



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**KEMYLLE MESQUITA BRITO**

**A FUNÇÃO DA RITMICIDADE PARA A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA CLÍNICA PSICANALÍTICA COM CRIANÇAS**

**FORTALEZA**  
**2023**

KEMYLLE MESQUITA BRITO

A FUNÇÃO DA RITMICIDADE PARA A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA E SUAS IMPLICAÇÕES  
NA CLÍNICA PSICANALÍTICA COM CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicanálise e Práticas Clínicas.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Karla Patrícia Holanda Martins.

FORTALEZA  
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

B876f Brito, Kemyllle Mesquita.  
A função da ritmicidade para a constituição psíquica e suas implicações na  
clínica psicanalítica com crianças / Kemyllle Mesquita Brito. – 2023.  
91 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Profa. Dra. Karla Patrícia Holanda Martins..

1. Psicanálise. 2. Clínica-institucional. 3. Ritmicidade. 4. Música. 5. Constituição psíquica. I. Título.  
CDD 150

---

KEMYLLE MESQUITA BRITO

A FUNÇÃO DA RITMICIDADE PARA A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA CLÍNICA PSICANALÍTICA COM CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicanálise e Práticas Clínicas.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karla Patrícia Holanda Martins.

Aprovada em 21/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karla Patrícia Holanda Martins (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Caciana Linhares Pereira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Fabiano Chagas Rabêlo  
Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirka Mesquita  
Université de Bretagne Occidentale (UBO-Brest)

## AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, aos meus pais, Alaide Freire de Mesquita e Fernando Braga Brito, pelo afeto e pela paciência, que sustentaram uma presença constante, mesmo em momentos em que a distância física se fez presente.

À professora Karla Patrícia Holanda Martins, pelas orientações, pelas supervisões, pelas conversas e pelo carinho ao longo dessa trajetória. Seu ensino e sua transmissão com rigor, serenidade e afeto, transformaram minha formação e o atravessamento com a psicanálise.

À professora Caciana Linhares Pereira, pela leitura e pela avaliação de forma atenta e cuidadosa. Agradeço pelas instigantes e provocativas contribuições, que produziram inquietações de pesquisa em mim, desde as disciplinas no início do mestrado até o final da presente pesquisa. Ao professor Fabiano Chagas Rabêlo e à professora Mirka Mesquita, por terem aceitado o convite e por todas as colocações e sugestões em relação ao presente trabalho.

Aos amigos e colegas do Programa de Extensão Clínica Política e Estética do Cuidado da Universidade Federal do Ceará, por todas as trocas e pelo carinho de todos. Agradeço o acolhimento que recebi desde a entrada no Programa, com a aposta em um trabalho compartilhado, que pudesse produzir um cuidado para o público atendido. Em especial, aos amigos Natália Ferreira Barreto, Parla Maigath Leite Sousa Araújo Farias, Beatriz Alves Viana, Gabriel Leite e Paulo Alves Parente Júnior, que, guiados pelo desejo de estudar as relações possíveis entre psicanálise e música, puderam construir juntamente comigo as ideias para elaborar possíveis práticas clínicas mediadas pela música.

À Janaina Silva de Melo, pelo amor, pelo cuidado, pelo incentivo e pela compreensão, que se apresentam de forma tão presente em todos os momentos juntas. Eis uma relação que representa a importância de dividir e compartilhar como sinônimos de amor.

Aos amigos que fiz durante a graduação, Júlia Monte Salles Gonçalves, Carina Souza Silva, Thalyson Santos Alves, Francisca Alana Araújo Aragão, Deni Elliot, Alana Ávila e Marília Albuquerque, pelo convívio, pela torcida e pelo afeto constantes.

Novamente, à Beatriz Alves Viana, por toda a parceria e pela amizade cultivada dentro e fora da Universidade. Agradeço por compartilhar tantos sonhos e ideias ao longo desta trajetória, seja em projetos de extensão, seja em pesquisas, seja nos cafés do dia a dia. Os

afetos e os trabalhos divididos ao longo do tempo contribuíram para o desenvolver desta pesquisa.

Aos colegas da turma de mestrado, pelo suporte e pelas trocas ao longo desses anos, que ajudaram a apaziguar a angústia de realizar aulas e encontros de forma remota por conta da pandemia. Agradeço a possibilidade de criação de vínculos em meio ao novo e ao inesperado.

À Universidade Federal do Ceará, representada aqui por todos os servidores, professores e alunos, que erguem e lutam pela universidade pública e apostam nas pesquisas e no ensino de qualidade. Agradeço, em especial, aos meus professores que provocaram instigações constantes em mim durante a graduação e o mestrado e demonstraram uma possibilidade de saber e de ensino democrático e plural.

Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios (Barros, 2003, p. 34).

## RESUMO

A presente pesquisa tem como temática uma investigação acerca da função da ritmicidade para a constituição psíquica e suas possíveis implicações na clínica com crianças, a partir da experiência em oficinas mediadas pela música, enquanto extensionista do programa Clínica Estética e Política (CEP) do Cuidado. A questão a respeito do papel da ritmicidade na constituição psíquica e sua relação com a clínica psicanalítica com crianças dispara este estudo e reverbera em questões acerca dos processos primários de simbolização. Utilizamos o relato de oficinas mediadas pela música em uma Unidade Básica de Saúde, no contexto pandêmico, considerando os referenciais teórico-clínicos da psicanálise. A pesquisa empregou o método clínico-qualitativo, que tem como objetivo a investigação de problematizações que surgem a partir da escuta clínica para construir o objeto de pesquisa. Em um primeiro momento, investigamos o conceito de ritmicidade, propondo localizar em Freud, caminhos possíveis para a sua elaboração, principalmente com textos que deram base para os estudos metapsicológicos. Adentramos por questões historicamente situadas por autores como Winnicott, Lacan e autores contemporâneos, a respeito do ritmo e das relações de objeto, resguardando as diferenças epistemológicas postas em questão. Assim, em um terceiro momento, foi relatada a experiência com oficinas mediadas pela música, como uma aposta na promoção de cuidado na Atenção Básica à Saúde, no trabalho com crianças em instituições. Por isso, a pesquisa está situada dentro do campo de interlocução entre a clínica psicanalítica institucional com crianças com graves sofrimentos psíquicos e a experiência musical.

**Palavras-chave:** psicanálise; clínica-institucional; ritmicidade; música; constituição psíquica;

## ABSTRACT

The present research has as its theme an investigation into the function of rhythmicity for the psychic constitution and its possible implications in the clinic with children, based on the experience in offices mediated by music, as an extensionist for the Clínica Aesthetics and Politics (CEP) of Care program. The question regarding the role of rhythmicity in the psychic constitution and its relationship with the psychoanalytic clinic with children triggers this study and reverberates in questions about the primary processes of symbolization. We used the report of workshops mediated by music in a Basic Health Unit, in the pandemic context, considering the theoretical-clinical references of psychoanalysis. The research used the clinical-qualitative method, which aims to investigate problematizations that arise from clinical listening to construct the research object. Initially, we investigated the concept of rhythmicity, proposing to locate possible paths for its elaboration in Freud, mainly with texts that are based on metapsychological studies. We delve into historical questions raised by authors such as Winnicott, Lacan and contemporary authors, regarding rhythm and object relations, safeguarding the epistemological differences called into question. Thus, in a third moment, the experience with offices mediated by music was related, as a bet on promoting care in Basic Health Care, in working with children in institutions. Therefore, the research is situated in the field of dialogue between the institutional psychoanalytic clinic with children with serious psychological suffering and the musical experience.

**Keywords:** psychoanalysis; institutional clinic; rhythmicity; music; psychic constitution.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AP3	Avaliação Psicanalítica a partir dos 3 anos de idade
APEGI	Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições
CAPS II	Centro de Atenção Psicossocial II
CDFAM	Coordenadoria de Desenvolvimento Familiar
CEP do Cuidado	Programa Clínica, Estética e Política do Cuidado
CMSFs	Conferências Municipais de Saúde de Fortaleza
CMSMFs	Conferências Municipais de Saúde Mental de Fortaleza
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IRDI	Indicadores de Risco ao Desenvolvimento Infantil
PREX	Pró-Reitoria de Extensão
PSF	Programa Saúde da Família
SPA	Serviço de Psicologia Aplicada
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAPS	Unidade de Atenção Primária à Saúde
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PARA INTRODUIZIR</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1</b>	<b>O percurso metodológico</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A EXPERIÊNCIA DE CONTINUIDADE PSÍQUICA</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>A temporalidade do aparelho psíquico e o traço da diferença</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>O grito e o encontro ritmado com o complexo do semelhante em Freud</b> .....	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>Uma discussão contemporânea sobre a ritmicidade</b> .....	<b>25</b>
<b>2.4</b>	<b>A experiência rítmica e musical para a constituição psíquica</b> .....	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>A RITMIICIDADE E OS IMPASSES NOS PROCESSOS PRIMÁRIOS DE SIMBOLIZAÇÃO</b> .....	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>Os processos primários de simbolização</b> .....	<b>32</b>
<b>3.2</b>	<b>A relação objetal em Freud e o jogo pulsional em <i>Fort-Da</i></b> .....	<b>36</b>
<b>3.3</b>	<b>A relação objetal em Lacan e Winnicott: formulações para o objeto trânsito</b> .....	<b>38</b>
<b>3.4</b>	<b>A instauração de um ritmo pulsional, a voz e a música</b> .....	<b>44</b>
<b>4</b>	<b>A MUSICALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE CUIDADO COM CRIANÇAS</b> .....	<b>50</b>
<b>4.1</b>	<b>Contextualizando as práticas de cuidado em saúde mental das crianças no Ceará e em Fortaleza</b> .....	<b>51</b>
<b>4.2</b>	<b>A prática grupal com crianças</b> .....	
<b>4.3</b>	<b>O grupo terapêutico infantil: dispositivo para a escuta do ritmo de cada um</b> .....	<b>56</b>
<b>4.4</b>	<b>De heróis solitários para uma liga da justiça</b> .....	<b>62</b>
<b>4.5</b>	<b>Eu não quero brincar: a insistência de um ritmo</b> .....	<b>66</b>
<b>4.6</b>	<b>Os desdobramentos de um novo início: a finalização das oficinas</b> .....	<b>72</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>80</b>



## 1 PARA INTRODUIZIR

“As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças.” (Barros, 1993/2016, p. 16).

A pesquisa aqui apresentada tem como temática o estudo da ritmicidade nas operações psíquicas na clínica com crianças que apresentam impasses em sua constituição e, conseqüentemente, quadros de sofrimento psíquico grave.

A investigação é resultado de questões decorrentes da experiência de pesquisa clínica-institucional, com a atuação em dois projetos de extensão<sup>1</sup> ligados ao tratamento de crianças com sofrimento psíquico grave e do percurso acadêmico, desde a experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)<sup>2</sup> até o presente mestrado em Psicologia. A pesquisa de iniciação científica teve como um dos destaques a publicação do artigo *Sobre o que ressoa e faz eco: voz, música e língua no tratamento do autismo* (Viana, Brito & Furtado, 2020).

Inicialmente, partir do contato com a prática clínica com crianças no projeto Água de Chocalho, que acontecia no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) e no Centro de Atenção Psicossocial II (CAPS II)<sup>3</sup> na cidade de Sobral, mostrou-se necessária uma investigação teórica-clínica a respeito dos impasses encontrados pelas crianças com relação à linguagem. Por vezes, a fala não era um recurso possível de ser alcançado por estas crianças, que se expressavam por balbucios e mutismos frequentes. Por outro lado, os pais relatavam sofrer por não conseguir encontrar formas de lidar com a especificidade da linguagem dos filhos.

Foi iniciada, então, uma trajetória de pesquisa referente à voz para a psicanálise na clínica com crianças, que desencadeou a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Do grito à pulsão invocante: articulações entre voz e autismo*. A maioria das publicações literárias encontradas relacionavam a importância do aspecto da voz, enquanto objeto da pulsão invocante, para se pensar os quadros diagnósticos de autismo.

<sup>1</sup> A participação no primeiro projeto ocorreu durante a graduação, intitulado Água de Chocalho, da Universidade Federal do Ceará – *campus* Sobral, de 2016 a 2019. No segundo, que segue em curso, enquanto mestranda e extensionista do Programa de extensão Clínica Estética e Política (CEP) do Cuidado da Universidade Federal do Ceará, com a participação no grupo terapêutico com crianças de 2021 a 2022.

<sup>2</sup> PIBIC/UFC – 01 de outubro de 2016 a 31 de julho de 2017 – e PIBIC/CNPQ – 01 de agosto de 2018 a 31 de julho de 2019.

<sup>3</sup> Vale ressaltar que, na época, a cidade não tinha ainda um CAPS infantil, fator que acentuava a demanda de atendimento clínico infantil na cidade.

(Vorcaro, 2004; Laznik, 2004; Catão, 2009; Maleval, 2009; Vivès, 2009; Travaglia, 2014). Esse dado é pertinente aos diagnósticos das crianças que eram atendidas pelo projeto, que, em sua maioria, chegavam com a hipótese diagnóstica de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao longo dessa trajetória, a mediação pela musicalidade durante os atendimentos mostrou-se um caminho exitoso para o trabalho com essas crianças, pois apresentava uma via de endereçamento e presença suportável para elas. Essa aposta foi baseada em autores como Didier-Weill (1997;1999), Marcelli (2007), Nogueira (2013), Schafer (1977/2011), Vivès (2018) e Wisnik (2017), que destacaram as peculiaridades e o valor lógico da música e do ritmo para a constituição do humano.

No segundo e atual projeto de extensão, o Programa Clínica, Estética e Política do Cuidado (CEP do Cuidado), a atuação clínica aconteceu em um outro contexto, enquanto terapeuta grupal em uma Unidade Básica de Saúde (UBS), entre 2021 e 2022. Assim, um cenário diferente foi apresentado, visto que, desde o início do ano de 2020, com o surgimento da pandemia de Covid-19, as formas de fazer laço com o outro tiveram que ser modificadas, e isso implicou também novas formas de subjetivação para a infância.

Diferente do primeiro projeto supracitado, a demanda que surgiu não foi para casos de autismo já diagnosticados, mas para crianças que apresentavam um sofrimento psíquico evidente, mesmo que não tivessem diagnósticos psiquiátricos fechados ainda. Foi evidenciada uma dificuldade que as crianças apresentavam em estar na sala com os demais, suportar o som que o outro fazia e aceitar a atividade ou a brincadeira compartilhada, o que demandou um olhar ético e cuidadoso a respeito de cada situação: era necessária a construção de uma hipótese; um diagnóstico às pressas poderia causar maior sofrimento com impactos estrondosos na vida de cada família. Optou-se, desse modo, por um trabalho – orientado pela psicanálise – que pudesse perceber os impasses subjetivos singulares para oferecer um dispositivo de cuidado à altura das necessidades subjetivas de cada criança e de suas famílias.

Com esse novo cenário, nasceu o questionamento a respeito da direção clínica, considerando o contexto de isolamento social, uma vez que a maioria das crianças atendidas passaram o período entre 2020 e 2021 sem contato aprofundado com outras pessoas para além daquelas de sua própria casa, o que pode ter contribuído para a formação de dificuldades no momento de encontro com as demais crianças.

A dificuldade de intervenções durante a pandemia foi acentuada pela escassez de produções sobre o tema, uma vez que ainda estamos tentando criar condições de vida no mundo pós-pandemia e que as crianças encontraram dificuldades específicas. Cabe ainda uma

ressalva que foram as crianças o último grupo a ser imunizado no Brasil, por exemplo, o que reverbera em um possível maior tempo de restrições.

Desse modo, a experiência musical compartilhada no grupo está atrelada com o brincar sonoro e os processos de simbolização. Ao nos depararmos com os impasses subjetivos das crianças, a aposta de pesquisa, mediação e intervenção acerca do ritmo, enquanto intrínseco para as bases primárias de constituição psíquica, se tornou um caminho a ser investigado.

Assim, essa aposta possibilitou a criação de um “*setting* sonoro” (Leite, et. al. 2023, p. 20), lugar onde a criança poderia se expressar utilizando a brincadeira sonora como forma de experimentação. Além disso, o trabalho em grupo pôde realçar os processos de identificação das crianças entre si.

Com isso, essa dissertação é resultado de indagações que tiveram início ainda na graduação, como descrito acima, mas que deixaram restos de inquietações a respeito das relações possíveis com a musicalidade e a constituição do sujeito psíquico. Essas questões passaram por atualizações pela via da clínica e da pesquisa. Desse modo, propomos a seguinte questão como norteadora da pesquisa: *como o trabalho com a ritmicidade, a partir da experiência musical, pode contribuir para a clínica com crianças com sofrimento psíquico grave em seus processos primários de simbolização e de constituição psíquica?*

Para tanto, pretendemos enquanto objetivos ao longo dos capítulos: realizar uma investigação do conceito de ritmicidade e o seu papel para a constituição psíquica, a partir das bases teóricas e clínicas da psicanálise; analisar, à luz da psicanálise, possíveis relações entre a ritmicidade e os impasses graves nos processos primários de simbolização na clínica com crianças com sofrimento psíquico; discutir, a partir da experiência de oficinas com crianças, como a ritmicidade e a musicalidade podem ser articuladas ao trabalho clínico grupal em instituições e reverberam na construção de práticas clínicas nas políticas públicas em saúde.

A seguir, nos debruçaremos a respeito do caminho metodológico empregado ao longo da dissertação. Pretendemos com a discussão, fomentar as bases epistemológicas e clínicas que serviram como sustentação para dar seguimento na presente investigação. O percurso de escrita esteve atrelado ao clínico-institucional, uma vez que existiu enquanto uma consequência dele.

## **1.1 O percurso metodológico**

O presente trabalho ancora-se na clínica institucional com crianças, tendo como campo teórico-metodológico a proposta freudiana de utilizar a clínica como norteadora do trabalho de pesquisa. No que tange à pesquisa em psicanálise, Ferreira e Vorcaro (2018, p. 9) acrescentam que “este modo especial, vem a ser, propriamente, a invenção freudiana do método psicanalítico; tem a ver com a clínica e com o que se escreve com os restos a partir da clínica”. Essa aposta no dispositivo de tratamento psicanalítico visa “intervir no rumo das coisas” (Ferreira & Vorcaro, 2019, p. 23) e beneficiar a estruturação de práticas de cuidado na clínica com crianças e suas famílias, com a transmissão do trabalho em instituições públicas ou fora delas que englobam a infância.

Utilizamos o método clínico-qualitativo para desenvolver este trabalho investigativo, metodologia que, de acordo com Turato (2013), tem como objetivo a investigação de fenômenos clínicos que nascem a partir da posição do pesquisador que se encontra em um lugar de não-saber sobre determinado fenômeno, realçando o valor do saber do analisando/paciente, através da escuta, para construir o objeto de pesquisa. Nesse sentido, o trabalho é realizado com a clínica como *setting* de pesquisa, uma vez que, em psicanálise, podemos propor que clínica e pesquisa são indissociáveis.

Brauer (2013), ao descrever a psicanálise enquanto um método de pesquisa, ressalta que “em uma pesquisa psicanalítica, o pesquisador é parte integrante daquilo que é pesquisado, modifica-o, condiciona o caminho a tomar, por ser ele quem dirige o tratamento” (p. 13). Além disso, a autora também ressalta o valor da transferência no trabalho com crianças, situando-a enquanto objeto de pesquisa, uma vez que “o ponto de partida do trabalho é justamente o impasse no estabelecimento da transferência no caso das crianças” (p. 13). Assim, concomitante com a autora, o não estabelecimento da transferência e as suas possibilidades seriam obstáculos para o trabalho.

Como dito, o problema a ser investigado se fundamenta na clínica com crianças com grave sofrimento psíquico. Sua proposta foi desenvolvida dentro da ação de extensão universitária do CEP do Cuidado, a partir da oferta de oficinas, mediadas pela música, ocorridas na UBS.

As atividades aconteceram durante três semestres, com duração de uma hora, com início em setembro de 2021 e término em dezembro de 2022 e foram coordenadas pela pesquisadora e por outras duas psicólogas voluntárias<sup>4</sup>. As oficinas foram formadas a partir do encaminhamento da puericultura da UBS. Foram realizadas entrevistas iniciais com as

---

<sup>4</sup> A presente pesquisa apresenta o número do Parecer do Comitê de Ética: 4.505.906.

famílias e as crianças, a fim de perceber as possíveis demandas de cada caso. Esse processo aconteceu durante toda a participação das extensionistas no projeto, com o intuito de proporcionar um maior fluxo de atendimentos.

Após esse momento inicial, as crianças que tinham graves impasses no desenvolvimento da fala, no brincar e no relacionamento social e que poderiam se beneficiar do trabalho com as oficinas eram encaminhadas para o início das atividades.

Portanto, utilizamos como critérios de inclusão: crianças de 2 a 5 anos que estavam dentro do território da instituição; impasses em relação à linguagem; dificuldades de fazer laço com o outro e de estar em grupos, como a escola; ter disponibilidade para os dias de atendimento; presença assídua durante o processo de avaliação/triagem; família participar do processo de triagem.

Já os critérios de exclusão foram: crianças que já estavam sendo acompanhada em outras instituições terapêuticas semelhantes; famílias de territórios que não fossem contemplados dentro da instituição CDFAM; crianças fora da faixa etária atendida no grupo; ausência com três faltas consecutivas nas avaliações de triagem.

As oficinas foram formadas com a perspectiva de duração semestral, em que os casos acompanhados eram reavaliados ao fim de cada semestre, a fim de verificar as possíveis mudanças e se havia ou não a necessidade de uma continuidade do trabalho. A partir da realização do trabalho grupal, algumas atividades foram necessárias, como um acompanhamento individual dos pais das crianças.

Com relação ao objetivo de investigar o papel da ritmicidade para a constituição psíquica, buscaremos ao longo do primeiro capítulo a ritmicidade em Freud e autores contemporâneos, para articular a temporalidade e o ritmo como pressupostos para a formação do símbolo.

Utilizaremos o texto *Projeto para uma psicologia científica* (1895/1986) para buscarmos uma matriz freudiana para pensar a ritmicidade. Freud aborda de forma elementar fundamentos para a constituição psíquica, a temporalidade – com o conceito de período – e a memória. O autor destaca também a experiência do grito do *infans* como alicerce para uma relação com o outro semelhante e o traço com a diferença.

A partir disso, procuramos investigar o conceito de ritmicidade na literatura psicanalítica contemporânea. O conceito foi analisado à luz das obras de Victor Guerra, em *Vida Psíquica do Bebê* (2022); Albert Ciccone (2018), em *A ritmicidade nas experiências do bebê*; Regina Orth de Aragão e Silvia Abu-Jamra Zornig (2018), em *Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê*; Bernard Golse (2020), em *Bebês*,

*maestros, uma dança das mãos*, Martha Pereira de Almeida Pinedo, em *A função do ritmo na relação pais-bebês* (2023), e Daniel Stern (1990), em *Diário de um bebê*.

A escolha por esses autores se deu por uma aproximação com os conceitos de ritmicidade, música e constituição psíquica com base em perspectivas freudianas e winnicottianas, a partir da perspectiva da alternância para continuidade e descontinuidade na constituição psíquica. Sabemos que a leitura freudiana permite, enquanto matriz, a exploração de outros aspectos.

O capítulo seguinte tem como objetivo discutir sobre o que podem ser caracterizados como impasses nos processos primários de simbolização ligados à ritmicidade.

Por vezes, esses impasses se apresentam na clínica com crianças em relação à linguagem, com dificuldades nos processos de simbolização ou como apontam Catão e Vivès (2011), como uma “recusa da dimensão enunciativa” (p. 88). Com isso, no início do capítulo, realizamos uma demarcação do que estamos caracterizando enquanto impasses e sofrimento psíquico grave na infância.

Realizamos, então, uma discussão em Freud, Lacan<sup>5</sup> e autores contemporâneos a respeito dos processos de simbolização como percursos para a linguagem. Para tanto, utilizamos alguns apontamentos presentes no texto *A Negativa* (1925/2011) como pontapé para a discussão.

O texto *Além do princípio de prazer* (1920) foi utilizado para analisar as formulações a respeito da relação do sujeito com a presença e a ausência dos objetos, através do jogo rítmico do *Fort-Da*. Esse estudo teve como objetivo verificar as bases para os processos primários de simbolização e a relação objetal em Freud.

Assim, percebemos que o *Fort-Da* exemplifica um modo específico de relação com o simbólico e os objetos. Entretanto, alguns casos na clínica com crianças demonstram impasses na simbolização com consequências ao estabelecimento das relações de objeto. Retomamos essa discussão a partir de Orrado e Vivès (2021), que trabalham com proposições do objeto transicional e autístico para dar seguimento ao termo cunhado de “objeto trânsito” (Orrado e Vivès, 2021, p. 22). Para fazer essa discussão, Orrado e Vivès (2021), articulam dois autores, os quais também utilizamos, Lacan, com as formulações de objeto a e pulsão invocante, e Winnicott, com as proposições a respeito do objeto transicional.

---

<sup>5</sup> Reconhecemos a riqueza de autores possíveis para se trabalhar essa temática na clínica psicanalítica (Bion, 1991; Green, 1994; Meltzer, 1995; Winnicott, 1975). Entretanto, durante este tópico, optamos por restringir e dar ênfase à perspectiva de Freud e Lacan para os processos simbólicos, uma vez que tomamos como bases para os fundamentos do campo pulsional e da voz, que serão discutidos na sequência.

A vivência rítmica no encontro com o outro põe em questão alguns aspectos relacionados à dimensão do verbal. Os impasses em relação à linguagem implicaram em questões relativas à voz, enquanto objeto pulsional, e sua relação com a música – intrínseca no processo de constituição da voz (Didier-Weill, 1997). Como nos indica Myriam Boubli (2023), a linguagem está interligada com a relação objetual e pulsional, dinâmica que é instaurada desde os tempos arcaicos da constituição psíquica.

Ao adentrarmos nas questões relativas à voz, optamos por utilizar o ensino de Lacan ao longo do capítulo, uma vez que o autor inaugura o conceito de pulsão invocante.

