

# QUEM CANTA, SEUS MALES ESPANTA: UM ENSAIO SOBRE AUTISMO, CEGUEIRA, CANTO, INCLUSÃO, SUPERAÇÃO E SUCESSO

Renata Mousinho; Andrea Câmara; Carla Gikovate

**RESUMO** – Autismo é uma desordem neurobiológica caracterizada por dificuldades sociais, de comunicação e interesses restritos. Estima-se que cerca de 10% dos autistas apresentem talentos, dentre eles, o musical. Há hipóteses cognitivas que podem estar subjacentes ao aparecimento de tais talentos. O artigo foi baseado na trajetória de um jovem, autista e cego, na Faculdade de Música de uma grande universidade federal, expondo os desafios e soluções encontrados por ele e pela equipe educacional ao longo deste percurso. Para vencer as dificuldades foi necessária observação detalhada, criar e repensar as estratégias para o dia-a-dia, assim como um constante “acreditar” de todos que estavam envolvidos. Espera-se que tal experiência, discutida à luz das Neurociências, possa ser generalizada, servindo de modelo e inspiração para educadores de diversas áreas.

**UNITERMOS:** Transtorno Autístico. Cegueira. Música. Inclusão educacional.

---

*Renata Mousinho – Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Faculdade de Medicina, Departamento de Fonoaudiologia; Mestre e Doutora em Linguística pela UFRJ; Pós doutora em Psicologia pela UFRJ; Especialista em Educação Inclusiva pela UGF, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.*

*Andrea Câmara – Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Departamento Vocal; Mestre em Música/Canto e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.*

*Carla Gikovate – Neurologista, Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Especialista em Educação Inclusiva pela UGF, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.*

---

*Correspondência*

*Renata Mousinho*

*E-mail: mousinho.ufrj@gmail.com*

## INTRODUÇÃO

O termo autismo caracteriza uma síndrome comportamental que se manifesta desde o nascimento ou nos primeiros anos de vida, descrita inicialmente em 1943, por Leo Kanner. Nas primeiras décadas após a descrição inicial, se considerava autista somente indivíduos com grave comprometimento para a vida diária. Nas décadas seguintes, o autismo se fortaleceu como uma entidade diagnóstica e passou a ser estudado por muitos pesquisadores<sup>1</sup>.

Atualmente é visto como uma desordem neurológica (e não mais de causa psicogênica, como inicialmente), caracterizada por uma tríade de prejuízos nas áreas de interação social, comunicação e padrões repetitivos de comportamentos e interesses<sup>2</sup>. Tais comportamentos podem variar quanto ao grau de acometimento, caracterizando um espectro de gravidade que hoje denominamos Transtorno do Espectro do Autismo.

Hoje, levando-se em conta as modificações conceituais e a maior divulgação na imprensa do que é autismo, o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) nos Estados Unidos afirma que uma em cada 68 crianças nascidas estaria no espectro autístico. Esse dado torna o autismo uma das patologias mais comumente encontradas no desenvolvimento infantil<sup>3</sup>.

Considerando a tríade de prejuízos descrita acima e que existem diferentes graus de acometimentos de cada um dos pés desse tripé, é possível imaginar que sob o diagnóstico de autismo encontramos uma grande diversidade de quadros clínicos. Pessoas que falam e pessoas que não desenvolveram a fala. Pessoas que se alfabetizaram e pessoas que não se alfabetizaram. Pessoas que não conseguem terminar o ensino médio e pessoas que fazem faculdade e pós-graduação.

Estima-se que 10% dos portadores de autismo apresentam alguma habilidade especial que se encontra em desacordo com o restante do perfil cognitivo ou funcional. Essas habilidades são frequentemente denominadas "*savant*", pois representam uma ilha de sabedoria em meio a um quadro de diversas disfuncionalidades<sup>4</sup>.

Entende-se hoje que perceber e trabalhar as áreas de facilidade ou os talentos de uma pessoa portadora de autismo é fundamental para que no futuro aumente a sua chance de ter uma vida independente e com trabalho.

Talento no autismo pode estar presente em muitas formas, mas uma característica comum é que o indivíduo torna-se um especialista no assunto que elegeu e apresenta facilidade para o reconhecimento de padrões de repetição de estímulos. A isto se dá o nome de sistematização, que sempre segue regras, o que torna as situações mais previsíveis. Os talentos advêm de diferentes sistemas: os colecionáveis, os mecânicos, os numéricos, os naturais, os sociais, os motores e os abstratos (a notação musical se encaixaria neste último)<sup>5</sup>.

