questões envolvidas em torno da noção de *pulsão invocante*, percorremos a tese de que a voz e a música podem ser abordadas como a porta de entrada para a relação mais primitiva entre o sujeito e o Outro. Tomando essa referência como ponto de partida, cabe-nos perguntar, em primeiro lugar, se essa característica está preservada nas crianças que participam do grupo e – caso a resposta seja afirmativa – se favorece a conexão com elas. Em segundo lugar, trata-se de buscar discriminar em que nível essa conexão é favorecida, ou em outras palavras, de que forma a intervenção orientada pela música incide sobre essas crianças. Para uma tal avaliação, organizamos três eixos em torno dos quais fosse possível, tanto reunir as hipóteses relativas a esse trabalho, quanto servir de direção para os registros que foram feitos ao longo da pesquisa.

3.2.2.1. *Música, invocação e enlaçamento*

Haveria, no ritmo e na melodia, uma potência de enlaçamento da criança psicótica ou autista com o outro? Potência que lhe possibilitasse responder à invocação musical do outro? Vimos, nos trabalhos de Didier-Weill (1997; 1999), como a pulsão invocante, pela via da música, convida um sujeito a estar em continuidade com o Outro, com seu ritmo e melodia, e que esse apelo é distinto da demanda (Assoun, 1999). Também acompanhamos seu raciocínio quando nos leva a pensar na dimensão do *inaudito* que a música e a dança carregam, colocando um para-além do som. Como isso se apresentaria na prática?

De que forma, então, isso se apresentaria, na experiência, com as crianças do grupo? Este eixo de registro e hipótese corresponde, portanto, à tentativa de reunir os relatos daquelas crianças que, por não fazerem apelo ao outro, levam-nos a perguntar: a música, o ritmo ou a musicalidade da voz poderiam estabelecer alguma conexão com elas?

Outra questão que ainda pode ser formulada nesse registro é se a música tocada tem algum efeito específico sobre essas crianças. A música seria capaz de acalmá-las ou, inversamente, agitá-las? Será que desenvolveriam um gosto por uma melodia específica, em detrimento de outra? Se sim, de que ordem seria essa preferência?

Malloch e Trevarthen (2002) e Laznik (2011) mostraram como os bebês se interessam mais pela voz humana com algumas características prosódicas específicas. Qual a distância entre o manhês e a música propriamente dita, em termos de enlace da criança? Haveria, a esse respeito, diferença entre a música instrumental e a canção?

3.2.2.2. *O gozo e os objetos musicais*

A impossibilidade de estabelecimento da transferência, na psicose, nos mesmos termos que na neurose, coloca a questão de qual será a relação possível entre o autista e o oficineiro à medida que este introduz, através da música, um objeto de gozo como um terceiro. Pela

perspectiva do tratamento do Outro, a música poderia representar a oferta de uma demanda indireta que seria capaz de negativizar o gozo absoluta da criança psicótica?

[Nas psicoses] não há limite para o gozo, não há canal para a palavra articulada. Este é, em tais pacientes, o obstáculo de estrutura que impede que se unam o saber e o amor nesse coração da psicanálise que é a transferência. A interpretação é aqui inútil quando não persecutória e perigosa (Braunstein, 2007, p. 268).

Daí a idéia de que o tratamento na psicose, não seria o do sujeito, mas o do Outro. Nas palavras de Kupfer, Faria & Keiko (2007), ao invés de se fazerem demandas diretas à criança, o mais adequado seria apresentar-se enquanto Outro barrado.

Se para essas crianças o Outro é gozador, tratar o Outro implica tratar seu gozo, por meio de uma construção, uma invenção, particular em cada caso, já que se trata de crianças para quem o modelo do Outro da neurose não está mais ao alcance. (...) Uma intervenção, uma palavra dirigida ao Outro do sujeito, pode apaziguar, ou negativizar, seu gozo, barrando-o (p. 161).

A música, nesse sentido, possuiria uma particularidade interessante, na medida em que ao mesmo tempo em que não é dirigida diretamente à criança na forma de uma demanda ou de um saber, também não pode ser evitada, chegando ao seu destinatário. Com isso, faz-se um convite para que a criança possa gozar desse objeto musical, mas não à sua própria maneira, mas necessariamente em um jogo, já que esse objeto está também inscrito num campo exterior ela, o campo do Outro. O objetivo seria o de, por meio da música, produzir no movimento de repetição sem diferença da psicose marcas de alteridade que dialetizem o gozo de um objeto. Seria esse trabalho de desdobramento da repetição estereotipada do autismo possível de se atingir por meio de uma intervenção apoiada na música?

Percorremos também alguns textos que mostravam a importância para a constituição subjetiva de uma interdição ao gozo absoluto do *infans* num tempo anterior ao recalque originário. Didier-Weill (1999), dividindo em quatro tempos a pulsão invocante, coloca que esta, a partir do momento que “o empuxo à simbolização foi interrompido pelo trauma [*trou-matisme*]” (p. 70), será posta em jogo novamente a partir da possibilidade de o sujeito receber um significante especial – o qual denomina de significante siderante. Acompanhando esse raciocínio, cabe perguntar qual papel uma intervenção com música desempenharia nesse sentido. Até que ponto ela poderia auxiliar a pulsão invocante a se colocar em marcha?

3.2.2.3. *Música e significante: canções, jogos e regras*

Quanto tocamos música, o fazemos a partir de determinado contexto sócio-histórico em que estamos inseridos. A música brasileira, a música infantil e um rap têm diferentes conotações e sentidos do ponto de vista social. Uma das propostas do Lugar de Vida é criar, ainda que na forma de um *semblant*, um lugar para a infância de acordo com o universo simbólico em que estamos inseridos. Daí, por exemplo, o costume de comemorarmos, no grupo, os aniversários das crianças ou festas tradicionais, como o Natal, Festa Junina e o Carnaval. Quais as possibilidades de, por meio da música e da dança, explorar esses universos simbólicos com as crianças, construindo novas possibilidades de estar no mundo?

Uma segunda questão que nos caberia formular aqui seria acerca da influência ou papel que desempenha a regra nas atividades que envolvem música na oficina.

Delalande (1984) empreende uma aproximação dos estágios de desenvolvimento propostos por Piaget com o desenvolvimento da habilidade musical. A atividade musical, segundo o autor, teria estatuto de simbólica quando a criança fosse capaz de incorporar certas regras e estruturas que organizam a linguagem musical. Não se trata aqui de fazer uma aproximação entre o emprego do termo “simbólico” em Delalande e Piaget e em Lacan, mas de nos perguntarmos qual o efeito, para as crianças do grupo, da disposição de regras e papéis que organizem a atividade.

3.2.3. *A Avaliação Psicanalítica dos 3 anos (AP3)*

A análise dos resultados contará com as referências provenientes da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), que consiste num levantamento de indicadores de risco da constituição psíquica, em crianças de 18 meses (cf. Lerner & Kupfer, 2008). A pesquisa também incluiu a criação de uma Avaliação Psicanalítica, realizada com os pais e as crianças quando chegavam aos 3 anos de idade (AP3), a fim de verificar a correlação dos indicadores, num primeiro momento, com os sintomas evidenciados na avaliação, num segundo momento. Nesse trabalho, formularam-se,

como eixos teóricos, quatro operações formadoras, fundamentais para a constituição subjetiva.

Estas operações são formadoras de uma matriz que recebe o nome de fantasma fundamental. Em termos freudianos, é o que constitui o cerne do aparelho psíquico, as identificações primárias (...). Em termos kleinianos, trata-se das relações de objeto que constituem as posições primordiais do sujeito e o Complexo de Édipo Primitivo (...). Em termos winnicottianos, trata-se das formas iniciais de um espaço transicional entre a mãe e a criança (...). Em termos de Françoise Dolto, essas operações cumpririam através das castrações sucessivas (...) (Jerusalinsky, 2008, p. 118-9).

As operações a que nos referimos são as seguintes: (1) Suposição de um Sujeito, (2) Alternância Presença/Ausência, (3) Estabelecimento da Demanda e (4) Função Paterna. Trata-se, portanto, de operações que se efetivam na relação com o Outro cuidador – quando (1) este supõe um sentido ao grito emitido pela criança, tomando-a como sujeito; (2) cria através do seu movimento de ir e vir um intervalo entre demanda e satisfação; (3) reconhece, na criança, solicitações e pedidos a ele dirigidos (a ele por parte da criança); (4) é atravessado pela determinação de um terceiro, apresentando-se como barrado, faltoso. O fantasma fundamental é composto pelas estruturas de sexuação, filiação e identificações que “regulam, organizam e determinam as relações do sujeito com os outros, com os objetos, e com seu próprio pensamento” (p. 119).

Os entraves e dificuldades encontrados pela criança em desenvolvimento, para realizar essas operações são produtores de sintomas, que constituem os fenômenos aos quais temos acesso, seja na experiência clínica, seja no contexto de uma avaliação, tal como o da AP3. Desse modo, a forma como os sintomas são apresentados – e que, portanto, constitui a maneira como é possível definir *a posteriori* as quatro operações formadoras – se dão no nível das formações do inconsciente da criança. Esses sintomas podem ser de duas ordens: sintomas de estrutura (que Lacan denomina de *sinthome*), por meio dos quais se constituem modos de elaboração do problema, ou sintomas clínicos, (que Lacan denomina de *symptôme*), que expressam dificuldade ou impossibilidade de elaboração dos problemas colocados para o sujeito. A AP3 concentra sua atenção às formações do inconsciente, nas quais se revelam tanto os sintomas de estrutura quanto os sintomas clínicos, ordenados em quatro categorias:

- *o brincar e o estatuto da fantasia*: o brincar “é, certamente, uma forma de permitir a expressão do imaginário de um modo livremente associativo para revelar a posição da fantasia no inconsciente desse sujeito infantil” (Jerusalinsky, 2008, p. 126). A esse respeito, distinguem-se as posições nas quais: (a) há ausência de fantasia – seja acompanhada de uma ausência completa do imaginário, estando o comportamento da criança limitado à mecânica dos objetos, “sem que suas produções configurem movimentos ou praxias, traços de uma série

significante” (p. 126) - seja manifestando-se (numa)na mimese de cenas habituais, sem significado particular – posição típica do autismo; (b) a fantasia apresenta-se sem limites entre imaginário e real, expressando-se como alucinação, delírio ou passagem ao ato – domínio das psicoses; (c) há uma ultrapassagem constante do limite entre a fantasia e o real – “há, no sujeito, um reconhecimento do limite entre a fantasia e o real, mas fica constantemente colado à ultrapassagem dessa fronteira” (p. 127) – caso das perversões; ou (d) há diferenciação entre o simbólico, o imaginário e o real nos atos, produções e brincadeiras da criança – caso das neuroses –, sendo precisamente nessa produção ordenada que se revelam as inibições, angústias e sintomas clínicos.

- *a imagem corporal*: “a imagem inconsciente do corpo não somente contém os traços da diferenciação sexual (gestualidade, postura e movimentos concordantes com a posição do sujeito na sexuação), mas também os esquemas motores e os traços de auto-reconhecimento” (p. 128). Trata-se, portanto, de uma imagem que requer um investimento da pulsão na forma de um circuito, passando pelo outro, contendo uma demanda de reconhecimento. “A discrepância na atividade, no movimento, na diferenciação estético-sexual, nas expressões de auto-reconhecimento e no caráter massivo da demanda de reconhecimento por meio da captura incessante do olhar do outro, a manifestação de inibições, são todos demonstrativos da presença de sintomas clínicos” (p. 128).

- *As formações da lei*: trata-se da interiorização, por parte do sujeito, de uma instância de interdição que dê sustentação às diversas formas que a lei pode adotar (a diferença de trato entre pessoas estranhas ou familiares, bem como entre espaços e objetos de ordens ou regimes diferentes, a marcação de tempos e atividades). A falta ou intermitência de tais percepções e atitudes costumam demonstrar a presença de sintomas clínicos.

- *A posição do sujeito na linguagem*: temos aqui, como expressões de sintomas clínicos, tanto as restrições gramaticais, sintéticas e de vocabulário, como a dificuldade em sustentar a circulação variável de significações, demanda e desejo pela linguagem. Trata-se, portanto, do “lugar desde o qual o sujeito se enuncia e se representa no campo da língua” (p. 129) – e das possíveis restrições gramaticais, léxicas e sintáticas que podem ser resultado da dificuldade de sustentação ou assunção dessa posição.

Por tratar-se de uma avaliação, à AP3 bastava verificar a presença dos sintomas, clínicos ou de estrutura, sem precisar ler retroativamente que instância do fantasma fundamental os tinha determinado.

Para nossos propósitos – para os quais não se trata de aplicar a AP3 nas crianças, mas apenas de usar suas categorias como referência –, utilizaremos os eixos das formações do

inconsciente para ordenar a leitura dos casos quanto às qualidades do laço social do sujeito. Poderemos, não obstante, referir-nos às quatro operações formadoras, quando quisermos explicitar a direção de uma intervenção.

4. Resultados

Passaremos agora ao relato de algumas cenas e percursos que testemunhamos durante estes dois anos que contamos de pesquisa, conquanto o formato tanto das interrogações e hipóteses que dirigimos a essa prática, quanto da própria oficina, não tenha sido sempre exatamente o mesmo.

Para organizar a exposição, tomamos como referência os três grupos de hipóteses acima propostos, por mais que – assim acreditamos – haja sempre uma mistura entre eles no trabalho. O que quer dizer que, em certos casos, nos limitaremos a relatar algumas cenas de maneira isolada, isto é, sem o compromisso de expor todo aquele caso de forma detalhada. Mesmo porque houve crianças que tiveram uma passagem muito rápida, seja pelo grupo, seja pela oficina, embora isto não as tenha impedido de participar das cenas que dialogam com as questões eleitas para reflexão, neste trabalho. Já em outros casos, vamos nos deter mais longamente na apreciação do percurso de algumas crianças pelo grupo e, quando assim o fizermos, incluiremos uma breve consideração sobre os fenômenos e sintomas presentes no caso, tomando como referência então os eixos da AP3. É claro que, quando passarmos ao relato do caso em sua extensão cronológica, também será necessário um recorte e a escolha de alguns momentos que considerarmos significativos para a discussão. Fomos também obrigados a deixar fora, cenas e intervenções igualmente interessantes e sugestivas, mas que tornariam o texto demasiado extenso e, basicamente, serviriam apenas para repetir a ilustração de algumas ideias.

4.1. Invocação, corpo e enlaçamento

4.1.1. *Som é vibração*

João era um menino de 8 anos, quando chegou ao Lugar de Vida.