Nesse sentido, ao longo dos capítulos foram utilizados autores considerados de bases epistemológicas distintas, como Lacan e Winnicott. Todavia, apostando nos encontros e desencontros entre eles. (Kloutau, 2002).

A proposta elucidada visa resguardar as distinções epistemológicas que cercam os autores. A discussão não tem a pretensão de encontrar a verdadeira proposição para a clínica, mas ancora-se em uma tentativa de articulação corroborada pela riqueza dos autores, a respeito do ritmo e da linguagem como propulsores para a constituição subjetiva, inclusive considerando que há ritmo na linguagem. Através da aproximação com os dois autores, Winnicott pela questão do ritmo e da intersubjetividade, e Lacan, pela questão do campo pulsional e da voz, optamos por percorrer esses dois caminhos ao longo dos próximos capítulos.

Como propõe Luis Cláudio Figueredo (2009, p. 13-14), é necessário um “atravessamento dos paradigmas, estamos assinalando que algumas velhas separações e oposições, vigentes no plano das teorias, são vigorosamente desfeitas e transpostas nas novas perspectivas”. Essa proposta tem como fundamento inserir “a partícula *e* no lugar do *ou*, aponta para o caráter complexo e paradoxal assumido pelas teorizações e estilos que então se forjam, desconstruindo as velhas oposições paradigmáticas” (Figueredo, 2009, p. 14).

O objetivo, então, seria não se aprisionar às oposições paradigmáticas, mas de construir possibilidades de transposições frente às novas demandas clínicas contemporâneas (Roussillon, 2014; Savietto, 2017).

Por fim, para o último objetivo de pesquisa, ponderamos a respeito do dispositivo de intervenção das oficinas mediadas pela música e o percurso enquanto extensionista e terapeuta na construção do projeto, realçando o papel dessa atividade para as conquistas simbólicas das crianças.

Para isso, dividiram-se as oficinas musicais em três tempos: o primeiro tempo da oficina foi o de construção de um espaço dentro da Unidade Básica de Saúde, em que os sons

pudessem ser utilizados como brincadeiras, de modo que as crianças teriam autonomia de escolha das atividades.

O segundo tempo foi de consolidação da tentativa de um grupo entre as crianças, que conseguiam utilizar as atividades propostas, por vezes ainda de forma individual, mas com pequenos espaços suportando a presença e interações dos demais, com poucas interações destinadas para as outras crianças.

Já nos aproximando do final do capítulo, o terceiro tempo das oficinas foi o de possibilidade de ligação intersubjetiva e rítmica; a aposta de grupo passou a ser aceitável pelas crianças em alguns momentos, mas não de forma retilínea.

Desse modo, ressaltamos que este trabalho pressupõe o olhar sobre a ritmicidade e a musicalidade nos processos simbólicos e na relação com a alteridade. Trabalharemos com duas vinhetas clínicas, relacionando com os aspectos discutidos ao longo dos capítulos. A partir do trabalho com as oficinas, nos deparamos com questões clínicas que indicam a necessidade de explorarmos, do ponto de vista teórico, as dimensões da alternância, indicando o papel do ritmo nas tramas pulsionais e da linguagem. Assim, optamos por discutir essas temáticas à luz das vinhetas.

Ao longo desses três tempos, foi possível a aposta na saída singular de cada criança. A proposta de mediação possibilitou que, através do brincar sonoro, os processos de simbolização pudessem ser vivenciados pela via do ritmo. Acreditamos que a discussão proposta nessa dissertação ressalta a importância do ritmo, enquanto alternância, para a constituição subjetiva e reverbera em demandas atuais na clínica com crianças.

## **2 A EXPERIÊNCIA DE CONTINUIDADE PSÍQUICA**

A proposta deste capítulo é realizar uma investigação do conceito de ritmicidade, – como matriz para os processos primários de simbolização – e o seu papel para a constituição psíquica. Para tanto, utilizaremos as bases teóricas e clínicas da psicanálise, com Freud e autores contemporâneos. Analisar-se-á uma das matrizes freudianas para pensar a ritmicidade, por meio das elaborações propostas *Projeto para uma psicologia científica* (1895/1986).

A discussão levantada no *Projeto* (1895/1986) torna-se basilar para a teoria psicanalítica e para a presente discussão, uma vez que marca o início de uma tentativa freudiana para pensar a temporalidade na organização do aparelho psíquico, através da noção de período e da alternância rítmica (continuidade e descontinuidade) das vivências de prazer e

dor do *infans*. Digamos que com esse compromisso, Freud precisará apontar a função da repetição para os sistemas mnêmicos e perceptuais.

Freud (1895/1986) também propõe, no texto do *Projeto*, uma estruturação do pensamento marcada pelo encontro com o outro, responsável por apresentar para o *infans* os traços da diferença, com sua alternância entre presença e ausência.

Na sequência, consideraremos autores que discutem o movimento rítmico entre continuidade e descontinuidade na constituição subjetiva e as operações ligadas à simbolização. Adotaremos o conceito de ritmicidade utilizado por Ciccone (2018), tomando como base conceitos winnicottianos sobre a função da alternância entre continuidade e descontinuidade na constituição psíquica.

Nesse sentido, o caminho a ser trilhado neste capítulo almeja construir argumentos que possam, futuramente, contribuir a respeito dos processos relacionados à conquista simbólica para as crianças e as possíveis dificuldades nessa travessia.

## 2.1 A temporalidade do aparelho psíquico e o traço da diferença

O *Projeto* (1895/1986) marca não só a tentativa de Freud de aproximar a psicologia com as ciências naturais com uma linguagem fisicalista – que, para Roza (1996), era a linguagem exigida na época –, mas principalmente uma inscrição na cena científica contemporânea de Freud, sendo fundamental e provocando futuros desdobramentos para a teoria psicanalítica ao longo dos textos metapsicológicos (Prudente & Ribeiro, 2005; Bezerra Júnior, 2013).

Freud (1895/1986) discute a respeito da temporalidade ao longo do texto em relação à repetições de alternâncias de presença e ausência de um outro auxiliar diante das necessidades básicas do bebê. O autor destaca essa forma de repetição como elemento fundamental, associado à defesa primária, para proteger o aparelho psíquico de experiências dolorosas. Nesse sentido, prazer e dor são vivências alternadas para o *infans*. Para Aragão (2008), as proposições a respeito do período no *Projeto* (1895/1986) são correlatas ao ritmo.

Freud (1895/1986) utiliza a noção de período ligado à memória. Segundo Parente Júnior (2017, p. 52), “os períodos dos processos de excitação – uma forma muito especial de memória – constituem a propriedade que singulariza e introduz a diferença no seio dos processos psíquicos”.

Os períodos seriam, então, responsáveis pelas diferenças temporais e o caráter representacional dos afetos no aparelho psíquico. Isso ocorre porque os traços mnêmicos,

através da diferenciação provocada por períodos, podem obter a apreensão das diferenças temporais (Parente Júnior, 2017).

A *carta 52 à Fliess* (1896/1996), texto escrito após as formulações do *Projeto*, provoca um distanciamento com a linguagem neurológica e uma aproximação com novas formulações a respeito do aparelho psíquico, destacado como um aparelho de memória. Freud propõe que (1896/1996, p. 35) “o que há de essencialmente novo em minha teoria é a tese de que a memória não se faz presente de só uma vez, e sim ao longo de diversas vezes”.

Essa hipótese, posteriormente retomada, permite a inserção da dimensão tópica do aparelho psíquico, que seria formado por uma sobreposição de camadas de traços mnêmicos. Segundo o autor, esse processo aconteceria de forma constante para a estratificação da estrutura e, conseqüentemente, produziria rearranjos no aparelho e na memória.

A função da percepção também é salientada por Freud durante *A carta 52 à Fliess* (1896/1996); ela é apresentada em um tempo anterior ao processo de consciência. Nesse sentido, a percepção seria inicialmente ligada aos processos de representação de palavra.

Com as elaborações acerca da memória, ao longo do texto, é possível apreender uma escrita psíquica. Freud (1896/1996) descreve as marcas e os traços no psiquismo que são inscritos pelas palavras ouvidas – representação acústica – e transformadas em imagens – representações de palavras.

Mais adiante no texto *O Eu e o Isso* (1923/2011), Freud destaca como “a palavra é essencialmente o resto-de-recordação da palavra ouvida” (p. 33). Isso torna a imagem acústica fundamental para a fala, que anteriormente foi representação de objeto.

Assim, os períodos podem ser diferenciados a partir dos sentidos, como a oralidade, que é percebida pelo sujeito e representada no aparelho psíquico enquanto escrita psíquica capaz de ser diferenciada por períodos na memória (Maurano, 2015).

Namba (2020) realça o quanto é imprescindível uma travessia do que inicialmente surge como uma representação de palavra para chegar até o alcance de uma possível fala, sendo necessário durante esse processo a constituição de intervalos no aparelho psíquico, o que revela a questão da temporalidade rítmica como estruturante para a fala.

Além disso, Freud (1895/1986) retrata a percepção como ponto fundamental para o surgimento do aparelho psíquico, ressaltando que o contato com a diferença desperta o interesse do aparelho psíquico para conhecer algo novo e atua na atividade do pensamento. Isso promove uma função fundamental para pensar a relação do *infans* com a alteridade, enquanto o outro como objeto semelhante, hostil e força auxiliadora.

Suponhamos que o objeto que compõe a percepção se pareça com o sujeito – um outro ser humano. Nesse caso, o interesse teórico [que lhe é dedicado] também se explica pelo fato de que um objeto semelhante foi, ao mesmo tempo, o primeiro objeto hostil, além de sua única força auxiliar. Por esse motivo, é em relação a seus semelhantes que o ser humano aprende a conhecer. Os complexos perceptivos emanados desse ser semelhante serão então, *em parte novos e incomparáveis* – como, por exemplo, seus traços, na esfera visual (Freud, 1895/1986, p. 32, grifo nosso).

Nesse sentido, Freud (1895/1986) descreve a cena do bebê com os primeiros objetos de percepção. O semelhante, no caso, que também vai desempenhar a função auxiliadora para o bebê, atua enquanto objeto de percepção, visto que é através dele que o *infans* dá início ao reconhecimento de traços fora do próprio corpo e começa a discerni-lo dos demais.

As percepções são endossadas, ao longo do *Projeto* (1895/1986), como propulsoras para o estabelecimento da estrutura corporal e de contato com o outro. A movimentação corpórea citada por Freud (1895/1986), como por exemplo, com o movimento das próprias mãos sendo reconhecido no corpo do outro, funda a constituição de um espelhamento necessário para a projeção da superfície corpórea.

Os bebês, ao longo dos dois ou três meses, começam a estimar o tempo com um cálculo a distinguir as durações temporais das interações. Isso ocorre porque cada interação com o outro provoca um estilo rítmico diferente das relações com o próprio corpo, e é com essa distinção temporal que o bebê começa a separar a si próprio do outro. Essas são experiências indispensáveis para a constituição e organização psíquica. Assim, o estilo rítmico pode interferir na percepção que o sujeito irá construir sobre a qualidade do vínculo, que, a depender também da temporalidade que ele detém, pode ser gratificante ou hostil (Stern, 1991).

O olhar entra em cena com as primeiras percepções visuais descritas por Freud (1895/1986). O corpo do outro surge enquanto dançante, que movimenta todas as partes, provocando identificação e diferenciação entre o bebê e o outro.

Mas outras percepções visuais — as do movimento das mãos, por exemplo — coincidirão no sujeito com a lembrança de impressões visuais muito semelhantes, emanadas de seu próprio corpo, [lembranças] que estão associadas a lembranças de movimentos experimentados por ele mesmo. (Freud, 1895/1986, p. 32)

Uma outra proposição interessante sobre o uso das mãos e os movimentos perceptivos, foi discutida por Golse e Amy (2020), ao longo do livro *Bebês, maestros, uma dança das mãos* (2020). Os autores retratam que o movimento das mãos dos bebês, antes do uso da

palavra falada, são gestos que podem exprimir uma linguagem, que pode ser lida pela mãe. Assim, propõem uma comparação entre bebês e maestros, pois, ambos usam de suas mãos para expressão de movimentos orquestráveis. Nesse sentido, a mãe e os músicos ficam atentos e “veem em cada sutil movimento a peculiaridade intencional do outro que lhes dirige uma mensagem fina e precisa” (p. 04). As mães e os músicos estariam, então, recebendo a pulsação rítmica dos bebês e maestros, e, ao mesmo tempo, organizando sua gestualidade, como uma tarefa recíproca.

No que tange à identificação, é possível imitar o movimento do outro com traços vívidos e percebidos em si mesmo, salientando a função dos traços mnêmicos para que esse processo ocorra. Essa formação de uma identidade perceptiva é exemplificada por Freud (1895/1986) ao descrever que o movimento das mãos do outro é percebido pelo bebê e passível de ser imitado, pois, ao ver o outro movimentando as mãos, também reconhece esse movimento no próprio corpo.

Sobre a diferenciação entre o bebê e o outro, Freud (1895/1986) retrata que nem todos os movimentos podem ser reconhecidos, ao passo que o outro apresenta novos traços para o bebê, provocando novas inscrições que até então se apresentam enquanto incompatíveis com outras lembranças corporais. Desse modo, ao conceituar *das ding* Freud supõe que há sempre algo no objeto que não será apreendido pelo bebê, ficando como um resto. Paradoxalmente, esse resto é conhecido através da semelhança com os seus próprios movimentos e inapreensível. Retornaremos com considerações a respeito de *das ding* no capítulo seguinte ao retratarmos a relação com os objetos.

Assim, a relação com a alteridade através da percepção visual promove o encontro com a diferença, “toda vez que as imagens investidas coincidem entre si, não dão vez alguma para o trabalho do pensar” (Freud, 1895/1986, p. 376). Nesse ínterim, há uma relação proposta durante o *Projeto* (1895/1986) entre as percepções e a alteridade, com as percepções visuais dos movimentos emanados do corpo do bebê, as memórias que são fundamentalmente imagens corporais e o início da capacidade de pensamento e linguagem.

Durante o *Projeto* (1895/1986), a formulação sobre o modo de funcionamento do aparelho psíquico surge de forma mais robusta, numa tentativa freudiana de associar os processos entre o normal e o patológico, com elementos que introduzem o conceito de quantidade (Q) e energia no aparelho, sem ainda citar esboços a respeito do conceito de pulsão.

Desse modo, Moreira (2009) descreve essa versão do aparelho psíquico como uma máquina fictícia e solipsista, com a função de inibidor do processo alucinatório, que tenderia à

repetição da vivência de satisfação. Essa inibição seria possível através do teste de realidade, que abala e desqualifica a alucinação enquanto solução para o momento de tensão do aparelho: “o eu garantiria, no sentido biológico, a vida para o pequeno ser” (Moreira, 2009, p. 232).

No *Projeto* (1895/1986), o eu, é apresentado como uma organização que tem como função regular e inibir as representações de objetos percebidos como de satisfação ou de hostilidade. Nesse sentido, é uma instância responsável por aberturas e fechamentos, ligado também às repetições e ao período.

Assim, Freud (1895/1986) não define o eu enquanto estrutura fixa, mas como uma expressão dessa regulação, por isso, modifica-se de acordo com cada experiência apresentada. Com essa inibição do processo alucinatório, o eu impede que o objeto de desejo ou de hostilidade, com a repetição da vivência de satisfação ou de dor, respectivamente, sejam percebidos como atuais e presentes no mundo externo, quando na realidade estão ausentes.

Essa diferença entre percepção e realidade é o que diferencia o que Freud (1895/1986) denomina inicialmente como processos primários e secundários. Esses processos, se tornaram capitais para fundamentar a forma como a vida psíquica e a atividade de pensamento é estruturada.

Os processos primários seriam “regidos pelo princípio do prazer, operam mais próximos do princípio de inércia, expressando a tendência fundamental da vida psíquica, que é evitar o desprazer (causado pelo aumento da tensão)” (Bezerra Júnior, 2013, p. 166). Para isso, utiliza as representações – os traços mnêmicos – do objeto desejado no primeiro momento.

Já os processos secundários são dirigidos pelo princípio da realidade e “surtem a partir do momento em que se torna possível lidar de maneira não automática com o aumento das excitações, possibilitando que a inibição da descarga imediata abra espaço para que seu escoamento se dê na direção mais adequada” (Bezerra Júnior, 2013, p. 166), para que seja evitada a frustração causada pela experiência alucinatória do objeto de desejo.

## **2.2 O grito e o encontro ritmado com o complexo do semelhante em Freud**

As vivências de satisfação e dor são elencadas por Freud (1895/1986) como fundamentais para a constituição do aparelho psíquico. Ele apresenta o grito, inicialmente, como forma de expressão capaz de aliviar parte da carga de tensão do aparelho psíquico, que são provocadas pelas urgências das necessidades básicas, como a fome. Sozinho o *infans* é

incapaz de afastar alguns incômodos e gerir suas necessidades básicas. Além das percepções visuais, a experiência de percepção sonora, que é anterior ao nascimento, surge de forma especial quando a fala do outro entra em cena para responder ao grito desenfreado do bebê.

O organismo humano é, a princípio, incapaz de promover essa ação específica. Ela se efetua por ajuda alheia, quando a atenção de uma pessoa experiente é voltada para um estado infantil por descarga através da via de alteração interna. Essa via de descarga adquire, assim, a importantíssima função secundária da comunicação, e o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais. (Freud, 1895/1986, p. 24)

Esse é um ponto fundador na literatura psicanalítica a respeito da função da alteridade para a constituição psíquica. O outro faz uma leitura simbólica dos gritos, do choro e da agitação do bebê, interpretando como demanda, que, segundo Freud (1895/1986), é uma ação que, de forma secundária, também serve à comunicação. Para Bezerra Junior (2013, p. 157), “ao interpretar o grito como um apelo, a mãe refere a experiência da criança ao campo semântico e ao universo linguístico nos quais ela própria está tomada, ao campo desejante do qual ela já faz parte”.

Ainda de acordo com esse trecho do *Projeto* (1895/1986), Castiel e Bratkowski (2020, p. 45) salientam que o *infans* não está de modo passivo nesse processo, “se o desamparo humano é a fonte de todos os motivos morais, é preciso reter energia dentro de si para chamar o outro – fala no choro como uma forma de chamamento”. Essa retenção de energia interna para invocar a presença do outro põe em cena um esforço e uma estruturação interna necessária para que esse processo possa acontecer.

Desse modo, podemos apreender que a experiência do grito em Freud (1895/1986), está articulada com as vivências primárias de satisfação com o outro, que oferece objetos para o apaziguamento do bebê. Assim, estamos enfatizando aqui, hipoteticamente, as experiências de continuidade e descontinuidade na relação do bebê com os seus semelhantes. Porém, é preciso demarcar que esse mesmo processo pode ser fonte das experiências de dor e ruptura, com uma ausência de alternância, pela privação de uma experiência efetiva de apaziguamento das necessidades do bebê, em suas dimensões pulsional e intersubjetiva.

Bezerra Junior (2013, p. 157) descreve essa passagem em que “os mecanismos da máquina neurobiológica humana mostram sua imbricação originária com o plano da intersubjetividade. A ordem natural e a ordem simbólica precisam necessariamente se entrecruzar para que a vida psíquica tenha lugar”.

Anos depois, a experiência do grito retorna em *Mal-estar na civilização* (1930/2004), Freud a destaca como forma elementar para a relação com a alteridade. Nesse sentido, a vivência do grito também marca uma relação com a alternância presença e ausência.

O bebê ainda não separa seu eu de um mundo exterior como fonte das sensações que fluem sobre ele. Aprende a fazê-lo pouco a pouco, com base em incitações diversas. Deve causar-lhe a mais intensa impressão o fato de que muitas das fontes de excitação que mais tarde discernirá como seus órgãos corporais podem lhe enviar sensações a todo momento, enquanto outras – e entre elas a mais desejada, o seio materno – lhe são temporariamente subtraídas, e ele só consegue recuperá-las *gritando* por socorro: este modo, contrapõem-se pela primeira vez um eu e um "objeto" como algo que se encontra "fora" e que só mediante uma ação particular é forçado a aparecer (Freud, 1930/2004, p. 67-68, grifo nosso).

A cena provoca uma repetição com idas e vindas entre o grito e o aparecimento do objeto, que nesse caso configura-se como o seio materno. Assim, um circuito de alternâncias entre presenças e ausências se instaura, relacionando a experiência sonora com a alteridade com e a relação de objeto.

Ademais, discutiremos por seguinte, com autores contemporâneos, o campo da ritmicidade nos processos de constituição psíquica.

### **2.3 Uma discussão contemporânea sobre a ritmicidade**

Roussillon (2006) destaca que o *Projeto* (1895/1986) introduz a relação do *infans* com o objeto no exterior – responsável pela formação da demanda para o outro – e no interior – enquanto sistema *psi*. Dessa maneira, o ritmo interno, o objeto exterior e o traço interno devem ter uma relação de afinação para que a satisfação seja encontrada pela criança, o que coloca em questão um jogo rítmico necessário durante esse encontro.

Em outras palavras, a relação do *infans* com o mundo externo, deve ter um caráter rítmico para que possa ser organizada e simbolizada, com presenças e ausências. No que tange a relação com os objetos, para que o bebê possa manter o objeto vivo internamente, é necessário um esforço para a experiência de continuidade nessas relações (Ciccone, 2018). Essa experiência de continuidade é possível de ser organizada através do ritmo (Guerra, 2017).

Para Assoun (1999), é a atividade alternada de aparecimento e desaparecimento do objeto e do outro, que permite o bebê ser capaz de substituir o sentimento de morte do

objeto/outro pelo sentimento de saudade. Quando o desaparecimento se instala pela primeira vez, seria o equivalente ao aniquilamento, porém esse movimento de ir/voltar, desaparecer/aparecer permite que o luto seja contornado e que a saudade surja como substituta desse vazio, como também uma forma de simbolizar. Trata-se, portanto, de experienciar as presenças e as ausências ritmadas e intercaladas, vivenciando essa alternância.

Segundo Ciccone (2018), o bebê pode empregar todo o esforço com o olhar para manter um enlaçamento e uma manutenção de permanência do objeto ou do outro.

Pode-se observar isso durante a alimentação, por exemplo. Podemos observar um bebê, que come com uma colher, que fica imóvel quando tem a colher na boca e que se agita entre uma colherada e outra (a presença/ausência da colher fazendo viver uma experiência de separação/reencontro) – e o bebê se acalma olhando o observador, sem descansar os olhos (se a mão da mãe que o alimenta passa entre o rosto do bebê e aquele do observador, o bebê se contorce para reencontrar o contato visual). O bebê pode, em seguida, quando já recuperou a segurança, reencontrar o rosto maternal, e trocar, balbuciar ludicamente com a mãe. (Ciccone, 2018, p. 18)

Essa forma de comunicação entre o bebê e o outro passa a criar uma linguagem própria de sons e sentidos, em que o grito passa a ser dito em melodias diferentes e a mãe passa a reconhecer qual grito é por fome, por sono e as demais demandas. Esse movimento do outro de cativar o *infans* com a voz e o olhar, também o transmite uma ritmicidade constituinte; primeiro ele advém como efeito de uma musicalidade da voz para depois se constituir enquanto falante.

Ciccone (2018) destaca que a troca interativa e intersubjetiva do bebê com o semelhante deve ter um caráter rítmico. Além dessa troca, ele avalia outras duas experiências rítmicas igualmente importantes: a alternância das posições da abertura objetal e da retirada narcísica e as experiências de presença e ausência do objeto. Assim, para o autor, a constituição psíquica ancora-se em uma oscilação rítmica dessas posições. A abertura objetal e a retirada narcísica seriam então responsáveis pela subjetivação das experiências e interações. Esse duplo movimento permite a troca com o mundo externo, mas, em seguida, um retraimento necessário para que a experiência seja fabricada para si mesmo, interiorizando-a. Para isso, é necessário que esse processo seja ritmado, que o tempo de troca respeite o tempo possível do bebê, para que ele possa ausentar-se e depois voltar.

O autor supõe também que uma troca continuada superexcitante que não tem o estabelecimento da pausa e não permite o retraimento do bebê pode tornar-se excedente e causar um retraimento do bebê mais longo do que o normal e esperado. Com isso, levanta-se a

hipótese de que sejam necessários, então, assim como no teatro, peças em atos, com tempos permitidos de saída de cena, intervalos necessários para que outra cena ocorra.

Nesse sentido, para Ciccone (2018, p. 17), a ritmicidade é constituída enquanto todas as “interações ajustes e afinações, no laço com o bebê”. É essencial que o externo seja harmonizado com o ritmo interno do bebê para produzir uma espécie de dança, em que, segundo o autor, pode acontecer, durante esse processo, uma série de disritmias e passos em falso, como traços inevitáveis do encontro com o outro. O impasse não é instaurado, necessariamente, pela disritmia, mas é possível supor que um problema poderia ser criado quando houvesse uma ausência de ritmicidade nesses processos.

A seguir, destacaremos, a função primordial do ritmo, enquanto recurso nas bases primárias para a constituição psíquica.

#### **2.4 A experiência rítmica e musical para a constituição psíquica**

A música presente na linguagem do outro, na função de mãe, convida e conquista o bebê pela prosódia construída com o ritmo, o timbre, a intensidade e, fundamentalmente, a alternância com o silêncio. O ritmo da fala permite que aconteça uma sincronização multissensorial para o bebê, entre a esfera visual, com a ritmicidade das pálpebras, e auditiva, com o ouvido, organizando-o (Golse e Amy, 2020).

No que tange à experiência sonora com o ouvido, R. Murray Schafer (1977/2011, p. 23) postula o conceito de “paisagem sonora”. O autor estabelece que o sentido da audição é muito anterior ao sentido da visão, o que permite que o bebê tenha experiências sensoriais primárias com os sons.

O mergulho na paisagem sonora é intrínseco à experiência humana e faz parte do ambiente sonoro de cada sujeito, que não cessa de produzir sons a todo instante, internos, com os sons do próprio corpo, e externos, com os sons do mundo; a paisagem sonora engloba todos os sons com os quais vivemos (Schafer, 1977/2011)<sup>6</sup>.