Na área de talento musical, demonstrou-se que crianças autistas que nunca estudaram música, quando comparadas a crianças sem autismo, apresentam maior facilidade para identificar e nomear sons musicais. Heaton et al.<sup>6</sup> correlacionam esse fato com maior probabilidade de crianças com autismo desenvolverem ouvido absoluto.

Ainda focando no talento musical, a principal hipótese para explicar a ocorrência desse talento em portadores de autismo é o fato de estudos demonstrarem uma tendência dessas pessoas processarem os estímulos auditivos focando nos detalhes ao invés do todo, como será detalhado a seguir.

São várias as hipóteses cognitivas relacionadas ao autismo, e elas podem ser explicativas tanto para as dificuldades quanto para as habilidades especiais que apresentam. As teorias sustentam diferentes estilos cognitivos, capazes de criar obstáculos, mas também de promover talentos, dentre elas, a Teoria da Mente, o déficit das Funções Executivas, a Fraca Coesão Central e a Hipersistematização. Nossa proposta aqui não será discutir qual é a melhor, mas apresentar as distintas teorias, para que educadores e terapeutas possam compreender melhor a natureza das dificuldades, bem como dos talentos, apresentados por sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo nas mais diversas áreas de atuação, a fim de auxiliá-los em seu desenvolvimento.

Teoria da Mente seria a habilidade de se colocar na perspectiva do outro. Isto quer dizer que uma alteração aí dificultaria a pessoa de se colocar em outro ponto de vista, que não fosse o seu próprio. Isso deixaria o indivíduo mais ingênuo e menos adequado ao ambiente em que está inserido<sup>7</sup>. Em contrapartida, dificuldades na Teoria da Mente poderiam contribuir para o desenvolvimento de talentos, uma vez que a inabilidade de “ler” automaticamente outras mentes possibilitaria o desenvolvimento de pensamentos mais próprios que fugissem de teorias populares ou do senso comum. No entanto, a originalidade sozinha não é suficiente para conferir talento<sup>8</sup>.

Função executiva é um termo genérico para funções como planejamento, memória de trabalho, controle de impulso, inibição e flexibilidade mental, bem como para a iniciação e acompanhamento da ação, associados ao lobo frontal. A disfunção executiva nessa área é um tema de muito debate, e pesquisas demonstram alterações em planejamento, flexibilidade cognitiva e inibição no autismo<sup>9</sup>. Disfunção executiva também tem sido sugerida como o mecanismo de ‘liberação’ de habilidades especiais em indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo, mas essa hipótese não parece se sustentar muito, tendo em vista que outros grupos com dificuldades executivas não apresentam elevada incidência de talentos<sup>8</sup>.

A hipótese da pouca Coesão Central parece ser a com maior potencial explicativo para os altos talentos no autismo. O fato de terem facilidade no processamento com foco no detalhe (na percepção ou memória) seria um predisponente para o desenvolvimento desses talentos. A atenção ao detalhe, a codificação de memória baseada em modelos e a representação fidedigna (não distorcida pelo contexto) seriam as razões para que esse estilo cognitivo seja o motor de partida para o talento<sup>8</sup>.

A teoria da hipersistemização também parte do princípio da atenção ao detalhe, mas com a diferença de encará-la como sendo altamente propositada. A atenção ao detalhe estaria ocor-

rendo no intuito de alcançar uma compreensão definitiva de um sistema (ainda que o sistema possa ser pequeno e específico), o que melhoraria a percepção sensorial de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo em diversas modalidades<sup>5</sup>.

Pesquisadores, depois de alguns estudos empíricos, defenderam que a associação entre o autismo e talento deve começar com a hipersensibilidade sensorial, que dá origem à excelente atenção aos detalhes, e que é um pré-requisito para hipersistemização<sup>5</sup>, tal qual buscamos ilustrar abaixo:



Este artigo tem o objetivo principal de descrever a trajetória de um jovem autista e cego na Faculdade de Música de uma grande universidade, expondo os desafios e soluções encontrados por ele e pela equipe educacional ao longo desse percurso. Para vencer as dificuldades foi necessária observação detalhada, criar e repensar as estratégias para o dia-a-dia, assim como um constante “acreditar” de todos que estavam envolvidos. Espera-se que tal experiência, discutida à luz das Neurociências, possa ser generalizada, servindo de modelo e inspiração para educadores de diversas áreas.