Em relação aos eixos da AP3: apresentava (a) ausência de brincadeiras e não demonstrava preferência pela manipulação de quaisquer objetos. Ficava na maior parte do tempo em uma posição passiva, sentado e evitava o contato com o outro.

(b) Quanto à imagem corporal, andava de forma desengonçada e desequilibrada. Seu corpo era tomado por excitações desencadeadoras, na maior parte das vezes, de angústia, em que muitas demonstrações de experiência de prazer freqüentemente desembocavam, desorganizando-o.

(c) Não parecia capaz de seguir regras e outros combinados do grupo e houve episódios em que chorou, quando confrontado com pedidos para que seguisse regras.

(d) Não falava; mantinha-se geralmente numa posição passiva, com algumas demandas feitas ao outro, geralmente levando-o pela mão, ou apontando algo que queria, para se fazer entender. Certa vez, por exemplo, ele havia tirado seu tênis e estava descalço no grupo. Na hora de ir embora, sentado, estendeu o pé na direção de um adulto, pronto para que este o calçasse. Dependendo do dia, chegava ao grupo com estados de humor muito diferentes, às vezes calmo, noutras agitado e angustiado. As hipóteses que dirigíamos a ele procurando nomear seus desconfortos tinham pouco efeito.

João já fazia parte do Lugar de Vida quando teve início a oficina de Música, Corpo e Movimento. Geralmente, aceitava ficar dentro da sala, enquanto a música acontecia. Costumava logo achar uma cadeira para sentar-se ou ficava na janela olhando para o lado de fora. Mesmo nos dias em que chegava agitado, andando de um lado ao outro da sala, apoiando-se nas paredes, o início da música parecia acalmá-lo. Ocupava uma posição eminentemente passiva frente ao outro. Se lhe era dado um objeto – por exemplo, uma gaita – aceitava-a, colocava-a na boca, ou apenas a segurava. No entanto, em alguns momentos, era tomado por um súbito interesse por pessoas ou objetos.

Certo dia, por exemplo, os oficineiros estavam apresentando, para as crianças, alguns tubos de plástico que, quando girados no ar, produziam um som, como se fora o uivo do vento

entrando por uma fresta. Demos um tubo para João, mostrando-lhe as possibilidades de manipulação do objeto, mas ele se limitou a segurá-lo. Quando, porém, um dos oficinairos, levando o tubo à boca, começou a fazer sons dentro deste, posicionando a sua outra extremidade na direção de João, ele, agarrando a ponta que lhe era dirigida, colocou-a no próprio rosto, pescoço, nuca e ouvido, experimentando as sensações daquela vibração e daquela voz encanada. Quando incentivado a trocar de posição e fazer sons para que o adulto o escutasse, João apenas colocava o tubo dentro da boca, chupando-o. Dali a pouco, pedia, por meio de gestos, que o adulto voltasse a assoprar o tubo no seu rosto.

Numa outra cena análoga, as crianças e os adultos faziam uma brincadeira de “João Bobo”, na qual uma criança ficava no centro de uma roda e se apoiava e era empurrada de um lado para o outro pelos demais. João gostou muito de ficar no centro da roda, mas não aceitou ajudar a empurrar outra criança, quando acabou a sua vez de ficar no centro.

Em relação à música tocada, João alternava períodos que pareciam de maior desinteresse ou simplesmente escuta passiva, com momentos em que a música parecia excitá-lo e ele se voltava, num estado de êxtase, em direção à pessoa que estava tocando, como a cena que relatamos, como vinheta, na Introdução. Mas, em geral, quando tinha algum instrumento nas mãos, limitava-se a segurá-lo e parecia não gostar de produzir sons com ele.

O trabalho com ele parecia tomar uma dupla direção: primeiro, procurávamos propiciar uma alternância entre a posição passiva, que ele tão bem aceitava, e uma posição ativa – que ainda não ficava muito claro como se apresentaria, ou como se dava fora da instituição. Em segundo lugar, observava-se que as marcas do trabalho incidiam no próprio corpo da criança: via-se que o contato com o outro, e seu enlace, produziam-lhe grande excitação, mas esse investimento parecia carecer de contorno ou sentido. Era uma boca que sugava ou assoprava uma gaita, e não uma boca que tocava, para ser escutado.

No ano seguinte, João começou, com maior frequência, a chegar ao grupo mais agitado e tornou-se mais difícil apaziguá-lo e convidá-lo a ficar junto do grupo. Paralelamente, o aumento do número de crianças do grupo, produzindo uma agitação maior no ambiente, acabava por tornar-lhe ainda mais difícil suportar permanecer dentro da sala. Duas cenas ilustram tentativas de intervenção, orientadas pelas duas direções citadas acima.

Certo dia em que João se negava a entrar na sala onde estava acontecendo o grupo, saio para ficar com ele, no quintal. Perto dele, fico tocando violão. De tempos em tempos, João coloca a mão sobre as cordas. Pergunto se ele quer que eu pare. Parece que, na verdade, ele está tentando sentir a vibração das cordas com os dedos. Continuo tocando de leve e no momento em que ele tira a mão, toco alguns harmônicos nas cordas. João pega o instrumento

e vai sentar-se no banco. Sigo-o com um tamborzinho. Mas não toco, apenas fico ao seu lado, olhando-o. João, agora, manipula o violão da sua maneira característica: às vezes toca as cordas soltas, fica girando o violão sobre a perna ou coloca-o em pé em seu colo – ora pelo corpo, ora pelo braço.

Começo a cantar:

“Olha o João girando o violão,
Gira violão no joelho do João [João começa a rir]
O violão girando faz don, don
O João girando faz Hi, hi.
O violão faz Don, Don,
O João faz Hi, Hi,

O Tiago faz tec-ah-tec-ah-tec” [começo a fazer “don” e “tec” cantando e tocando no violão]

Começo a fazer um batuque no violão, que está no seu colo e começo a cantar uma melodia, baixinho e de forma doce, para ele. João sorri, olhando para o resto do quintal, às vezes se agita um pouco e começa um balanço corporal muito forte; digo-lhe “Calma...” e nesses momentos, toco mais devagar. Ele se acalma.

Interrompemos a dinâmica e eu o convido a entrar na sala, comigo. Ele não responde, continuando sentado no quintal. Mais tarde, ainda no mesmo dia, pergunto-lhe se ainda se lembrava da música que havíamos tocado e começo a cantá-la de novo, para ele. João parece ficar ainda mais animado que da primeira vez e, balançando fortemente o corpo, para frente e para trás, dá alguns gritos e risadas. Tento novamente acalmá-lo, e começo a tocar mais lentamente e bem baixinho. Desta vez, sua reação é completamente outra, e ele se cala, apático.

No outro dia, João estava novamente no quintal. Tento aproximar-me dele, com instrumentos, mas a cada vez que me aproximo, ele se afasta. Nesse meio tempo, todos se reúnem para tomar lanche. Convido-o para ir juntar-se aos outros, mas ele, ao invés disso, vai até o portão. Quando lhe digo que ainda não é hora de encerrar o grupo, João começa a ficar agitado e angustiado. Procuro dizer-lhe que não falta muito para a hora do fim do grupo; que ele pode esperar; que todos estão ainda tomando lanche e que quando voltarem poderemos todos ir embora. João pega-me pela mão e tenta arrastar-me, de volta ao portão. Primeiro fico ali, segurando-lhe a mão por algum tempo e repetindo que ele pode esperar um pouco.

Depois, vou sentar-me no chão, ali perto. Ele vem me puxar e novamente quer levar-me ao portão. Permaneço sentado onde estava, mas João começa a ficar bastante agitado. Levanto-me então, vou até ele, seguro-lhe mais uma vez a mão e, dali a um tempo, sento-me novamente. Dessa vez, ele faz como eu e também se senta, acalmando-se.

Dali a pouco, aproximo-me e começo a bater palmas perto dele. João rapidamente começa a repetir um jogo que havíamos feito há duas semanas (um segurava as mãos do outro e o fazia bater palmas, e trocávamos de tempos em tempos quem fazia o quê, na brincadeira). Da primeira vez, um adulto tocava uma música, oferecendo um ritmo. Dessa vez, estávamos sozinhos. João só aceitou bater palmas com as minhas mãos e as batia num ritmo relativamente compassado, mas de forma ansiosa e estereotipada. Também não parecia querer parar com aquilo. Escutamos então a sirene de uma escola que fica na mesma rua e comecei a imitar esse som - que ia subindo, para depois ir ficando mais grave de novo e parar -, enquanto também aumentávamos e diminuíamos a intensidade e o ritmo das palmas. João começou a imitar o som da sirene com a boca também, mas ainda estava um pouco ansioso e parecia ser-lhe difícil conseguir pontos de basta que sustassem seus movimentos com as mãos e os sons que fazia com a boca. Mesmo assim, deu-se a impressão de que o jogo e também o ritmo colocado pelo outro, puderam dar um contorno para a angústia que ele experimentava.

3.1.2. Um balanço

Heraldo tinha 6 anos quando chegou ao Lugar de Vida. Como João, já tinha um percurso na instituição, antes de participar da oficina de música.

Em relação aos eixos da AP3, apresentava (a) um brincar estereotipado, repetitivo e sem fantasia. Ficava grande parte do tempo manipulando terra, água e folhas, no jardim, ou fios e lápis, quando dentro da sala. (b) Por vezes aparentava sentir perturbações no corpo e angústia, talvez por um extravasamento de libido ou confusão dos limites corporais com objetos exteriores.

(c) Tinha dificuldade para seguir regras e acordos do grupo, assim como para certas convenções sociais. Não parecia ter efeito sobre ele a transmissão da divisão da rotina do grupo em momentos distintos: horários para fazer uma determinada atividade ou espaço da instituição.

(d) Apresentava ausência de fala. Não se conseguia chegar a determinar o sentido de seus estados e humores: não se sabia por que estava mais contente, agitado, angustiado ou chorando, em determinado dia. As tentativas de atribuir significações a esses estados não pareciam surtir muito efeito. Era uma criança que, apesar de não falar, vocalizava bastante. Normalmente, fazia com a boca sons agudos, às vezes mais ríspidos, outras vezes mais relaxados.

Heraldo era uma criança que se mantinha alheia ao grupo. O local onde preferia estar era o quintal, onde ficava mexendo na terra, manuseando folhas e pedaços de grama e, quando possível, abria uma torneira e ficava observando a água e molhando a mão. Isso quando deixavam que ele assim o fizesse, porque foi notado no grupo que a água frequentemente era desorganizadora, para Heraldo. Principalmente depois de um dia, no início do ano, em que Heraldo, num momento em que ninguém estava olhando, abriu a torneira do quintal até formar uma grande poça no chão. Foi encontrado deitado em meio à poça, num gozo visivelmente angustiado. Quando trazido para o espaço interno das salas onde aconteciam as oficinas, Heraldo procurava maneiras de ir para o lado de fora, de novo. Contentava-se em ficar dentro, se houvesse um pedaço de barbante ou um grupo de lápis que pudesse manusear, deixando-os cair no chão ruidosamente. Assim como parecia acontecer com a água, os lápis esparramados no chão pareciam colocá-lo num espaço sem contornos ou limites. Ao invés de continuar pegando e jogando os mesmos, ia buscar outros lápis ou qualquer objeto que pudesse também escutar cair no chão, numa estereotipia sem fim.

Assim, nos primeiros seis meses da oficina no Grupo da Tarde, pouco contato foi feito com Heraldo, através da música. Houve algumas tentativas de tocar violão e cantar perto dele; chamá-lo pelo nome, no meio da melodia; tentar incluí-lo em algum jogo, quando ele se encontrava por perto – mas sem que elas parecessem surtir muito efeito.

Numa delas, por exemplo, Heraldo estava, durante a hora do lanche, próximo ao muro do quintal. Segurava um montinho de sementes na mão, apoiando-as e esfregando-as contra a parede, deixando-as escorrer para o chão. Recolhia as sementes do chão e reiniciava o processo. A cada vez que as sementes caíam, Heraldo produzia um som característico, algo entre um suspiro e uma exclamação. Aproximo-me dele e coloco minha mão embaixo da dele, aparando as sementes que caíam, forçando-o a pegar a minha mão e chacoalhá-la também, para que as sementes fossem ao chão. Quando ele assim o faz reproduz com a boca o barulho, meio de chocalho, meio de chuva, que as sementes faziam. Repetimos algumas vezes o processo, quando um adulto anuncia que o grupo tinha acabado. Ao transmitir-lhe essa informação, ele imediatamente se dirigiu à saída.

Na semana seguinte, deu-se uma nova cena. Dessa vez, o grupo não acontecera como de costume, porque havia uma festa em comemoração ao aniversário de uma das crianças. Fiquei no quintal, junto com mais uma adulta, tocando e cantando músicas no violão com outra criança, que cantava junto, bastante absorto. Heraldo permaneceu perto de nós o tempo todo, mais próximo que de costume, aparentemente escutando. Depois que terminamos, ele sentou-se num banco. Fui até ele e inventei uma canção, descrevendo nosso dia ali no Lugar de Vida; o que as crianças haviam feito e como ele tinha brincado, escutado música e cantado naquele dia. Ele ficou alguns minutos escutando, depois se levantou e foi embora.

Uma semana depois, foi trazido, para visitar o grupo, um percussionista, com a proposta de tocar e cantar sambas com as crianças. O fato de ele ter trazido instrumentos e de ser uma pessoa nova, no espaço das crianças, causou curiosidade e excitação por parte de muitas delas, que se reuniram todas no quintal, à sua volta. Por orientação dele, a música foi sendo construída aos poucos. Primeiro, foi desenhada uma batida, depois se inseriu uma melodia que ele puxava e à qual todos, em coro, deviam responder. Heraldo mostrou-se muito contente e envolvido com a música. Ficou no meio de todos, junto a um tantã posto em pé, no chão. Trazia seus pedaços de grama e de terra para colocar em cima da pele do instrumento e alternava um tamborilar estereotipado, usando o dorso dos dedos, que lhe era característico com algumas batidas secas, fortes e animadas. Essas duas expressões de batidas pareciam diferentes uma da outra, visto que as batidas fortes se articulavam com a música que estava sendo tocada, evocando de forma rudimentar, a pulsação da música. Heraldo ficou bastante tempo fazendo essa atividade.