Diante disso, a experiência com o mundo externo tem uma marca da qual é impossível fugir: o encontro com o som e com a música. Para o compositor e teórico do campo musical Pierre Schaeffer (1966), o ouvido seria uma ferramenta de análise do som, por isso, ele considera a orelha um instrumento musical do corpo, o que permite ressaltar o valor lógico da

---

<sup>6</sup> “Podemos nos referir a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como paisagens sonoras” (Schafer, 1977/2011, p. 23).

música para a constituição do humano, que contribui com a exigência que o sujeito tem de construir uma expressão dos sentimentos.

Segundo Nogueira (2013), as tônicas das frases que acontecem com a atribuição de ritmo e melodia, permitem que a palavra seja escutada para além do idioma, como uma palavra cantada. Assim, a sensação sonora da palavra promove os deslocamentos no sentido.

Ao que tange o ritmo, segundo Aragão (2018), apresenta uma função que vai além da repetição e da cadência do som, “o ritmo seria essencialmente um liame, aquilo que liga o que é do registro da continuidade com aquilo que está no registro do corte, da cesura com o outro”. Assim, é o responsável, por dar liga e religar o sistema de continuidade e corte do som através da temporalidade.

Didier -Weill (2012, p. 16) produz o seguinte questionamento: “Não seria a sucessão diacrônica de o que *o há e não há* que nos fazem ouvir pelo ritmo da música? Quando ouvimos música, seu ritmo nos diz alternadamente *há e não há.*”

Enquanto há seria o instante em que soa o som, o não há seria justamente o intervalo vazio entre os dois sons. Porém, mesmo no instante do não há, permanece uma promessa de que o som retornará (Didier-Weill, 2012), o que implica então uma relação de previsibilidade e antecipação com a experiência musical.

Essa espera é o que Vivès (2020) denomina como estado de tensão musical, que é muito popular na música eletrônica. O autor destaca o exemplo dos *djs* que provocam essa tensão no público durante as raves.

Concomitante, Marcelli (2007) retrata o ritmo enquanto uma tensão indefinível entre dois tempos: a repetição e a espera da surpresa. O autor, indica a música enquanto produtora desse momento de surpresa, “quando o músico e o ouvinte sabem de cor o percurso, o prazer está no desvio, no inesperado desvio que a música dá à norma” (McEwan, 2006 como citado em Marcelli, 2007, p. 123).

No tangente à constituição subjetiva, o psicanalista uruguaio Victor Guerra (2017, p. 59), salienta o ritmo como um organizador do encontro intersubjetivo, que possibilita o bebê no processo de advir enquanto sujeito. Para o autor, “mãe-bebê, pai-bebê vão formando um ritmo em comum, como uma música necessária e fundante da dança da subjetivação. Dança cujo instrumento central é a comunicação e a linguagem corporal” (Guerra, 2017, p. 59).

O termo musicalidade é utilizado aqui tendo como referência a definição de Trevarthen (1999) que destaca:

A musicalidade está em cada um de nós, de forma permanente. Ela atrai simpatia e interesse, e transpõe todas as diferenças culturais e históricas entre os indivíduos e

comunidades, desde a infância até a velhice. Este é o seu valor adaptativo. Todos nós processamos a mesma capacidade fundamental de responder musicalmente, por mais diferentes que nossas culturas musicais possam ser. (1999, p. 157)

O bebê, ainda na vida intrauterina, detém uma musicalidade inata, que é vital para sua sobrevivência, que Parizzi e Rodrigues (2020, p. 17) denominam como “vida sonoro-musical intrauterina”. Essa conclusão se dá porque ainda no útero, o bebê passa por experiências vibratórias e sonoras. Nessa perspectiva, Carvalho (2015, p. 174), descreve o útero como um “auditório humano”, devido ao funcionamento como fundo acústico para o bebê.

Para Parizzi e Rodrigues (2020, p. 37), “é com seu corpo musical que ele se torna humano, com a imersão gradual e definitiva no mundo dos símbolos”. Já Nogueira (2013, p. 09), retrata que o bebê é um efeito do “sujeito-música”. Esse termo foi cunhado pelo autor para designar a importância do som nos processos de constituição e representação no psiquismo.

O encontro do bebê com o outro foi visto designado como musical por Golse e Amy (2020), que o retrata como um espaço de recitação. Os autores realçam a característica imprevisível que constitui a história relacional e pessoal do bebê com o outro. Esse encontro se constitui a partir da dupla interação entre o bebê e o outro. Essa díade permite que seja criada uma interação inédita, em que cada um vai contar algo ao outro, de acordo com a própria história e narrativa.

Desse modo, uma terceira história surge, coescrita no dito entre os dois, que pode ser estruturante para o bebê. Isso permite que, nessa terceira história, o bebê consiga construir uma história própria, movimento denominado de “cocriação interativa” (Golse & Amy, 2020, p. 27).

De acordo com Konicheckis (2018, p. 27), há um esforço do recém-nascido para harmonizar o próprio ritmo com o do ambiente externo, que pode acolhê-lo, mas inicialmente é apresentado enquanto estranho. Victor Guerra (2017) denomina essa harmonização de ritmicidade conjunta, fundamental para o sentimento de identidade rítmica, responsável por permitir que o bebê tenha o sentimento de continuidade da própria existência.

Segundo Guerra (2017, p. 59), “esse ritmo em comum, pulsará os pares dialéticos presença-ausência, continuidade-descontinuidade, articulados com a palavra” e será intrínseco à vida psíquica, “em um encontro de ritmos que se abre à crescente significação da palavra”.

A experiência com o mundo externo marca a entrada na vida e, assim como a poesia, pode ser retratada como “um gesto de abertura a partir de uma rítmica expressa no movimento

de saída para o exterior, de nos conduzir à realidade externa e, ao mesmo tempo, manifestar essa irradiação de um centro íntimo” (Guerra, 2017, p. 32).

Guerra (2017) destaca aproximações entre a constituição psíquica e o processo da arte, respaldando o valor artístico da ritmicidade para os processos vitais. O encontro com o outro torna-se um, então, recital nessa esfera marcada pela musicalidade.

Dessarte, as bases primárias de constituição do ser humano podem ser pensadas através de um universo musical que o cerca. Esse universo musical marcado pelo ritmo, produz encontros e desencontros do sujeito com o outro (Guerra, 2022).

Ao avaliar a contemplação de uma escultura, Guerra (2017, p. 38) destaca que é necessária uma solidão essencial a ser conquistada para que possa “entrar e habitar o espaço criado pelas formas dos pentes, espaço estranho, que nos aliena e nos torna estrangeiros, nos faz sentir falta, afasta-nos de nós mesmos, mas nos aproxima de algo muito íntimo”.

Para o autor, essa experiência com as formas artísticas e o contato com o íntimo proporcionam descobrir um ritmo primário do sujeito, visto que toca nas estruturas arcaicas de constituição, não apenas no eixo temporal ao que se refere como arcaico, mas dando forma a um “originário incessante”, como uma fonte de criação do mundo e diz respeito ao surgimento da novidade para um bebê (Guerra, 2017).

Minha interpretação é que o bebê, através do ritmo, da sensorialidade e depois da palavra, conecta-se com esse originário incessante que o engendra em seu processo de subjetivação, mas, claro, não se trata de uma experiência solipsista, precisa da interação fundante do outro que cuida dele (função materna e paterna), que deve entrar em um ritmo em comum com esse bebê para que torne a se lançar esse originário incessante. (Guerra, 2017, p. 38)

Por mais que o íntimo diga a respeito dessa noção do próprio eu, *self* e dos modos singulares de lidar com a vida, para que ele possa existir como tal, precisa ter a marca do encontro com o outro (Guerra, 2017).

A experiência solipsista a que o autor se refere é dada como um modo isolado de existência que deve ser evitado, uma vez que os modos de subjetivação não são engendrados sozinhos. A fim de que o íntimo possa existir, é necessário que o ritmo fundante do outro entre em cena juntamente com o ritmo do bebê; o canto em conjunto também designado como um acordo íntimo e retrata uma estrutura capaz de apaziguar o caos e insemear a ordem. (Wisnik, 2017)

No capítulo seguinte, analisaremos a experiência da ritmicidade para dar ênfase nos processos que podem ser considerados impasses para a simbolização.

### 3 A RITMIICIDADE E OS IMPASSES NOS PROCESSOS PRIMÁRIOS DE SIMBOLIZAÇÃO

Durante este capítulo, trabalharemos com o objetivo de analisar possíveis relações entre a ritmicidade e os impasses<sup>7</sup> nos processos primários de simbolização na clínica com crianças com sofrimento psíquico grave, que por vezes se apresentam pela via de uma recusa enunciativa ou na relação com os objetos.

Aragão e Zornig (2018) discutem que na constituição subjetiva ocorre um movimento rítmico entre continuidade e descontinuidade, que pode favorecer as operações ligadas a simbolização dos objetos e de uma ritmicidade com o outro, impasses ou falhas nessas vivências poderiam significar para o infante uma relação de imprevisibilidade com o objeto.

Ao utilizar o termo impasse na constituição psíquica, encontramos uma saída para discutir uma concepção importante na literatura psicanalítica, de como o sujeito nasce das possíveis relações com a linguagem e como desses modos de se fazer linguagem podem ocorrer impasses (Souza & Paravidini, 2013). Essa indicação propõe direções clínicas para uma neurose, psicose, fenômenos psicossomáticos, quadros de autismo, dentre outros quadros possíveis. Podemos supor, então, que esses impasses podem refletir sobre a relação com o ritmo e a linguagem.

Empregaremos aqui o termo impasse nesse sentido prévio de uma direção não tomada pela criança e reflete à posição subjetiva em que se encontram.

Já a escolha pelo termo sofrimento psíquico grave refere-se a “toda manifestação aguda da angústia humana (seja pela linguagem, seja pelo comportamento), que não é – ou não tem sido – bem compreendida pelos demais” (Costa, 2003, p. 22).

O termo sofrimento psíquico faz alusão à angústia e ao subjetivo do sofrimento. Já o termo grave destaca o que não é da ordem do comum e administrável pelo sujeito, trata-se, então, de condições subjetivas que ultrapassam o limite do simples e suportável. Empregar-se-á aqui o termo sofrimento psíquico grave, seguindo uma postura de trabalhar com graves impasses psíquicos, relacionando esse termo inicialmente ao sofrimento que as crianças atravessam.

---

<sup>7</sup> A palavra impasse, de acordo com o dicionário *Michaelis* (1998, p.1060), tem como significado “situação embaraçosa para qual é muito difícil encontrar saída ou solução; beco sem saída; embaraço; problema”.

Acompanhamos também a ideia de Januário e Tafuri (2009), em que a utilização do termo sofrimento psíquico grave aproxima a questão da constituição do sujeito psíquico com o sofrimento humano, ultrapassando a proposição de diagnósticos esgotados de potencialidade explicativa e esvaziados de sentido, que podem provocar imprecisões para o caso clínico.

Para iniciar o capítulo, propomos elaborações acerca dos processos de simbolização a partir de Freud, Lacan e autores contemporâneos.

Entendemos que a experiência de negação ligada à dimensão do verbal, põe em questão a relação objetual e pulsional. No que tange à relação objetual e os processos primários de simbolização, investigamos a relação do sujeito com a presença e a ausência dos objetos, através do jogo rítmico do *Fort-Da* (1920). A partir disso, podemos traçar perspectivas na relação objetual de Lacan e Winnicott, que serviram de base para o conceito de objeto trânsito de Orrado e Vivès (2021). Concomitante, os autores resgatam uma proposta de mediação através da afinidade da criança, que discutiremos posteriormente no tópico a respeito da relação objetual.

Por fim, discutiremos a respeito da dimensão da voz, enquanto objeto da pulsão invocante no ensino de Lacan. A pulsão invocante, também nos interessa em sua articulação com a música. Essa aproximação é retratada como presente desde os primórdios da constituição psíquica (Didier-Weill, 1997;1999; Vivès, 2009; 2018; 2021).

Assim, buscamos compreender os possíveis desdobramentos entre os impasses nos processos primários de simbolização e sua relação com a experiência de ritmicidade.

### **3.1 Os processos primários de simbolização**

Os estudos acerca dos processos primários de simbolização iniciam em Freud ao longo da teoria a respeito do aparelho psíquico – aparelho de linguagem e memória. No capítulo VII do texto *A Interpretação dos Sonhos* (1900), Freud realça a função de um aparelho para explicar o funcionamento dos sistemas psíquicos. De acordo com Riguini (2008, p. 41), a escolha freudiana em explicar o aparelho sem recorrer às características anatômicas, mas sim dentro de um campo psicológico com organizações espaciais e temporais, faz emergir uma ordem simbólica, “na medida em que espaço e tempo organizam a subjetividade em um nível simbólico”.

Os processos de simbolização são retomados no texto *A Negativa* (1925/2011) com relação à função da negação. Um pouco antes, Freud (1919/2019) escreveu a obra *O*

*infamiliar*, em que é abordada a ambivalência do *unheimlich*, traduzido como “estranho/inquietante” – algo assustador, que provoca medo – com o *heimlich*, que podemos traduzir como familiar e conhecido. A ambivalência dos dois termos se dá porque uma série de experiências estéticas, com pessoas, coisas e impressões sensoriais, promovem a sensação estranho e familiar. Ambos pertencem a mesma categoria, não sendo contrários, mas sim dois polos do mesmo objeto.

Em *A Negativa* (1925/2011) é postulado que a negação certifica a falta de algo, e se refere à função psíquica do juízo enquanto responsável por atribuir ou negar característica a algo. O juízo negativo é, então, uma condição para os processos simbólicos, uma vez que permite os processos de pensamento e da lógica. Freud introduz termo *Verneinung*, como a negação primordial, que é consequência do sim primordial, *Bejahung*. Para Bruner (2014), “o juízo negativo supõe a representação (presença de ausência) e é o certificado inovador outorgado por Freud: o certificado da origem da subjetividade que rubrica a possibilidade de nomear a ausência”.

Freud (1925/2011) ressalta também a relação com o teste de realidade, responsável por confirmar ou negar a existência de uma representação psíquica. Essas formulações são importantes para retratar a relação entre o campo simbólico e as pulsões para Freud.

Freud (1925/2011) apresenta que duas atividades de juízo podem ser utilizadas pelo aparelho psíquico, de um lado introduzir, *Einbeziehung*, e do outro querer expulsar, *Austossung*. Essa tentativa seria regida pelo princípio de prazer e buscaria introjetar no eu o que é bom e expulsar o que é mau. Essa atividade pode ser realizada pelo bebê, ao querer comer bons e expulsar os objetos ruins. A expulsão primordial permite, então, o surgimento da Coisa, enquanto aquilo que restou da expulsão e não apresenta representações possíveis. Para Freud, esse movimento é fundante para a estruturação do eu.

Nesse momento da obra freudiana, as pulsões estavam agrupadas em pulsão de vida e pulsão de morte, estando a introjeção atribulada à pulsão de vida e a expulsão à pulsão de morte. (Freud, 1925/2011). Freud argumenta que traços que se encontravam fora, com o objeto expulso, também poderiam ser reconhecidos dentro. Sendo assim, possível considerar esse dentro e fora na obra freudiana interligados.

A estrutura da constituição psíquica em Freud (1925/2011), então, passa pela “afirmação primordial” e pela “expulsão primordial”, *Bejahung-Austossung*. Esse processo seria o responsável por formar o Eu e o Não-Eu. Como consequência, a separação entre o eu e os objetos ocorre com a formulação das representações primárias – enquanto signos. Com o

símbolo da negação instituído, é possível então operacionalizar com a palavra uma representação de objeto.

Um conceito fundamental para os processos de representações em Freud (1915;1926) é o de recalque originário – *Urverdrängung*. Freud o descreve como um momento hipotético, em que o recalçamento ocorre pela primeira vez.

Temos fundamentos, portanto, para supor uma repressão primordial, uma primeira fase da repressão que consiste no fato de ser negado ao representante psíquico da pulsão o acesso ao consciente. Com isso se produz uma fixação; a partir daí a representante em questão persiste inalterável, e o instinto permanece ligado a ela (Freud, 1915, p. 85).

O recalque originário torna-se, então, estruturante para o aparelho psíquico, pois permite a entrada no mundo simbólico. A concepção simbólica freudiana do aparelho psíquico é, sobretudo, uma aproximação a respeito da linguagem e da constituição psíquica, “para Lacan, o surgimento da linguagem é indissociável do advento do sujeito, do inconsciente, e é através dele que se dá o recalçamento originário” (Jorge Coutinho, 2000, p. 91). Isso que possibilita uma relação com o aforisma lacaniano de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem (Lacan, 1964).

O campo simbólico, para Lacan, passa por uma articulação de corpo e linguagem, "os símbolos envolvem a vida do homem [...] antes que ele venha ao mundo, aqueles que vão gerá-lo em ‘carne e osso’, trazem em seu nascimento [...] o traçado de seu destino" (Lacan, 1998, p. 280). O autor define o registro simbólico<sup>8</sup> como responsável por organizar o sujeito, é a partir dele que os registros imaginário e real podem ser ordenados.

A tentativa de simbolizar o próprio corpo, a fim de construir uma superfície, passa, então, pelo uso de objetos exteriores. Esse processo se aproxima do que Lacan irá denominar em sua teoria do *estádio do espelho*<sup>9</sup>, com a possibilidade de uma imagem de projeção corpórea. Segundo Domingos (2020, p. 107) a diferenciação entre sujeito e objeto passa por esse processo do estágio do espelho, em que:

o bebê se descobre na imagem especular num momento em que ainda não possui controle sobre o corpo, e por isso, percebe-o esfacelado, até ser chocado com uma

---

<sup>8</sup> Lacan destaca o campo simbólico como um dos "três sistemas de referência" (Lacan, 1953, p. 89), para além do imaginário e real.

<sup>9</sup> Teoria apresentada pela primeira vez em 1936 no congresso psicanalítico de Marienbad. (Faustino & Falek, 2014).

imagem inteira, fornecida pelo espelho. Mas não é preciso um espelho físico, o olhar do outro pode fazer essa função. Recebendo esses significantes do Outro, o bebê deverá, ou ocasionalmente o fará, emitir algum tipo de resposta ao se perceber como objeto para o outro. É esse o contato primário com a substância corporal, tomada sempre especulativamente pelo sujeito, simbólico e imaginariamente.

Assim, é notório que a questão da constituição do corpo permeou o ensino de Lacan de diferentes modos, desde 1936, no congresso psicanalítico de Marienbad, e permaneceu durante todo o percurso.

O estádio do espelho, para Lacan (1949/1998), será responsável pela constituição do Eu em tempos lógicos. No primeiro tempo, o bebê vê um outro no espelho, não reconhecendo que se trata de uma imagem; o segundo momento é o reconhecimento de uma imagem; já o terceiro é o estabelecimento de reconhecer a própria imagem. Para o autor, é a partir do terceiro tempo que o Eu se constitui.

Lacan no *Seminário II – O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise* (1985) ressalta que seria, então, a função simbólica uma presença na ausência e uma ausência na presença. Isso implica, com a perda da coisa, e a possibilidade de produzir representações.

Segundo Lacan (1985, p. 215), é “pela nomenclatura que o homem faz subsistir os objetos numa certa consistência. Não é à distinção espacial do objeto, sempre pronta a dissolver-se numa identificação ao sujeito, que a palavra responde, mas sim à sua dimensão temporal”. Nomear, então, seria responsável por introduzir a temporalidade do objeto, que irá representar tanto sua presença, como ausência.

Às voltas com o reconhecimento de uma instância simbólica, Lacan (1972-73/1985) usou o aparelho de Freud para sustentar suas hipóteses sobre a relação do sujeito com a função simbólica ao reconhecer um parentesco entre a ordem simbólica e a máquina estratégica. Desta forma, faz uma leitura do aparelho freudiano em termos de inscrições de presença e ausência que se alternam como em um jogo de sorte. Entretanto, em determinado momento, o que era um jogo de sorte passa a ter uma lógica e, tendo reconhecido esta lógica, [...] ele demonstra como o jogo do símbolo organiza o sujeito. (Riguini, 2008, p. 42)

Julieta Jerusalinky (2002) retrata a constituição psíquica como dependente de alguns pontos a serem articulados: o tempo, a maturação das estruturas anátomo-fisiológicas, o crescimento corporal, o desenvolvimento das aquisições instrumentais fundamentais (psicomotricidade, linguagem, aprendizagem). Esses aspectos articulados, “marcam de maneira harmoniosa ou não a constituição subjetiva”. (Geluda; Marques, 2014, p.53). A partir

das discussões supracitadas, podemos supor então, que os impasses subjetivos podem apresentar relação com a temporalidade.

Já Roussillon (1991), lendo Freud, propõe definições para os dois tempos da simbolização mais arcaica: a primária e a secundária. A simbolização primária foi definida por Roussillon (2017, p. 59), como “os processos pelos quais o primeiro traço mnêmico é transformado em representação de coisa (representação-coisa)”. O autor salienta que é necessário que os traços de percepção inscrevam no psiquismo uma matéria psíquica primária, que ainda deverá ser modificada. Essa modificação seria, portanto, o início do processo de simbolização. É a partir desse processo que o sujeito pode se apropriar da experiência.

Já a simbolização secundária, contempla o “processo pelo qual a representação “de coisa” é transformada em representação de palavra ou, para dizer melhor, é traduzida no aparelho da linguagem verbal”. (Roussillon, 2017, p. 59).

### **3.2 A relação objetual em Freud e o jogo pulsional em *Fort-Da***

A construção do conceito de objeto em Freud passa principalmente pelos textos metapsicológicos, com ênfase na teoria das pulsões (1915/2004). Freud define a pulsão como uma intersecção, a fronteira entre o psíquico e o somático. O objeto de satisfação da pulsão é classificado como dos mais variados possíveis, não sendo capaz de satisfazê-la por completo, trata-se sempre de uma satisfação parcial.

Assim, pulsão e objeto subsidiam o aspecto originário da constituição psíquica (Coelho Jr., 2001). Inicialmente, os objetos são correlatos das pulsões, mas de acordo com Bercherie (1988), a influência freudiana na teoria objetual de Lacan e Winnicott deriva de uma outra postulação, em que os objetos de identificação se tornam “os determinantes originários na constituição da subjetividade” (Coelho Jr., 2001, p. 38).

As possibilidades de nomeação do que seria o objeto ao longo das obras freudianas são polissêmicas, uma vez que múltiplos campos e funções são abarcadas com esse conceito, não permitindo uma unificação ao longo da teoria freudiana. (Coelho Jr., 2001).

Tomaremos como ponto de partida o texto *Além do princípio do prazer* (1920), em que Freud analisa a cena de seu neto, Ernerst, na brincadeira com o carretel. A criança fazia o brinquedo desaparecer e emitia um som, que Freud assimilou a *Fort*, semelhante ao que seria em português “foi embora”; em seguida, a criança puxava o brinquedo por uma linha e imediatamente o brinquedo aparecia, causando surpresa e a expressão *Da*, correspondente a

“voltou”. Na brincadeira supracitada temos a articulação de experiência rítmica, com a alternância, e sonora.

Freud (1920) descreve a experiência como uma representação do objeto entre o longe e perto, como possibilidade de representar a ausência da mãe. A invenção do jogo espacial de jogar e recolher, desaparecer e aparecer, então, era o instrumento utilizado por Ernest para repetir a experiência da ausência do objeto, e, assim, elaborá-la e simbolizá-la. A simbolização na brincadeira do *Fort-Da* é construída a partir da alternância entre presença e ausência. Desse modo, a relação objetual na brincadeira é vivenciada também pela via de uma repetição. Com isso, Freud desenvolve o conceito de compulsão à repetição, ao notar a insistência de Ernest com a brincadeira.

De acordo com Tania Ferreira (2017) em *A escrita da clínica: psicanálise com crianças*, a situação em que Ernest estava provocou uma invenção, visto que nada restava à criança, senão a criação do jogo para simbolização.

O conceito da repetição, considerado por Lacan (1964/2008) como um dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise – junto dos conceitos de pulsão, inconsciente e transferência – é crucial para clínica psicanalítica com crianças. Isso é possível porque a repetição é decisiva para a experiência do brincar. Assim, a brincadeira pode ser da ordem de *autômaton*, termo que Lacan (1964/2008) utiliza para representar a necessidade de repetição, enquanto uma insistência na ordem da cadeia significante.

O jogo também pode ser da ordem de um *tiquê*, termo introduzido por Lacan (1964/2008) para designar o encontro com o real. De acordo com o autor, o *tiquê* seria uma experiência da repetição para além do simbólico, que diz de uma falta ligada à pulsão de morte, em que não tem representação. Sendo assim, comporta a verdade do sujeito além do princípio do prazer. Logo, a vertente real se apresenta na repetição do jogo com uma ligação pulsional que insiste.

Essa característica de *autômaton e tiquê* é descrita por Ferreira (2017) enquanto presente na brincadeira. Isso permite que o brincar não possa ser compreendido ou interpretado em sua totalidade. Isto posto, resta ao lugar da interpretação do jogo apenas uma parte, que surge com o relato e os significantes produzidos a partir dele (Souza, 2021). Isso nos leva a supor que a brincadeira, como uma criação sempre inaugural da criança, apresenta também uma parte indecifrável, que ao brincar, a criança pode reinventar a própria experiência.

Em *A Negativa* (1925/2011), Freud pontua que as os atos de engolir e cuspir a comida, poderiam estar associados ao ato de brincar de Ernest diante do espelho – ao desaparecer e

reaparecer, forjando a própria alternância com a mãe. O autor, então, associa que, os dois exemplos apresentam relação com uma tentativa de representação psíquica. Por conseguinte, esse exemplo retrata que o dentro e o fora estão interligados. Isso ocorre porque em um momento inicial o estranho ao eu e o mundo interno são idênticos.

Esse processo, antes de ser possível pela via do *Fort-Da*, já se apresenta enquanto criação e invenção na experiência do bebê. “O primeiro momento é aquele em que o corpo do bebê é como uma superfície contínua –sem dentro e fora –com o Outro primordial” (Souza, 2021, p. 106). Para Nunes, (2022), uma possibilidade de impasse na inscrição do *Fort-Da* é justamente a via de um contínuo absoluto entre o sujeito com os objetos e com o outro. Por isso, torna-se necessária uma alternância constituinte para esse processo.