## MÉTODO

O desenho metodológico proposto é o Estudo de Caso, compreendido como uma metodologia que possibilita a realização de inferências e proporciona explicações passíveis de serem generalizadas, por meio do estudo de casos particulares ou exemplares de um fenômeno, cuja singularidade não é tão bem equacionada em outros modelos<sup>10</sup>. S.L. e sua família assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para a realização deste artigo.

S.L. nasceu no ano de 1984, no Rio de Janeiro, sem complicações na gestação ou parto. Ao descobrir o problema visual, ausência de nervo óptico, aos quatro meses, a equipe médica solicitou

exames específicos, tentando descobrir alguma interferência externa. Tudo negativo. Nessa fase foi iniciada a educação precoce no Instituto Benjamin Constant, instituição de educação federal especializada no atendimento a cegos no Rio de Janeiro, com avaliações mensais e orientações para serem seguidas em casa, na expectativa de serem todas cumpridas. Já existia uma defasagem de desenvolvimento nessa fase, em que a criança se mostrava assustada e com medo. Sua postura era sempre de cabeça baixa e arreada no ombro dos pais, como se fosse uma concha, escondido. Aproximadamente aos 9 meses de idade, a criança já rodava em círculos quando sentada no chão. Não conseguia engatinhar, a família seguiu as orientações (por mais difícil que parecesse cumpri-las), êxito que foi obtido aos 13 meses, quando a criança também começou a andar. Sua coordenação, então, era muito boa. Quase não caía. A estimulação frontal, ensinando S.L. a receber vento de frente para se posicionar corretamente ao andar para frente, foi excelente, tanto que ele se desloca parando diante de obstáculos com grande precisão.

A linguagem, em contrapartida, revelou características regressivas. Iniciou o balbúcio aos 8 ou 9 meses, com 13 ou 14 meses ele falava mamã, o que foi diminuindo até ficar monossilábico e depois não falar mais nada. Somente gritava e urrava demais. Aos 18 meses, a família foi chamada para uma reunião no Instituto Benjamin Constant com a professora e a psicóloga, que alegaram que o que a criança parecia aprender em um dia não se mantinha no dia seguinte, retornava no outro dia como se nada houvesse sido feito. O mesmo era percebido em casa, mesmo cercado de irmãos (cinco mais velhos e um mais novo) e primos, o que proporcionava um ambiente sempre muito rico em brincadeiras e experiências infantis.

Foi solicitada uma audiometria (para estranhamento da família), pois parecia escutar pouco na escola. Apesar da grande hiperatividade e irritabilidade, os especialistas conseguiram fazer o exame, que descartou problemas dessa ordem. Aos 2 anos e talvez 4 meses, já não estava fácil ensiná-lo. Sua reação era sempre extrema, com

muita violência, inclusive com o irmão mais novo. Era como se ele não ouvisse, não obedecia qualquer ordem, mas parecia não entender o que fazia. Os problemas comportamentais estavam se evidenciando. Obteve o diagnóstico de Autismo aos 2 anos e 8 meses. A família pode, então, ter um direcionamento mais adequado em relação ao tratamento, sendo incansável nas orientações de ordem social, como usar colher, sentar-se em cadeira, aprender a esperar, etc. Iniciou terapia comportamental. Só começou a falar por volta de 5 anos. Iniciou a alfabetização em Braille por volta de 8 anos.

As dificuldades de comportamento foram um grande desafio. As crises eram tão intensas que ficava difícil encontrar uma atividade que pudesse aliviá-lo ou distraí-lo. O piano foi oferecido inicialmente como apoio terapêutico, mas ele fazia uso inadequado dos objetos ou instrumentos, que perdiam o sentido real. S.L. só parava de correr ou agredir alguém ao andar de carro ou ouvir música. Esse era o principal aconchego para si e para sua mãe. As crises de violência e agressividade ainda demoraram para diminuir, por volta dos 11 ou 12 anos. Nunca foi medicado.