Certo dia, chegou ao grupo muito agitado, chorando – a ponto de aventarmos a hipótese de que ele sentia alguma dor. Haviam-lhe sido dados, para distraí-lo, alguns pedaços de giz de lousa, que ele manipulava de forma estereotipada. Aproximo-me de Heraldo, pego alguns pedaços de giz e começo a bater uns nos outros, como pequenas clavas, e demonstro interesse por aquele som. Exploro as possibilidades, faço alguns sons com a boca e pequenas melodias. Heraldo acha graça e ri. Prossigo, agora fazendo um chocalho com os gizes entre as mãos, agitando-as num movimento ritmado enquanto cantarolo uma melodia. Heraldo começa ele próprio a emitir sons em alturas diferentes e começa a bater a palma da mão num banco, a toques secos. Começo agora a colocar algumas palavras na melodia, usando o nome de Heraldo, referindo-me às atividades que eles estavam fazendo àquela tarde. Heraldo sobe, então, nas minhas costas, apoiando-se. Os dois ficam balançando num pêndulo ritmado, enquanto o oficineiro canta: “Heraldo pra cá, Heraldo pra lá; Heraldo não sabe pra onde vai dá”. Depois de alguns segundos, ele desce e vai para o seu canto. Uma adulta que observava a

cena me disse: “Foi só você reagir, desviando sua atenção para ele, que pronto: ele escapuliu”. De fato, quando tento retomar alguma atividade com ele, ele se recusa. Fica andando entre a torneira e um vaso com terra, fazendo lama da mistura deles. Prossigo tocando próximo dele, mas já sem despertar-lhe qualquer reação. A mesma adulta, que continuava por perto, diz a Heraldo que não dava para ele ficar tanto tempo na torneira e que já tinha sido combinado que aquela brincadeira não era legal. Mais tarde, outra adulta traz um tambor para Heraldo. Ele aceita o instrumento e fica fazendo o seu tamborilar estereotipado. Assim, conseguimos os três, formar uma roda e tocamos em conjunto, mais um pouco.

Já no ano seguinte, a organização do grupo sofre uma alteração, que acaba por reduzir o número de crianças na hora da oficina de música. Era possível, então, insistir mais para que Heraldo permanecesse dentro da sala, durante a oficina. Mais do que isso, a própria oficina começa a ser o recurso utilizado para que ele aceite ficar ali.

E assim ele passa a ficar com maior frequência, na sala, sentado em algum canto. A música, certas vezes, parecia apaziguá-lo e acalmar-lhe o ímpeto de jogar lápis no chão. Quando, porém, o ruído produzido pelas demais crianças se tornava forte ou desordenado Heraldo parecia agitar-se também e buscava sair da sala ou recomeçava suas estereotipias. Notou-se, entretanto, que, por vezes, o som ali produzido gerava nele uma crescente excitação, sua alegria parecia aumentar até o ponto em que ele então se levantava e ia até uma das pessoas que estava tocando, soltando exclamações. Numa dessas vezes, Heraldo senta-se no meu colo, abraçando-me e roçando o corpo em mim, em busca de um contato. Contenho sua excitação, colocando um limite para esse contato, dizendo-lhe que a música parecia tê-lo deixado muito contente.

Ainda houve mais uma cena parecida, em que o início de uma canção perto dele provocou-lhe excitação e busca por contato físico, dessa vez no quintal. Nessa ocasião, comecei a brincar com o nome dele, separando-o em sílabas alongadas, formando uma melodia que acabava abruptamente. Essa última nota curta era seguida por uma pausa, tempo durante o qual Heraldo emitia algum som mais excitado e se aproximava. Eu fazia um acompanhamento num tamborzinho de brinquedo e preenchia essa pausa com alguma variação que servia de recomeço para uma nova repetição. Ainda me permiti acrescentar uma nova parte à letra, desenvolvendo este em que ele ficava mais distraído. Mas a cada vez que voltava ao refrão contendo seu nome e à rápida interrupção com que terminava a frase, Heraldo ria, exclamava ele também, alguma nota e se aproximava, dessa vez menos excitado do que na cena anterior.

3.2. Música e gozo: repetição e diferença

3.2.1. *O que é um piano?*

Egberto contava seis anos quando participou da oficina, período este que durou um ano.

Em relação aos eixos da AP3, apresentava (a) um brincar repetitivo, em torno de alguns objetos e imagens, nos quais parecia fixar-se. Era difícil identificar a presença de fantasia em suas brincadeiras: estas não envolviam histórias nem desdobramentos, repetindo-se de maneira idêntica, aparentemente sem engendrar diferença. Algumas cenas, comportamentos e atividades com traços imaginários mais complexos pareciam ser da ordem de uma reprodução mimética de algum traço com o qual ele entrava no outro, frequentemente alguém da família.

(b) Sua aparência transmitia fragilidade; o andar era inseguro, descoordenado; os gestos, infantis. Olhava o outro numa demanda que parecia não conhecer falta: ou bem o outro respondia à sua demanda de forma satisfatória, sem deixar resto, ou então, se a resposta era mal dirigida ou incompleta, desencadeava-se nele uma frustração desorganizadora, a qual se manifestava na forma de grito, choro, de bater no outro ou em si mesmo, e que, tanto num caso como no outro, era acompanhada da exclamação: “Bateu!”

(c) Parecia reconhecer regras, mas é difícil supor que elas estivessem interiorizadas. Se o “Não” não estava presente fisicamente, para sustentá-lo, Egberto fazia o que queria. Tampouco aceitava as regras e os limites enunciados pelo outro sem antes fazer birra, chorar ou dar tapas, nele mesmo ou no outro.

(d) Sua fala era pobre, recorria apenas a algumas poucas palavras. Estas consistiam, na maior parte dos casos, em dislalias que não se modificavam, e cujo significado, com o tempo, podia ser inferido. Caso a palavra utilizada por ele, não fosse reconhecida pelo outro, não havia esforço em dizê-la de outro modo ou em modificar sua pronúncia. Nos casos em que persistia a incompreensão do que ele tentava expressar por meio daquela palavra, ele reagia da mesma forma que quando frustrado em outras situações. Por outro lado, fazia um uso dessas palavras, nomeando a sua frustração, como no caso do uso do significante “Bateu!”, e fazendo

demandas ao outro, dizendo “Pi” quando queria o piano ou “o-tá” queria tocar, ou “tchau!” na hora de se separar de uma pessoa ou objeto (por exemplo, o próprio momento de parar de tocar para ir embora continha, ritualmente, um dizer “tchau” para o piano).

Desde o início, Egberto sempre demonstrou uma vontade incontrolável de ficar tocando o piano do salão durante toda a duração do grupo. Mesmo quando era possível entretê-lo em outra atividade, bastava que o interesse por ela, ou a convocação vinda do outro, se enfraquecessem um pouco, para que ele fosse novamente procurar o piano. A hora da separação do instrumento, também só poderia dar-se seguindo um ritual, que incluía “dar tchau” para o piano, acenando-lhe e mandando-lhe beijos.

Houve uma divisão nos horários do grupo. Delimitou-se, então, a hora da oficina de música, horário em que era permitido tocar piano, ao contrário da hora de outras atividades, como tomar lanche, jogar, desenhar etc. No início, Egberto se desesperava de tal modo, com a idéia de ter que esperar para tocar, que se tornava difícil sustentar por muito tempo essa interdição junto a ele. Com o passar dos meses, fomos desenvolvendo uma série de jogos e dinâmicas que procuravam dar um sentido àquela espera. Entre vários artifícios, ora eu fingia dormir sobre a tampa do piano fechado, esperando que ele me acordasse, ora olhava no relógio e dizia: “Puxa, ainda não está na hora da música!” e voltava a dormir, ou tentava levá-lo ao outro ateliê, onde outra atividade tinha lugar. Ou ainda, por exemplo, escrevia na lousa a sequência de atividades daquele dia e contava nos dedos a hora de chegada da música. Sempre a intenção subjacente nessas intervenções era tomar como jogo ou brincadeira a sua tentativa de começar a tocar antes da hora, e de remeter essa regra a uma instância que não era determinada por nenhum de nós dois. Num certo dia, meses depois do início do trabalho, desenhei um teclado de piano numa folha de papel. Egberto ficou tocando as teclas desenhadas da mesma forma como fazia com o piano real.

Nos momentos da oficina, levou aproximadamente um mês, a contar do início do ano, para que ele me aceitasse tocando junto com ele. Era preciso que eu me adaptasse à sua forma de tocar, dando-lhe o suporte que ele me demandava naquela atividade. Muitas vezes, e até o fim do ano, quando eu brincava de qualquer maneira que o desagradava, Egberto tirava a minha mão do piano, soltava uma exclamação de manha, ou simplesmente me dirigia um aceno, dizendo: “Tchau, titio!” – expressando sua vontade de ser deixado a sós com o instrumento. Foi feita, nesse sentido, a hipótese de que seria importante para ele entrar, em algum nível que fosse, na linguagem da música, não se restringindo exclusivamente ao seu gozo particular.

De fato, por muito tempo, nos perguntamos qual era o estatuto daquele objeto para ele. Ele escutava o que estava tocando? Era a música que o chamava? Havia um desenvolvimento daquela atividade? À primeira vista, seu tocar parecia um tanto aleatório e caracterizava-se por um apertar frenético e forte das teclas. Depois de algum tempo, aventamos a hipótese de que o seu tocar corresponderia mais a uma descarga motora ou à mimese de alguma cena ou imagem à qual ele se fixara, do que uma satisfação que envolvesse os sons ali produzidos. O fato de tocar sobre o desenho do piano apontava para a idéia de que o fundamental, para ele, era repetir e reproduzir a “performance”, a imagem, de alguém tocando piano.

Um jogo que se estabeleceu com ele, depois de dois meses de trabalho, tornou um pouco mais complexa essa interpretação. Tentamos fazer, com ele e mais dois adultos, um conjunto, cada qual tocando seu instrumento. A única regra a ser respeitada era a de que todos deveriam começar e terminar a música juntos. De resto, fazíamos uma improvisação livre. Com isso, pretendia-se incluir uma alternância ao seu tocar que não tinha fim, além de forçá-lo a escutar o que os outros estavam tocando também. Como auxiliar dessa tarefa, utilizou-se um signo que lhe era familiar, e ao qual ele próprio recorria no início de qualquer atividade: a contagem “um, dois, três e... já!”. O final da música era sempre marcado por uma pausa ou hesitação que precedia um *gran finale*, quando tocávamos todos da forma frenética, como ele gostava, a precisávamos então nos entreolhar para fazermos juntos um último toque seco e forte que coroava o fim da música. Aplaudíamos ao final de cada performance. Mas Egberto nem sempre realizar todo esse processo em conjunto: ora antecipava logo o fim da música, intenso e performático, sua parte preferida, ora não parava de tocar entre um improviso e outro, não se contendo na espera para começar uma nova música. Disso foi feito um jogo, no qual se estendeu a contagem inicial, tornando-a bem pausada; a cada vez, ameaçando tocar, mas segurando o gesto no último momento, esperando pelo “já!” abrupto. Se Egberto começava a tocar antes, reagíamos tomando sua ação como brincadeira, dizendo-lhe “Ah! Você enganou a gente, Egberto?!”. Ele gostava desse jogo e dava risada nessas horas. Uma das vezes, fui eu que roubei no jogo, contando um, dois, três e já bem rápido e começando a tocar antes que ele tivesse tempo de reagir, o que o fez dar ainda mais risada.

Isto é, fazíamos intervir no nosso jogo a dimensão da *surpresa*. Numa festa de aniversário do grupo, observou-se sua reação quando uma criança pisou num balão de festa, estourando-o. Inicialmente, Egberto tomou um grande susto, mas depois me pediu que repetisse aquele jogo. Conforme eu ia apertando lentamente o pé sobre o balão espremido no chão, Egberto levava as mãos ao ouvido, enquanto exibia no rosto uma expressão mista de

prazer e angústia. Logo vinha o susto, seguido da risada. Mas Egberto, ele próprio, não tinha coragem ou interesse em estourar um balão, preferindo que o outro o fizesse.

Outra característica de sua posição que nos foi revelada nesse tipo de jogo em que mais de uma pessoa tocava com ele, era que, esporadicamente, algo da música do outro parecia capaz de fisgá-lo de algum jeito. Houve situações em que ele interrompeu o seu tocar mecânico, quer para observar a música que estava sendo feita pelo outro, quer para acompanhar, com algum interesse, a interação que outras duas pessoas estavam estabelecendo por meio da música. Nesses momentos, parava de tocar o piano por alguns instantes, olhando e escutando. Mas talvez a impossibilidade de fazer parte daquilo fizesse-o dali a pouco retomar o pressionar das teclas e o ensurdecimento à música do outro.

Diversas outras intervenções foram feitas no sentido de permitir que o seu brincar pudesse incluir também o outro, ou ainda, que o seu gozo pudesse ser incluído num campo que fosse marcado pelo Outro: incentivou-se que ele experimentasse outros instrumentos e sons, além do piano; que alternasse entre ocupar um papel de líder e de acompanhante dentro da música; fizemos dinâmicas que alternavam improvisos com demarcação de compasso métrico, com trechos com ausência de pulso; e ainda a tentativa de estabelecer relações entre a música e diferentes intenções, procurando dar ao som o contorno de sentimentos.

Dez meses depois do início desse trabalho atravessado pela música com Egberto, houve uma cena que nos pareceu indicar uma novidade no processo de seu tratamento. Antes de essa cena propriamente dita ter lugar, mas ainda no mesmo dia, outra criança queria tocar o piano e começava a se desentender com Egberto, que não queria com ela dividir o instrumento. Digo que vamos tocar juntos e que revezaremos os instrumentos. Egberto não responde à minha sugestão, mas continuo insistindo. Pego-o no colo e coloco-o numa outra cadeira, provocando imediatamente seu choro. Digo-lhe, então, com convicção, que ele *pode* tocar, um pouco, outro instrumento e coloco o violão na sua mão. Mais do que apenas expressar uma ordem, procurava transmitir-lhe a idéia de que ele conseguiria esperar para tocar piano e que, àquela altura, eu já era testemunha disso. Mesmo assim não deixo de me surpreender quando ele, de fato, se acalma com a intervenção e aceita tocar conosco.

Algum tempo depois, um adulto substitui a segunda criança, que se cansara de tocar e Egberto volta ao piano. Eu fazia no violão uma harmonia que já havia tocado anteriormente, ao piano, ao mesmo tempo em que olhava com interesse para Nina, outra criança do grupo, que estava brincando com um jogo de tabuleiro, ali perto e parecia estar gostando da música que fazíamos. Porém minha atenção é atraída novamente para Egberto quando ele faz ao piano uma figura rítmica marcante, que se sobressai ao fundo da música. Ainda olhando para

Nina, meio de costas para Egberto, copio a mesma figura rítmica feita por ele, nos acordes que tocava no violão. Egberto me olha surpreso e excitado, aponta para si, batendo no peito e diz com tom de interrogação: “Ti-tio?!” – e continua tocando, animado. Respondo: “Sim, Egberto, estamos tocando juntos, sim”.