### 3.3 A relação objetual em Lacan e Winnicott: formulações para o objeto trânsito

Lacan (1960) retorna a Freud para criar o conceito que ele diz ser a grande novidade em seu ensino: o de objeto *a*. Lacan (1963-64) situa a pulsão enquanto fundamental para a ligação e a fronteira corporal, que está intrínseca aos orifícios que comportam o vazio. Para o autor, é a partir do vazio que é possível circunscrever uma borda corpórea, o objeto, nesse caso, "já se apresenta a modo de um objeto não apenas parcial, e sim *seccionado*" (1962-63, p. 252, grifo nosso). O objeto configura-se, então, enquanto perdido, mas que produz um furo, um espaço, que possibilita o circuito de satisfação pulsional através de uma alternância. Essa perda primordial permite que as relações de pulsão e desejo sejam estabelecidas. Assim, podemos apreender, a partir do ensino de Lacan, que o objeto *a* causa o desejo e o circuito pulsional.

O conceito de objeto *a* foi formulado a partir de indagações e hipóteses retiradas da obra freudiana a respeito da angústia, situada por Lacan como “um afeto, e o que diz do afeto é que este não está recalcado e é Freud quem diz isso [...] o que está recalcado são os significantes que o amarram (1962-63, p. 62). Com a proposta lacaniana é salientada a qualidade de falta do objeto que causa o desejo, chamado de objeto da angústia.

Para Lacan, a relação do bebê com a mãe é marcada pela falta e a separação, um ponto que indica uma relação de alternância entre presença e ausência no ensino de Lacan. O espaço entre o sujeito e o Outro seria, então, de intersecção daquilo que falta em ambos. A causa do desejo surge a partir dessa falta que o estrutura. (Viola e Vorcaro, 2009).

Lacan (1960) ao trabalhar com o conceito de *das ding*, a Coisa, define o objeto *a*, enquanto constituído de vazio e relaciona os dois conceitos. Para Lacan, a Coisa surge no

lugar do objeto primeiro perdido. O desejo por reencontrar o objeto é marcado por experiências de prazer e desprazer. Os objetos substitutos, objetos de fantasia, servem como uma tentativa de mascarar a dimensão da Coisa.

[...] esse objeto, que de fato é apenas a presença de um cavo, de um vazio, ocupável, nos diz Freud, por não importa que objeto, e cuja instância só conhecemos na forma de objeto perdido, *a* minúsculo. O objeto *a* minúsculo não é a origem da pulsão oral... é introduzido pelo fato de que nenhum alimento jamais satisfará a pulsão oral, senão contornando-se o objeto eternamente faltante. (Lacan, 1960, p. 170).

A relação com a presença e a ausência do objeto, resultando na perda, é fundante para as operações de alienação e separação no ensino de Lacan, que iremos discutir mais adiante.

As formulações de Winnicott foram pautas no ensino de Lacan principalmente ao longo do *Seminário IV* (1956- 1957/1995) e do *Seminário XV* (1967-1968), em que foram discutidos, respectivamente, as relações de objeto e a conexão do objeto *a* ao objeto transicional.

De acordo com Klautau (2002), a noção de falta do objeto é reiterada por Lacan como algo esquecido por Winnicott ao longo do conceito de objeto transicional. “O que é esquecido [...] – esquecimento que obriga a essas formas de suplementação que enfatizo, a propósito do artigo de Winnicott – é que um dos pontos mais essenciais da experiência analítica, e isso desde o começo, é a noção da falta do objeto *a*” (Lacan, 1956-57, p. 35).

Em *O ambiente e os processos de maturação* (1965/1983), Winnicott estabelece uma noção de relação para tratar o valor do objeto. Para o autor, seria necessário que a qualidade do ambiente, com os cuidados da criança inclusos nesse aspecto, pudesse ser favorável para uma boa relação objetal.

Assim, o bebê necessitaria de um adulto, a *mãe suficientemente boa*, (Winnicott, 1964/1979), capaz de o compreendê-lo. Nesse processo, a tolerância com a criança é destacada por Winnicott (1965/1983) como precursora para uma adaptação do adulto à fantasia do bebê.

A mãe, por exemplo, ao oferecer o seio de forma suficiente, proporciona uma experiência de prazer e uniformidade, para que o bebê sinta que controla o ritmo da experiência, “neste estágio inicial, o ambiente favorável está dando ao lactente a experiência da onipotência; com isso quero dizer mais do que controle mágico, e quero incluir no termo o aspecto criativo da experiência” (Winnicott, 1965/1983, p. 164).

Segundo Vorcaro e Lucero (2015), o conceito de “criatividade primária” proposto por Winnicott (1945/2000), seria uma comprovação de que o bebê cria o que está ao seu redor,

incluindo a criação do objeto. Isso permite a elaboração winnicotiana de que o objeto é criado e não encontrado e, assim, só é bom o suficiente para o bebê se for produzido por ele mesmo.

O conceito winnicottiano de criatividade originária é inédito no âmbito da psicanálise. Alterando por completo a ideia de que o psiquismo é constituído, já de início, na base de mecanismos mentais de projeção e introjeção, e, ainda, de que a criatividade humana é tributária das pulsões sublimadas, Winnicott formula a ideia de uma criatividade psíquica originária que é inerente à natureza humana e está presente desde o início (Dias, 2003, p. 169).

O ambiente facilitador, nesse sentido, deve dar condições para o bebê criar e recriar o objeto até que ele possa aceitar o princípio de realidade. Para responder à questão da separação desse estado primeiro, Winnicott em *Objetos transicionais e fenômenos transicionais* (1953/1975), elabora o conceito de “objeto transicional”, fundamental para a criança conseguir equilibrar essa relação entre a simbiose com a mãe e a autonomia.

O fenômeno empírico que Winnicott tem em vista consiste na forte inclinação das crianças de poucos meses de idade para contrair uma relação afetivamente investida com objetos de seu ambiente material: tais objetos, sejam partes de brinquedos, pontas de travesseiros ou o próprio dedo polegar, são tratados como uma posse exclusiva, amados temporariamente com ternura, mas também destruídos com paixão. O objeto transicional representa a primeira posse “não-ego” da criança, tem um caráter de intermediação entre o seu mundo interno e externo (Castilho, 2012, p. 130).

Winnicott (1953/1975) utilizou a experiência com o seio materno para diferenciar e exemplificar o uso do conceito, como algo que está em um campo nem dentro e nem fora do bebê, mas que permitirá a experimentação e a demarcação com a relação entre o externo e o interno. A ilusão de onipotência com o objeto é real, em que o seio é experimentado pelo bebê como sendo parte do próprio corpo. Já em um segundo momento, a partir das experiências de separação com a mãe, acontece uma desilusão, pois o objeto já não é mais onipresente, podendo oscilar entre idas e vindas. Isso permite que o bebê consiga elaborar a separação corpórea com ele.

Desse modo, segundo Winnicott (1953/1975), o objeto transicional serviria para essa área intermediária “entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta”. (1953/1975, p. 14)

Para Castilho (2012), essa relação entre a ligação e o afastamento do objeto transicional deixa uma marca e um espaço subjetivo entre o externo e o interno. A partir

disso, as atividades criativas podem surgir nesse espaço, como por exemplo, as artes de modo geral, incluindo a música, que possibilitam uma representação do mundo interno para o externo e a realidade para o próprio sujeito.

Sendo assim, Winnicott e Lacan utilizam nomes diferentes para definir a mesma área intermediária, denominada pelo primeiro como espaço potencial, lugar onde o objeto transicional é produzido, e postulada pelo segundo como objeto a. Apesar de postularem uma mesma área de interseção entre a mãe e o bebê, Winnicott e Lacan a concebem de maneiras diferentes: enquanto Winnicott refere-se a um espaço potencial que nunca pode ser produzido como um espaço de falta propriamente dita, Lacan enfatiza a presença desta falta como causa do desejo (Klautau & Souza, 2003, p. 6).

Resguardando as tensões epistemológicas de cada autor, não nos aprofundaremos nas questões próprias e críticas de cada um para não fugir do escopo da presente pesquisa. Entretanto, iremos utilizar os dois conceitos para introduzir uma proposta já mencionada por Isabelle Orrado e Jean-Michel Vivès (2021), que empregaremos como articuladores de ambos os autores, a fim de desenvolver formulações a respeito da questão objetal na clínica com crianças.

Ao situar o objeto transicional de Winnicott, Orrado e Vivès (2021) formulam a questão de que algumas crianças não conseguem inscrever essa forma de relação objetal.

Dessarte, pode acontecer um tempo de presença-afastamento do objeto. Então, o objeto não faltaria completamente, seria apenas ensaiado um afastamento. Essa conduta também foi trabalhada por Maleval (2009) e denominada como *on-off*, uma relação com o objeto, que segundo o autor, a criança utiliza para tratar a negatividade da linguagem e a dor da perda do objeto.

Para Maleval (2009, p. 234), diferente do objeto transicional, a conduta de *on-off* está interligada na via do signo, e por isso, esclarece que “só o significante realiza plenamente o assassinato da coisa; o signo continua portando a coisa, mesmo quando nega a sua presença”.

É possível então diferenciar as operações de separação objetal existentes no *Fort-Da* e no *on-off*:

Enquanto o carretel é um objeto transicional por se apresentar como tratamento de uma perda, de uma falta já instaurada, e articular dois significantes, no meio dos quais há uma encenação da perda, nos comportamentos *on-off* a primeira expressão não nomeia uma ausência, mas uma presença, e a segunda não saúda um reaparecimento, mas a colocação à distância. (Di Pietro & Bastos, 2020, p. 4)

Desse modo, os processos de simbolização com o *Fort-Da* e a relação objetal no *on-off* implicam em dois modos de relação com os objetos.

Para Vivès (2021), o objeto autístico<sup>10</sup>, representaria uma forma de afastamento com o objeto relacionado ao *on-ff*. Nesse caso, é possível que a criança tenha um afastamento, mas que não consiga perdê-lo, pois, seria considerado como parte do sujeito. Por isso, muitas vezes, a dificuldade de delimitação da borda corporal entre a criança e o objeto. Já o objeto transicional seria possível representar a perda, visto que é considerado um objeto de fora, do não-eu (Orrado & Vivès, 2021).

Para Maleval (2009, p. 226), “o objeto autístico seria, em sua perspectiva, uma espécie de precursor do objeto transicional, apresentando a especificidade de ser ainda percebido como *totalmente eu*”. Com efeito, enquanto o objeto transicional caminha para um desinvestimento progressivo; o objeto autístico funcionaria como uma proteção contra a perda e não como substitutos (Maleval, 2009).

Nesse sentido, Vivès (2021) denomina o objeto autístico como “transido”, que seria algo fechado sobre ele mesmo, sem possibilidades de fazer um uso diferente do objeto. Para o autor, existe a possibilidade de, no trabalho analítico com crianças, esse objeto fechado tornar-se um *objeto trânsito*, termo cunhado por Vivès (2021, p. 22), que introduz a ideia de movimento.

Para tanto, o autor propõe o método da *Affinity Therapy* (2021), que consiste em uma mediação ou “terapia pela afinidade”. Com efeito, a aposta aponta para a produção de uma “bricolagem”, como forma de fabricar uma possibilidade de mediação para cada criança, de acordo com a afinidade. A partir do interesse específico da criança em determinados objetos, é que o analista poderia operar uma mediação possível para o atendimento. Essa aposta visa também que a criança suporte o afastamento com o objeto, operando uma alternância.

O desafio da prática de mediação, para Orrado e Vivès (2021), seria o de encontrar a “justa distância” para o trabalho analítico com crianças com grave sofrimento psíquico que apresentam dificuldades em relação à ritmicidade. Perto demais, poderia sufocá-las; longe demais, o analista desaparece.

Anne Brun (2014) também propõe o recurso de mediações terapêuticas em dispositivos institucionais como uma aposta para casos de sofrimento psíquico na primeira infância. A autora observa, a partir da prática clínica, que mediações a partir da pintura,

---

<sup>10</sup> Termo cunhado por Tustin em 1972. Segundo Maleval (2009, p. 226), o termo “colocou em evidência, de saída, suas funções protetoras e, ao mesmo tempo, patológicas”.

modelagem, música, brincadeira, contos e marionetes, são eficazes no tratamento de crianças com sofrimento psíquico.

De acordo com Brun (2014, p. 194), geralmente o sofrimento das crianças não é expresso apenas por meio de palavras, mas com manifestações corpóreas. Por isso, é necessário

Observar sua postura, sua gestualidade, suas mímicas, seu jeito de se deslocar numa sala. Por exemplo, crianças que se fecham entre dois móveis testemunham suas angústias de se liquefazer ou de se espalhar em pedaços na sala; outras se mostram aterrorizadas quando se levanta a tampa de uma pia: é o medo de serem aspiradas como a água.

As questões levantadas pela autora dizem de modos de linguagem corporal, em que são particulares de crianças em quadros de sofrimento psíquico grave. Desse modo, “são crianças com dificuldade com a linguagem verbal, as representações, a simbolização, que recorrem a uma linguagem do corpo e do ato, a uma linguagem sensório-motora, para expressar o que não pode se transformar em linguagem simbólica” (Brun, 2014, p. 195). Por isso, as mediações podem ser uma via de trabalho para casos de sofrimento psíquico grave, uma vez que com os impasses relacionados à linguagem verbal, os diferentes modos de expressão podem agir com uma linguagem corpórea (Brun, 2014).

Tabbia (2008) dispõe de argumentos próximos ao que Orrado e Vivès (2021) retratam. Para o autor, o relacionamento com os objetos precisa ter de forma intrínseca uma relação de limites e distanciamentos. De modo que não advenha uma fusão pelo excesso de aproximação, entre a criança e o objeto, e nem um isolamento absoluto, causado pela distância excessiva.

Dessarte, os autores convergem para uma proposta que apresenta como primazia a alternância entre presença e ausência como basilar para a relação objetal. Concomitante, Pinedo (2023) destaca que a relação com a alteridade necessita de uma dialética do encontro, que concerne em aproximações e afastamentos, por vezes encontro harmônico ou desarmônico.

Por fim, destacaremos a seguir, possíveis relações entre o objeto voz e a música, a fim de elaborarmos a respeito dos impasses relativos à fala.

### **3.4 A instauração de um ritmo pulsional, a voz e a música**

A relação entre os processos de constituição subjetiva e a alteridade, podem ser discutidos a partir do que Lacan (1957-58) denominou *grafo do desejo*. Assim, as relações de objeto e alteridade são caminhos para a instauração de um ritmo pulsional. Analisaremos a seguir, a relação entre as formulações lacanianas a respeito do grafo do desejo e o estabelecimento de um ritmo pulsional do *infans* com a alteridade.

No *Seminário V – As formações do inconsciente* (1957-58), Lacan promulga o esquema do *grafo do desejo*, elaboração fundamental para a definição do Outro como tesouro dos significantes. A criação desse conceito foi fruto de uma tentativa de instaurar um sistema que pudesse dar seguimentos à constituição psíquica do sujeito, com relações entre o simbólico, o imaginário e o desejo.

Nesse sentido, alguns impasses subjetivos também podem ser reflexos de articulações entre polos do grafo do desejo, como, por exemplo, impasses em relação aos significantes que recebe do Outro. Assim, o grafo pode demonstrar como um significante representa o sujeito para outro significante. (Lacan, 1957-58)

Segundo D’Agord (2013, p. 435), essa teoria proporcionou o surgimento de “três momentos da estrutura constitutiva do sujeito, como efeito de três diferentes percursos do discurso enunciativo no grafo: o sujeito identificado ao I(A)<sup>11</sup> da demanda, o sujeito do fantasma e o sujeito que seria o efeito do discurso pelo circuito completo.”

Na relação entre os três tempos é necessário conquistar condições para o surgimento do outro momento do grafo. A temporalidade também é um traço importante para a estruturação, pois só-depois do grafo completo é que se poderia saber das etapas anteriores.

A base do grafo do desejo seria um primeiro momento, em que a criança estaria em um ponto mítico ou como Domingos denomina “um animal humano”<sup>12</sup> (2020, p. 97), que após o nascimento seria ainda um corpo não articulado com o Outro.

Na sequência, o encontro com o simbólico se dá pelo encontro com o Outro, que muitas vezes se depara com a função materna que o nomeia e o interpreta. Isso permite que aconteça o terceiro momento, em que a criança mítica possa advir enquanto função de sujeito, como um efeito de linguagem após essa ligação com o Outro. Desse modo, a fantasia é fundamental para que ocorra a identificação com o dizer (Lacan, 1957-58). O campo do

<sup>11</sup> “O que está na origem do grafo (Isso representado por delta) pode ser pensado como a eclosão da necessidade do bebê, e no fim da cadeia intencional está a primeira identificação (I). A primeira etapa se refere ao infante que mal sabe falar e necessita dos cuidados do Outro (A)”. (Domingos, 2020, p. 108)

<sup>12</sup> Apoiado na perspectiva de Lacan, em que “quando se aproxima da biologia, é para insistir no antinaturalismo como o solo próprio da psicanálise” (Bezerra Júnior, 2013, p. 199).

desejo, então, é fundamental para que ocorra essa interação rítmica entre o *infans* e o outro materno.

Assim, para Lacan (1957-58), o campo do desejo está interligado à linguagem e as relações objetais. Desse modo, com o grafo do desejo, Lacan apresenta também uma fórmula para a pulsão, uma vez que define o que é da ordem do humano como da palavra e da linguagem.

De acordo com Bezerra Júnior (2013, p. 157),

Desde o início a existência humana é regida pela presença da linguagem, que medeia e modula a relação entre seus impulsos e os objetos para os quais se destinam. O universo infinito de sentidos propiciado pela linguagem subverte a relação direta entre necessidade e objeto, criando um campo em que o desejo se volta para objetos que se multiplicam, se substituem, se deslocam, jamais reeditando a experiência originária de plena satisfação.

Não há mais pura descarga fisiológica no campo da vida humana quando há esse encontro com os significantes do Outro, há demanda e apelo. Esse processo é caracterizado por Isaac Vila Nova Silva e Neto (2009) como uma trilogia: necessidade, demanda e desejo, campos que possibilitam a pulsão em uma ordem simbólica.

No *Seminário V* (1957-58), Lacan introduz o termo voz pela primeira vez no grafo, antes de nomeá-la como objeto *a*, que pode ser classificado como a primeira topologia da voz. Nesse momento, houve uma aproximação da voz enquanto similar à estrutura do supereu. Essa relação pode ser buscada ainda em Freud (1933/2010, p. 196) que descreve o supereu como “a voz da consciência”.

Essas indicações foram fundamentais para o que posteriormente, no *Seminário XI – O desejo e sua interpretação* (1959), Lacan pudesse definir a voz enquanto objeto *a*. Essa classificação da voz permitiu uma nova abordagem para fenômenos clínicos que estão articulados com a pulsão invocante, em que a voz passa a ser anterior à articulação da fala.

Essa discussão foi retomada e aprofundada ao longo do *Seminário X – A angústia* (1962-63). O autor a classifica a pulsão invocante como o primeiro objeto *a* ser constituído e mais próximo do inconsciente, uma vez que está presente antes mesmo do nascimento.

A primeira emergência, aquela que se inscreve neste quadro, é apenas um “*quem sou eu?*” inconsciente, posto que não formulável, ao qual responde, antes que ele o formule, um “*tu és*”. Ou seja, primeiro o sujeito recebe sua própria mensagem, sob forma invertida. Isso eu tenho dito há muito tempo. Hoje acrescento, se vocês estão ouvindo, que primeiro ele a recebe sob forma interrompida. Primeiro ele ouve um “*tu*

*és*" sem atributo. No entanto, por mais interrompida, por mais insuficiente que seja essa mensagem, ela nunca é amorfa, porque a linguagem existe no real, está em curso, em circulação, e muitas coisas a propósito dele, S, em sua suposta interrogação primitiva, são desde logo pautadas por essa linguagem. (Lacan, 1962-63, p. 296-297)

A mensagem é, então, recebida de forma invertida, pois vem do campo do desejo do Outro, o que produz o equívoco da linguagem. Nesse processo, é imprescindível que a voz do Outro seja incorporada pelo *infans*, alienando-se a ela. Após a alienação, é necessário que ocorra uma separação para a produção de uma assinatura vocal do sujeito (Lacan, 1964/2008). A voz, nesse sentido, adquire o valor de objeto que comanda o investimento da linguagem, fundante para a estruturação do mundo das imagens e das sensações para o bebê (Maleval, 2017).

Segundo Lacan (1963-64), a experiência vocal se articula com o ouvido, que após ser constituído, não poderá mais ser fechado ao longo da vida. Assim, é designado como o único buraco corporal que não se fecha e cria um vazio, o que permite que o som possa ressoar. É a partir desse orifício corporal, que funciona como uma caixa de ressonância, que a voz incide, “é dessa maneira que o objeto voz surge para delimitar o silêncio que é anterior à voz. O silêncio que ninguém ouviu, mas que todos escutaram” (Castilho, 2012, p. 136).

O lugar privilegiado que a pulsão invocante ocupa na prática psicanalítica evoca também a dimensão do silêncio na clínica. Didier-Weill (1999) ressalta que Lacan apenas aflorou os estudos a respeito da pulsão invocante, preparando o terreno para futuros estudos e desdobramentos teóricos.

A paisagem sonora do bebê, por exemplo, é vivenciada desde a constituição do aparelho auditivo e possibilita o surgimento dos primeiros balbucios. Catão (2009) ressalta o valor da voz, enquanto objeto a, na relação do *infans* com a mãe. Para a autora, antes de qualquer elemento de alteridade ser constituído, a voz, enquanto causa do desejo do outro materno, toca o bebê com melodia e ritmo, “os traços melódicos presentes na voz do Outro primordial carregam algo de seu próprio gozo. E é nisso que o bebê parece estar interessado” (p. 122). Nesse sentido, a voz torna-se um sinal que o desejo do Outro está presente.

A voz materna com o *manhês* funciona como uma prosódia que a mãe constrói para se dirigir ao bebê. Essa forma especial de falar consiste em um "prolongamento das vogais, que a torna mais lenta e sonora, aumento da frequência, que a faz mais aguda, e glissandos característicos que a tornam mais musical." (Laznik & Parlato-Oliveira, 2006, p. 58).

Essa mudança rítmica na temporalidade das vogais age como uma matriz simbolizante pela música da voz para invocar o bebê. Assim, essa mútua relação entre desejo e vocalização instauram uma exigência ao outro e inicia-se um circuito rítmico pulsional.

Para a voz, enquanto objeto da pulsão, se constituir, é necessário que aconteçam tempos lógicos nos processos de alienação e separação da voz do Outro. Assim, em alguns casos, a voz pode não se constituir e a criança ter impasses em relação à articulação da fala no campo pulsional (Catão, 2009).

Vivès em *A voz na clínica psicanalítica* (2012) retoma as discussões a respeito do objeto voz. O autor propõe três tempos para o circuito da pulsão invocante: primeiro, ser ouvido por um Outro que poderá interpretar o grito de pura descarga do *infans* como chamado; no segundo tempo, ouvir o Outro que responderá ao grito; e por último, o terceiro tempo de se fazer ouvir, em uma tentativa de ser ouvido pelo Outro.

Ao longo desse encontro entre a palavra do Outro, sustentada por uma voz, e o grito do *infans*, é transmitida, por um lado, uma lei simbólica fundada nas escansões próprias à linguagem, e, por outro lado, e ao mesmo tempo, age algo contrário à lei, uma subversão dessa lei. Na verdade, a pura continuidade está sempre agindo no cerne mesmo da fala. Continuidade produzida pela voz da mãe e que mina sua fala à qual o *infans* foi confrontado, mas também pura continuidade do grito do *infans* – aqui a diferenciação entre a voz do *infans* e a da mãe é vã –, que tende a abolir a descontinuidade ao transmitir a inteligibilidade do sentido. Diante dessa continuidade, para advir, o *infans* deverá poder se tornar surdo (Vivès, 2009, p. 336).

Após esses três tempos, há o que Vivès (2012) denomina da instauração de um ponto surdo, termo que faz alusão com o que Freud define como recalque originário (1915). A musicalidade da voz materna funciona como um canto das sereias, em que a música recobre o sentido através de uma sedução. Assoun (1999) revela que antídoto contra as sereias é a oclusão dos dois ouvidos, criando uma surdez à voz sedutora.

O ponto surdo torna-se fundamental para que o objeto voz caia na incorporação significante e o sujeito possa ensurdecer-se para produzir a própria fala. O ponto surdo detém, então, uma possibilidade de representar a separação do sujeito em relação à voz do Outro. Essa pausa propagada pela separação com a voz do Outro, ao causar uma descontinuidade, instaura um processo rítmico para dar a possibilidade da fala (Vivès, 2012).

A condensação da voz e da linguagem, através da musicalidade, é o que permite o estabelecimento do ponto surdo. Nesse processo, é necessário que o bebê esqueça que é

receptor do timbre originário; do contrário, o sujeito pode ser invadido pela voz do Outro (Vivès, 2009).

Para Nogueira (2013), “dar outra forma ao grito, utilizando a música, é dar vazão ao afeto originário da palavra” (p. 114). O fazer música seria então uma forma de fazer calar a voz enquanto objeto *a* (Jacques-Alain Miller, 1989). Já Didier-Weill (1997), retrata que “não podemos, no momento, senão supor que o *infans*, enquanto banhado na fala dos pais, só se comunica com ela pelo *medium* da música que ele ouve por intermédio do ritmo que escande a melodia da voz materna” (p. 259).

Nunes (2022, p. 101), sugere uma relação de alternância entre a voz e a música ao propor que:

Aos músicos, a seguinte indagação pode parecer familiar: não são algumas pausas mais sonoras do que as próprias notas? E, mais ainda: o que é uma pausa senão uma promessa de que haverá uma nota? A música nos faz sentir um cotidiano e prazeroso *Fort-Da* sonoro, justamente por articular a voz a uma diacronia em que ela pode se fazer ausente.

No que tange à música, Freud<sup>13</sup> ao descrever como as artes estão intrínsecas com os processos de representações, confessou interessar-se em particular pelas produções artísticas como a literatura e as esculturas.