É autista e cego porém, desde cedo, mostrou-se sensível ao erudito, sendo a música a melhor porta de comunicação com os familiares. A fala, entretanto, ainda hoje, apresenta dificuldades de ordem morfosintática e semântico-pragmática, o que prejudica sua narrativa e a compreensão e uso da linguagem figurada. Estuda piano desde a adolescência. É matriculado no Bacharelado de Canto na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde cursa o 8º período, estando prestes a se graduar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em uma reunião de professores, foi colocada a questão sobre o que seria feito em relação ao processo de inclusão do aluno S.L., que havia sido aprovado para ingresso no curso de Bacharelado em Canto. A disciplina canto na universidade permeia toda a formação do bacharel, sendo cumprida uma por semestre, ou seja, de Canto I a Canto VIII, em duas aulas semanais, em que

uma é individual e a outra é um ensaio com o pianista acompanhador. Além dessas disciplinas, complementam a formação do bacharel as disciplinas de dicção, percepção musical, as do grupo harmonia (harmonia vocal-instrumental, funcional, etc.), canto coral e história da música (geral, brasileira, etc.). Por essa razão, existe um professor que o acompanha ao longo da graduação, e a professora A.A. aceitou o desafio. Optamos por escrever os resultados, através da descrição do objetivo no ensino do canto, ou o desafio específico de algum momento, e como S.L., com suas particularidades, conseguiu atingi-los, a partir da adaptação realizada com o auxílio de sua professora A.A. Em seguida, serão explicadas as dificuldades e as soluções propostas, à luz das Neurociências, como proposta de discussão.

### **Aula de Técnica**

A voz era bonita, porém de baixa impostação, quase branca, utilizando poucos recursos do bel canto, base técnica do canto lírico. Durante os vocalizes, percebeu-se que a voz era extensa e generosa. Além disso, ficou claro que era possuidor de ouvido absoluto.

Ouvido absoluto, tal qual referido na revisão bibliográfica, é um dos talentos que pode ser apresentado no Transtorno do Espectro do Autismo<sup>8</sup>. O fato de S.L. também ser cego pode ter potencializado tal habilidade. O desafio, então, seria criar estratégias para desenvolver a técnica em um talento nato, sem preparo anterior. O ouvido absoluto permite o reconhecimento de uma altura musical específica, correlacionando-a, a partir da memória, mesmo quando os timbres são diferentes. Esta é uma habilidade que, como todas as outras, deve ser aproveitada pelo professor visando ao desenvolvimento pleno do aluno.

### **Imitação**

O fato de ser tenor, e sua professora ser soprano, o impossibilitava de imitá-la. Somado a isso, há ainda o fato de ele ser deficiente visual, o que o impossibilita de imitar expressões faciais (aberturas de boca, abaixamento de maxilar e laringe, etc.), tão comuns aos estudantes de canto lírico.

A partir desse problema, uma possível solução seria convidar um aluno tenor que o ajudasse a buscar uma emissão mais próxima do canto lírico, ainda que por imitação. Essa ideia foi extremamente eficaz. Em apenas uma aula S.L. aprendeu as bases do bel canto, tais como, abaixamento de laringe, ressonância alta, mudanças de registro e apoio diafragmático, apenas a partir da mediação de um colega, aprendendo por imitação.

Imitação pode ser um problema de base no autismo<sup>11</sup>, mas ao longo de anos de estimulação pode se tornar um forte aliado ao processo de aprendizagem. Adicionado a isso, o contato de visão central no rosto de um interlocutor também costuma ser um ponto fraco nos portadores de Transtorno do Espectro do Autismo, e dificultado em S.L., pela cegueira. O modelo via auditiva, nesse contexto, foi uma boa forma de favorecer a aprendizagem.

### **Leitura e Memória**

O primeiro desafio com S.L. foi saber como fazer para ele aprender o repertório relativo ao programa do bacharelado em canto, que é progressivo em relação às dificuldades técnicas, mas que, entretanto, desde o início, necessita do conhecimento da pronúncia e dicção de diferentes idiomas. O programa exige que sejam cantadas peças em latim, espanhol, inglês, francês e alemão, além do próprio português. S.L., por ser deficiente visual tem dificuldade com a leitura da partitura, ainda que faça aula de musicografia, o resultado é mais lento do que o necessário para a preparação do repertório de base do curso. Em uma das aulas, percebeu-se que S.L. era capaz de reproduzir e decorar o som das diferentes línguas, com bastante eficiência, modelo que foi, então, adotado. O texto era repetido até que ele memorizasse a pronúncia das palavras.