Essa cena indica uma mudança na forma como Egberto se relacionava com o piano e, por conseguinte, na forma como gozava dele. Nesse momento, Egberto nem estava enfeitiçado pela música do outro, olhando-a passivamente, nem destituindo a música do outro, para fazer valer a sua. Ao escutar sua própria frase, repetida pelo outro, Egberto talvez tenha se reconhecido na escuta do outro. Passamos de um nível em que a repetição era reprodução isolada e estereotipada, para um nível em que foi partilhada num tocar conjunto.

4.2.2. Desdobrando a repetição, incluindo o gozo no campo do Outro

Nos dois exemplos que se seguem, também são apresentadas intervenções que visam a um desdobramento da repetição do movimento estereotipado, procurando incluir o gozo no campo do Outro, neste caso particular em que colocamos a música nesse campo.

Paulo era um menino que participara durante alguns meses da oficina, quando esta apenas principiava. Repetia incessantemente a mesma atividade de dobrar e desdobrar objetos que tivessem dobradiças (mesas e cadeiras dobráveis, tampas de caixas, do piano, portas, janelas). Ademais, freqüentemente arrancava as portas dos armários, exigindo atenção dos adultos, pois fazia isso com bastante habilidade e em poucos segundos. Evitava o contato com o outro praticamente o tempo todo e era difícil que aceitasse brincar juntamente com outra pessoa. Pronunciava muito raramente algumas palavras e, quando o fazia, pronunciava-as numa voz bem baixa e numa entonação completamente neutra, sem qualquer modulação prosódica.

Soubemos pela psicanalista que fazia o seu atendimento individual, que ela recentemente descobrira um novo jogo com ele, no qual ela descrevia cantando a brincadeira do menino. Dizia ela que Paulo gostava desse jogo, que ria e até repetia algumas palavras da canção, imitando a melodia.

Certo dia, Paulo, pegando o violão e vários instrumentos de percussão, começou a empilhá-los sobre a tampa do piano. Ficava manipulando-os, abrindo e fechando a tampa,

montando e desmontando a pilha de instrumentos. Sentei-me junto dele ao piano e comecei, num primeiro momento, a tentar ajudá-lo na montagem e desmontagem, mas logo me pus a estabelecer alguns ritmos com os barulhos dos choques dos instrumentos. Começo então, a dizer-lhe que estávamos montando um boneco e faço uma canção improvisada, falando da brincadeira, do boneco e do “monta-desmonta, raspa-cai, tira-põe” que fazíamos. Paulo aceita a brincadeira, dando risada algumas vezes. De vez em quando, solta algum instrumento no chão, fazendo barulho, e eu procuro reproduzir esse som na canção com onomatopéias. Paulo sorri nessas horas, ainda que em alguns momentos ainda se mostrasse um pouco incomodado com minha presença ali.

Assim como no caso de Egberto, a intervenção procura incluir algo do campo do Outro no gozo repetitivo sem diferença. A diferença entre os dois casos é que, no caso de Egberto, esse gozo já estava associado à música – ou ao piano –, enquanto que a estereotipia de Paulo é significada como música pelo oficineiro, que vê ritmo no seu ruído. Ainda assim, foi aparentemente esse ritmo ou a brincadeira melódica com as palavras, que promoveu um enlace que permitiu o desenvolvimento desse pequeno jogo.

A cena de Paulo que acabamos de relatar aproxima-se de outra, acontecida com Nina, uma menina de 5 anos. Apesar de não falar, ela emitia, frequentemente, vários sons de forma melódica. Podia-se ter a impressão de que às vezes estava imitando a fala, sem falar. Apesar de apresentar uma postura bastante passiva, quando estimulada a fazer alguma brincadeira, Nina era capaz de responder à sua maneira. Uma característica dessas brincadeiras possíveis é que elas eram sempre desenvolvidas formando um par com alguém – normalmente algum adulto –, mas era-lhe mais difícil participar de uma brincadeira em que estivessem envolvidas mais pessoas.

Uma brincadeira a que ela respondia bem, era a dança; muitas vezes tocamos e dançamos junto com ela. Nessa brincadeira, cabia ao adulto interpretar seus movimentos como dança, responder a eles de forma coerente e remetê-la ao ritmo da música que estava sendo tocada e às suas variações.

Quando convidada a tocar algum instrumento, contudo, Nina mostrava-se mais apática. De vez em quando, parecia cantar alguma canção, ainda que não se pudesse reconhecer qual. Mas tinha sempre a mesma forma de cantar, embora às vezes nos deixasse a impressão de estar cantando músicas diferentes. Num certo dia, porém, interessou-se por alguns instrumentos de percussão que estavam no chão e começou a bater neles. Um adulto tocava piano. Até aí, ela se apresentara dentro do padrão de comportamento que conhecíamos,

mas quando coloquei instrumentos diferentes um perto do outro, compondo uma espécie de bateria, ela começou a variar as suas batidas entre eles, formando algumas frases musicais. Foi possível então criar com ela um jogo de imitação e variação; cada um fazia uma frase, depois era a vez do outro, e alternávamos quem imitava quem. De vez em quando, eu ou ela fazíamos alguma variação, o que permitia um desdobramento do jogo.

O que nos parece essencial dessa cena, no entanto, é que a música tocada ao piano nos servia de uma referência terceira, um pano de fundo ao qual eu, dentro do par que com ela formava, podia remetê-la. Assim, partindo da repetição de suas frases, acrescentava-se uma dimensão que antes não estava ali: a do ritmo que nos era fornecido por um outro que, ainda que de costas para nós, nos escutava.

4.3. Música e significante: jogando com música

4.3.1. Um, dois, três, dez indiozinhos

O trabalho com Egberto incluiu ainda outra linha de intervenções, que incidiram sobre uma canção trazida por ele. Tratava-se de uma música infantil conhecida, cuja letra é a seguinte:

Um, dois, três indiozinhos,
quatro, cinco, seis indiozinhos,
sete, oito, nove indiozinhos,
dez no pequeno bote.
Vinham navegando pelo rio abaixo,
quando o jacaré se aproximou.
E o pequeno bote dos indiozinhos,
Quase, quase virou.

Egberto cantava apenas alguns segmentos da canção, particularmente o primeiro e o último verso. No fim da música era feito um *gran finale*, brincadeira que foi estendida também a outras canções ou improvisos, já que, por meio dele, era incluído um jogo cujo

objetivo era acabarmos a música juntos. A aproximação do fim da canção era marcada por um *ralentando*, seguido de uma pausa (entre o “vi-” e o “-rou”), o *gran finale* – de *forte* a *fortissimo* e de duração indeterminada – e um último toque seco que deveria ser tocado simultaneamente por todos:

“quaase, quaaa...a...seeee

viii.... [pausa]

roooooooooooooo... - ou! [toque seco, forte, em conjunto]”

Essa canção passou a ser objeto de um pedido incessante por parte de Egberto. Ele não a tocava sozinho; precisava que o outro a tocasse e cantasse, enquanto ele podia apertar as teclas como queria, aguardando o *gran finale*, onde franzia o cenho e cerrava os dentes numa expressão de êxtase – esforço e prazer. Imediatamente, já vinha um novo pedido, fosse cantando o primeiro verso (“hum ... dôi, tês indiuzinhu”), fosse já iniciando ele mesmo uma contagem pulsada (“hum, dôi, tês, e...[início da música]”).

As intervenções sobre essa repetição se deram em dois sentidos.

Em primeiro lugar, procurou-se desdobrá-la em um sentido horizontal. Entendendo que os significantes aí envolvidos pudessem organizar-se na forma de uma cadeia, procurou-se ampliá-la. Isso significa que, dentro da própria música, procurou-se fazer com que Egberto cantasse um pedaço maior dela, não respondendo diretamente a sua demanda para que o outro cantasse a música por ele. Também tentamos introduzir outras canções, percorrendo algumas séries (por exemplo, músicas de animais, músicas de ninar...) e designando as músicas por significantes que serviam para nos referirmos a elas (música dos indiozinhos, do pato, do gato, da rua e assim por diante). De início, Egberto se mostrou bastante resistente a essas intervenções e se frustrava quando insistíamos nelas. Às vezes, ele se via obrigado a esperar que tocássemos outra canção antes da dos indiozinhos, mas o fazia com impaciência, tocando com bastante raiva, apertando forte e desordenadamente as teclas.

Um dos recursos utilizados para tornar mais concreto – e finito – esse percurso por diferentes canções, foi o de ir colecionando numa pasta, as músicas que iam sendo acrescentadas ao nosso repertório da oficina, ou também de registrar numa folha de papel, que deixávamos na estante de partitura do piano, as canções que haviam sido tocadas naquele dia. É verdade que o maior interesse de Egberto com relação a essa proposta era o de simplesmente houvesse uma folha de papel naquele lugar vazio destinado a uma partitura: cogitou-se a hipótese de que isso representava para ele um signo da música, ou daquele que faz música. Mas pouca diferença lhe fazia se ali estivesse uma partitura de verdade, uma letra

da música que íamos cantar ou uma folha em branco. O importante era a folha naquele lugar, à qual ele se referia, dizendo: “Lê”.

Pode-se afirmar que com o tempo, foi-se alongando a duração de sua espera pela música dos indiozinhos e que ele começou a divertir-se cada vez mais, com outras músicas. Acreditamos que foi de grande auxílio para esse processo o fato de terem sido criados junto com ele novos jogos em torno de cada uma das diferentes músicas que eram introduzidas. Assim, a música do pato (“Pato pateta”) passou a ser o jogo em que surpreendíamos um ao outro, passando repentinamente de um andamento rápido a lento na passagem da parte A (de compasso binário) para a parte B (de compasso ternário), para algumas vezes surpreendê-lo voltando ao A num andamento mais rápido ainda, coisa com a qual Egberto se divertia bastante. Já a música do padre incluía uma coreografia com as mãos e momentos em que era preciso bater palmas, e assim por diante.

O que nos traz ao segundo conjunto de intervenções em torno da música dos indiozinhos, a saber, conceber diferentes jogos em torno dela, com o intuito de que ela se tornasse uma chave giratória entre diferentes contextos: o jogo de roda, a história contada, a dramatização. Num desses casos, dois meses depois do início do trabalho com Egberto, foi criado um jogo que contou com a participação de todas as crianças do grupo. Uma espécie de trem foi formado com cadeiras de rodinha, que faziam o papel dos botes dos indiozinhos. Em cada cadeira, sentava-se uma criança que era empurrada junto com a mesma por uma outra criança ou adulto. No momento da música do “quase, quase virou” todos giravam as cadeiras que estavam empurrando. Egberto ficou especialmente fascinado por esse jogo, não apenas reagindo com muita animação quando via todas as cadeiras girando juntas, como aceitando participar da brincadeira, e até dividir uma cadeira com outra criança – momento raro, já que Egberto não costumava interagir muito com outras crianças e se desentendia frequentemente com elas, quando o fazia.

4.3.2. Jogos e brincadeiras infantis

Por fim, resta relatar algumas cenas que, oportunamente, poderão dar uma idéia melhor do tipo de atividades que rotineiramente aconteciam dentro da oficina, por se tratar de propostas organizadas em torno de brincadeiras ou jogos que, mais ou menos diretamente,

envolviam a música ou o corpo. Foram atividades que, muitas vezes, ocuparam o primeiro plano, por assim dizer, do espaço da oficina, enquanto que, de forma mais discreta, e por vezes até marginal, tinham lugar algumas das outras intervenções já relatadas aqui.

Um primeiro recorte que pode ser feito é o do trabalho com canções, o qual, aliás, talvez se tenha constituído num dos pontos de menor sucesso dentre as propostas. Primeiro, por ser uma atividade que exigia, bem ou mal, uma razoável sustentação e condução por parte dos adultos. Segundo, porque era rapidamente associada pelas crianças, como uma brincadeira que demandava um saber: saber cantar, saber tocar, saber bater palmas. Talvez também pela heterogeneidade do grupo, era difícil encontrar um desafio comum a todas as crianças. Mesmo com esses problemas, as canções constituíam um espaço que podia ir sendo construído junto com elas. Havia uma pasta na qual iam sendo incluídas as canções novas que cantávamos em conjunto, de forma que se criava para o grupo, tanto um repertório quanto uma memória de nossas atividades nessas ocasiões.

Nesse sentido, algo muito interessante se passou quando levamos um microfone para a oficina, improvisando-se uma espécie de “karaokê”. Cada um, ao chegar sua vez, escolhia uma canção para cantar, com o acompanhamento instrumental de alguns adultos e/ou crianças. O microfone e a possibilidade de escutar a própria voz de forma externa, despertaram interesse e curiosidade nas crianças, além de gerar reações bastante reveladoras. Houve crianças, por exemplo, que só conseguiram cantar ao microfone alterando o timbre da voz, criando assim um disfarce que tornava a voz irreconhecível – uma solução que unia a possibilidade de cantar ao microfone com a impossibilidade de escutar a própria voz, “natural” tal como os outros a escutam.

Outro tipo de atividade da oficina foram brincadeiras e jogos em que a música estava envolvida indiretamente. Por exemplo, houve uma sequência de várias semanas no grupo, em que, a pedido das crianças, organizamos rodas de capoeira. Joel, um menino de 5 anos, que nos havia pedido licença para trazer para o grupo a visita de um primo seu, que morava em outra cidade e estava hospedado na sua casa. Quando ele assistiu o primo jogar capoeira com outro garoto, Joel começou a chorar, a gritar que parassem e foi até eles na tentativa de defender o primo – deixando o outro menino, com quem ele jogava, bastante desapontado e sem reação. O primo, por sua vez, tentava acalmá-lo sem conseguir, dizendo que estava tudo bem. Explicamos para Joel que na roda de capoeira só poderiam entrar duas pessoas de cada vez; que não “valia” nenhum golpe com a mão; que quando ele quisesse interromper o jogo, as demais pessoas deveriam fazer determinado gesto com a mão entre os dois jogadores,

sinalizando que queria jogar também. Isso permitiu que Joel se acalmasse e pudesse participar da brincadeira.

Outro recorte de intervenções foram os jogos coletivos de improvisação. Nesses também, sempre se estabeleciam uma ou duas regras cujo objetivo era dar um contorno para aquela atividade, o que não era simples para todas as crianças. Um exemplo: formava-se uma roda e alguém principiava a tocar alguma coisa com seu instrumento; a pessoa da direita, depois de escutar um tempo, entrava com o seu instrumento também, como quisesse; e assim sucessivamente até todos estarem tocando; então, a primeira pessoa que começara a tocar, deveria parar, e assim sucessivamente até que só restasse uma que deveria fazer o encerramento da música.