A experiência com a música, no entanto, não foi descrita por Freud como um campo propício de prazer e de representações com significados em sua vida pessoal. Ele designou a própria experiência com a musicalidade como ausente de sentido, uma vez que não pôde explicar para si o efeito musical. (Peter Gay, 1992).

Uma inclinação mental em mim, racionalista ou talvez analítica, revolta-se contra o fato de comover-me com uma coisa sem saber por que sou assim afetado e o que é que me afeta. Isto me levou a reconhecer o ato — um paradoxo evidente — de que precisamente algumas das maiores e mais poderosas criações da arte constituem enigmas ainda não resolvidos pela nossa compreensão. Sentimo-nos cheios de admiração reverente por elas e as admiramos, mas somos incapazes de dizer o que representam para nós. (Freud, 1914, p. 143)

---

<sup>13</sup> Frayze-Pereira (1996) observa que a tragédia e a pintura tiveram fortes influências para a psicanálise. A tragédia permitiu um avanço no trabalho com as interpretações, colocando em jogo a relação entre desejo e castração. A pintura, por sua vez, assim como nos sonhos, representa objetos presentes através de signos plásticos.

Esse interesse nas artes, segundo Roussillon (2017) é um empenho em investigar formas de representações e simbolizações que estão no mesmo nível do sonho e do jogo, que foram objetivos de pesquisa desde a *Interpretação dos Sonhos (1900)* e permaneceram fazendo questão na clínica psicanalítica freudiana.

Porém, para Namba (2020), a música configura-se como uma exceção, visto que a expressão da obra de arte, assim como nos sonhos, é sempre pictórica ou figurada, produzindo imagens, assim como são categorizados os processos inconscientes.

Desse modo, nos sonhos, a linguagem verbal é traduzida e modificada para uma expressão pictórica. Por isso que para Freud (1915/2006), os sonhos estariam mais próximos de uma escrita do que de uma linguagem, produções que não tem a pretensão de comunicar algo, mas de expressar.

Nesse sentido, a experiência com a música torna-se exceção, uma vez que não produz uma representação pictórica, mas sonora.

Roland Barthes (1990) configura a música com uma significância que nenhuma outra experiência artística consegue atingir, pois, com a música não é possível escutar um significado ou uma decifração, mas sim, uma dispersão. Segundo Nogueira (2013), esta é apresentada enquanto um “espelhamento dos significantes que voltam sem cessar a uma escuta que, também sem cessar, produz novos significantes sem que desapareça o sentido” (p. 112). Assim, a música é isolada das outras artes, uma vez que a matéria prima fundante é a própria ausência de sentido.

A respeito das artes, Nunes (2022, p. 106) ressalta que pode ser denominado como:

Um saber-fazer com o real. O músico, com o que produz, nos faz ouvir o inaudito. O pintor, por sua vez, possibilita alguma entre-vista do invisível, isto é, daquilo que seria irreduzível à imagem. Já o limite imposto pelo imaginário ao real, possibilita ao dançarino se desvincular do peso da materialidade de sua carne. Não podíamos deixar de nos remeter à definição lacaniana sobre a sublimação, já que essa seria a elevação do objeto ao estatuto de Coisa. Na produção de algo que seja reconhecido pela cultura como sublime, transmite-se ao Outro a dimensão daquilo que não deveria ter imagem, corpo ou palavra.

Essa relação entre o objeto voz e a música, foi discutida na obra *Os três tempos da lei*, de Alain Didier-Weill (1997). O autor propõe a seguinte questão “por que afirmar que a experiência musical remete a uma autêntica experiência mística que seria feita pelo *infans*?” (p. 241).

Para responder a essa questão, Didier-Weill elabora a relação entre a música e a Coisa<sup>14</sup>, “a Coisa que, nele, foi chamada, invocada pela música, vai, por reviravolta, tornar-se Coisa invocante que vai se pôr em movimento – cantando ou dançando através da pulsão invocante” (p. 241). Nesse sentido, a música proporciona ao sujeito um encontro com a Coisa.

Assim, a voz cantada através da música põe em questão a prosódia da linguagem para a constituição psíquica. O ritmo permite a modulação da enunciação. É possível propor então, juntamente com Didier-Weill (1997), uma relação dançante do sujeito para entrar no circuito da pulsão invocante através da alteridade. A dança é despertada pela música, no sentido de que, ao ser tocado, existe uma invocação que exige a movimentação dançante, “o novo lugar onde ele se encontra situado cessa de estar limitado pela orientação espaço-temporal que recebia da lei simbólica, para adquirir subitamente a característica de um lugar habitado pela amplidão do ilimitado” (p. 241). Assim, o ritmo e a música provocam uma metamorfose no sujeito, que possibilita a nova relação com a alteridade.

Na sequência, iremos discutir como essas questões estiveram presentes ao longo da prática clínica em um grupo terapêutico infantil, pensando na ritmicidade vinculada aos processos do brincar-sonoro.

#### **4 A MUSICALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE CUIDADO COM CRIANÇAS**

A proposta de articular a ritmicidade com a prática clínica é algo que atravessou a minha experiência desde a graduação. Realizar uma transmissão pela via da escrita da presente dissertação é uma forma de atribuir um lugar privilegiado aos estudos e práticas desenvolvidos, mesclando a clínica psicanalítica, os projetos de extensão e a atuação em políticas públicas. O atual percurso no Programa Clínica, Política e Estética do Cuidado (CEP), que é vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, proporcionou uma atualização de questões que mobilizaram o trabalho clínico e de pesquisa.

A partir das reverberações da atuação no Programa, pretendemos discutir, ao longo deste capítulo, como a ritmicidade na musicalidade apontam caminhos para o trabalho clínico em grupo com crianças em instituições e a possibilidade de construir práticas de cuidado com crianças em grave sofrimento psíquico nas políticas públicas em saúde.

---

<sup>14</sup> Lacan, no *Seminário VII* resgata o termo freudiano e retrata próximo ao conceito de estranho, que “O *Ding* como *Fremde*, estranho e podendo mesmo ser hostil num dado momento, em todo caso como o primeiro exterior, é em torno do que se orienta todo o encaminhamento do sujeito” (1959-60/ 1997, p. 69).

Para tanto, analisaremos o dispositivo de intervenção das oficinas musicais realizadas dentro da Atenção Básica em Saúde na cidade de Fortaleza – CE, a partir de duas vinhetas clínicas. As oficinas foram realizadas com a proposta da criação de um “*setting* sonoro” (Leite, et. al. 2023, p. 20) para as crianças, a partir da hipótese da ritmicidade como precursora das conquistas simbólicas das crianças.

Iniciaremos com uma discussão acerca do contexto de práticas de cuidado de clínico com crianças nos últimos anos em Fortaleza, localizando o período de pandemia e suas reverberações no contexto social. Na sequência, iremos discutir a respeito da relação entre psicanálise e práticas grupais, destacando o trabalho institucional desse campo. Por fim, retrataremos o passo a passo para a construção das oficinas, situando as vinhetas clínicas para discutir a hipótese acima apresentada.

#### **4.1 Contextualizando as práticas de cuidado em saúde mental das crianças no Ceará e em Fortaleza**

A necessidade de situar o contexto territorial no qual as atividades foram inseridas nos leva a uma breve apresentação dos dados sociodemográficos. De acordo com o IBGE<sup>15</sup> (2022), o estado do Ceará abrange uma área territorial de 148.894 km<sup>2</sup>, com uma população residente de 8.791.688 pessoas. Já Fortaleza, apresenta uma população de 2.428.678 pessoas. No que tange os dispositivos de saúde mental das crianças, a cidade dispõe de 15 Centros de Atenção Psicossocial – CAPS, sendo dois deles destinados ao público infantojuvenil (CAPSi). Esse número é distante do necessário para atender a demanda da cidade. Segundo Jucá (2019), essa realidade é encontrada não só em Fortaleza, mas no país, que não consegue garantir uma rede de cuidado na Atenção Psicossocial de forma eficaz para as crianças e jovens.

Alguns fatores destacados por Jucá (2019) são a falta de equipamentos e condições para a realização de um trabalho territorial, dificuldade para manutenção e formação das equipes, vínculos trabalhistas frágeis, o que gera uma alta rotatividade nas equipes e prejudica as possíveis relações de vínculo e dificuldades para garantir proteção para crianças, jovens e suas famílias.

Os indicadores disponíveis sugerem que a expansão da rede CAPSi está aquém da necessária e constitui um importante desafio a ser enfrentado. [...] Existiam, ao final de

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/fortaleza.html>

2007, um total de 86 CAPSi em funcionamento. Em cinco anos, de 2002 a 2007, 54 novos serviços foram disponibilizados. O parâmetro populacional estabelecido pela base normativa (200.000 habitantes ou mais) incide diretamente sobre 130 cidades no país, sendo 14 com mais de um milhão de habitantes, onde, certamente, e não somente nelas, o número de CAPSi deveria ser maior do que um. O percentual de CAPSi em relação à totalidade dos CAPS (todas as tipologias) em funcionamento no país tem se mantido inalterado ao longo dos anos, média de 7%. (Couto, 2008 como citado em Jucá 2019, p. 96).

Ao destacar a realidade das pautas relacionadas à saúde mental das crianças em Fortaleza, Pessoa e Godim (2023) ressaltam que entre os anos de 1991 e 2019 foram realizadas dez conferências municipais em Fortaleza, sendo oito para saúde e apenas duas voltadas para saúde mental. A nível de propostas, foram contabilizadas 1.297, entretanto, somente 24 foram relacionadas com saúde mental infantojuvenil, distribuídas entre as Conferências Municipais de Saúde de Fortaleza (CMSF) e Conferências Municipais de Saúde Mental de Fortaleza (CMSMF).

Quatro propostas foram identificadas na I CMSMF, em 2001, três na IV CMSF, em 2003, quatro na V CMSF, em 2007, onze na II CMSMF, em 2010 e duas na VI CMSF em 2011. Elas deram relevância para temáticas voltadas para: o acesso de crianças e adolescentes aos serviços de atenção à saúde mental; a garantia ao atendimento básico e especializado para crianças e adolescentes; a implantação de serviços e clínicas especializadas, como os CAPSi; a ampliação de equipes do PSF, incluindo a contratação de psicólogos e psiquiatras para as equipes de referência; a ampliação da rede de saúde mental; a capacitação dos profissionais sobre transtornos mentais; a ampliação da rede substitutiva e a necessidade de regulamentar e estruturar parcerias intersetoriais (Pessoa e Godim, 2023).

A realidade após a pandemia da covid-19 atenuou os índices em relação à necessidade de práticas de cuidado em Fortaleza, segundo o programa IntegraSUS (2021)<sup>16</sup>, repositório do Estado do Ceará responsável pelos dados relacionados ao boletim epidemiológico covid-19, 253.153 pessoas foram oficialmente diagnosticadas com Covid-19 em Fortaleza, sendo que 9.423 pessoas vieram a óbito.

Segundo Guljor e Amarante (2020), o período de pandemia trouxe uma nova realidade para o Brasil, o que permite pensar na relação de indissociabilidade entre as precariedades das condições de vida, impostas por diversos aspectos, e o sofrimento psíquico.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://integrasus.saude.ce.gov.br/#/indicadores/indicadores-coronavirus/indice-transparencia>

Isso permite sair do escopo do sofrimento psíquico que tem como marcador o diagnóstico psiquiátrico, ampliando o olhar para as condições de vida produtoras de sofrimento psíquico. A exemplo dos processos de luto durante a pandemia, que provocaram reverberações nos modos de produção de vida e de sofrimento. (Rosa, 2022). Assim, a construção de práticas de cuidado em saúde mental das crianças no período pandêmico precisou incluir uma a respeito do sofrimento decorrente dos agravos da pandemia.

O contexto pandêmico gerou uma série de precarizações nas condições básicas de vida, com perdas familiares e incertezas em relação ao futuro. O isolamento das crianças provocou impasses severos no desenvolvimento social e linguístico das crianças, desembocando em condições que foram confundidas com quadros de autismo. O público das crianças foi o último a ser imunizado no Brasil, provocando um maior tempo de restrições. De acordo com o IBGE (2022), cerca de 2,45% dos bebês que nasceram em Fortaleza durante a pandemia, não tiveram os registros em cartório, o que totaliza uma média de 850 crianças por ano.

Segundo o Relatório do Núcleo Multidisciplinar de Atenção Individualizada, o contexto pandêmico também resultou em um alto número de crianças órfãs. Essa situação provocou uma intervenção pioneira em Fortaleza, com a criação do núcleo supracitado, órgão específico para o cuidado dos órfãos da pandemia na primeiríssima infância. Logo, foi possível ao núcleo acompanhar, a partir do cruzamento de dados com a Prefeitura de Fortaleza, 127 crianças órfãs de 0 a 3 anos. O relatório documentou o processo de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento de cada uma, que foram atendidas e encaminhadas aos serviços da rede de saúde municipal para cuidados e proteção para garantia de direitos.<sup>17</sup>

O local de realização das oficinas foi a uma Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS), que fica em um anexo da Coordenadoria de Desenvolvimento Familiar (CDFAM) da Pró Reitoria de Extensão (PREX) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A instituição é resultado de uma parceria da UFC com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, com o objetivo de integrar os cuidados em atenção primária à saúde, sendo, portanto, inserida no Sistema Único de Saúde (SUS). De acordo com o IBGE (2022), o território de abrangência da UAPS é de 14.208 pessoas, pertencendo à Regional III de Fortaleza. Apesar do alto número de usuários com demandas relacionadas ao intenso

---

<sup>17</sup> Informações disponibilizadas pela Prefeitura de Fortaleza. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-divulga-relatorio-do-nucleo-multidisciplinar-de-atencao-individualizada-aos-orfaos-da-pandemia-na-primeirissima-infancia>

sofrimento psíquico destes, a UAPS não dispunha de profissionais de psicologia para a promoção do cuidado multidisciplinar em saúde mental.

Diante de uma alta demanda para avaliação e encaminhamento de crianças, o Programa de Extensão CEP do Cuidado formulou uma proposta de acompanhamento das crianças que foram sinalizadas pelo setor da puericultura, como aquelas que necessitavam de acompanhamento em relação aos impasses nos processos de constituição psíquica. A partir da realização de consultas terapêuticas com membros do Programa, as crianças eram ou não encaminhadas para o trabalho em grupo mediado pela música.

Cabe destacar que a escolha pelo atendimento em grupo está relacionada à lógica do dispositivo, e não ao fato dele comportar um maior número de usuários com demanda para atendimento, como veremos na contextualização a seguir.

No Brasil, a partir dos anos 2000, foi dada prioridade às intervenções grupais no âmbito das políticas públicas de Saúde, de Assistência Social e de Direitos Humanos, isso provocou um aumento de determinadas práticas grupais (triagens, oficinas, grupos terapêuticos e socioeducativos) no país. (Sato, Martins, Guedes e Rosa, 2017).

Segundo Cruz, 2015 e Scarcelli (2017), um dos motivos para a prevalência dessas práticas foi visando a diminuição das filas de espera e, conseqüentemente, um maior número de pessoas sendo atendidas, uma vez que isso reverbera também na redução dos custos para atendimentos.

Dessarte, essa perspectiva atende a uma lógica econômica para o aumento de práticas grupais. Já a política de Assistência Social (Brasil, 2013, p. 11), por exemplo, preconiza que sempre que as precariedades do lugar e da situação afetarem as pessoas, famílias ou grupos “produzindo sofrimento ético-político, caberá uma ação no sentido de possibilitar que a situação seja enfrentada num campo de responsabilidade pública e coletiva”.

No tocante à perspectiva de grupos dentro do campo da saúde mental<sup>18</sup>, ocorreu uma maior propagação após os movimentos de reforma psiquiátrica. A Portaria do Ministério da Saúde nº 336, de 19 de fevereiro de 2002, preconiza a prática de atendimentos grupais, tais como, grupos operativos e psicoterapêuticos, oficinas terapêuticas e atividades de suporte social (Brasil, 2002).

Os dispositivos de atenção básica também utilizam propostas grupais, “grupos de doenças crônicas (hipertensão e diabetes); de gestantes; de adolescentes; de convivência; de

---

<sup>18</sup> Afinados com Rinaldi (2006), utilizamos o termo campo da saúde mental intrínseco ao movimento da reforma psiquiátrica, uma vez que “se constitui, a partir desse movimento, como um campo multidisciplinar, heterogêneo e plural, onde diversos saberes e práticas se entrecruzam” (p. 142).

atividade física; de planejamento familiar; de famílias (por exemplo, de mães de crianças de baixo peso)” (Brasil, 2011).

Segundo More e Ribeiro (2010), esse processo torna necessário uma territorialização prévia para o reconhecimento do contexto comunitário. Entretanto, em concomitância com os autores, por vezes, o grupo perde a sua potencialidade, devido a “Falta de qualificação dos profissionais para intervir com essa proposta; pressupostos e/ou crenças prévios, em termos de preconceitos, sobre o alcance efetivo da proposta grupal de promover saúde; falta de reflexão sobre os processos de trabalho que o profissional desenvolve” (2010, p. 26).

O atrelamento do campo da saúde mental na atenção básica com a prática de grupos, visa “superar o aspecto da normalização do cuidado a pacientes com sofrimento emocional significativo, na perspectiva desse enfoque referencial” (Brasil, 2013, p. 124).

Podemos localizar que os dispositivos de atenção básica, historicamente, não apresentaram um direcionamento para o trabalho com grupos com crianças – para além da puericultura – principalmente casos com sofrimento psíquico grave. Essa demanda ficou a cargo de dispositivos de CAPSi, que não conseguem suprir a urgência crescente de atendimentos (Jucá, 2019).

O acompanhamento em saúde mental da criança no primeiro ano de vida deve ser focado no seu desenvolvimento psicomotor e na sua relação em família. Caso se perceba um atraso no desenvolvimento psicomotor, deve ser feito um matriciamento com fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e/ou fonoaudiólogo. Se necessário, a família deve ser orientada e/ou a criança deve ser *encaminhada* para um serviço de estimulação precoce (Brasil, 2011, p. 142-143).

Podemos destacar que os dispositivos de atenção básica, muitas vezes, não são vistos socialmente como propícios para casos associados as questões de saúde mental. Assim, por vezes, os profissionais não conseguem mapear os casos, pois não recebem esse tipo de demanda de forma explícita, “muitos pais não acreditam que os profissionais de saúde possam ajudá-los a cuidar desse tipo de queixa. É importante estar atento aos problemas, fazer as perguntas certas e ser um ouvinte atento e acolhedor” (Brasil, 2013, p. 110).

Jussara Falek Brauer (2013), retrata a importância de trabalhos com os casos de crianças que apresentam quadros graves. Isso porque, geralmente, são casos que ficam às margens dos tratamentos que são disponibilizados em instituições que oferecem tratamentos psicológicos.

Como consequência, por vezes, são encaminhadas para muitos dispositivos sem sucesso no tratamento. A autora destaca que, “ficar à margem é em muitos desses casos a

posição a ocupar no domínio do convívio social”. Isso pode reverberar também em dificuldades em encontrar o tratamento apropriado e, como consequência, causar danos ao processo de escolarização.

Assim, faz-se necessária uma aposta em perspectivas de cuidado que consigam trabalhar com esses elementos que estão em jogo. Suscitamos, então, uma aposta na perspectiva grupal enquanto um dispositivo de cuidado capaz de considerar a singularidade dos sujeitos implicados em sua metodologia. Especialmente no caso das crianças é necessário avaliar dimensões relativas às formas como se apresentam os impasses na constituição subjetiva de cada criança.

## **4.2. A prática grupal com crianças**

Nos textos *Totem e Tabu* (1913), *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1921) e *O Mal-estar na Civilização* (1929), Freud teceu importantes considerações que foram retomadas, ao longo da história do movimento psicanalítico, para analisar a relação do indivíduo e os grupos sociais que o cercam, considerando a psicopatologia da vida cotidiana e a dimensão da cultura.

Entretanto, em *Conferências Introdutórias à Psicanálise* (1919), Freud reiterou a ideia de que o tratamento envolvendo a psicanálise só poderia ser feito de forma individual. Segundo Cavalcanti (2006), nesse texto, Freud critica as propostas grupais feitas até então, que tentavam alinhar a ideia de inconsciente e grupo; na época, a proposta do grupo enquanto dispositivo analítico ainda não era uma realidade teórica e nem prática para a psicanálise.

Entre os anos 40 e 50 no século XX, o psicanalista inglês Michel Balint (1896-1970) introduziu, a partir do seu trabalho com Enid Balint, práticas grupais de estudo de caso. Mais adiante, em 1965, seu método passou a ser utilizado pela psicanalista Ginette Raimbault no Hôpital des Enfants Malade.

O psicanalista Rene Kaës (2002) sugere que a relação entre a psicanálise e as instituições-médicas e, especialmente, psiquiátricas, deriva alguns desafios. Um dos desafios, segundo Dassoler e Silva, (2011), seria a necessidade de diferenciar dois lugares: o de indivíduo e de sujeito. O primeiro sendo destinado ao cidadão portador de direitos civis, já o segundo, uma noção formulada pela psicanálise para pensar uma função que emerge através do inconsciente (Rinaldi, 2006).

De acordo com Romanini e Rosoa (2012), outro desafio diz respeito ao lugar do sujeito nas instituições. Geralmente, a relação sujeito e instituição se aprisiona nas concepções

universalistas, que apresentam como premissa a organização, a ordenação e a extração do sintoma. Isso ocorre como uma tentativa de retirar o mal-estar da cena institucional. Logo, a lógica grupal encontra-se emaranhada nessa questão: como pensar o sujeito surgindo em um grupo? Como um grupo pode possibilitar o surgimento do sujeito? Destacamos que a junção de um apanhado de indivíduos não dá garantias para um grupo com a emergência de sujeitos. É imprescindível, então, situar, em consonância com o que propõe Jasiner (2008), que no trabalho com a psicanálise, o grupo enquanto dispositivo clínico, deve ser um espaço para a trama grupal e para o sujeito, aspecto imprescindível para que o trabalho possa ocorrer, ou ainda:

Esse enodamento de subjetividades, no qual existe a possibilidade do advir do do sujeito, e uma heterogeneidade discursiva do grupo em operar e se colocar a trabalhar, exige um tempo, que pode contradizer as premissas de produtividade das instituições nas quais o dispositivo grupal é realizado, para a instauração de uma transferência e construção de uma questão/enigma a partir da qual os sujeitos se implicam a trabalhar no grupo. (Sato, Martins, Guedes e Rosa, 2017, p. 490).

Uma das possibilidades de trabalho com crianças dentro da perspectiva grupal é a partir das brincadeiras. Essa estratégia pode assumir, então, elemento para proporcionar a criação de elaborações e símbolos. Em 1908, Freud (1908/2006) compara a função do brincar com a de um escritor criativo. No texto *Escritores criativos e devaneios* (1908/2006, p. 149), o autor afirma que, “acaso não poderíamos dizer que, ao brincar, toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada?”.

Cavalcanti (2006), a respeito do processo de criação da criança no dispositivo grupal, postula a proposta do nesse espaço em trabalho com o “espaço entre” (p. 138). Esse espaço seria então construído de forma conjunta e compartilhada por todos que poderiam compor o grupo. Nesse caso, os psicanalistas e as crianças, requerendo a possibilidade de uma relação de interdependência.

Nessa proposta de Elizabeth Cavalcanti (2006), baseada em autores como Winnicott (1971/75), o grupo é pensado enquanto espaço transicional a partir do qual a criança vai brincando e construindo com o outro uma ação para o advento simbólico do objeto. Ainda segunda a psicanalista, a construção do brincar compartilhado assume a perspectiva de ser com o outro ou com os outros, como uma condição para construir o lugar de unicidade do próprio sujeito e de existência contínua do eu, sendo uma atividade constituinte para a subjetividade. Assim, o brincar não revela ou diz, ele é ser no fazer.

Ainda sobre o dispositivo clínico grupal com crianças, Vivès (2021) destaca o valor da trupe como objetivo do grupo. De acordo com o dicionário Michaelis (1998, p. 1125), o termo trupe tem como origem etimológica em francês *troupe*, que significa “grupo de artistas que atuam em conjunto; companhia”. Assim, o dispositivo teria como premissa a formação de uma trupe para possibilitar o surgimento do singular em cada um, e que, esse singular possa ser parte do trabalho entre os pares.

Como salienta Vivès (2021, p. 78), “se o “repitam todos em coro” deve ser evitado é porque um grupo terapêutico tem de ter a ambição de se elevar ao nível de uma trupe”. Assim, a formação de uma trupe evidencia que o singular é fundamental para que possamos atuar em conjunto, afinal, cada artista precisa ter o próprio espaço para criação. Desse modo, o grupo possibilita a criação única de cada participante como forma de expressão.

Analisaremos, por seguinte, a experiência de um trabalho em grupo com crianças na atenção básica. Pretendemos, com esse relato, permitir um embasamento para a construção de práticas terapêuticas institucionais com o referencial teórico-clínico da psicanálise.

#### **4.3 O grupo terapêutico infantil: dispositivo para a escuta do ritmo de cada um**

O grupo terapêutico<sup>19</sup> infantil surgiu como uma possibilidade de cuidado na UAPS CDFAM a partir de alguns determinantes: 1. A atuação do Programa de Extensão dentro da UAPS; 2. Discussões iniciais para debater as principais demandas e questões da equipe da instituição. 3. Formações de grupos de estudos e supervisões para elaborar a proposta do grupo; 4. Avaliações das crianças e famílias encaminhadas para a extensão. Após essas quatro etapas finalizadas foi possível dar início ao grupo terapêutico<sup>20</sup>.

Em 2021, em um cenário de grande medo e incertezas por conta da pandemia, surgiu a proposta de atuação do Programa de Extensão CEP do Cuidado dentro da UAPS CDFAM. O Programa de extensão universitária supracitado tem como objetivo a realização de atendimento de crianças e adolescentes em sofrimento psíquico grave, a partir da perspectiva da psicanálise. A atuação existe desde 2015, como um Programa do Departamento de Psicologia da UFC, inserido na rede de atenção psicossocial de Fortaleza. (Soares, Campos, Martins, 2018).