Apesar das dificuldades linguísticas que fazem parte do quadro de autismo, habilidades na aprendizagem de uma segunda língua são frequentemente observadas, especialmente no que diz respeito ao modo de falar, imitando padrões

do professor ou de gravações, que buscam ser imitados na perfeição. Por isso, costumam ter os melhores sotaques do grupo<sup>12</sup>, apesar das falhas do discurso na linguagem da língua materna permanecerem. Mais uma vez, a habilidade foi priorizada no processo de aprendizagem, e não suas dificuldades.

### **Partituras Mentais**

Com relação à aprendizagem da música, do ritmo e melodia, ainda que fosse capaz de memorizar as mais diversas peças do repertório, a professora percebeu que ele poderia construir uma partitura mental. Ele costumava aprender as peças fazendo uso das tecnologias modernas e das postagens que existiam no site YouTube. Entretanto, ele memorizava também as falhas do intérprete que havia sido utilizado na aprendizagem. Em um desses momentos, A.A. interferiu diretamente, mostrando a S.L. que não se tratava de uma semínima, e sim de uma colcheia e de uma pausa. Ele prontamente refez da forma correta. A partir daí, ficou claro que de fato ele era capaz de construir mentalmente a partitura, bastando que lhe fosse dito o compasso, a armadura de clave, as figuras e as relações de altura, para que ele realizasse a peça de forma correta.

Facilidade de memorização é uma característica positiva que costuma acompanhar pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, sintoma destacado desde a primeira descrição<sup>1</sup>. Como todos os alunos, os pontos fortes devem ser usados como forma de sustentar as áreas mais frágeis. Mas essa seleção do que deve ser memorizado e o que deve ser descartado nem sempre é simples. Passa a ser um julgamento que depende do contexto, difícil para um autista. Ao dar pistas concretas, A.A. permitiu que S.L. criasse as partituras mentais. Esse tipo de estilo cognitivo, frequentemente associado ao Transtorno do Espectro do Autismo, favorece essa habilidade, indo da hipersensibilidade sensorial, à atenção aos detalhes, que dá base à hipersistematização<sup>5</sup>.

### **Música e Emoção**

O primeiro grande desafio com S.L. foi fazer com que ele interpretasse as peças, sabendo o

que estava sendo dito no texto. Efetivamente, esse processo nunca foi completo totalmente. S.L. apresenta muita dificuldade em compreender o texto de uma música e mostra-se incapaz de contar sua temática. Optou-se, então, para que a emoção viesse dos aspectos musicais e não dos textuais, ensinando-lhe a dinâmica, os afetos contidos nas palavras a partir de certas acentuações, ou impondo-lhe uma sonoridade mais sopro. Foi solicitado a S.L. que todas as vezes que ouvisse e se emocionasse com música, que informasse à professora. Inúmeras ligações passaram a existir desde então. As dinâmicas, os fortes, pianos e crescendo e decrescendo da frase musical foram treinados minuciosamente, tocando em S.L., para que sentisse na pele e no tato a força expressiva e que para assim construísse o fraseado musical.

Interpretação da linguagem figurada é extremamente difícil para pessoas com autismo<sup>13,14</sup>. Músicas e outros textos de arte são recheados dessas estruturas altamente metafóricas, o que provavelmente poderia representar uma barreira, não fosse a possibilidade criada por A.A. O uso do concreto e da propriocepção é um recurso bastante utilizado para alunos com dificuldades de um modo geral.

### **Emoção, Enquanto Alegria**

S.L. começou a se emocionar com a música, entretanto, a tradução facial que expressava com a beleza da música era sempre de alegria, ainda que fosse uma música muito dramática e triste. Como S.L. é também deficiente visual, era impossível para ele perceber as diferenças de expressão facial. A partir desse momento foi necessário construir dois sentidos para emoção enquanto beleza. A beleza que permite sorrir e a beleza que não permite. Foi necessário forte treinamento para isso ser bem executado.

Estudos demonstraram que, na comparação entre indivíduos com e sem Transtorno do Espectro do Autismo na classificação de níveis de emoção, ao ouvir clipes musicais, quando as emoções eram negativas, os autistas apresentavam índices bem mais baixos comparado aos controles.