Em outra brincadeira, parecida com a anterior, todos do grupo começavam a tocar, improvisando. Uma criança, sem instrumento, fazia o papel de maestro: quando erguia a mão, todos deveriam tocar bem forte, e conforme fosse abaixando-a, os demais deveriam acompanhar esse movimento, diminuindo a intensidade dos toques. Certo dia em que essa mesma brincadeira teve início, todas as crianças do grupo dela participaram. Até mesmo Miguel, um menino que havia entrado para o grupo há pouco tempo e que ainda parecia pouco à vontade, sem saber direito como se posicionar naquele espaço, pôde, por meio dessa brincadeira, ser não só incluído naquele grupo, mas também experimentar como era ser o “mestre” dele. Outra criança, Antonio, mesmo há mais tempo no grupo, era bastante sensível a momentos em que se evidenciava um não-saber por parte dele. Participava pouco da oficina de música e, quando o fazia, era para mostrar algo que sabia (que tinha aprendido na escola, por exemplo). Mas ia embora seja quando era convidado a aprender alguma outra coisa, seja quando era simplesmente para tocarmos juntos. Já essa brincadeira do “maestro” surtiu grande interesse de sua parte, tanto em brincar de ser o maestro, quanto em seguir o mestre.

5. Discussão

5.1. A AP3, as crianças participantes da oficina e a intervenção através de uma oficina de música

As cenas e percursos das crianças pelo grupo que relatamos tiveram um formato de escrita variado. Essa variação deveu-se, em primeiro lugar, à diversidade de situações de cada criança dentro do grupo: algumas crianças estiveram presentes no grupo durante todo período em que a oficina de “Música, Corpo e Movimento” foi realizada no “Grupo da Tarde” do Lugar de Vida; outras tiveram uma passagem mais breve pelo grupo, enquanto que em ambos os casos sua participação e engajamento nas atividades com música e dança ofertadas também foi diversa. Ademais, o tratamento que cada criança recebia também não era o mesmo: algumas participavam do grupo apenas, outras também recebiam tratamento individual; os pais de algumas participavam do Grupo de Pais, ofertado simultaneamente ao horário do grupo, outros não; sem falar das diferenças de tratamento e escola que havia entre as crianças fora da instituição. Com isso, o próprio Grupo da Tarde, e também a oficina de música dentro dele, procurava se adequar às crianças daquele momento, no sentido de propor uma intervenção mais dirigida àquelas crianças específicas.

De modo que, por tudo isso, nos seria impossível querer extrair das cenas relatadas um método de oficina e atividades a serem replicados. Ainda assim, como pretendemos demonstrar a seguir, julgamos que é possível recortar dessa prática alguns pontos que ressoam questões relevantes relacionadas ao tratamento de crianças com transtornos de desenvolvimento.

Para tanto, fizemos alguns recortes. Um deles deu-se no momento de agrupar as cenas em um relato, procurando evidenciar três grandes tipos de intervenção – ainda que muitas vezes dentro de uma cena possamos ver características de mais de um deles presentes. Um primeiro diz respeito às tentativas de convocação pela via da musicalidade, observando os efeitos que tinham sobre as crianças sua imersão num ambiente musical e se haveria diferença entre um chamado direto às crianças e um através da música. O segundo grupo de intervenções reúne algumas tentativas de intervenção com crianças específicas com que se procurava obter algum efeito por meio da exploração de possibilidades do tocar e cantar junto com elas. Por fim, houve aquelas cenas que transmitem a tentativa de trabalhar com regras, jogos coletivos com música e com canções.

Além desse recorte, dispusemos de outro instrumento que nos serviu de guia tanto no registro das oficinas como na reflexão sobre ela – a AP3. Esta foi construída no formato de uma entrevista a ser aplicada em crianças de três anos de idade e seus pais, a fim de avaliar indicadores de risco para o desenvolvimento psíquico (Lerner & Kupfer, 2008). Nosso uso dela não foi no sentido de fazer um levantamento prévio dos sintomas clínicos das crianças do grupo, mas sim de nos servirmos de seus indicadores e categorias como instrumento de leitura dos registros que fazíamos ao longo das oficinas. Quanto a isso, avaliamos que as categorias da AP3 em relação às formações do inconsciente (o brincar e o estatuto da fantasia; a imagem corporal; as formações da lei; e posição do sujeito na linguagem) foram capazes de dar conta da diversidade fenomenológica com que entramos em contato na oficina. No último ano de realização da pesquisa, por exemplo, em que o Grupo da Tarde uniu-se ao Grupo Mix, tivemos crianças no grupo que diferiam bastante em relação a cada uma das quatro categorias da AP3. Assim, ao mesmo tempo em que tínhamos no grupo crianças com fala pobre, brincar mecânico e estereotipado e uma posição na linguagem de recusa à assunção de uma posição enunciativa – características tipicamente autistas – tivemos também a entrada no grupo de crianças que estavam morando em abrigos, com sintomas no laço social, mas que muitas vezes se apresentavam para elas como questões, exploradas em brincadeiras que encenavam

conflitos – posição da neurose (Jerusalinsky, 2008)¹⁴. Ademais, também as ditas operações formadoras da AP3 (suposição de sujeito; alternância presença e ausência; estabelecimento da demanda; e função paterna) eram verificadas no sentido de muitas das intervenções, mas também aqui o valor que se esperava que tivessem para cada criança também era muito distinto.

Assim como a AP3 fornece apreciações semiológicas a partir das quais seria possível a construção de uma hipótese diagnóstica (apesar de a própria AP3 não necessariamente lidar com categorias diagnósticas, já que seu foco é a identificação de indicadores de risco), podemos levantar também a hipótese de se a intervenção pela via da musicalidade contribui para a discussão clínica desses casos. Lerner (2011) faz uma reunião de indicadores da pesquisa IRDI em torno de focos comuns, sendo que um destes é constituído pelas respostas da criança à convocação. Apoiados nesse recorte, é possível realizarmos uma discussão de como a convocação pela via da musicalidade pode ser articulada com as categorias semiológicas e de constituição da subjetividade que a AP3 pretende detectar, de modo a estabelecermos, primeiro, se há na convocação pela via da musicalidade uma especificidade e, segundo, se a qualidade da resposta a essa convocação forneceria material relevante para a compreensão do caso e para a elaboração de direções para o tratamento.

5.2. A precocidade da sensibilidade musical, o “manhês” e sua relação com a psicopatologia

Servindo-nos da referência fornecida pelos eixos da AP3, pudemos perceber que algumas das crianças que participaram do grupo apresentavam grave comprometimento psíquico e do desenvolvimento. Mesmo nesses casos, uma atenção às características melódicas e rítmicas presentes na interação com elas nos pareceu profícua para o estabelecimento de uma conexão, ainda que efêmera. Mais do que isso, diríamos que com as crianças com maior fragilidade no laço com o outro, a resposta à dimensão sonora da música ou da voz foi preponderante a outras tentativas de conexão dentro da oficina (como, por

¹⁴Para uma discussão sobre os ganhos terapêuticos e objetivos da composição de um grupo com sujeitos com características tão distintas, cf. Pinto, 2009.

exemplo, nos casos de João e Heraldo, ou seja, casos agrupados no primeiro bloco do capítulo 3). Inversamente, crianças com maior recurso simbólico e de fala, pareciam em contextos em que foram feitos jogos e brincadeiras musicais mais suscetíveis a reagir, por exemplo, à questão de quem era bom ou ruim naquele jogo ou da música que sabiam cantar. Já em outras crianças, a dimensão sonora talvez fizesse uma associação ou gancho com um traço ou signo em torno dos quais se produzia uma repetição (como parecia ser o caso da música dos indiozinhos e do piano para Egberto).

Para crianças como João e Heraldo, os momentos em que essa conexão pela via da musicalidade era estabelecida eram acompanhados de grande animação por parte deles, que reagiam vocalizando sons e melodias, movimentando o corpo, batendo palmas, dando risada, dirigindo o olhar para o outro ou procurando um contato físico com ele. Mesmo em crianças com ausência de fala, foi comum que elas vocalizassem – e que o fizessem em entonações e intervalos que nos lembra os de um bebê que responde ao manhês.

São reações semelhantes às que Malloch e Trevarthen (2002) e Schlöger e Trevarthen (2007) descreveram sobre o momento de júbilo do bebê quando em contato afetivo com seu cuidador, estabelecendo com ele uma protoconversa. Malloch (1999) descreve a qualidade dessa protoconversa em três aspectos – pulso, qualidade e narrativa¹⁵ – que juntos constituem a chamada “musicalidade comunicativa”. É interessante notar que Heraldo e João não responderam apenas à voz e ao canto, mas engajaram-se num contato com o outro também a partir da música instrumental ou de uma batida rítmica de palmas ou tambor. E houve momentos em que pareceu que a música tinha certo efeito apaziguador ou relaxante para eles. Com Heraldo, chegamos mesmo a tocar CDs, deixando a música de fundo durante alguma outra atividade, a partir de uma experiência que tinha se mostrado frutífera em seu atendimento individual fora do grupo. O que nos remete a uma relação possível de ser traçada entre esses dados e outros trabalhos de musicoterapia que pretendem ter um efeito calmante ou organizador e até mesmo estudos sobre o efeito de canções de ninar.

Já João, parecia ser bastante afetado pelo som na sua forma mais pura, mecânica. Ele parecia extremamente sensível à vibração das cordas do violão, ou do ar uivando que saía de dentro do tubo em que alguém assoprava. Aqui verificamos um engajamento dessa criança no som, enquanto essa vibração que chega aos ouvidos e à pele, que é anterior à organização

¹⁵ O “pulso” é a sucessão regular de passos comportamentais ao longo do tempo; a “qualidade” consiste nos contornos expressivos vocais e corporais que moldam o tempo; e “narrativa” refere-se às cadeias de expressões constituídas das unidades de gestos compartilhadas (Malloch e Trevarthen, 2002).

musical dos sons. João podia ser embalado por um ritmo, responder à uma melodia (como aquela que imitava uma sirene), mas também às vezes preferia apenas tentar colocar a palma da mão nas cordas do violão que tocava – talvez mais interessado em sentir a vibração da corda no corpo do que em escutar a música que o instrumento fazia.

Laznik, Maestro, Muratori e Parlato (2005) observaram em vídeos caseiros de bebês que viriam a ser diagnosticados com autismo que mesmo crianças que desde cedo não respondiam à convocação dos pais ou cuidadores, eram capazes de responder a uma convocação que tivesse as características prosódicas do manhês. Lerner (2011) também não encontrou diferenças significativas entre a chance de um bebê com autismo e a de um bebê normal responderem ao manhês até 1 ano de idade. Segundo ele, com base em dados como esses, alguns autores argumentam que o manhês – pela sua universalidade entre as culturas humanas e inclusive comportamento semelhante em outras espécies de mamíferos, além do fato de que bebês muito precocemente respondem a esse tipo de prosódia – deve ser um comportamento geneticamente selecionado. Lerner sugere que:

A indiferença na chance de responder ao manhês entre o grupo com autismo e o normal pode decorrer do engajamento de áreas mais antigas do cérebro nesta função, não afetadas pelo autismo. Tais áreas talvez sejam capazes de um rudimento de significação que habilita o bebê a discriminar algumas emoções por meio da prosódia, do ritmo e da narratividade da voz. Em bebês saudáveis, estes rudimentos de significações são arcaicos quanto à sofisticação simbólica decorrente. Entretanto, dados os comprometimentos desta sofisticação nos autistas, estes rudimentos ficam restritos como primitivos. São capazes de proporcionar algum enlace possível por meio da música mesmo com crianças mais velhas com certo grau de cronificação, mas não chegam a proporcionar um salto qualitativo quanto à qualidade da interação simbólica com o outro (p. 66).

Como vimos, algumas crianças do grupo com que se era muito difícil estabelecer uma conexão respondiam à convocação pela voz cantada e mesmo pela música instrumental (como no caso Heraldo e da batida de samba tocada no tambor). Porém, como Malloch (1999) demonstra, para o bebê não basta que uma mãe se dirija a ele com uma prosódia afetuosa para que ele se dê por satisfeito: se essa voz não interagir com ele, respondendo às suas vocalizações num jogo dialógico, o bebê se frustra. Nas cenas que relatamos, o fisgamento da criança pela musicalidade muitas vezes levava-a a procurar o contato (inclusive físico) com o outro. Noutros momentos, verificou-se após essa conexão, a entrada da criança numa repetição algumas vezes partilhada com o outro, através de uma pequena canção que conseguia incluir algo da estereotipia, ou mesmo um deslocamento de um brincar mecânico em algum ciclo no qual o outro pode fazer parte. Porém, ao contrário dos bebês que Malloch (1999) observou com suas mães, ao invés de esse jogo se desdobrar – como num diálogo

imitativo em que cada parte copia o outro, mas também acrescenta algo seu, que o outro reconhece, e passa a incluir a seu turno – Heraldo, João e Paulo (por exemplo) pareciam perder o interesse no partilhamento da atividade assim que uma pequena variação era oferecida. Também era visível como muitas vezes essa conexão criava uma aderência ao outro que acontecia de forma maciça, como numa cola. Não parecia haver um objeto simbolizável que mediasse essa relação momentânea, ou um sentido que fosse criado a partir dela; passava-se a impressão que o estímulo parecia atingir fisicamente a criança, provocando um montante de excitação que crescia desordenadamente. Esses elementos são indicativos diagnósticos de autismo, já que os significantes que participam desse jogo com o outro não se associam a uma significação, não se endereçam ao reconhecimento do outro e nem tampouco se articulam com novos significantes em uma cadeia.

Catão (2009) define o autismo como a impossibilidade de um sujeito assumir uma posição enunciativa na linguagem. De modo que, se o autista é muitas vezes “verboso”, segundo um comentário feito por Lacan (1975), sua fala não faz laço.