---

<sup>19</sup> As oficinas mediadas pela música ocorreram dentro do grupo terapêutico.

<sup>20</sup> Ao todo, a partir do projeto, de 2021 a 2023 foram criados dois grupos terapêuticos com crianças, um grupo operativo com os cuidadores e o trabalho com atendimentos individuais para mães encaminhadas. Entretanto, a presente dissertação abordará como recorte apenas um desses grupos com crianças, o qual estive presente enquanto extensionista.

Após o início da proposta, foi necessário organizar momentos com os profissionais da equipe de saúde. Eles relataram dificuldades para realizar uma proposta de cuidado com as crianças, que apresentavam quadros de sofrimento psíquico grave, e suas respectivas famílias. A equipe da UAPS responsável pela puericultura das crianças, identificou que algumas estavam passando por dificuldades relativas ao desenvolvimento, com impasses relativos à linguagem e ao laço social.

Ao identificarem a demanda para acompanhamento em saúde mental, a equipe da puericultura não conseguiu encaminhar e garantir o atendimento das crianças na própria UAPS ou em outras instituições. Isso se concretiza pelo alto índice de demanda dos dispositivos destinados para a saúde mental das crianças, que já são escassos e estão com filas de espera grandes (Jucá, 2019; IEPS; Instituto Cactus, 2022; Martins et. al., 2023). A UAPS também não conseguia abarcar essa demanda pela insuficiência de profissionais contratados e a ausência de psicólogos na instituição. Assim, foi uma via possível para pensarmos estratégias em conjunto para o cuidado dessas crianças e famílias atendidas na UAPS.

As principais questões das crianças que os profissionais da puericultura relataram inicialmente foram: dificuldades em relação à fala e à linguagem; dificuldades em relação a estar em grupos, como escola, pracinhas e ambientes coletivos, e dificuldades no desenvolvimento psicomotor.

Para elaborar estratégias de cuidado na atenção básica, visando a primeira infância, foram criados grupos de estudo e supervisões para alinhar clínica, teoria, metodologia e atuação institucional. A criação do grupo terapêutico surgiu enquanto um dispositivo de cuidado, alinhado com autores da perspectiva psicanalítica (Winnicott, 1999; Kaes 1999; Kupfer, 2017; Guerra, 2017; Vivès 2021; Castanho, 2018; Onocko-Campos, 2012; Cavalcanti, 2006; Figueiredo, 2006).

A partir disso, foram criados critérios para as avaliações das crianças, baseados em indicadores orientados pela psicanálise, tais como: Indicadores de Risco ao Desenvolvimento Infantil – IRDI; Avaliação Psicanalítica a partir dos 3 anos de idade – AP3; Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições – APEGI. (Kupfer, et al. 2010; Kupfer e Bernardino, 2017; Mariotto, 2016).

Essas referências foram utilizadas para a criação do instrumento de avaliação clínica das crianças encaminhadas pela puericultura. Assim, foi criado um instrumento semiestruturado para guiar as avaliações com as crianças e suas famílias. Cada caso passou por uma avaliação de quatro encontros no total, com duração de 50 a 60 minutos, iniciando com uma entrevista familiar com os pais/cuidadores, seguido pelo momento com a criança.

Com referência nos indicadores IRDI, postulamos os seguintes critérios: a localização da demanda da criança e da família; aposta na suposição de um sujeito do inconsciente na criança; a importância de intervenções que promovam a alternância entre presença e ausência para a criança.

Já como referência os indicadores da AP3 e APEGI, foram colocados os critérios: a dimensão da brincadeira e da fantasia para a criança; a dimensão do corpo e da imagem corporal; as manifestações diante das normas e da lei; a função de alteridade e semelhante.

Além disso, adicionamos o critério baseado no campo pulsional, apoiados nas dimensões discutidas por Maleval (2009), Catão (2009), e Vivès (2018). Essa aposta foi uma tentativa de situar os aspectos do olhar e da voz da criança na relação com o outro, uma vez que o campo pulsional já se mostrou como fundamental para a constituição psíquica.

Assim, com o roteiro semiestruturado para guiar as avaliações, conseguimos encaminhar cada criança, de forma a conduzir o trabalho a partir da demanda de cada caso.

O grupo terapêutico foi um dos destinos de encaminhamento, assim como também foram feitos encaminhamentos para outras instituições, como clínicas-escola e serviços destinados ao cuidado em saúde mental das crianças, uma vez que nem todas as crianças tinham demandas para serem atendidas de forma grupal.

Nota-se ainda que existiu uma grande dificuldade para conseguir o atendimento das crianças em outras instituições, devido à escassez de dispositivos. Inicialmente, 5 (cinco) crianças foram encaminhadas para o grupo terapêutico, seguindo os critérios de inclusão e exclusão já mencionados anteriormente.

O grupo ocorreu em uma sala de auditório da UAPS, visto que era a maior sala da instituição e permitia maior amplitude para as brincadeiras e a manutenção do sigilo. Em relação aos recursos, utilizamos instrumentos musicais, brinquedos variados e material de desenho e pintura.

A proposta escolhida foi a partir do brincar sonoro em conjunto. A musicalidade estava presente a partir das brincadeiras e das possibilidades de encontro rítmico com cada um, de forma a propiciar as primeiras experiências sensoriais para construção de brincadeiras, nomeamos de “*setting* sonoro” (Leite, et. al. 2023, p. 20) o espaço criado.

A estratégia de brincar em conjunto proporcionou que a relação do sujeito com o outro pudesse ser experienciada em um ambiente seguro. Foi na relação de ritmicidade presente, que o uso dos objetos pôde ser experienciado de forma compartilhada.

O trabalho utilizado nas oficinas teve como premissa uma clínica que se disponha à escuta da música e do ritmo corporal das crianças. Assim, proporcionando oficinas mediadas

pela música enquanto uma aposta no sujeito e na criação do “*setting* sonoro” (Leite, et. al. 2023, p. 20) possível para cada criança.

Apoiados na perspectiva de que projetos humanos podem ser atividades de espaço transicional (Onocko-Campos, 2012), o espaço das oficinas foi pensado como uma região de experiências sonoras e corporais para cada criança. Segundo Onocko-Campos (2012), baseada em Winnicott, a formação de um grupo se dá por espaços de ilusões, visto que, “não existe objetividade possível, nosso espaço cultural não está nem dentro nem fora, senão no transicional” (p. 63).

Assim, ao considerarmos que as atividades são processos transicionais, é necessário que apresente um suporte suficientemente trófico para que possam ser experimentadas. Nesse sentido, essa proteção que o suporte causa, é fundamental para que alguns paradoxos do grupo possam ser tolerados. Winnicott (1971/1975) ao relatar a experiência do brincar, afirma que é um fenômeno transicional que está localizado no próprio fazer, como um processo que necessita de um tempo e espaço – lugar.

Onocko-Campos (2012) retrata que o lugar de suporte, ou *holding*, pode ser desempenhado por uma pessoa ou até mesmo, em determinado momento, o próprio grupo pode servir enquanto suporte – caso assim seja desencadeado o processo com o grupo. Entretanto, para isso, é necessário que ele passe por uma estruturação primária para futuramente ser suporte. Ou seja, ele precisa deixar de ser um aglomerado de crianças e adquirir essa função grupal para que possa ser considerado *holding*.

Consideramos que em um momento inicial, as terapeutas puderam exercer a função de suporte e estruturação para o grupo, com uma postura de assegurar sua existência em um tempo e um espaço específicos e acordados.

A partir das avaliações, foi proposto a divisão da seguinte forma: o grupo de crianças seria semanal, com a utilização de oficinas mediadas pela música, com duração de uma hora; simultaneamente, outro grupo seria formado, o de cuidadores. Essa oferta foi feita a partir das queixas relacionadas às dificuldades encontradas pelos cuidadores no dia a dia com as crianças. Assim, foi percebida a necessidade de momento de escuta com os cuidadores de forma grupal para lidar com tais impasses.

Sobre isso, Lacan (1969) em *Nota sobre a criança*, destaca o papel da estrutura familiar no sintoma da criança, situando o sintoma enquanto uma resposta para tal estrutura. Essa perspectiva põe a possibilidade de a criança estar identificada com capturas fantasmáticas dos cuidadores, isso evidencia a dimensão do trabalho analítico com os pais/cuidadores.

No entanto, Rosine Lefort (1991) propõe que é necessário ter cautela ao escutar os pais, uma vez que, ao se queixarem da criança, apresentam uma demanda própria do sofrimento deles, abalados e feridos enquanto cuidadores. Essa constatação levou ao encaminhamento de outros pais para o atendimento individual com extensionistas do Programa.

Durante o primeiro momento no grupo, nos deparamos com cinco crianças que não conseguiam ficar sozinhas na sala sem o auxílio dos responsáveis. Foi necessário então estabelecer um contrato grupal, que pudesse proporcionar estabilidade e confiança ao momento, como um suporte para a sustentação do ambiente físico, psíquico e relacional. Esse manejo foi indispensável para que o grupo pudesse ter um enquadre contínuo e confiável para as crianças.

No início, teve um movimento constante de entradas e saídas das crianças para conferir se os pais estavam lá fora a sua espera. À medida que esse movimento foi se repetindo, as extensionistas acompanhavam as crianças para mais uma vez reafirmar a sustentação do grupo. No decorrer dos encontros seguintes, após entradas e saídas, foi possível perceber que a maioria das crianças conseguiu permanecer por mais tempo na sala do grupo.

#### **4.4 De heróis solitários para uma liga da justiça**

A seguir apresentaremos uma outra vinheta clínica, oriunda das oficinas. O garoto de 4 anos a quem chamaremos de Léo<sup>21</sup> chegou à UAPS acompanhado pela mãe, com o objetivo de um encaminhamento para o médico neurologista. Ao ser atendida na instituição, a mãe relatou sua preocupação com o filho, pois acreditava que ele poderia ser diagnosticado com transtorno do espectro do autismo (TEA). A família foi então encaminhada para a puericultura e depois avaliada nas triagens pelo programa de extensão.

Ao ser indagada sobre os motivos que a levaram a procurar atendimento para o filho, a mãe de Léo relatou que ele tinha muitas dificuldades em relação a fala. Isso gerava problemas na escola, além disso, era constantemente descrito como uma criança “rebelde e agressiva” com os objetos ao seu redor, não respeitando as regras.

Ao realizarmos a avaliação com a criança, observamos o uso de ecolalias e estereotípias frequentes, uma fixação com objetos – tinha muita dificuldade de cedê-los – e

---

<sup>21</sup> Nome fictício.

dificuldades em permanecer na mesma atividade por muito tempo. Além disso, o garoto agia, muitas vezes, com indiferença aos chamados que recebia. Esses foram os aspectos percebidos que levaram ao encaminhamento para o grupo.

Sobre o uso de estereotípias, Orrado e Vivès (2021) acrescentam que seriam movimentos fechados em si. Assim, consistem em uma experiência de iteração, que não tem um fim deslocado para outra coisa e não permite o surgimento da alternância. Por isso, foge de o controle do sujeito parar ou trocar de objeto.

Com isso, há uma diferença a respeito da repetição e da iteração. Assim, a repetição implica necessariamente um distanciamento do que era no início, como destaca Manoel de Barros (2016, p. 16), “repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo”. Já a iteração seria uma reprodução dele sem um distanciamento, é sempre igual, o que não permite um jogo rítmico de alternância. Nesse sentido, as estereotípias podem ocorrer como modo de expressar um impasse em relação à organização pulsional, em que o sujeito fica entregue a si mesmo, em uma atividade destinada para o próprio corpo. (Orrado & Vivès, 2021).

Com o início do grupo, Léo participou desde os primeiros encontros, sempre muito esperto e ativo nas atividades. Costumeiramente gostava de ir com roupas de super-herói e mostrar aos demais quando chegava: “hoje eu sou o Homem-Aranha”, dizia ele com muita dificuldade na pronúncia das palavras. Enquanto isso, imitava o lançamento de uma teia para as paredes e depois corria para tentar subir em tudo que fosse possível.

No início, era difícil compreender o que ele falava, as palavras pareciam estar atropelando umas às outras, ele agia com uma certa pressa em se livrar delas. A movimentação de Léo era sempre muito rápida, muitas vezes para compreender o que ele dizia, era necessário pedi-lo para repetir, o que o deixava irritado rapidamente. Por vezes, utilizava de ecolalias quando era perguntávamos algo. Por exemplo, ao perguntarmos “qual o seu nome?”, ele respondia “qual o seu nome?” e repetia constantemente sem endereçar para os demais. Isso também acontecia quando o convidávamos para brincar, ele repetia constantemente: “você quer brincar?”.

Inicialmente, ele mantinha uma difícil relação com as outras crianças, pois apresentava dificuldades para conseguir dividir objetos. Ao utilizar os brinquedos, Léo apresentava um movimento repetitivo, brincava, mas depois tentava jogá-los no chão com força até que se deparava com alguns quebrando. Isso causava espanto no garoto, que produzia a seguinte pergunta: “e agora? Quebrou?”. Ao ser respondido que sim, e que isso impossibilitaria a brincadeira, ele chorava bastante, ficando irritado e tentando montar novamente o brinquedo.

Essa atitude de Léo era lida na escola como um traço de agressividade e rebeldia. Entretanto, no grupo, procurávamos compreender a função da repetição e da destruição numa outra perspectiva. Essa constante destruição dos objetos era experimentada por Léo com bastante intensidade, como trabalhar com esses movimentos da criança sem cair na tentativa de apenas educá-lo a não fazer? Uma vez que estamos trabalhando com a esfera do pulsional, é importante analisar a função dessa movimentação.

Ao ser convidado para participar das brincadeiras com instrumentos musicais, ele era sempre muito interessado nas baquetas, as quais pegava no início do grupo e tinha dificuldade em compartilhar ao longo da brincadeira. Porém, não fazia uso das baquetas apenas para tocar os instrumentos de percussão, ele gostava de batê-las nos mais variados objetos possíveis. Simultaneamente em que era produzido um som, também os brinquedos também eram quebrados, o que produzia o desespero ao encontrar o objeto em um estado irreversível.

Com o violão, uma cena próxima acontecia. Para além de tocar as cordas, ele gostava de bater no corpo do violão, com batidas que para além de expressão de uma “agressividade”, também provocava outros sons ao ressoarem no corpo do instrumento. Começamos então a tentar ritmar as batidas nos objetos acompanhando a movimentação de Léo. Ao tentar dar ritmo para as batidas, começamos a brincar de banda, em que cada um deveria produzir batidas fortes o bastante e com um ritmo que combinasse com os demais.

Ao brincar de banda, por exemplo, os sons provocados pelas crianças com os instrumentos eram predominantes no ambiente. Em outras brincadeiras, como os momentos de pintura, o silêncio era a expressão que possibilitava os desenhos surgirem, para que depois pudesse haver novamente som. Já nas brincadeiras de esconde-esconde, os movimentos de aparecer e desaparecer eram encarados como desafios, sendo permeados por momentos de silêncios para esconder, seguidos de grandes gritos para assustar e surpreender o outro.

Aos poucos durante a brincadeira de banda, as batidas, que antes eram desorganizadas e destinadas para desconstruir o objeto, puderam passar por uma organização para brincar de banda fazendo uma sonoridade em conjunto. Podemos supor que a organização das batidas também passa por uma tentativa de organização das intensidades pulsionais, através de uma experiência de ritmicidade.

A produção das batidas de forma coordenada foi uma tentativa de fazer a música ressoar no corpo, instaurando uma alternância rítmica de presença e ausência. Nesse sentido, a mediação pela música permite o trabalho com repetições e intervalos, que ressoa no próprio corpo como instrumento (Lima e Poli, 2012).

Outra cena que faz alusão à experiência anterior foi com relação a brincar de montar e desmontar os objetos, desconstruindo e construindo brinquedos como carros, instrumentos musicais e brinquedos de empilhar. Através de uma experiência corpórea com a musicalidade, em alguns momentos, introduzimos as regras da brincadeira através de uma fala cantada, que ia sendo reproduzida enquanto dançávamos e pulávamos. Assim, era possível operar uma intervenção no tempo e na melodia da pronúncia. Isso provocou em Léo um efeito de tentar reproduzir a experiência enquanto brincadeira, o que o colocou em estado de modulação do tempo e da pronúncia das palavras.

Foi possível perceber que através dessas brincadeiras Léo conseguiu ter uma relação diferente com a fala e os pedidos, que começaram a ser endereçados de forma mais clara, sendo possível um maior entendimento do que ele estava tentando pronunciar. Além disso, foi possível observar o deslocamento de uma posição de indiferença em relação às outras crianças, ao conseguir se dirigir aos colegas e perguntar mais por cada um, principalmente quando alguém faltava.

Os convites de “vamos brincar?” começaram a ser possíveis e respondidos com um “vamos!”. Além disso, ele pôde convidar também as outras crianças, com interesse pelos outros super-heróis, que os demais também usavam em suas roupas. Surgiu, então, o pedido para a música de cada herói ser tocada durante o grupo.

A possibilidade de endereçamento parecia estar sendo construída por Leo e a música participa desse processo no sentido que difere da sua relação com a palavra. Ao proferir palavras, a criança emite uma mensagem, em que o ouvinte decide a respeito do seu conteúdo e compreensão, assim, afirma ou nega algo da mensagem escutada, que no caso de Léo, a negação do entendimento o irritava.

Já com a música, segundo Didier-Weill (1997), é produzida uma afirmação, um “sim” absoluto, que não dá possibilidade para uma negativa, o autor aponta que o sim corresponde a uma transmutação que a música provoca, revirando a posição de sujeito ouvido em sujeito que ouve, “com efeito, quando eu acreditava me engajar no ato de escutar a música, eis que descubro, no instante em que ela soa, que é ela que me ouve” (p. 238).

Dessarte, quando a palavra não é possível, a relação com a alteridade pode ser possível pela via da música. Assim, a música revive um tempo primordial, que antecede a conquista da palavra, mas que cria “uma base, uma raiz sobre a qual poderá, em segundo lugar, germinar a palavra: nesta base original que concebemos como efeito – não memorável, mas comemorável – de uma inscrição primordial” (Didier-Weill, 1997, p. 240).

Segundo Catão (2009, p. 169), “antes de receber a palavra, o sujeito recebe previamente a raiz onde esta germinará”. Essa raiz anterior à palavra, de acordo com Travaglia (2014), seria a música e o ritmo que chegam antes do significado. Por vezes, com o ritmo de cada um, foi possível criar modos de expressão diferenciados, até mesmo com silêncios quando necessário.

#### **4.5 *Eu não quero brincar: a insistência de um ritmo***

Relataremos a seguir uma vinheta clínica oriunda das oficinas, o caso de Mário<sup>22</sup>, uma criança de 4 anos, que chegou na UAPS acompanhado pelos pais, que divergiam quanto ao cuidado com o filho. O pai de Mário relatava que o filho era uma criança “normal” e não precisava da ajuda de psicólogos ou profissionais do posto, mas que estava ali levando a criança porque a esposa insistiu muito. Ele relatou que o filho era muito tímido, mas isso era um traço comum na própria família e lembrou que ele era assim também na infância.

A mãe de Mário trouxe um discurso diferente, relatou que o filho tinha muita dificuldade para sair de casa, que era muito inteligente e falava de tudo, mas quando encontrava outras pessoas, silenciava e dizia ter medo, principalmente de outras crianças. Segundo a mãe, isso deixaria a criança com dificuldades de frequentar a escola, uma vez que o contato era intenso com outras crianças. A mãe também relatou uma identificação com a postura do filho, pois depois da pandemia, ela também estava com muito medo de se aproximar de outras pessoas e tinha receio de que seu medo tivesse sido *transmitido* para o filho.

A respeito de uma transmissão familiar, Lacan (1938/1987) define que a família tem como função biológica a garantia de sobrevivência dos mais jovens, mas exerce também uma função primordial ligada ao social, que seria a transmissão de uma cultura. Assim, o social está intrínseco com a cena familiar. Desse modo, a criança reverbera o que está em jogo no grupo social a qual ela pertence. Concomitante, para Rosa e Lacet (2012), a família seria o veículo de transmissão simbólica e a expressão do modo organizacional do funcionamento de um grupo/classe social, étnico e religioso. Essa articulação é fundamental para a constituição psíquica do sujeito.

Inicialmente, Mário chegou ao grupo colado ao corpo da mãe, não permitia qualquer toque ou aproximação de outras crianças, mas por vezes, falava com as extensionistas. Ele e a

---

<sup>22</sup> Nome fictício.

mãe tinham uma frequência assídua no grupo, apesar de ele não interagir muito e nem propor brincadeiras. A mãe relatava que o filho pedia para “ir pro grupo das tias da música”, mas que ficava muito triste pelo medo que tinha das outras crianças. Desse modo, segundo o relato, ele sempre queria ir para “pedir ajuda”.

O primeiro esboço de aproximação foi pela via do desenho. Em determinada brincadeira, ao ser desenhado, em uma grande folha de papel, por uma extensionista, ele começou a rir e pedir para fazer também, momento em que aceita sair do colo da mãe.

A dificuldade de ficar separado da mãe foi constante, sendo necessário entrar e sair da sala inúmeras vezes, até perceber que poderia confiar no desaparecimento da mãe. Por vezes, ele ia em direção a porta e dizia que ia entrar e brincar com as outras crianças, mas ao entrar ficava quieto, quando alguém o convidava, ele chorava pedindo a mãe.

As movimentações de entradas e saídas de Mário eram ritmadas pelas extensionistas, com o intuito de evidenciar uma possibilidade de brincadeira sonora. Tentávamos musicar os movimentos da criança com as palavras “saiu” e “voltou”, esticando as vogais para dar ênfase em cada momento. Essa brincadeira foi próxima ao que discutimos anteriormente com o exemplo do *Fort-Da*, em uma tentativa de representação simbólica da presença e ausência. Percebemos, então, que Mário ficava atento ao que cantaríamos nas entradas e saídas da sala, o que, por vezes, provocou risadas no garoto, que começou a entrar e sair como forma de brincadeira.

Aos poucos Mário conseguiu permanecer na sala sem a presença da mãe, mesmo que por pouco tempo, sendo constantemente acalmado pelas extensionistas de que o reencontro com a mãe aconteceria ao final do grupo, pois ela estaria a sua espera.

Em determinado momento, ele questiona se o grupo seria igual ao colégio, pois lá a mãe também não poderia ficar juntamente com ele. A família relatou que a escolarização foi adiada por conta das restrições de contato. Sendo assim, a entrada no grupo da UAPS e no colégio, simultaneamente, foram os primeiros lugares que operaram uma separação de fato com uma atividade sem a mãe.

Em determinado momento, o garoto começa a levar brinquedos “preferidos” para o grupo, mas não queria dividir com as demais crianças, apenas “com as tias”. Para o garoto, era possível compartilhar a brincadeira com adultos, mas não com crianças.

Durante o período de pandemia, Mário ficou em casa restrito do contato com outras crianças, que eram vistas como perigo, pois “andavam sem máscara e não usavam álcool em gel”, algo que ele não poderia fazer. Ao escutar os pais de Mário, ficou notável que o período de pandemia foi de constante preocupação, pois o pai trabalhava fora e a mãe era a

responsável pela limpeza e proteção da casa. Mas um fato curioso era que o medo de Mário era destinado para crianças, justamente com esse outro semelhante a ele.

Retomando a discussão realizada no texto *O infamiliar* (1919/2019) e *A Negativa* (1925/2011) podemos situar esse episódio próximo das configurações das fronteiras eu-outro. Com a ambivalência do *unheimlich* com o *heimlich*, a partir da sensação de estranheza e familiar, permitem pensar em um contínuo entre o interior e o exterior.

De acordo com Kaes (2002), pode acontecer de em uma dinâmica grupal, alguns sujeitos se fecharem ao perceberem o grupo como uma ameaça. Para Mário, as outras crianças o ameaçavam constantemente expondo um lugar sem regras para ele. Após alguns meses, um movimento começou a ser repetitivo: durante as oficinas em que iam todas as crianças, Mário ficava tímido e quieto. Porém, quando as outras crianças faltavam, ele ficava muito extrovertido, falante e até mesmo com ações parecidas com as das outras crianças, que anteriormente ele julgava como “meninos danados”.

Ao se tornar a única criança na sala, o garoto tirava a máscara de proteção respiratória, corria e gritava, assim como os quebradores de regras que ele tanto admirava e estranhava. Assim, foi notável uma identificação da criança com a figura do adulto responsável – que diferenciava o “danado” e o “comportado” – mas ao mesmo tempo um medo com outra identificação: a de ser a criança “danada” e, portanto, “perigosa”.

Segundo Luccia e Prizskulnik (2022), o trabalho de grupo pode permitir uma simultaneidade do trabalho com os três registros, real, simbólico e imaginário. Nesse sentido, o campo imaginário, fundamental para as identificações, tem uma forte relação com os processos grupais, uma vez que pode ser uma via de operações para os casos em que existem impasses em relação ao seu reconhecimento no laço social. Logo, o trabalho com grupos pode proporcionar um reestabelecimento desses laços, com o processo de reconhecimento mútuo entre os participantes.

Destaca-se aqui a função da posição do “analista”, necessária à sustentação do mal-estar fundamental para que a posição de sujeito possa advir. Figueiredo (2005) propõe indicações para pensar um grupo que não se sustenta no todo, ou seja, que não existe todo na soma das partes. Sendo assim, o grupo não-todo é uma possibilidade de articular as dimensões imaginárias, mas resguardando o lugar de sujeito, sem um coletivismo igualitário.

Essa foi a necessidade de sustentação de um grupo para Mário, um lugar em que ele pudesse ser identificado como criança, mas não qualquer criança. Ao que tange a identidade e o ritmo, Aragão (2018) destaca o ritmo próprio e singular enquanto uma marca identitária

primária, que é inscrita no psiquismo e no corpo, funcionando como um ritmo próprio do sujeito ao longo da vida.

No momento que as brincadeiras eram propostas, Mário, ao ser convidado, sempre respondia com muita veemência “eu não quero brincar!”, mas na sequência iniciava algum movimento lúdico com os brinquedos ou com uma das extensionistas, sem chamar muita atenção dos demais. A frase retornava quando alguma criança se aproximava para compartilhar da brincadeira.