Em contrapartida, não foi observada diferença de respostas quando as músicas suscitavam emoções positivas. Esses achados sugerem que déficits no processamento das emoções na música entre aqueles com Transtorno do Espectro do Autismo podem ser valência específica, e explica o sucesso do recurso utilizado com S.L.<sup>15</sup>.

### **Encenação**

Por dois momentos, S.L. foi selecionado para encenação de cenas líricas onde ele deveria ficar preso, o que foi propriamente desafiador para o S.L. e para os preparadores da cena. Em um dos casos ele estava amarrado, e, em outro, ele deveria agarrar-se à uma grade. No primeiro caso, S.L. foi receptivo à amarração, entretanto, evidenciava exageradamente na cena que estava amarrado. No segundo caso, ele nunca conseguiu segurar na grade para simular que estava preso, ele não segurava com a força necessária e sim, com delicadeza. Foi realizado um trabalho de movimentos de mão para que ele entendesse a diferença de agarrar e tocar.

Uma das orientações principais para inclusão de pessoas cegas e com baixa visão<sup>16</sup> é que as instruções verbais sejam descritivas e concretas (o que, aliás, é bastante útil no autismo também), além da manipulação de objetos que simulem a realidade que facilitem a compreensão e participação nas atividades.

### **Coloraturas**

Com o treinamento técnico (vocalizes em escalas executadas gradualmente com maior velocidade e repertório progressivamente mais complexo), a voz de S.L. ganhou muita agilidade, possibilitando o desenvolvimento de um repertório de tenor lírico com coloratura. Tal fato garantiu-lhe diversos recitais onde atuou como solista, dada a eficiência, inteligência, velocidade e acabamento que conseguia executar no fraseado musical, inclusive o personagem principal de uma ópera de Música de Pergolesi.

Vale ressaltar que, nesse aspecto, não foi necessário nenhum tipo de adaptação. Exatamente os mesmos recursos utilizados para outros alunos

foram muito bem incorporados às aulas de S.L., que respondeu tal qual outros bons alunos de canto da universidade.

### **Decifrando e Contando História**

S.L. apresentou dificuldades na disciplina História da Música. Sua metodologia básica era a leitura e resenha de textos, mas ele não conseguia executar as resenhas. Após discussões, decidimos que S.L. partiria das resenhas realizadas pelos alunos e que faria uma prova oral com tais conhecimentos. Problema solucionado.

Uma resenha exige que o leitor seja do tipo reconstrutor, ou seja, a leitura pode ser vista como um processo de reconstrução do planejamento do discurso por parte do escritor, utilizando parte desse discurso ou complementando-o, tanto em nível frasal como textual, colocando o receptor num papel ativo de simulação da produção<sup>17</sup>. Ou seja, são habilidades especialmente difíceis, pois envolvem habilidades linguísticas de interpretação, inferência e elaboração de narrativa<sup>18</sup>. Textos já resenhados, ou seja, mais sucintos e com análise crítica previamente realizada, possibilitaram a realização das provas.

### **Mediação em Harmonia**

Um dos problemas que surgiram para S.L. durante sua formação foi o fato de que, enquanto deficiente visual e autista, teria dificuldades em realizar as provas teóricas do curso. A solução apresentada pelo professor durante as aulas de Harmonia, foi que, durante as provas, um mediador escrevesse o que S.L. explicava oralmente, para posterior avaliação. Problema solucionado.

A mediação de um escrivão é frequentemente usada como recurso de adaptação em avaliações acadêmicas para alunos que apresentam limitações de usar a modalidade escrita como expressão dos seus pensamentos, independente de seu diagnóstico de base<sup>19</sup>. Tendo em vista a superposição de fatores que dificultam S.L. nessa habilidade, a opção do professor foi a melhor escolha, não impedindo que uma resposta correta fosse limitada a um único canal.

### Atuação em Cena

Mediante o desafio de participar cenicamente de uma ópera, o Diretor de Cena apresentou uma excelente solução para colocar S.L. em estado de igualdade aos outros três personagens, dada sua dificuldade de locomover-se no palco como todos os outros. A solução foi transformar todos os personagens em títeres (fantoques que eram manipulados por outros atores), simulando uma apresentação de teatro de bonecos. O Diretor ofereceu um boneco fantoche a cada integrante, permitindo que estudassem os movimentos. S.L. compreendeu tais movimentos com perfeição e realizou uma interessante interpretação da ópera.