Para Lerner (2011) haveria no autismo uma dificuldade da criança em “simbolizar os estímulos que fazem parte da interação com as pessoas” (p. 69). O autor considera que tal dificuldade pode ser reforçada tanto por aspectos orgânicos ou relacionais, mas que no ser humano esses dois aspectos são particularmente interdependentes, por causa da denominada “maturação expectante”:

A maturação propicia ao bebê funções do desenvolvimento a partir das quais se dará o engajamento pulsional incipientemente simbólico com seus pais, tais como troca de olhar, vocalização rítmica coordenada, interação corporal rítmica coordenada, alimentação, etc. Neste sentido, ela é propiciadora. Por sua vez, o engajamento pulsional incipientemente simbólico entre o bebê e seus pais dispara novos processos neurológicos, até então potenciais em termos de maturação, necessários para a transformação dos estímulos envolvidos neste engajamento em elementos semiológicos. (...) Em outras palavras, há processos neurológicos que só alcançam a especificidade da sua especialização em função da especificidade simbólica com que o aspecto social da interação humana for vivido. A função simbólica fundamental para o funcionamento do aparelho psíquico passa a influenciar a especialização do substrato neurológico requerido, tanto anatomicamente como fisiologicamente (p. 90).

Independentemente da causa, a dificuldade do autismo revela-se no contato com o outro, à medida que as marcas que são deixadas em seu corpo por ele, que dessa forma investe-o de afeto e linguagem, não mobilizam o circuito pulsional. Laznik (2004) defendeu a hipótese de que o autista não entraria no terceiro tempo do circuito pulsional, de modo que a operação de alienação não chega a ser concluída. Como apresentado ao final do Capítulo 2, há uma articulação entre o recalque originário e a instalação do circuito da pulsão invocante, instaurando a relação do sujeito com o objeto *a* (Assoun, 1999; Didier-Weill, 1998, 1999;

Vivès, 2009). De modo que para que esse sujeito nascente possa se tornar invocante é preciso que haja a operação da dimensão do *inaudito* (Didier-Weill, 1999) ou da criação de um *ponto surdo* na voz do Outro (Vivès, 2009). A não realização dessa operação, por sua vez, teria como destino quadros psicopatológicos como o autismo e a psicose.

Também para Catão (2009), por uma falha no circuito da invocação, a função psíquica da voz não chega a se constituir como tal: “À diferença do psicótico, em quem a voz é parte da cadeia significante inassimilável ao sujeito, sendo por isso mesmo subjetivamente atribuída ao Outro, no autista, a voz como enunciação está ausente, a menos que um outro (Outro) decida o contrário” (p. 143). Essa distinção entre psicose e autismo está de acordo com a explicação de Vorcaro (1999) de que enquanto para o autismo não há distinção entre o *ser* e o *sentido*, na psicose o sentido está presente, mas encontra-se determinado inteiramente pelo Outro. “Ao psicótico nada falta, nada desse objeto de que a falta se nutre. Na psicose, a voz é imperativa, real, seu vazio é preenchido” (Catão, 2009, p. 179). Daí o sintoma típico da psicose, das alucinações em que o sujeito escuta vozes.

É importante ressaltar que há uma tendência atualmente das pesquisas em torno do autismo em valorizar, para o tratamento desses casos, instrumentos que verifiquem sinais clínicos desses quadros precocemente na vida dos bebês (Lerner, 2011). A despeito da causa para o autismo, há chance alta de um bebê com tendência a esse quadro expressá-la na forma como ele se relaciona com seus cuidadores (Lerner, 2011). Nesse sentido, também a intervenção precoce pode ser eficaz nesses casos (Laznik, 2011), de modo que temos que considerar que os casos atendidos no Grupo da Tarde eram de crianças já mais velhas. Isto é, se há, como propõe Didier-Weill (1997a), um chamamento irresistível por parte da música, que marca um traço, uma raiz onde posteriormente a palavra germinará, fica a questão de se o momento de incidência da musicalidade é relevante no que diz respeito aos efeitos que teria para a constituição da subjetividade.

Além disso, há uma diversidade de pesquisas que apontam como a voz é um meio de comunicação importante para o bebê desde muito cedo na sua vida (Malloch & Trevarthen, 2002; Catão, 2009; Lerner, 2011; Laznik & Cohen, 2011) e que, assim, torna-se um indicador relevante para identificar perturbações no laço mãe-bebê (Catão, 2009; Laznik, Maestro, Muratori et al, 2005). A seguir, discutiremos mais detidamente como a convocação pela via da musicalidade e a noção de pulsão invocante podem contribuir para a compreensão da qualidade do laço social da criança.

5.3. Sobre a pulsão invocante

Vimos alguns casos, como os de João e Heraldo, nos quais a conexão que se estabeleceu com a criança se deu na forma de uma colagem, de forma maciça. Apoiados nas teorizações que caracterizam o autismo e a psicose como quadros para os quais o circuito da pulsão invocante não se completou, levantamos a hipótese de que, nesses casos, a criança estaria presa à dimensão sonora da voz, impossibilitada de extrair uma significação a partir dos significantes do Outro. Do mesmo modo, nos deparamos com a dificuldade de extrair da repetição estereotipada dessas crianças a diferença que pudesse engendrar um desenvolvimento da atividade em uma brincadeira.

Já no segundo bloco de cenas que reunimos, apresentamos algumas atividades em que a partir do gancho feito inicialmente com a criança, foi possível partir de uma repetição para o desenvolvimento de jogos. Especialmente no caso de Egberto, supomos que tenha havido uma mudança no estatuto do piano para ele: de início, objeto que tocava de forma bastante mecânica, para depois tornar-se um jeito possível de estar com o outro.

Se pensarmos nos eixos da AP3, vemos algumas diferenças de Egberto com relação a João e Heraldo. Apesar de João e Heraldo também fazerem algumas demandas, por meio de gestos, Egberto o fazia com muito mais frequência e tinha algumas palavras – ou parte de palavras – que utilizava para expressar sua demanda. Na grande maioria das vezes, essa demanda era por ir tocar piano. Lidava muito mal com a frustração e chorava muito. Mas, ao longo do tempo, foi sendo possível estabelecer algumas regras que eram entendidas mais ou menos bem por ele, além de irem sendo descobertos alguns recursos que podiam fazê-lo adiar a satisfação da demanda.

Mas talvez a grande diferença entre Egberto e os casos que discutimos até aqui estava na possibilidade de se estabelecer um jogo com ele por meio da música na sua dimensão diacrônica, estabelecendo uma relação que desenvolve uma narrativa, no sentido dado a esse termo por Malloch (1999). Além disso, constatamos que, tal como Heraldo e João, Egberto também tinha um brincar bastante repetitivo e parecia fixado em alguns signos – como o piano e a canção dos indiozinhos. No entanto, Egberto tinha uma abertura a pequenas variações dentro dessas brincadeiras, o que possibilitava alternâncias nos ritmos das músicas tocadas e um prazer que ele extraía da surpresa.

Didier-Weill (1998) propôs que a operação da constituição subjetiva e da entrada do ser na linguagem se dá por meio de dois pactos entre o sujeito nascente e a estrutura simbólica, distribuídos cada qual em dois tempos lógicos distintos. O primeiro pacto constitui uma afirmação inicial do significante, por meio de uma marca – o traço unário – que cria uma distinção entre a presença e a ausência. O segundo pacto viria quando, após o trauma do confronto com a ausência do significante, o sujeito, por meio do recalque originário, faz uma aliança da presença na ausência, de forma metafórica. Para Didier-Weill (1997a), a música presente na voz da mãe faz um chamamento irresistível, uma pressão de aceitação, por parte da criança, desse significante, deixando esse traço onde, posteriormente, a palavra poderá germinar. Catão (2009), sobre essa teorização, afirma que esse primeiro tempo musical não é suficiente para a constituição subjetiva, mas ainda assim é fundamental, à medida que é o primeiro signo da presença do significante e que fará suportar o trauma da ausência do significante no Outro, $S(\square)$. Não é o suficiente porque, como apresentado anteriormente, algo desse tempo primordial precisa ser recalcado, para que a voz como objeto pulsional seja constituída (Catão, 2009). Didier-Weill (1998) chega a denominar esse passo de forclusão primordial do tempo musical.

A pergunta fundamental que se coloca sobre o caso de Egberto é se, dado o seu forte enlace com a música, estaríamos favorecendo ou não sua aproximação da palavra e do laço com o outro por meio de uma intervenção pautada na própria música. Em segundo lugar, cabe discutir como podemos compreender a diferença clínica entre o caso de Egberto e de casos como de Heraldo e João no que tange à possibilidade de variação do jogo musical ou não. Começamos pela segunda questão, que nos conduz a pensar o papel e efeito da surpresa na constituição subjetiva.

Para Egberto, jogar com a surpresa produzia-lhe grande interesse. Seja com balões de festa próximos a estourar, seja com a música prestes a terminar, Egberto fascinava-se com a surpresa que a variação no tempo desses acontecimentos causava. Apesar de esse fascínio em alguns momentos beirar a angústia, era notável o acréscimo de gozo envolvido na brincadeira quando a surpresa entrava em jogo.

Essa observação concorda com a que Vorcaro (2002) fez acerca dos jogos infantis, nos quais também se percebe esse gozo envolvido. A autora se refere a esses jogos no sentido em que ele estabelece uma temporalidade marcada pela escansão que a alternância entre a presença e a ausência coloca. Essa temporalidade fornecida pelo Outro foi denominada de *andamento*, e refere-se ao tempo do outro que confronta os ritmos corporais do bebê, criando aí uma defasagem. De modo que tal como no jogo de esconde-aparece, os próprios cuidados

maternos produzem um saldo de escansões temporais que criam uma defasagem entre a necessidade e a satisfação, produzindo uma espera que, por fim, passará a ser antecipada pela criança. A espera da surpresa, portanto, é o que confere o acréscimo de gozo ao jogo:

Em seu engajamento, [a criança] experimenta a tensão da antecipação que a alternância do andamento lhes permite suportar; passa a esperar a surpresa, que se faz passível de cálculo pela mudança abrupta imposta – a qualquer momento –, provocando uma espécie de deslocamento a um só tempo esperado e desconhecido. Afinal, a criança não sabe quando virá, mas sabe que virá (Vorcaro, 2002, p. 68).

Em Egberto, conseguimos com alguns jogos desenvolver uma alternância que acabou por criar uma espera da surpresa. Egberto pedia que o jogo se repetisse e ficava aguardando o *gran finale* da música, e quando essa última nota era tocada em conjunto, isso lhe produzia grande satisfação. Do mesmo modo, divertia-se quando, na espera para começarmos juntos a música (se ele começava antes, era-lhe dito que tínhamos que recomeçar juntos), era feita uma brincadeira em que, “roubando”, subitamente a música se iniciava sem ele, num pulso muito mais rápido do que o de costume.

A espera da alternância presença-ausência também estava envolvida no jogo em que alternávamos o tocar frenético que Egberto costumava mecanicamente apresentar com um momento de relaxamento, sem pulso definido, e com notas esparsas e longas.

Não seria a sucessão diacrônica que o *há* e o *não há* nos faz ouvir pelo ritmo da música? Quando ouvimos música, seu ritmo nos diz alternadamente *há* e *não há*. *Há* é o instante em que soa o som; *não há*, o intervalo vazio entre dois sons. Mas no momento do *não há* existe como que uma promessa: o som retornará (Didier-Weill, 1998, p. 19).

No caso do jogo em questão, criava-se uma lacuna, por meio da própria música, no tocar frenético que Egberto repetia incessantemente. Esperava-se que essa oposição de dois jeitos de tocar criasse uma peça musical de duas partes. A parte nova e calma que foi introduzida poderia, escandindo o tocar mecânico das teclas, quem sabe conferir a ela o estatuto de música.

Retomando a noção de andamento cunhada por Vorcaro, a autora faz uma articulação dessa noção com a de linguagem maternante e lança uma hipótese acerca do papel da temporalidade imprimida pelo Outro na entrada do *infans* na linguagem:

Em seus efeitos sobre o organismo, a linguagem maternante fundaria uma matriz simbolizante, entendida como funcionamento significante mínimo implantado pelo organismo, fazendo o leito para o posterior funcionamento da língua por meio da relação temporal que pode ser chamada de embalar andante. Tal temporalidade é organizada, determinada e comemorada por meio da motricidade e da articulação fonemática.

Entretanto, o que essa hipótese visa ressaltar é a possibilidade de esse registro temporal, com função de escansão na cartografia corporal operada pelo cuidador da criança, ser eixo estruturante do campo simbólico (Vorcaro, 2002, p. 71).

Qualquer elemento simbólico se define pelas relações de vizinhança que estabelece com outros elementos. Lacan se aproveita dessa definição, de Saussure, para edificar sua teoria do significante e da estrutura simbólica (Vorcaro, 2002). Vorcaro, por sua vez, alinha-se a essa concepção para desenvolver a noção de uma matriz simbólica, em que “o jogo operatório do significante age de maneira pré-subjetiva” (p. 71), antes que a esses significantes a criança associe uma significação. Porém, Lacan (1964/1988) já afirmara que a natureza fornece significantes, dispostos em oposição, de modo que se pode “depreender que é com a materialidade oferecida por sua própria condição biológica que o organismo sofre os efeitos da sua desnaturalização a partir do momento em que a ordem simbólica passa a regular a sua economia” (Vorcaro, 2002, p. 72).

Estamos, assim, novamente, na posição de nos perguntar se a formação dessa oposição significante, em si, é suficiente ou não para a constituição subjetiva. Vorcaro (2002) define dois momentos de funcionamento dessa oposição. Um primeiro em que essa oposição produz uma equivalência entre os significantes da presença e ausência, numa alternância circular e recíproca (p. 71). Não há diferença entre os termos da oposição: a mãe vem responder à demanda do bebê, satisfazendo a necessidade, anulando-a. Mas faz também mais do que isso, à medida que, tomando o grito da criança como apelo passível de apaziguamento, assujeita o ser aos significantes do Outro ao, retroativamente, nomear essa demanda¹⁶. Num segundo tempo lógico, a defasagem entre tensão e apaziguamento da necessidade criaria um deslocamento temporal no qual o grito da criança passa a designar – desta vez, para ela mesma – uma falta, sentida como *privação*¹⁷. Nessas condições, o grito faz apelo ao retorno da coisa que falta, tendo um estatuto distinto do primeiro grito. Nesse segundo tempo, portanto, a defasagem da satisfação em relação à necessidade precipita o trauma do encontro com a falta.

¹⁶“É entre o vivo (a que se reduz o sujeito do gozo) e o Outro (a cadeia significante que comanda tudo, tomando, na resposta, a retroação do grito como apelo passível de apaziguamento), que se presentificará uma condição de assujeitamento do ser, na qual aquilo que teria satisfeito a necessidade sustentará sua condição de não-simbolizável, inassimilável, estranho. O funcionamento simbólico acéfalo do organismo faz, assim, o leito estrutural necessário para a entrada em jogo do real” (Vorcaro, 2002, p. 75).