Certa vez, após todos iniciarem a brincadeira de *estátua* – que consiste em fingir ser uma estátua quando a música para de tocar – Mário reafirmou que não queria brincar, mas ficou batendo os pés no ritmo da música que estava tocando. Por mais que ele tentasse controlar, por vezes escapavam movimentos corporais que iam de encontro com o ritmo das brincadeiras.

Como possibilidade de sua entrada ativa na cena, foi, então, sugerido que ele ficasse controlando a música, o que o agradou. Nesse momento, ele parece ter encontrado um lugar possível para estar ao mesmo tempo dentro e fora do grupo de crianças. Simultaneamente, incorporamos as batidas de pés no chão enquanto parte da brincadeira, como um movimento para marcar o tempo da música. Foi nesse lugar, enquanto intersecção, que pudemos apostar juntamente com o movimento rítmico de Mário, com as entradas e saídas, a permanência e a ausência, estar dentro e fora e poder cumprir as regras e quebrá-las.

Outro lugar de possibilidade de laço foi na brincadeira de escolinha, proposta que ele levou para o grupo de forma tímida. Nessa brincadeira, todos eram alunos, com exceção dele, que era o professor. Essa posição o fez atuar em uma cena conflitante para o garoto, uma vez que ele não conseguia ficar na sala de aula por muito tempo. Ao ser o professor, pôde experimentar um outro lugar, até então impossível, ele controlava os lugares dos alunos, as notas e as regras, ao mesmo tempo em que podia vivenciar os outros quebrando as regras e até ele mesmo, ao desistir da brincadeira em determinado momento.

Essa questão como a conquista do brincar em grupo se articula com a simbolização e o ritmo de alternância entre entradas, saídas e permanências. Ao passo que Mário foi conquistando a possibilidade de brincar em grupo, os movimentos com o ambiente também foram sendo modificados, uma vez que ele conseguiu ter uma maior flexibilidade com o uso da sala. Isso tornou possível correr e vivenciar uma experiência com a amplitude do espaço, não mais ficando apenas resguardado em seu casulo inicial.

Dessarte, é possível considerar que o trabalho com a ritmicidade da permite o contato com o estranho, mas também com o familiar, como salienta Bataille (2016, p. 35), “se a

poesia introduz o estranho, ela o faz pela via do familiar. O poético é o familiar dissolvendo-se no estranho, e nós mesmos com ele”. Assim, para além de uma ressonância de significantes, o trabalho em grupo também possibilitou a ressonância de uma ritmicidade.

Assim, o brincar-sonoro em grupo pode ser realizado como um processo de elaboração e criação de símbolos. Bruner (2014) propõe que, “para que ressoe e consoe, o corpo do brincar como fato de linguagem precisa se tornar sensível. O corpo do brincar fala “sensivelmente” das marcas e impressões da passagem do sujeito” (p. 142).

Ao vivenciar a experiência grupal com outras crianças, uma questão com a lógica do tempo se impõe, com uma relação de *reciprocidade* (Stern, 1990) entre os semelhantes. Concomitante, essa temporalidade em que o olhar provoca escansões temporais – ao ver a outra criança – que fala, canta, brinca, grita e atua na brincadeira e nos modos corporais. Há, então, um ponto de ressonância com o próprio ritmo e corpo. Assim, essa relação coloca em questão o que acontece consigo mesmo.

No tocante à reciprocidade, Stern, (1990), Brazelton & Cramer (1991) e Lebovici, (1983), Golse e Amy (2020) abordam, a partir de observações na clínica com bebês, o valor primordial da interação recíproca entre mães e bebês. Essa relação torna-se fundamental para o sentir em conjunto e possibilidades de compartilhar, através de um ritmo sincronizado.

Como antecipado anteriormente, a ritmicidade das interações (cuidados, relações, comunicações), segundo Ciccone (2018), proporciona para a criança uma ilusão de permanência. É essa ilusão que consegue sustentar a movimentação do ir e vir e permite que a ausência seja suportável, “também aqui o trabalho do pensamento pode gerir a perda e permitir tolerar a ausência para não cair no abismo do vazio” (p. 20).

Para além de gerar a permanência, a antecipação permite também a ilusão da criação de objeto. Acontece que, se criança pode antecipar uma experiência porque ela se apresenta de forma rítmica, pode desenvolver a ilusão de que a cena da experiência é criada por ela, com uma previsibilidade, inclusive do objeto. Isso é o que permite a sensação de confiança em si e no mundo.

Esse processo também está interligado com uma experiência rítmica traumática. Logo, uma vez que se a criança não consegue estar na origem da experiência, como ao antecipar uma vivência gratificante, não consegue garantir também a permanência do próprio mundo, o que pode ser lido por ela como um despedaçamento ou fim do mundo. Esse processo é permeado pelo ritmo de segurança (Ciccone, 2018).

No caso de Mário, foi necessário construir uma antecipação com as experiências do grupo para que ele pudesse participar de forma mais segura. Com a ritmicidade permitindo a

antecipação, foi possível falar, desenhar e elaborar, por exemplo, o tempo de duração do grupo, que era o tempo necessário para construir uma distância do corpo materno. A experiência rítmica foi, então, um ensaio para tornar suportável essa separação, com uma alternância para possibilitar a continuidade e a antecipação.

Operar essa separação só foi possível a partir da elaboração da pergunta “minha mãe volta?”. Com o decorrer dos encontros e a previsibilidade da experiência, o sentimento de sobrevivência após a separação permeou a relação. Após um maior tempo de permanência no grupo e as várias atuações enquanto professor na brincadeira de escolinha, foi possível também construir uma ida mais frequente a escola, construindo a antecipação de que a mãe iria esperar por ele, sem precisar conferir com tanta frequência se ela ainda estaria ali, com uma confiança no mundo.

A construção do brincar sonoro, através de mediações com a música nas atividades, tornou possível o processo de construção de representações para Mário, como por exemplo, o entrar e sair ritmado e as batidas dos pés no chão.

A respeito de um momento de espera e previsibilidade, Didier-Weill (1997) sustenta que ao ouvir música, ela pede ao sujeito duas dimensões subjetivas. A primeira de espera ao retorno de um ritmo que sustenta o movimento da dança. Já a segunda, que seria de ordem extática, leva o sujeito a esperar o apelo de uma nota que ainda não está presente, mas que produz uma tensão no encontro entre a harmonia e as notas melódicas já tocadas. Isso promove a suposição de que não está esperando em vão.

A esperança ao aguardar a nota, é para Didier-Weill (1997) “em alguma coisa em que eu sei esperar, embora ignore completamente em que consiste” (p. 250). Isso seria então, ouvir *a nota azul* (ibid.), termo cunhado pelo autor para designar a nota singular que o sujeito espera de forma específica. Após o momento de tensão provocado pela música ao ouvir a melodia e a harmonia é possível ter uma nota azul. A esperança em ouvir a nota azul não é experienciada pelo sujeito como um susto ou imprevisto, mas ligada a uma espera de um significante desprovido de sentido.

A experiência de antecipação e previsibilidade foi fundamental no processo de finalização das oficinas para Mário. Para garantir um tempo de elaboração a respeito do fim do grupo, todas as crianças foram avisadas com antecedência sobre o que iria ocorrer. A cada encontro era repetido para todas quantas oficinas ainda teriam e como poderíamos nos despedir.

O encerramento do grupo<sup>23</sup> deixou a mãe de Mário preocupada, pois quando trocava a professora da escola, ele tinha muita dificuldade de adaptação e “ficava perguntando constantemente pela anterior”, ela temia que ele não conseguisse compreender o momento de despedida. Para a surpresa da mãe, Mário pediu para criar um presente para os membros do grupo, incluindo crianças e extensionistas. Com auxílio da mãe, ele elaborou cartas-desenhos para cada um, cada carta tinha um desenho de presente, ilustrando as brincadeiras e os membros do grupo.

#### **4.6 Os desdobramentos de um novo início: a finalização das oficinas**

Após o início das oficinas, com a criação de um “*setting* sonoro” (Leite, et. al. 2023, p. 20) enquanto lugar destinado para as intervenções com as crianças, foi percebido que o tempo necessário para suportar cada atividade foi diferente. Foi imprescindível o trabalho com a temporalidade de cada uma das crianças.

A hipótese de criar um *setting* sonoro (Leite, et. al. 2023, p. 20) teve como intuito reverberar todas as manifestações subjetivas possíveis relativas ao contato das crianças com a ritmicidade da música. Realçamos esse valor, visto que mesmo quando não estávamos trabalhando diretamente com atividades ligadas à música tocada, as manifestações de cada um endossavam o caráter rítmico das operações, como entradas e saídas, fala e silêncio e presenças e ausências.

Inicialmente, houve a necessidade de um tempo de sustentação do grupo por meio das extensionistas, uma vez que as crianças ainda não conseguiam ficar em conjunto ou participar ativamente das atividades. Em um segundo tempo das oficinas, houve uma maior adesão aos encontros e uma possibilidade de permanência maior na sala, com pequenas interações.

Isso foi fundamental para uma experimentação das possibilidades do encontro grupal. Perceber até quando cada criança suportaria provocou um tempo de alternâncias entre idas e vindas na sala e no grupo, foi nesse intervalo entre o ir e vir que as primeiras experimentações grupais puderam ser feitas. Por vezes, acontecia de uma criança falar com a outra e não esperar a resposta, mas já ser possível um endereçamento. Esse ponto elucidou a função das extensionistas no grupo, uma vez que, pudemos costurar esse direcionamento entre os membros.

---

<sup>23</sup> O trabalho foi encerrado após os objetivos iniciais serem trabalhados e dissolvidos em outras questões.

Com a maior possibilidade de ligação intersubjetiva entre as crianças, os endereçamentos começaram a ser mais frequentes, e com isso, foi possível também uma possibilidade de permanência dessas crianças na escola e em demais atividades grupais.

Com a frequência do grupo, foi possível avançar nos processos de simbolização e ritmo. Das cinco crianças atendidas, entre idas e vindas, permaneceram até o final do grupo quatro crianças, uma delas a família desistiu por impossibilidade de horários após quatro meses de oficinas, o que deixou uma marca da falta em cada criança, que sempre perguntavam onde a menina poderia estar.

Enquanto preparávamos as famílias para a dissolução do grupo, foram realizados encontros com cada família para elaborar o processo seguido até então. Foi possível direcionar um novo caminho para cada criança a partir do interesse e das possibilidades de cada uma. Um fator curioso foi que o medo e a apreensão de possíveis diagnósticos foi desaparecendo enquanto queixa central da família ao final do grupo, essa já não era mais a principal questão.

O grupo enquanto dispositivo clínico a partir do ritmo foi uma ferramenta fundamental para a construção de cuidado infantil dentro da UAPS. Como consequência da visibilidade do trabalho da extensão na UAPS, houve uma intensa procura de pessoas de outros territórios para serem atendidas, quando perguntadas o motivo, sinalizaram que no território o qual pertenciam não tinha dispositivo na atenção primária com psicólogos para atendimento.

Apesar de não ser possível o atendimento de usuários de outros territórios, visto que esse era um dos critérios de exclusão para atendimento no projeto, os pacientes eram encaminhados para outras instituições e projetos que pudessem abarcar suas demandas. Isso ilustra também um dado que já foi problematizado anteriormente no texto, o fato das poucas instituições voltadas para o cuidado em saúde mental das crianças, principalmente no que diz respeito aos casos de sofrimento psíquico grave.

A construção dessa prática foi uma aposta na possibilidade de um cuidado promovido na Atenção Primária, visto que, geralmente, é a porta de entrada dos serviços de saúde, isso ressalta que os casos de cuidado em saúde mental das crianças não devem estar restritos aos CAPSi, mas em toda a Rede de Atenção Psicossocial, sendo a Atenção Primária um lugar possível para essa produção.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partimos com a seguinte questão inicial: *como o trabalho com a ritmicidade, a partir da experiência musical, pode contribuir para a clínica com crianças com sofrimento psíquico grave em seus processos primários de simbolização e de constituição psíquica?*

Ao tentar responder essa pergunta, nos deparamos com uma série de outras questões que nortearam e desnortearam a dissertação. Elaborar uma intervenção apostando no valor do encontro após um longo tempo de restrições provocou um apanhado de perguntas e dilemas os quais ainda não existiam respostas. Foi necessário criá-las em um movimento de avanços e retornos constantes.

Para sustentar o desejo necessário para construir o trabalho de forma prática, foi necessário um percurso de 488 km por semana, em viagens de ida e volta de Sobral para Fortaleza. Entre idas e vindas, nessa constante alternância, encontrar um ritmo entre prática e pesquisa foi uma árdua tarefa a ser sustentada. A aposta na extensão universitária, especificamente o CEP do Cuidado através da UFC, e nos encontros suscitados pelo projeto, promoveu um ritmo um tanto quanto melódico e harmônico para a trajetória.

Com a pretensão de ponderar sobre a pergunta de pesquisa inicial, estreamos o percurso teórico investigando os primórdios de um ritmicidade constituinte para o sujeito. A aposta na constituição psíquica enquanto uma experiência de continuidade e descontinuidade, formando uma alternância, permitiu elaborar um caminho entrelaçando as bases metapsicológicas da psicanálise e referências contemporâneas. Desse modo, foi possível dar sustentação teórica para essa hipótese. (Freud, 1915; Lacan, 1963; Winnicott, 1971; Stern, 1990; Didier-Weill, 1997; Vivès, 2009; Aragão e Zornig, 2018; Ciccone, 2018; Golse e Amy, 2020; Guerra, 2022; Pinedo, 2023).

Com o decorrer das discussões, ficou evidente o valor da ritmicidade na constituição psíquica. Desde Freud em o *Projeto* (1895/1986), a noção de período e temporalidade atravessam as bases para a formação do Eu e de constituição do aparelho psíquico. Isso revela também o valor das relações rítmicas e temporais para as primeiras experiências com o outro semelhante. Guerra (2017) ao propor o ritmo enquanto fundante do processo de vida psíquica, realça o valor dos encontros e desencontros como processo estruturador para o bebê.

Concomitante, Pinedo (2023) ressalta que “todos os pontos de contato – e de não contato – entre a mãe e seu bebê podem ser associados ao ritmo de cada um – e da dupla – e são de fundamental importância para a formação do vínculo e da constituição psíquica para do *infans*” (p. 105). Assim, a organização do sujeito é permeada pelas vivências de continuidade e descontinuidade, sendo necessária uma ritmicidade nesse processo para integrar tempo e espaço.

A partir dessa perspectiva, a musicalidade torna-se basilar como via de investigação. Com efeito, Golse e Amy (2020), acrescentam a música presente na linguagem como precursora do processo de ritmicidade com o outro. Podemos considerar, então, o ritmo como atrelado ao campo de linguagem.

Ainda durante a gestação, o feto desenvolve uma interessante capacidade sensorial de audição. Isso que permite que os sons do mundo externo comecem a interagir com corpo do bebê enquanto experiência musical, capaz de provocar agitações e apaziguamentos de acordo com o encontro que o ritmo do som provoca com o ritmo corporal; logo, a escuta humana é música. (Parizzi e Rodrigues, 2020).

As discussões supracitadas foram, em sua maioria, realizadas ao longo capítulo do primeiro capítulo, em que pudemos elaborar a respeito da temporalidade do processo de ritmicidade. Esses questionamentos atravessaram a dissertação desde o início da pesquisa, em que os processos de ritmicidade foram investigados. Porém, com o processo de qualificação e o avançar da pesquisa, outras questões surgiram como fundamentais para a continuidade da investigação, entre elas, o lugar privilegiado da voz e da música nos processos primários de simbolização. Isso reverberou em uma investigação que desse destaque para a relação pulsional do sujeito com o próprio corpo e com os objetos.

Como consequência das discussões salientadas, fez-se necessária uma trajetória de investigações a respeito de possíveis relações entre a ritmicidade e os impasses graves nos processos primários de simbolização. A questão, que permeou a prática clínica com crianças com sofrimento psíquico grave, tomou forma ao longo das discussões referentes ao que poderíamos situar enquanto processos primários de simbolização.

Como a prática clínica com crianças foi uma norteadora da presente pesquisa, foi necessário promover indagações com o valor da brincadeira. Indicamos aqui a brincadeira enquanto uma construção simbólica fundamental para a constituição psíquica (Freud, 1908; Winnicott, 1971; Bruner, 2014; Tavares, 2019; Namba, 2020; Levy, 2022).

Em contrapartida, nos deparamos com casos de crianças com sofrimento psíquico grave que, por vezes, não conseguiam utilizar os recursos simbólicos da palavra e da brincadeira, situação em que se impõe um manejo sensível para uma escuta que alcance o que está em jogo na relação com a ritmicidade. Apostamos, então, em possibilidades de mediações para o trabalho clínico com crianças com sofrimento psíquico grave (Bruner, 2014; Orrado & Vivès, 2021).

O ritmo, a música e os processos sonoros, que permeiam a vida humana antes da conquista simbólica da palavra, tornaram-se, então, fundamentais para o avanço da pesquisa.

A partir dessas questões, pudemos utilizar uma articulação com Lacan (1957-58), ao abordar o grafo do desejo e as proposições para a constituição psíquica e a posição do sujeito. Propomos, apoiados no autor, uma aposta na relação do sujeito com o Outro para a instauração de um ritmo pulsional.

Assim, ao abordarmos a pesquisa com autores de bases epistemológicas diferentes, encontramos um campo em comum entre os autores, que diz respeito ao valor da alternância rítmica para a constituição psíquica. Desde Freud, Lacan e Winnicott, incluindo os autores contemporâneos utilizados, podemos encontrar no ritmo uma matriz para a constituição subjetiva. É justamente a produção de um não contínuo, através da alternância, que o *infans* pode se constituir subjetivamente (Zornig, 2018). Com as discussões postas, concluímos, então, que há uma convergência a respeito dos impasses nos processos primários de simbolização, que podem ocorrer quando há uma abolição da alternância entre presença e ausência ou continuidade e descontinuidade.

Nessa perspectiva, alinhamos os aspectos de ritmo e pulsão para uma estruturação subjetiva. Sustentamos, então, a hipótese de um trabalho pela via da ritmicidade e da música como estruturantes para elaborar de impasses na clínica com crianças. No que tange à música, é possível indicá-la como um manto sonoro para recobrir o pulsional com o som (Nogueira, 2013). Buscamos, então, construir caminhos de alternância e conexão entre a música, enquanto ritmo, e sua relação com a matriz dos processos simbólicos, reverberando enlaces para a clínica psicanalítica com crianças.

O caminho de investigação sucedeu através da busca pela relação entre a música e o objeto pulsional em jogo nesse apagamento da dimensão enunciativa – a voz (Vivès, 2009). A música enquanto ligada ao arcaico da constituição subjetiva, produz um encantamento, “por que, no instante em que escuto a música, sou encantado por ela?” (Didier-Weill, 1997, p. 235).

Assim, o percurso entre música e voz promoveu elucidaciones a respeito da experiência com o ritmo na clínica com crianças. Sobre isso, Didier-Weill (1997) ressalta que:

Se a música mantém uma relação particular com esta pulsão que é ‘a mais próxima à experiência do inconsciente’, é porque, transmitindo-se como o bom ouvinte de um ‘sim’ que não se conhecia a si mesmo, libera ao enunciador deste ‘sim’, o sujeito do inconsciente, do não ser, para fazê-lo advir à existência (p. 236-237).

Desse modo, podemos apreender, ao longo do trabalho investigativo, que a música e o ritmo, por vezes desprovidos de sentido, carregam uma característica peculiar: instauram uma

temporalidade na dimensão subjetiva. Com essa discussão, podemos supor que, a questão da temporalidade rítmica é estruturante para a articulação da fala.

O uso dos objetos na clínica com crianças também obteve papel de destaque no presente percurso. Essa relação entre presença/ausência é estrutural também para a relação objetal do sujeito. Essa relação é permeada por modos de *presença, afastamento, ausência, intimidade, afinidade, reciprocidade, continuidade e descontinuidade*, conceitos que foram apresentados e discutidos ao longo do texto (Stern, 1990, Marcelli, 2007; Tabbia, 2008; Maleval, 2009; Vivès, 2021; Ciccone, 2018; Aragão e Zornig, 2018; Pinedo, 2023).

Em concordância com a proposta elucidada por Vivès (2021), apostamos ao longo do trabalho na possibilidade de a mediação pela musicalidade tornar possível uma relação objetal “em trânsito” (Vivès, 2021, p. 22). A ideia de Vivès repousa justamente no tocante à movimentação necessária na relação objetal. Disso, podemos acrescentar que a relação com a ritmicidade nos encontros e desencontros com o objeto, através de uma mediação com a musicalidade e o ritmo, podem suscitar em uma aposta clínica possível.

Assim, a ideia apresentada, à luz da psicanálise e de um trabalho com a ritmicidade, visa a fabricação de contínuos e descontínuos, através da *afinidade* (Vivès, 2021, p. 69) objetal.

Após o percurso de pesquisa e a experiência com as oficinas, fincou-se uma questão a respeito da constituição do brincar sonoro. Essa possibilidade de investigação realça as possíveis relações entre a música e a brincadeira. O brincar sonoro, enquanto processo de simbolização, estava presente em Freud (1920) desde a brincadeira do *Fort-Da*. Winnicott (1964/1979) também aposta na função da brincadeira para os processos de constituição psíquica da criança. Consoante com Norma Bruner (2014), a brincadeira e os jogos grupais, surgem como uma possibilidade para que a criança possa vivenciar uma criação. Uma questão pertinente a ser formada gira em torno de que o brincar em grupo, enquanto processo de elaboração, pode permitir para a criança a criação de símbolos.

Ao longo da dissertação não conseguimos desenvolver essa questão de forma aprofundada, para não fugir do escopo da pesquisa. Entretanto, reconhecemos que é uma via de pesquisa que, a partir da experiência clínica com crianças, mostrou-se necessária. A construção da brincadeira através da música foi possível ao longo da experiência grupal. Podemos, então, nos questionar se a impossibilidade de brincar pode reverberar em quadros de sofrimento para as crianças. Assim, o brincar sonoro e suas implicações mostram-se como um possível campo de investigações futuras.

Para a construção do último capítulo, realizamos uma discussão a respeito do trabalho em grupos com crianças e o relato da experiência das oficinas, a partir de duas vinhetas clínicas.

Além disso, optamos por destacar também a influência do contexto pandêmico no qual estávamos inseridos ao iniciar o projeto, uma vez que provocou modificações na atuação. Houve a necessidade de elaboração de práticas de cuidado que levem em consideração essa nova relação com o tempo. A obrigatoriedade da adesão de máscaras respiratórias nas crianças, por exemplo, foi um desafio encontrado para desenvolver o trabalho em 2021. A prioridade sanitária que o momento exigia era indiscutível, por isso, foi necessário o estabelecimento do uso de máscaras. Porém, como a maioria das crianças estavam na faixa etária de 4 anos, por vezes, por mais que tivéssemos cuidados de higienização constante do ambiente, havia o medo, por parte da família e nosso, enquanto projeto, da transmissão de doenças respiratórias. O álcool em gel também foi designado como uso obrigatório ao longo do grupo, em uma tentativa de possibilitar os encontros da forma mais segura possível. Essa dinâmica dos atendimentos infantis durante o período pandêmico provocou um fazer inédito, uma vez que não era possível encontrar referências que abordassem a situação.

Com a finalização do grupo, surgiram questões relativas à psicanálise em instituições. As intervenções com crianças na atenção primária ganharam destaque, tanto pela necessidade devido à ausência de práticas, quanto sua urgência pelos casos de sofrimento. Podemos, então, ponderar a respeito das possibilidades de intersecção entre a clínica psicanalítica e o campo da saúde pública para a produção de cuidado.

Já que a maioria das crianças estava iniciando o processo de escolarização, um ponto que poderia ter sido explorado era a respeito do contato com as escolas, uma vez que o trabalho intersetorial é crucial. Porém, devido às restrições de contato e as dificuldades de articulação, não foi um caminho possível para o projeto.

Vale ainda salientar que, o relato das vinhetas não tinha como objetivo a construção de caso clínico. Mas, sim, investigar as possibilidades do ritmo na constituição psíquica. Com o relato das duas vinhetas clínicas oriundas das oficinas e com o avançar da escrita, algumas questões surgiram como consequência da intervenção, embora não puderam ter sido desenvolvidas com mais afinco pela limitação temporal do texto.

Uma delas foi a respeito do grupo enquanto local de incidências do imaginário, que pode produzir identificações entre os participantes. Isso pode aproximar o grupo dos aspectos da arcaicos da identificação e da identidade, questão elucidada por Freud (1921). Assim, as possibilidades de identificação a partir da experiência imaginária do grupo são fundantes para

a constituição subjetiva. (Zimmerman, 1993; Figueiredo, 2005). Essa concepção também é realçada ao nos debruçarmos sobre o ritmo, designado enquanto elemento arcaico da constituição subjetiva e uma marca identitária primária, através do que Victor Guerra denomina de vitalidade rítmica (Trevarthen, 1999; Guerra, 2017; Aragão).

Desse modo, as questões a respeito do grupo e do ritmo tornaram-se preponderantes e deixaram questionamentos a respeito das possíveis articulações com os processos arcaicos de identidade e identificações. Nessa perspectiva, ritmo e grupo podem ser pensados enquanto fundantes para formações identitárias. Essa questão foi tocada brevemente ao longo do texto, como algo a ser destacado, mas que não tivemos a pretensão de desenvolver por agora.

Outra questão que ficou suspensa foi a respeito de que muitos impasses encontrados são justamente em relação à comunicação da criança com o outro. Entretanto, deve-se levar em conta a demanda crescente de comunicação ao longo dos últimos anos, com o acesso às redes sociais e dispositivos similares. Isso pode afetar a relação com a linguagem e a fala.

Além disso, com a rapidez e o aumento crescente de diagnósticos psiquiátricos infantis, é necessário observar os fenômenos de forma crítica, uma vez que devemos evitar a normatização de práticas exclusivamente medicamentosas. Fazemos alusão para esse tensionamento uma vez que abre espaço para a seguinte questão: os sintomas ou comportamentos da criança não indicam de imediato um diagnóstico. Isso abre a questão de que, muitas vezes, há uma alta produção de diagnósticos sem analisar também as questões patológico-sociais. O valor técnico e político do diagnóstico infantil não foi explorado ao longo das discussões de forma aprofundada, mas foi uma questão reverberada ao longo da prática das oficinas. Entretanto, são caminhos que podem apontar para possibilidades de futuras investigações.