A equipe envolvida lançou mão de recursos importantes. A estimulação da imitação no autismo pode ser mais efetiva a partir de estratégias que iniciam pela imitação da outra pessoa, em um jogo social de tomada de turnos, com orientação física para ajudar. Muitas vezes, a imitação com objetos pode ser mais simples do que a imitação de gestos. Exagerar as imitações auxilia a chamar atenção para o ato<sup>20</sup>. Acrescido a esse fator, o fato de serem objetos concretos favoreceram S.L. também em sua privação visual<sup>16</sup>.

### Projeção

S.L. apresentou um momento em que parecia ter regredido. Quando ele audicionou para um recital de cenas líricas na Universidade do Rio de Janeiro. S.L. encantou-se com a voz e com a personalidade de outro tenor e passou a imitá-lo. Entretanto, o tipo vocal do tenor era muito diferente do seu, e sua voz regrediu bastante tecnicamente, porque a capacidade de memória de S.L. é também capaz de apreender diferenças tímbricas e, por imitação, ele transformou a sua emissão vocal em outra, apresentando uma caricatura da voz do colega e distanciando-se da voz lírica. Foram necessários três meses de reconstrução, retornando ao início da formação da voz do cantor lírico.

O mimetismo automático, que faz parte do desenvolvimento de crianças neurotípicas, é uma característica básica da interação social, e está prejudicado no autismo, enquanto distúrbio da

cognição social. No entanto, não se observou diferença entre os grupos no mimetismo voluntário<sup>21</sup>. Ao contrário, são comuns os relatos de autistas como bons imitadores de vozes, por exemplo. O fato de ter imitado excessivamente o outro cantor pode mostrar também uma desordem nesse filtro, de quem e quando imitar.

### Outras observações

Além das situações específicas, S.L. é um aluno como os demais. Como qualquer outro aprendiz, situações externas ao ambiente escolar interferem na motivação para a aprendizagem. Uma interferência externa provocou necessidade de reflexão e adaptação. Após o período de férias, S.L. interrompeu o estudo do repertório e, por essa razão, apresentou vários erros no texto e na dicção das peças que executaria no recital de formatura. Passada a primeira semana, o repertório foi retomado mas, repentinamente, sua voz regrediu de tal forma, que parecia que havia retornado ao primeiro dia de aula.

Procurando a causa, sempre para buscar a solução, uma conversa com a família levou à conclusão que poderia ser um *videokê* que tinha ganho e que havia passado a semana toda brincando. Foi o suficiente para que perdesse a imitação necessária ao canto lírico, e por mais que A.A. tentasse pelas vias habituais, foi difícil recuperar um outro modelo de emissão. Foram necessárias duas ações: a orientação de, no final de semana, ouvir apenas canto lírico, evitando o *videokê*; e a explicação explícita de que há várias formas diferentes de emissão para a voz cantada e que aquela aplicada ao cantor lírico é diferente da utilizada por um cantor durante um *videokê*. As orientações foram suficientes para que S.L. recuperasse já na aula seguinte.

Outra situação ocorreu quando S.L. recebeu seus sobrinhos para morar em sua casa, passou a não estudar mais com o mesmo cuidado e parecia indisposto para ir às aulas e estar na universidade, o que antes adorava. O processo de reconstrução desse desejo de participar também foi árduo, e foi necessário cativá-lo com a escolha de um repertório que lhe fosse extremamente prazeroso.



Motivação há muito tem sido descrito como um dos conceitos-chaves para a aprendizagem<sup>22</sup>, e, em alunos que enfrentam mais obstáculos, este deve ser um ponto de extrema atenção por parte do professor.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por sua qualidade vocal e musical, S.L. foi selecionado para diversos programas oferecidos ao alunado na escola de música. Dentre eles, um papel principal de uma ópera a ser realizada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, que se tornou notícia nos mais importantes meios de comunicação. Tal projeção permitiu, ainda, que

outros empresários se interessassem por sua história, e ele está cada vez mais atuante. Abrirá o concerto do cantor Plácido Domingo e realizará recital próprio em importante casa de concerto.

S.L. venceu muitos desafios e está concluindo seu curso com coeficiente de rendimento acima de 9. S.L. nos ensinou a importância da mediação e da flexibilização das metodologias/tecnologias para que haja aprendizagem. Posturas inflexíveis, restrições pedagógicas e metodológicas e falta de formação e informação não são compatíveis com uma proposta de educação inclusiva, e ainda podem nos privar, e ao mundo, de talentos como ele.