¹⁷“Na condição de privação, algo falta em seu lugar, ‘há um nada ali’. A falta, portanto, só é apreensível por intermédio do já estruturado (do simbólico), no qual algo denominado falta na posição esperada” (Vorcaro, 2002, p. 76).

A retomada dessas teorizações, aqui, pode nos auxiliar a estabelecer algumas distinções. Até aqui, vimos que Egberto, diferentemente de João e Heraldo, tinha uma relação com a musicalidade em que as variações na interação com ele eram capazes de produzir uma surpresa que o satisfazia. Porém, se a defasagem no tempo da intervenção do outro é capaz de produzir, nos casos de neurose, uma associação a outro significante que represente essa falta radical, Egberto não chegou a fazer essa representação simbólica da falta. As construções significantes para lidar com a falta, no seu caso, eram modificadas lentamente e não pareciam dar um salto no sentido que elas representavam para ele. Exemplo disso é a contagem que ele fazia (“1, 2, 3 e já”) antes de qualquer atividade que lhe gerava insegurança. O mesmo “1, 2, 3” que, curiosamente, lhe servia para pedir ou iniciar a música dos indiozinhos. Essa contagem não progredia nem era substituída por outro significante, permanecendo como uma construção estática que ele usava para lidar com a falta e suas frustrações.

Segundo o eixo da AP3 que trata da posição do sujeito na linguagem, é indicativo de falha na posição do sujeito na linguagem quando este não é capaz de

... fazer circular pela linguagem a demanda e o desejo, de reconhecer na linguagem a demanda e o desejo dos outros, de perceber o enigma que lhe coloca o enunciado de novas significações, e de produzir, por sua vez, ele próprio, significações novas destinadas a recobrir manifestações reais que excedem os enunciados prévios (Jerusalinsky, 2009, p. 129).

Se temos na escansão promovida pelo Outro a condição a partir da qual a falta mobilizará a significação a partir do enigma acerca da ausência do Outro – enodamento do “há” e do “não há”, nas palavras de Didier-Weill (1998); presença e ausência –, os casos da oficina de música discutidos até aqui nos indicam que o efeito que a convocação pela via da musicalidade produz na criança, dependendo do recurso que esta dispõe para responder a ela, pode fornecer uma indicação relevante a respeito da posição daquele sujeito na linguagem. Mais especificamente, poderíamos pensar qual a possibilidade da criança ser afetada pela escansão do tempo do outro, criando um ritmo que, dependendo do caso, poderá ou não surpreendê-lo. A pergunta seguinte é se dessa surpresa, defasagem temporal que adia ou antecipa a presença do outro, a falta com que a criança se depara é mobilizadora do circuito pulsional e da emersão de uma significação que o enlaça com o Outro.

Catão (2009) faz a seguinte afirmação na conclusão de sua obra:

Concluimos que do som à música há um passo, assim como da música à voz há outro. Este seria um outro modo de abordar as operações constitutivas do sujeito: alienação e separação. Por outro lado, a voz resulta de uma operação de alienação que, como demonstram os casos de autismo, pode *não* se completar. Por essa razão, de acordo com muitos psicanalistas, o *autismo* decorre, em termo metapsicológicos, de uma falha na operação de alienação (Catão, 2009, p. 225).

Isso leva a autora a compreender três destinos para a voz no processo de constituição subjetiva. A voz se constitui como *enigma* se há constituição do par significante que produz um ponto de basta ou de estofo (*point de capiton*). Nesse caso, estaríamos na neurose. Na psicose, “a voz se *rompe*, provocando como efeito a indistinção entre corpo (representante do lugar) e discurso (representante do saber)” (p. 206) (grifo nosso). Nesse caso, o significante não retroage sobre a cadeia produzindo diacronicamente uma significação. O sujeito fica preso à voz do Outro, impossibilitado de atingir a dimensão do inaudito, responsável pela distinção radical entre simbólico e real (Didier-Weill, 1998). Por fim, no autismo, a voz não chegaria a *se constituer*, permanecendo como barulho¹⁸.

Se havíamos aproximado Heraldo e João do autismo, essa definição sugeriria uma hipótese diagnóstica de psicose para Egberto. É importante ressaltar que essa hipótese – que nas palavras de Catão, colocá-lo-ia na dimensão da música, e não mais do som – não se sustenta por seu gosto pelo piano ou pela canção; e sim, no nosso ponto de vista, pela tomada da escansão no ritmo empreendida pelo outro como surpresa.

Por outro lado, na intervenção dirigida a ele em que fazíamos a alternância de dois andamentos musicais, esperava-se que a introdução do segundo andamento criasse uma oposição que determinasse o primeiro, significando-o como música. Se é difícil fazer uma afirmação sobre o sentido que Egberto dava a essa intervenção, é possível, não obstante, reportarmo-nos ao efeito que isso produzia em termos da qualidade simbólica da sua relação com o outro. Não houve grandes saltos qualitativos; mas parece legítimo afirmar que se criou, junto com ele, através do tocar e do brincar um modo possível de estar com o outro. Nesse sentido, essas mesmas intervenções que aqui nos auxiliam a compreender o quadro dessas crianças, serviram também para alguns passos serem dados ou esboçados no que diz respeito ao seu tratamento. Mas guardemos essa discussão para a seção seguinte.

Havíamos, no momento da leitura dos textos em torno da noção de pulsão invocante, forjado uma divisão a fim de forçar o aparecimento de uma tensão. Tal tensão levantava uma questão sobre o estatuto da musicalidade para aqueles sujeitos em que a operação do recalque originário não teria se efetivado. Afinal, se na psicose a voz permanece presa à dimensão

¹⁸“A criança autista ouve, mas não escuta. Ela ouve ruídos no real. Um *evitamento seletivo* da voz, seja ele defensivo ou primário, faz com que a voz permaneça como massa sonora, ruído. A criança tapa os ouvidos ao barulho. No autismo, a voz não se constitui como enigma. Disso decorre a proposta de nomeá-la: *voz inconstituída*” (Catão, 2009, p. 225).

sonora não produzindo o enigma em torno de seu sentido que impulsionaria o circuito da pulsão invocante, teria a música dirigida a essas crianças um efeito terapêutico? De outro lado, temos a hipótese de que o estabelecimento de um tempo musical primordial (Didier-Weill, 1997a) deixa marcas no corpo do bebê, por meio da escansão, que antecipam algo da estrutura do campo simbólico (Vorcaro, 2002).

Parece-nos que esta tensão, em alguma medida, estrutura-se em torno de uma ausência de respostas definitivas atualmente para a pergunta de por que determinado sujeito deixa de passar por essas operações formadoras do psiquismo, tomando outros destinos, mesmo quando em alguns casos as condições para que essas operações se realizassem parecem estar presentes. Entre os fatores inatos e relacionais elencados por diversas pesquisas, encontram-se posições teóricas distintas em torno da questão. Já apresentamos uma parte dessa discussão acima, inclusive mostrando a hipótese que tal inter-relação de fatores é complexa segundo a concepção da *maturação expectante* (Lerner, 2011). Do ponto de vista de uma articulação com a psicanálise, é possível aproximar essa noção com a idéia proposta por Freud de que a psicogênese da neurose deve ser entendida num processo de *séries complementares*, em que os fatores orgânicos e relacionais interagem mutuamente e compensam um ao outro (Lerner, 2011).

O posicionamento frente à questão da etiologia do autismo (ou ao que desse tema resiste à nossa compreensão) ainda exige, por vezes, a revisão do valor de certo conceito dentro de determinado construto teórico. Um exemplo disso é o da compreensão do estatuto do grande Outro na psicanálise lacaniana. Catão (2009) escreve em certos momentos em que fala da relação do *infans* com um cuidador, em que este ocuparia uma posição de “outro (Outro)”. Essa grafia procura denotar que, nesse caso, o (pequeno) outro semelhante desempenharia a função de aporte da linguagem a esse sujeito nascente, exercendo para ele a função de grande Outro¹⁹. Já Laznik (2009), no prefácio que escreve para o livro de Catão, marca sua diferença nesse aspecto com relação à autora:

Inês Catão fala de um papel de grande Outro que o cuidador deve desempenhar. Sei que Laznik escreveu isto em artigos passados. Mas mudei! Em função de minha clínica com bebês em autismo, tive de recorrer a uma outra leitura deste conceito na obra de Lacan. (...)

Dizer que o Outro passa a ser uma função em Lacan e não mais um lugar tem conseqüências éticas e clínicas. Isto quer dizer que algo vai ocorrer entre o outro e o

¹⁹“É por isso que o uso pontual do manê pelo pediatra ou pelo analista em consulta, ainda que desperte a atenção e o interesse do bebê, não produz efeito constitutivo duradouro. A eficácia estruturante desta invocação necessita da repetição, sistemática e sustentada pelo desejo, da mesma experiência. Essa experiência tem que ser sustentada por que faz função de Outro primordial” (Catão, 2009, nota de rodapé 8, p. 210).

protosujeito, cuja resultante vai ser o aparecimento, ou não, desta resultante: o grande Outro. O papel do bebê passa a ser mais preponderante (pp. 15-6).

Analogamente à forma como se dá esse debate, parece-nos que a discussão em torno da pulsão invocante e da voz como objeto *a*, tem sido revisitada por alguns autores a partir de novas evidências. Assim, vimos que, para Miller (1989), a voz como objeto *a* – portanto, aquela que impulsionaria a pulsão invocante – não guardaria relação alguma com o registro do sonoro, ocupando este na teoria exclusivamente o lugar de resto sintomático de uma não separação com o Outro na psicose. As descobertas em torno, primeiro, da sensibilidade precoce do bebê ao campo do sonoro e, segundo, da importância do manê e da participação ativa do bebê no jogo que daí se desenvolve com o outro cuidador, pode ter mobilizado alguns autores a pensar na importância da interação mãe-bebê antes que o plano do sentido desempenhe seu papel.

Nesse sentido, a sugestão de Catão (2009) de tratarmos a voz conceitualmente enquanto *materialidade incorpórea* é interessante. “Material” porque não é falta absoluta, contendo também a dimensão prosódica. Sobre esse aspecto, pode-se pensar inclusive na ação da prosódia materna mesmo na ausência de som, à medida que “entonação e acento, como dimensões da prosódia, podem se fazer presentes na ausência do som” (pp. 135-6). Ainda assim, quando o som pode agir sobre a criança, deixa suas marcas: “O ritmo da melopéia materna escande o real do som, estabelecendo os primórdios de uma alternância que dará início ao funcionamento significativo do futuro ser falante” (p. 136). Além disso, a voz também é “incorpórea”, à medida que

o essencial na voz do Outro materno é o que assinala sua incompletude, isto é, o que a mãe não diz. A constituição subjetiva necessita, como condição de possibilidade, desse ponto que falta no espelho, ponto não-especularizável, dimensão que na palavra apenas se esboça (p. 136).

De modo que essa definição da voz parece dar conta teoricamente da dupla face da música que recortamos. Afinal, a música teria tanto a dimensão sonora que nos remete à sincronia do ser (e que está presente na captura do sujeito pela Voz do Outro na psicose), quanto a dimensão da escansão que nos coloca na diacronia do sujeito da linguagem.

O que é escandir? Escandir é transcender; transcender é a distinção absoluta. É transcender o real, estabelecer entre o real, o simbólico e o imaginário uma dimensão transcendente. Quando isto opera, estabelece-se uma interdição que torna impossível, no sujeito, o contato entre real e simbólico (Didier-Weill, 1999, p. 35).

Didier-Weill (1999) sugere que o sintoma psicopatológico é fruto do contato entre dois ou mais dos três registros (real, simbólico e imaginário), o que provocaria a perda da distinção entre eles. O analista, frente à psicopatologia, buscaria empreender, através da escansão, a separação entre os registros, conferindo sua transcendência um em relação ao outro. A escansão do ritmo (dimensão do imaterial) promoveria a distinção entre imaginário e real; a escansão do olhar (dimensão do invisível), entre imaginário e simbólico; e a escansão do significante siderante (dimensão do inaudito), procura criar a distinção entre o real e o simbólico²⁰.

De modo que a pulsão invocante, enquanto conceito dentro do arcabouço da teoria lacaniana, talvez se sustente à medida que fundado no paradoxo através do qual a negatividade contém o germe da presença. Quer dizer, isso quando a dimensão da metáfora pode se fazer presente. Nos casos em que não, talvez a referência a essas duas faces da música possa auxiliar na compreensão desses casos e, quem sabe, na orientação da intervenção.

5.4. Considerações sobre formas de intervenção em casos de autismo e psicose infantil

Parece-nos que as intervenções descritas com as crianças do grupo, mostram como a intervenção através da música pode ser propiciadora de um enlace a partir do qual se pode buscar um desdobramento. O tratamento de crianças com hipótese de autismo ou psicose conduz o analista a ocupar uma posição diferente da do trabalho com a neurose (Vorcaro, 1999). Trata-se de percorrer um caminho invertido da clínica convencional, em que se caminha do simbólico ao real, atravessando o fantasma em direção à pulsão. Na psicose, o sintoma está colado ao fantasma e coloca o sujeito diante de um real que o simbólico não recobre. No autismo, como coloca Balbo (2004), a criança não confere nenhum significado imaginário à antecipação virtual (simbólica). Para Vorcaro (1999), a transferência que se pode estabelecer na clínica com o autista é a de dirigir-se a ele supondo-lhe um sujeito, antes que

²⁰“Não digo que seja fácil, mas digo que o analista deve poder, em dado momento, transmitir, por intermédio de uma palavra siderante, comparável ao chiste, aquilo que tem por função restituir o suporte da palavra àquele que perdeu a fala, ou seja, retirá-lo do tempo traumático do *não há* em que ele se encontra, restituir-lhe a palavra que nasceu com a metáfora que diz *há* e *não há* ao mesmo tempo” (Didier-Weill, 1998, p. 38).

ali haja um. Desse modo, “o analista lê a manifestação da criança com seu imaginário” (p. 99). O objetivo é, com isso, segmentar o contínuo dos signos da criança, inserindo-o numa nova rede. Nesse sentido, “a interpretação não é uma tradução metafórica, mas uma extensão metonímica” (p. 101).

Vimos em algumas intervenções com as crianças do grupo que mostram uma direção similar, à medida que a partir do enlace momentâneo, procuravam dar à manifestação da criança uma nova extensão. Assim, na “montagem” de instrumentos, com Paulo, procurava-se estabelecer um jogo em que o empilhamento dos instrumentos não fosse só mecânico, mas produzisse uma forma nova; ao mesmo tempo, o ritmo subjacente à atividade e os cortes que o barulho da queda de um objeto produzia no chão, talvez tenham sido o que permitiu o enlace a dois naquele momento – a partir da diversão encontrada em ver a montagem fracassar quando a pilha de brinquedos e instrumentos desmoronava.

Com Egberto, a canção dos indiozinhos apresentava uma repetição contínua a partir da qual se procurou também estabelecer, na forma de uma metonímia, novas possibilidades de jogo. Assim, de um lado, trabalhou-se para aumentar o repertório de canções, adiar o momento de tocar a canção insistentemente pedida – momento de espera que se estendia para outras brincadeiras e oficinas e pela insistência para que ele circulasse por outras atividades, mais ou menos distantes dos signos do piano e da contagem de indiozinhos. Na oficina de música, entraram canções do pato, do rato, do gato. Interessante notar que ele gostasse mais de canções que variavam no ritmo ou intensidade de suas partes (por exemplo, a música do “Pato pateta”, que tem uma parte em 2/4, com pulso bem demarcado, e outra em 3/4, mais suave, em ritmo de valsa). De outro lado, a música dos indiozinhos ganhava brincadeiras variadas. Numa delas, em que todas as crianças participaram, cadeiras com rodinhas eram os botes e cada criança era empurrada por outra ou por um adulto. Egberto entusiasmou-se tanto com a brincadeira que aceitou deixar o piano e ir sentar-se numa cadeira. Suportou, inclusive, dividir a cadeira com outra criança, coisa pouco comum para ele, que facilmente se frustrava ou aborrecia quando uma criança vinha se intrometer na sua brincadeira.

Com relação às cenas que reunimos no nosso terceiro bloco do capítulo anterior, elas servem-nos para indicar como as intervenções que discutimos até agora, que se focaram em uma ou outra criança, estavam inseridas dentro de uma oficina em grupo, numa perspectiva de tratamento institucional. De modo que parte do trabalho com as crianças com um comprometimento no laço com o outro era de criar um lugar para elas dentro de um grupo heterogêneo.

Antonio, por exemplo, era uma criança que se encontrava, em determinado momento do seu percurso pelo Lugar de Vida, às voltas com a questão de como se colocar num grupo. Ele parecia explorar, assim, questões como de quem ele gostava, e quem não; em que brincadeira ele era bom e com quem formava boas parcerias. No início, um tanto tímido e frágil, com o tempo foi conquistando alguns espaços seguros no grupo. Ainda assim, sentia-se desconfortável e afastava-se de qualquer tarefa em que se frustrava ou que apontava para um não saber seu. Para crianças como ele, o jogo em que uma criança era o maestro que apontava com as mãos a intensidade que todos do grupo deveriam tocar produzia um efeito interessante. Era uma brincadeira que propunha questões em torno do reconhecimento que aquele gesto tinha por parte do outro, isto é, quão bem se consegue transmitir uma intenção silenciosa que, para se concretizar, precisava da mediação de todo o grupo.

Se era difícil para aquela criança suportar as demandas do outro, ou o confronto com a falta, jogos como esse permitiam aos adultos do grupo intervir na resposta que o grupo, enquanto Outro, dirigia à criança. O que nos remete à idéia de *tratamento do Outro* (Zenoni, 2002; Kupfer, Faria & Keiko, 2007), segundo a qual a intervenção dirigida ao Outro da criança – Outro que, para elas, goza irrestritamente, sem estar submisso à lei – pretende barrar esse gozo.

Também no dia em que foi levado um microfone e uma caixa de som à oficina, tivemos uma proposta que funcionou bem. Quando escutamos nossa própria voz, ao menos nas primeiras vezes, geralmente sentimos um estranhamento, já que a novidade daquele timbre nos produz um desconhecimento da nossa própria voz. Em grupo, numa atividade em que cada um a sua vez cantava uma canção acompanhado por alguns instrumentos, esse estranhamento era abordado de maneira mais ou menos controlada. Afinal, à medida que essa sensação era partilhada por todos, era também apaziguada. A atividade também empreendia esse acusamento, em grupo, de um sujeito. Vorcaro (2002) nos lembra da importância atribuída por Bergès e Balbo às parlendas e aos jogos infantis, os quais constituem fórmulas faladas ou cantadas desprovidas de sentido, mas que servem para apontar a função que será assumida por determinada criança (como no jogo de uni-du-ni-tê).

Esse apontamento do sujeito, a partir de uma suposição que se faz presente o tempo todo na clínica do autismo, teve talvez seu ápice, em termos de efeito, no momento em que tocando em conjunto com Egberto, Nina e outro adulto a repetição no violão da mesma figura rítmica que Egberto acabara de fazer no piano foi reconhecida por ele. A surpresa e gratificação que ele demonstrou somaram-se à tentativa de confirmação ou de resposta por parte dele, desta vez verbalmente: “Titio?!”. Ali, tocando em conjunto, foi possível colocá-lo

mais próximo da dimensão da música enquanto linguagem, enquanto mensagem que dirigimos a alguém.

6. Considerações finais

A presente pesquisa foi motivada, inicialmente, pela percepção subjetiva de uma potência que a música parecia possuir para o trabalho com distúrbios de desenvolvimento como o autismo. A seguir, o encontro na literatura de trabalhos, de diversas orientações teóricas, que atribuíam uma importância à voz e à musicalidade no período inicial de vida do bebê, e a articulação possível com quadros psicopatológicos, abriu caminho para uma exploração mais aprofundada das possibilidades que uma intervenção atravessada pela música teria nesses casos. Ao final desse percurso, pudemos estabelecer algumas conclusões, ainda que reste um campo vasto para a pesquisa sobre o tema.

Os resultados colhidos na nossa experiência alinham-se com os de outras pesquisas que mostram que a sensibilidade ao manuseio e à musicalidade está preservada em casos de autismo. Apesar disso, a discussão com alguns autores da psicanálise mostrou-nos que a música não é suficiente para a constituição subjetiva. De modo que, também no caso das crianças do grupo, pudemos nos perguntar se o limite de algumas intervenções era decorrente da idade da criança (já que há uma tendência atual da literatura em identificar efeitos mais duradouros no autismo de intervenções precoces), da necessidade de maior constância e repetição de intervenções como as que fizemos ou se simplesmente mantinha-se nas crianças a mesma resistência à subjetivação que provavelmente teve lugar nas suas experiências de vida iniciais.

Não obstante, autores da própria psicanálise atribuíram a esse momento de sincronia do *infans* com o outro na música um tempo da constituição subjetiva fundamental para que um passo seguinte pudesse ser dado em termos simbólicos. Hipóteses como a de Inês Catão,

de que o som teria para o autista apenas a dimensão de ruído (e não de música), somadas a possibilidade percorrida na presente pesquisa de enlace pela via da música, para buscar a partir daí um desdobramento da atividade, justificam maiores estudos a esse respeito.

Além disso, a articulação teórica da escansão presente na diacronia do ritmo do Outro com o corte na alternância entre sua presença e ausência, que coloca o sujeito em contato com a falta no Outro, apresenta uma aproximação possível entre a surpresa produzida pela música e as condições para a constituição do sujeito. A própria possibilidade, por nós apenas entrevista, de que a diferença entre a criança que responde ou não à surpresa inerente à música possa ser compreendida do ponto de vista da hipótese diagnóstica justificaria uma exploração dessa questão para a compreensão clínica desses casos.

Foi possível também colher algumas orientações importantes para o trabalho clínico com crianças com o autismo e a psicose. Nesse sentido, as operações formadoras da AP3 (suposição de sujeito, alternância presença-ausência, estabelecimento da demanda e função paterna) sintetizam a direção de diversas intervenções quando combinadas com um levantamento das características do laço da criança.

Por fim, parece-nos que a atenção à dimensão musical presente na fala e nos movimentos é profícua para o trabalho com crianças com distúrbios de desenvolvimento como o autismo e a psicose, seja num enquadre institucional em grupo ou não.

Referências Bibliográficas

- Aitken, K. & Trevarthen, C. (1997). Self-Other Organization in Human Psychological Development, *Development and Psychopathology*, (9), 651-675.
- Assoun, P.-L. (1999). *O olhar e a voz: lições psicanalíticas sobre o olhar e a voz: fundamentos da clínica à teoria*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Ávila, D. C. (2009). Das (im)possibilidades de uma Psicologia Musical. *Revista TransFormações em Psicologia*, 2 (1), 79-97.
- Balbo, G. (2004). A língua nos causa. In Vorcaro, A. (org.) *Quem fala na língua? Sobre as psicopatologias da fala*. Salvador: Ágalma.
- Braunstein, N. (2007). *Gozo*. São Paulo: Escuta.
- Catão, I. (2009). *O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo*. São Paulo: Instituto Langage.
- Catão, I. (2011). (no prelo) Do real do barulho ao real da voz: a música do inconsciente e seus impasses. *Insistance*. França.
- Colle, L. & Grandi, E. (2007). Shared Intentionality and Autism: a Comment on Muratori and Maestro's 'Autism as a Downstream Effect of Problems in Intersubjectivity Interacting With Difficulties in Brain Connections'. *International Journal for Dialogical Science*, 2 (1), 125-132.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Éditions Buchet/Chastel.
- Didier-Weill, A. (1997a). *Os três tempos da lei: o mandamento siderante, a injunção do supereu e a invocação musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

- Didier-Weill, A. (1997b). *A Nota Azul: Freud, Lacan e a Arte*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Didier-Weill, A. (1998). *Lacan e a clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Didier-Weill, A. (1999). *Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Freud, S. (1996). O Moisés de Michelangelo. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* [Jayme Salomão, trad]. 213-140. Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1914.
- Freud, S. (2004). O recalque. *Obras psicológicas de Sigmund Freud, vol 1: Escritos sobre a psicologia do inconsciente* [Luiz Hanns, trad.]. Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1915.
- Gratier, M. & Trevarthen, C. (2007). Voice, Vitality and Meaning: on the shaping of the infant's utterances in willing engagement with culture. Comment on Beratu's 'On the Notion of Voice'. *International Journal For Dialogical Science, Special Issue*, 2 (1), 169-181.
- Jerusalinsky, A. (2008). Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de crianças de três anos. In: Lerner, R. & Kupfer, M. C. M. (org.) *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Fapesp/Escuta.
- Kupfer, M. C. M. (2000a). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*, São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. (2000b) (Org.). *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento*. Salvador: Ágalma.
- Kupfer, M. C. M., Faria, C., & Keiko, C. (2007). O tratamento institucional do Outro na psicose infantil e no autismo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59 (2), 156-166.
- Lacan, J. (1958/1998). Questão preliminar a todo tratamento possível das psicoses. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Lacan, J. (1960/1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1962-63/2005). *O seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Lacan, J. (1964/1988). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Lacan, J. (1975). *O sintoma* (conferência proferida em Genebra). Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/Biblioteca.aspx?pc=sintoma>. Acessado em 07 Jan. 2012.
- Laznik, M. C. (2004). *A voz da sereia*. Salvador: Ágalma.
- Laznik, M. C. (2009). Prefácio. In: Catão, I. (2009). *O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo*. São Paulo: Instituto Langage.
- Laznik, M. C. (2011). Linguagem e comunicação do bebê até os três meses. In: Laznik, M. C. & Cohen, D. (orgs.). (2011). *O bebê e seus intérpretes: clínica e pesquisa*. São Paulo: Instituto Langage.
- Laznik, M. C., Maestro, S., Muratori, F. & Parlato, E. (2005). Interações sonoras entre bebês que se tornaram autistas e seus pais. *Colóquio franco-brasileiro sobre a clínica com bebês*, Paris, França. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000072005000100004&lng=en&nrm=abn. Acess em: 13 Jan. 2012.
- Laznik, M. C. & Cohen, D. (orgs.). (2011). *O bebê e seus intérpretes: clínica e pesquisa*. São Paulo: Instituto Langage.
- Lerner, R. (2008). Relato de casos na clínica psicanalítica e em pesquisas: considerações quanto às condições discursivas. In: Lerner, R. & Kupfer, M. C. M. (orgs.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Fapesp/Escuta.

- Lerner, R. (2011). *Indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil – IRDI: verificação da capacidade discriminativa entre autismo, retardo mental e normalidade*. Tese de Livre-docência. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lerner, R. & Kupfer, M. C. M. (orgs.). (2008). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Fapesp/Escuta.
- Malloch, S. (1999). Mothers and Infants and Communicative Musicality. *Musicae Scientiae, Special Issue, 1999-2000*, 29-57.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2000). The Dance of Wellbeing: Defining the Musical Therapeutic Effect. *Nordic Journal of Music Therapy*, 9 (2), 3-17.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2002). Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three*, 23 (1), 10-18.
- Miller, J.-A. (1989). Jacques Lacan et la voix. *La voix : actes du colloque d'Ivry*. Paris : La lysimaque.
- Papaeliou, C. & Trevarthen, C. (1994). The Infancy of Music. *Musical Praxis*, 1 (2), 19-33.
- Pinto, F. S. C. N. (2009). *Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Reddy, V. & Trevarthen, C. (2004). What We Learn about Babies from Engaging with their Emotions, *Zero to Three*, 24 (3), 9-15.
- Schögler, B. & Trevarthen, C. (2007). To sing and dance together – from infants to jazz, In: Bråten, S. (Ed.) *On being moved: from mirror neurons to empathy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Stern, D. (1992). *O mundo interpessoal do bebê: uma visão psicanalítica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Trevarthen, C. (2000). Autism as a neurodevelopmental disorder affecting communication and learning in early childhood: pre-natal origins, post-natal course and effective educational support. *Prostaglandins, Leucotrienes and Essential Fatty Acids*, 63 (1/2), 41-46.
- Trevarthen, C. (2001). Autism, Sympathy of Motives and Music Therapy. *Enfance*, (1), 86-99.
- Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: evidence from infancy for musical social awareness. In: MacDonald, R., David J. Hargreaves, D. J. and Dorothy Miell, D. (Eds.) *Musical Identities*. (pp. 21-38). Oxford: Oxford University Press.
- Vivès, J.-P. (2009) Para introduzir a questão da pulsão invocante. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 329-341.
- Vorcaro, A. (1999). *Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Vorcaro, A. (2002). Linguagem maternante e linguagem materna: sobre o funcionamento lingüístico que precede a fala. In Bernardino, L. M. F. & Rohenkohl, C. M. *O bebê e a modernidade: abordagens teórico-clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vorcaro, A. (2008). O que se transmite na clínica psicanalítica. In: Lerner, R. & Kupfer, M. C. M. (orgs.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Fapesp/Escuta.
- Zenoni, A. (2002). Pratique institutionelle et orientation analytique. *Les Feuilles du Courtil*, 20(1), 17-30.