### SUMMARY

Who sings, scares away his woes: an essay on autism, blindness, singing, inclusion, overcome and success

Autism is a neurobiological disorder characterized by social difficulties, communication and restricted interests. It is estimated that about 10 % of autistic present talents, among them the musical. There are cognitive assumptions that may underlie the emergence of such talent. The paper was based on a true story of a young autistic and blind men, that studied at the Music School of a important federal university, exposing the challenges and solutions found by him and educational staff along the graduation. To overcome the difficulties it was necessary detailed observation, creating and rethinking the strategies on a day-to-day basis, and a constant "belief" of all the involved. It is expected that such experience, discussed in the light of the neurosciences, could be generalized, serving as a model and inspiration for many areas educators.

**KEY WORDS:** Autistic Disorder. Blindness. Music. Mainstreaming (Education).

### AGRADECIMENTOS

A S.L. e sua família, por nunca terem desistido, e por permitirem compartilhar suas experiências.

### REFERÊNCIAS

1. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. 1943;2:217-50.
2. Wing L, Gould J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *J Autism Dev Disord*. 1979;9(1):11-29.
3. Christensen DL, Baio J, Braun KV, Bilder D, Charles J, Constantino JN, et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Au-

- tism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. *MMWR Surveill Summ.* 2016;65(No.SS-3):1-23.
4. McPartland J, Volkmar F. Autism and related disorders. *Handb Clin Neurol.* 2012;106:407-18.
  5. Baron-Cohen S, Ashwin E, Ashwin C, Tavassoli T, Chakrabart B. Talent in autism: hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci.* 2009;364(1522):1377-83.
  6. Heaton P, Hermelin B, Pring L. Autism and pitch processing: a precursor for savant musical ability? *Music Perception.* 1998;15(3):291-305.
  7. Frith U. *Autism: explaining the enigma.* 2<sup>nd</sup> ed. Malden: Wiley-Blackwell Publishers; 2003.
  8. Happé F, Vital P. What aspects of autism predispose to talent? *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci.* 2009;364(1522):1369-75.
  9. Hill EL. Executive dysfunction in autism. *Trends Cogn Sci.* 2004;8(1):26-32.
  10. Gerring J. What is a case study and what it is good for? *Am Political Science Rev.* 2004;98(2):341-54.
  11. Ingersoll B. The social role of imitation in autism implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Child.* 2008;21(2):107-19.
  12. Wire V. *Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages.* Support for Learning. 2005;20(3). Acesso: 20/1/2016. Disponível em: <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/SfLAutism.pdf>
  13. Happe F. *Autism: an introduction to psychological theory.* London: UCL Press; 1994.
  14. Mousinho R. *Habilidades semântico-pragmáticas no autismo de alto desempenho.* In: Capovilla F, org. *Transtornos de aprendizagem: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa.* São Paulo: MEMNON; 2010.
  15. Kopec J, Hillier A, Frye A. The valency of music has different effects on the emotional responses of those with autism spectrum disorders and a comparison group. *Music Perception.* 2014;31(5):436-43.
  16. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual.* V.8. Brasília: Ministério da Educação; 2005.
  17. Kato M. *O aprendizado da leitura.* São Paulo: Martins Fontes; 1999.
  18. Losh M, Capps L. Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *J Autism Dev Disord.* 2003;33(3):239-51.
  19. Mousinho R. *Ortografia e disortografia.* In: Montiel J, Capovilla F, org. *Atualização em transtornos de aprendizagem.* São Paulo: Artes Médicas, 2009. 664p.
  20. Ingersoll B, Lalonde K. The impact of object and gesture imitation training on language use in children with autism. *J Speech Lang Hear Res.* 2010;53(4):1040-51.
  21. McIntosh DN, Reichmann-Decker A, Winkelmann P, Wilbarger JL. When the social mirror breaks: deficits in automatic, but not voluntary, mimicry of emotional facial expressions in autism. *Dev Sci.* 2006;9(3):295-302.
  22. Wentzel K., Brophy J. *Motivating students to learn.* 4<sup>th</sup> ed. London/New York: Routledge; 2014.

---

*Trabalho realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.*

---

*Artigo recebido: 11/5/2016  
Aprovado: 18/7/2016*