Pretendemos, então, com o encerramento da dissertação, possibilitar uma construção de discussões – através da psicanálise – a respeito da ritmicidade e de práticas clínicas com crianças mediadas pela música.

Enfim, é necessário enfatizar não se objetivou a diagnosticar ou categorizar a partir de sintomas ou comportamentos as crianças acompanhadas. A produção de um cuidado que levasse em conta as manifestações dos sujeitos, possibilitou a sustentação de uma escrita que pudesse ser permeada pela transmissão. Com o avanço das discussões, podemos concluir que alguns impasses subjetivos das crianças, com relação à alteridade e à simbolização, foram sendo dissolvidos com as mediações através da música e de sua vertente rítmica.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M. L., & Neves, A. S. (2020). A popularização diagnóstica do autismo: Uma falsa epidemia? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, e180896. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>.
- Aragão, R. M. O. (2016). *Presença/ausência materna e os processos de subjetivação* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. PUC-Rio: Maxwell - Repositório Institucional. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.31313>
- Aragão, R. O., & Zornig, S. A-J. (Orgs.). (2018). *Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê*. Escuta.
- Assoun, P-L. (1999). *O olhar e a voz: lições psicanalíticas sobre o olhar e a voz, fundamentos da clínica a teoria*. Companhia de Freud.
- Barros, M. de. (2016). *O livro das ignoranças*. Alfaguara. (Trabalho original publicado em 1993)
- Barthes, R. (1990). *O óbvio e o obtuso* (Léa Novaes, Trad.). Nova Fronteira.
- Bataille, G. (2016). *A experiência interior: seguida de Método de meditação e Postscriptum 1953* (Fernando Scheibe, Trad.). Autêntica Editora.
- Bercherie, P. (1988). *Géographie du champ psychanalytique*. Navarin Editeur.
- Bezerra Jr., B. (2013). *Projeto para uma psicologia científica: Freud e as neurociências*. Civilização Brasileira.
- Bion, W. (1991). *O aprender com a experiência*. Imago. (Trabalho original publicado em 1962)
- Blanchot, M. (1997). *A parte do fogo*. (A. M. Scherer, Trad.). Editora Rocco.
- Boubli, M. (2023). *Corpo, psiquismo e linguagem: bebês e crianças com autismo*. Blucher.
- Brasil. (2002). *Portaria n. 336, de 19 de fevereiro de 2002*. Define e estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros de Atenção Psicossocial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.
- Brasil. (2006). Ministério da Saúde. *Política Nacional de Atenção Básica*. Ministério da Saúde.
- Brasil. (2011). Ministério da Saúde. *Guia Prático de Matriciamento em Saúde Mental* (D. H. Chiaverini, Org.). Centro de Estudo e Pesquisa em Saúde Coletiva.
- Brasil. (2013). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Saúde mental*. Ministério da Saúde.

- Brasil. (2013). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. MDS.
- Brauer, J. F. (2013). A criança no discurso do outro: desafios sobre a clínica dos distúrbios graves na infância. (Tese de livre docência) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Brazelton, T. B., & Cramer, B. (1992). *As primeiras relações* (M. Brandão Cipolla, Trad.). Martins Fontes.
- Brun, A. (2014). Médiation thérapeutique picturale et associativité formelle dans les dispositifs pour enfants avec troubles envahissants du développement. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 57(2).
- Bruner, N. (2014). *Vida e morte no brincar: a função do brincar e o trabalho do luto na clínica de bebês e crianças com problemas no desenvolvimento* (M. Seincman & P. Seincman, Trad.). Via Lettera.
- Câmara, G. F. (2010). A formação do eu e o poder da psicanálise. *Cogito*, 11, 20-25. Recuperado em 5 de setembro de 2022, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-94792010000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792010000100004&lng=pt&nrm=iso)
- Castanho, P. G. (2018). *Uma introdução psicanalítica ao trabalho com grupos em instituições*. Linear B Editora.
- Castiel S. V., & Bratkowski, P. S. (2020). Tecendo vias para o entendimento do projeto para uma psicologia científica. *Diaphora*, (9). Recuperado em 3 de outubro de 2023, de <http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/253/228>
- Castilho, P. T. (2012). Algumas considerações sobre o objeto na psicanálise de Winnicott e Lacan: do objeto transicional ao objeto pequeno a. *Estudos de Psicanálise*, (37), 127-141. Recuperado em 3 de outubro de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372012000100012&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372012000100012&lng=pt&tlng=pt).
- Catão, I. (2009). *O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo*. Instituto Langage.
- Catão, I., & Vivès, J-M. (2011). Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo. *Estudos de Psicanálise*, (36), 83-92. Recuperado em 3 de novembro de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372011000300007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372011000300007&lng=pt&tlng=pt)
- Cavalcanti, A. E. B. (2006). Ser brincando: sobre psicanálise em grupo com as crianças. In P. Rocha (Org.), *Cataventos*. Escuta.
- Ciccone, A. (2018). A ritmicidade nas experiências do bebê, sua segurança interna e sua abertura para o mundo. In R. O. Aragão & S. A-J. Zornig (Orgs.), *Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê*. Escuta.
- Coelho Jr., N. E. (2001). A noção de objeto na psicanálise freudiana. *Ágora: Estudos Em Teoria Psicanalítica*, 4(2), 37-49. <https://doi.org/10.1590/S1516-14982001000200003>

- Costa, I. I. (2003). *Da fala ao sofrimento psíquico grave: ensaios acerca da linguagem ordinária e a clínica familiar da esquizofrenia*. Positiva/Abrafipp.
- Cruz, I. N. (2015). *Contribuições da psicanálise lacaniana às práticas de grupo nas instituições de saúde* [Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia]. Universidade de São Paulo.
- D'Agord, M. R. de L. (2013). Do grafo do desejo aos quatro discursos de Lacan. *Psicologia USP*, 24(3), 431-451. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642013000300005>
- Dassoler, V. A., & Silva, G. M. (2011). Psicanálise e CAPS: considerações teórico-clínicas. *Correio APPOA*, 21-30.
- Di Pietro, A., & Bastos, A. (2020). A alteridade no autismo: Do próximo ao Outro de síntese. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, e3648. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3648>
- Dias, E. O. (2003). A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott. Rio de Janeiro: Imago.
- Didier-Weill, A. (1997). *Os três tempos da lei: o mandamento siderante, a injunção do supereu e a invocação musical*. Zahar.
- Didier-Weill, A. (1999). *Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud*. Cia. de Freud.
- Didier-Weill, A. (2012). *Lacan e a clínica psicanalítica*. Contra Capa.
- Domingos, L. (2020). O grafo do desejo como teoria da linguagem: intencionalidade e atos de fala. *Revista Cronos*, 21(2), 97-113. <https://doi.org/10.21680/1982-5560.2020v21n2ID25081>
- Faustino, D. D., & Falek, J. (2014). A originalidade e a origem do estágio do espelho em Lacan. *Estilos da Clínica*, 19(3), 465-481. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i3p465-481>
- Ferreira, T. (2017). *A escrita da clínica: psicanálise com crianças* (3ª ed.). Autêntica Editora.
- Ferreira, T., & Vorcaro, A (Orgs.). (2018). *Pesquisa e psicanálise: Do campo à escrita*. (1ª ed.). Autêntica Editora.
- Figueiredo, A. (2005). Uma proposta da psicanálise para o trabalho em equipe na atenção psicossocial. *Mental*, 5(3).
- Figueiredo, L. C. (2009). *A psicanálise e a clínica contemporânea: uma introdução*. As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea. Escuta.
- Fingermann, D. (2013). A voz do poema: Ecos de Maurice Blanchot. *Trivium - Estudos Interdisciplinares*, 5(2), 33-38. Recuperado em 22 de setembro de 2022, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-48912013000200005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912013000200005&lng=pt&tlng=pt).
- Frayze-Pereira, J. A. (1996). Por uma poética psicanalítica. In N. M. Kon, *Freud e Seu Duplo: Reflexões entre Psicanálise e Arte*. Edusp/Fapesp.

- Freud, S. (1944). Conferências introdutórias sobre psicanálise. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (v. 11). Imago. (Trabalho original publicado em 1917)
- Freud, S. (1974). O Moisés de Michelangelo (Vol. XIII). In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Imago. (Trabalho original publicado em 1914)
- Freud, S. (1979). *A interpretação das afasias* (A. P. Ribeiro, Trad.). Edições 70.
- Freud, S. (1986). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: projeto para uma Psicologia Científica* (Vol. 1). Imago. (Trabalho original publicado em 1895)
- Freud, S. (1990). Psicologia das massas e análise do ego. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 18). Imago. (Trabalho original publicado em 1921)
- Freud, S. (1996). Além do princípio de prazer. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 18). Imago. (Trabalho original publicado em 1920)
- Freud, S. (1996). Esboço de psicanálise. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 23). Imago. (Trabalho original publicado em 1938)
- Freud, S. (2004). O Recalque. In S. Freud, *Escritos sobre a psicologia do inconsciente* (Vol. 1). Imago. (Trabalho original publicado em 1915)
- Freud, S. (2006a). O Inconsciente. In S. Freud, *Escritos sobre a psicologia do inconsciente* (Vol. 2). Imago. (Trabalho original publicado em 1915)
- Freud, S. (2006b). Escritores criativos e devaneio. In S. Freud, *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 9). Imago. (Trabalho original publicado em 1908)
- Freud, S. (2011). *Obras completas: O Eu e o Id “autobiografia” e outros textos* (P. C. Souza, Trad.). Cia das Letras. (Trabalho original publicado em 1923)
- Freud, S. (2014). *Obras completas, volume 17: inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos* (P. C. Souza, Trad.) Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1926-1929)
- Freud, S. (2019a). *O infamiliar [Das Unheimliche]; seguido de O Homem da Areia, de E. T. A. Hoffmann* (E. Chaves, P. Heliodoro Tavares & R. Freitas, Trad.). Autêntica Editora. (Trabalho original publicado em 1919)
- Freud, S. (2019b). *Obras completas: A interpretação dos sonhos* (1ª ed., Vol. 4, P. C. Souza Jr. Trad.). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1900)
- Gay, P. (1989). *Freud: uma vida para o nosso tempo*. Companhia das Letras.

- Geluda, K., & Marques, S. F. (2014). Infâncias na contemporaneidade. *Cadernos de Psicanálise*, 30(33).
- Golse, B., & Amy, G. (2020). *Bebês, maestros, uma dança das mãos*. Instituto Lalange.
- Green, A. (1994). *Um psicanalista engajado: Conversa com Manuel Macias*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guerra, V. (2017a). O ritmo na vida psíquica: diálogos entre psicanálise e arte. *Ide*, 40(64), 31-54. Recuperado em 16 de março de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062017000200004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062017000200004&lng=pt&tlng=pt)
- Guerra, V. (2017b). Simbolização e objetos na vida psíquica: os objetos tutores. *J. Psicanal*, 50(92), 267-287. Recuperado em 6 de setembro de 2022, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352017000100021&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352017000100021&lng=pt&tlng=pt)
- Guerra, V. (2022). *Vida psíquica do bebê: a parentalidade e os processos de subjetivação*. Blucher.
- Guljor, A. P., & Amarante, P. (2020). Redes de Atenção Psicossocial: desafios do cuidado em tempos de pandemia. In P. Amarante (Org.), *O enfrentamento do sofrimento psíquico na pandemia: diálogos sobre o acolhimento e a saúde mental em territórios vulnerabilizados*. IdeiaSus/Fiocuz.
- IEPS; Instituto Cactus. (2022). *Cenário das Políticas e Programas Nacionais de Saúde Mental*. Recuperado de: <https://ieps.org.br/wp-content/uploads/2022/06/cenario-politicas-programas-nacionais-saude--mental-ieps-instituto-cactus.pdf>.
- Januário, L. M., & Tafuri, M. I. (2009). O sofrimento psíquico grave e a clínica com crianças. *Rev. Mal-Estar Subj.*, 9(2), 527-550. Recuperado em 2 de dezembro de 2021, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482009000200007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000200007&lng=pt&tlng=pt)
- Jasiner, G. (2008). *Coordinando grupos: una lógica para los pequeños grupos*. Lugar Editorial.
- Jerusalinsky, J. (2002). *Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Ágalma.
- Jorge, M. A. C. (2000). *Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- Jucá, V. (2019). As políticas de saúde mental infanto juvenil no Brasil: a construção de uma rede de atenção psicossocial sensível às especificidades da infância e da adolescência. *EMBORNAL: História da saúde e das doenças*, X(19). Recuperado em 8 de agosto de 2023, de <https://revistas.uece.br/index.php/embornal/article/view/3238/2734>

- Kaës, R. (1999). *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. Casa do Psicólogo.
- Kaës, R. (2002). O interesse da Psicanálise para considerar a realidade psíquica da instituição. In O. B. R. Correa, *Vínculos e Instituições: uma escuta psicanalítica*. Escuta.
- Klautau, P. (2002). *Winnicott e Lacan: encontros e desencontros*. São Paulo: Escuta.
- Klautau, P.; Souza, O. (2003). Diálogos entre Winnicott e Lacan: do conceito de objeto ao manejo clínico da experiência de sofrimento. Pulsional. *Revista de Psicanálise*. São Paulo, 1.
- Konicheckis, A. (2018). Subjetivação e sensorialidade: os embriões do sentido. In R. O. Aragão & S. A-J. Zornig (Orgs.). *Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê*. Escuta.
- Kupfer, M. C. M. *et al.* (2010) Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 13(1), 31-52.  
<https://doi.org/10.1590/S1415-47142010000100003>
- Kupfer, M. C. M., & Bernardino, L. M. F. (2017). *Acompanhamento psicanalítico de crianças em instituições, escolas e grupos—APEGI*. Projeto FAPESP.
- Kupfer, M. C. M., Patto, M. H. S., & Voltolini, R. (Orgs.). (2017). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. Escuta.
- Lacan, J. (1985a). *Seminário 2: o eu na teoria de Freud e na prática da psicanálise*. Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1954-55)
- Lacan, J. (1985b). *Seminário 20: mais, ainda*. (M. D. Magno, Trad.). Zahar. (Trabalho original publicado em 1972-73)
- Lacan, J. (1987). *Os complexos familiares*. Zahar. (Trabalho original publicado 1938).
- Lacan, J. (1995) *Seminário 4: a relação de objeto* (D. D. Estrada, Trad.). Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1956-57).
- Lacan, J. (1997). *Seminário 7: a ética da psicanálise*. Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1959-60)
- Lacan, J. (1998a). Função e campo da fala e da linguagem. In *Escritos*. Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1953)
- Lacan, J. (1998b) O estádio do espelho como formador das funções do eu. In *Escritos*. Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1949).
- Lacan, J. (1998c). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In *Escritos*. Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1960).
- Lacan, J. (1999). *Seminário 5: as formações do inconsciente*. Jorge Zahar Editor (Trabalho original publicado em 1957-58)

- Lacan, J. (2003a). Nota sobre a criança. In J. Lacan, *Outros escritos* (V. Ribeiro, Trad.). Zahar. (alho original publicado em 1969)
- Lacan, J. (2003b). O seminário 15: “o ato psicanalítico”. In J. Lacan. *Outros escritos* (V. Ribeiro, Trad.). Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1967-1968)
- Lacan, J. (2003c). Os complexos familiares na formação do indivíduo. In J. Lacan, *Outros Escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1936)
- Lacan, J. (2005). *O seminário 10: a angústia*. Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1962-63)
- Lacan, J. (2008). *O seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (2ª ed.). Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1964)
- Laznik, M. C. (2004). *A voz da sereia*. Salvador, BA: Ágalma.
- Laznik, M. C. & Parlato-Oliveira, E. (2006). Quando a voz falha. *Revista Mente e Cérebro: a mente do bebê*, (4).
- Laznik, M. C. (2013). *A hora e a vez do bebê*. Instituto Langage.
- Lebovici, S. (1987). *O bebê, a mãe e o psicanalista* (F. Vidal, Trad.). Artes Médicas.
- Leite, G. A. (et. al) (2023). Trabalho em grupo mediado pela musicalidade. In. *O eu, o outro e o nós: o trabalho em grupo com crianças e adolescentes nas práticas de cuidados em saúde mental*. Org. Martins, K. P. H. [et al.]. 1. ed. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará (PPG-PSI-UFC).
- Lefort, R. (1991). Unidade da psicanálise. In J. Miller, *A criança no discurso analítico*. Zahar.
- Levy, R. (2022). *A simbolização na psicanálise: os processos de subjetivação e a dimensão estética da psicanálise*. Blucher.
- Lima, C. M., & Poli, M. C. (2012). Música e um pouco de silêncio: da voz ao sujeito. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 15, 371-387. doi: 10.1590/S1516-14982012000300002
- Luccia, D. D., & Prizskulnik, L. (2022). O que faz do grupo um dispositivo analítico? Considerações de Freud e Lacan. *Psicologia USP*, 33, e180040. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e180040>
- Maleval, J-C. (2009). Os objetos autísticos complexos são nocivos?. *Psicologia em Revista*, 15(2), 223-254. Recuperado em 12 de outubro de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682009000200014&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682009000200014&lng=pt&tlng=pt)
- Maleval, J-C. (2017). *O autista e a sua voz* (P. S. Souza Jr., Trad.). Blucher.
- Marcelli, D. (2007). Entre les macrohytmes et les microrhytmes: la surprise dans l'interaction mère-bebe. *Revue Spirale*, 44(4).

- Mariotto, R. M. M. (2016). O instrumento IRDI no campo da saúde: aplicações, implicações e reflexões. IN: In M. Kamers, H. H. Marcon, & M. L. T. Moretto (Orgs). *Desafios Atuais das Práticas em Hospitais e nas instituições de saúde*. Escuta.
- Martins, K. P. H. (et. al.). (2023). *Saúde mental da criança e do adolescente em contextos institucionais públicos*. Expressão Gráfica e Editora.
- Maurano, D. (2015). O mal-estar na memória: algumas incursões contemporâneas. In V. Dodebei, F. R. Farias, & J. Gondar (Orgs.). Por que Memória Social? *Revista Morpheus: Estudos interdisciplinares em memória social*, 9(5), 203-226. Recuperado em 3 de agosto de 2022, de <http://seer.unirio.br/morpheus/article/view/5475>
- Meltzer, D. (1995). *A apreensão do belo: o papel do conflito estético no desenvolvimento, na violência e na arte*. Imago. (Trabalho original publicado em 1988)
- Michaelis. (1998). *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Melhoramentos.
- Miller, J. A. (1989). Jacques Lacan et la voix. La Lysimaque.
- Moreira, J. O. (2009). Revisitando o conceito de eu em Freud: da identidade à alteridade. *Estud. Pesqui. Psicol.*, 9(1). Recuperado em 3 de agosto de 2022, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812009000100018&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000100018&lng=pt&tlng=pt)
- Namba, J. (2020). *Expressão e linguagem: aspectos da teoria freudiana*. Blucher.
- Nogueira, T. S. (2013). *Ensaio sobre um infinito: música e psicanálise*. Zagodoni.
- Nunes, H. R. (2022). *A estrutura psicótica e o laço social: o lugar do real na estruturação subjetiva e suas ressonâncias no coletivo* [Tese de Doutorado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará].
- Onocko-Campos, R. T. (2012). *Psicanálise e saúde coletiva: interfaces*. Hucitec.
- Orrado, I., & Vivès, J-M. (2021). *Autismo e mediação: brincar uma solução para cada um* (P. S. Souza Jr., Trad.). Aller.
- Parente Jr., P. A. (2017). *A metapsicologia da voz e do ritmo: um estudo sobre a simbolização* [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará].
- Parizzi, B. & Rodrigues, H. (2020). *O bebê e a música*. São Paulo: Instituto Languagem.
- Pessoa, N. T., & Gondim, A. P. S. (2023). Saúde mental infantojuvenil: análise do discurso das conferências de saúde e saúde mental do município de Fortaleza-Ce. *Arquivos De Ciências da Saúde da UNIPAR*, 27(6), 2516-2535. <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v27i6.2023-026>

- Pinedo, M. P. A. (2023). *A função do ritmo na relação pais-bebês: uma visão psicanalítica*. Blucher.
- Prudente, R. C. A. C., & Ribeiro, M. A. C. (2005). Psicanálise e ciência. *Psicol. Cienc. Prof.*, 25(1), 58-69. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932005000100006>
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Prentice-Hall.
- Riguini, R. D. (2008). *O aparelho de linguagem da psicose: montagem de um caso clínico ou considerações sobre uma função de gozo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Rinaldi, D. L. (2006). Entre o sujeito e o cidadão: psicanálise ou psicoterapia no campo da Saúde Mental? In S. Alberti & A. C. Figueiredo (Orgs.). *Psicanálise e saúde mental: uma aposta*. Companhia de Freud.
- Romanini, M., & Roso, A. (2012). Psicanálise, instituição e laço social: o grupo como dispositivo. *Psicologia USP*, 23(2), 343-366. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012005000002>
- Rosa, M. D. (2022). Sofrimento Sociopolítico, Silenciamento e a Clínica Psicanalítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, e242179. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003242179>
- Rosa, M. D., & Lacet, C. (2012). A criança na contemporaneidade: entre saber e gozo. *Estilos da Clínica*, 17(2), 359-372. Recuperado em 1 de outubro de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282012000200012&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000200012&lng=pt&tlng=pt)
- Roussillon, R. (1991). *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. PUF.
- Roussillon, R. (2014). A pesquisa clínica em psicanálise na Universidade. In R. Herzog & F. P. Ferreira (Orgs.). *De Édipo a Narciso: a clínica e seus dispositivos*. Cia de Freud.
- Roussillon, R. (2017). Destrutividade e experiência traumática primária. *Revista de Psicanálise da SPPA*, 24(3), 417. <https://doi.org/10.5281/sppa.revista.v24i3.326>
- Roza, L. A. G. (1996). *Freud e o Inconsciente*. Jorge Zahar.
- Roza, L. A. G. (2004). *Introdução à Metapsicologia Freudiana* (Vol. 3). Jorge Zahar.
- Sato, F. G., Martins, R. C. R., Guedes, C. F., & Rosa, M. D. (2017). O dispositivo grupal em psicanálise: questões para uma clínica política do nosso tempo. *Revista Psicologia Política*, 17(40), 484-499. Recuperado em 7 de setembro de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2017000300006&lng=en&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000300006&lng=en&tlng=pt)
- Savietto, B. B. (2017). A simbolização primária e a viabilização do primado do princípio de prazer. *Sig: revista de psicanálise*, 6(11).

- Scarcelli, I. R. (2017). *Psicologia social e políticas públicas: pontes e interfaces no campo da saúde*. Zagodoni.
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux*. Éditions du Seuil.
- Schafer, M. (1977). *The tuning of the world*. The Canadian Publishers.
- Seger, D. F., & Sousa, E. L. A. (2013). Composições possíveis: psicanálise, música e utopia. *Tempo Psicanal.*, 45(1), 61-73. Recuperado em 20 de janeiro de 2022, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-48382013000100005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382013000100005&lng=pt&tlng=pt)
- Silva Neto, I. V. (2009). *A teoria das pulsões em Freud e Lacan: pontos de convergência e de divergência* [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará].
- Soares, M., Campos, R., & Martins, K. P. H. (2018). A criança e o adolescente em sofrimento psíquico grave: estudo sobre o perfil do público em atendimento. *Revista Extensão em Ação*, 2. <https://doi.org/10.32356/exta.v2.n16.33556>
- Souza, T. P. (2021). A criança, a palavra e o brincar: um enlaçamento clínico. *Estilos da Clínica*, 26(1), 99-114. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i1p99-114>
- Souza, C. R., & Paravidini, J. L. L. (2013). Sobre a constituição do sujeito: o impasse subjetivo. *Estilos Clin.*, 18(1), 107-124. Recuperado em 15 de janeiro de 2022, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282013000100007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000100007&lng=pt&tlng=pt)
- Stern, D. N. (1991). *Diário de um bebê* (D. Batista Trad.) Artes Mpedicas.
- Stern, D. N. (1990). *El mundo interpersonal del infante*. Paidós.
- Tabbia, C. (2008, 29 a 31 agosto). O conceito de intimidade no pensamento de Meltzer [Apresentação de trabalho]. *Anais do Encontro Internacional O pensamento vivo de Meltzer* da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.
- Tavares, T. A. (2019). *O brincar na clínica psicanalítica de crianças com autismo*. Blucher.
- Travaglia, A. (2014). Psicanálise e saúde mental, uma visão crítica sobre psicopatologia contemporânea e a questão dos diagnósticos. *Psicologia Revista*, 23(1), 31-49. Recuperado em 16 de setembro de 2023, de <http://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/viewFile/20213/15042>
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, 3(1suppl), 155-215. <https://doi.org/10.1177/10298649000030S109>
- Turato, E. R. (2013). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. Vozes.
- Viana, B. A., Brito, K. M., & Furtado, L. A. R. (2020). Sobre o que Ressoa e Faz Eco: Voz, Música e Lalíngua no Tratamento do Autismo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(2), 613-629. <https://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.52589>

- Viola, D. T. D., & Vorcaro, Â. M. R. (2009). A formulação do objeto a a partir da teorização lacaniana acerca da angústia. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 9(3), 867-903. Recuperado em 13 de outubro de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482009000300006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000300006&lng=pt&tlng=pt)
- Vivès, J.-M. (2009). Para introduzir a questão da pulsão invocante. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 12(2), 329-341. <https://doi.org/10.1590/S1415-47142009000200007>
- Vivès, J.-M. (2012). *A voz na clínica psicanalítica*. Contracapa.
- Vivès, J.-M. (2018). *Variações psicanalíticas sobre a voz e a pulsão invocante* (V. A. Ribeiro, Trad.). Contra Capa.
- Vivès, J.-M. (2020). *A voz no divã: uma leitura psicanalítica sobre ópera, música sacra e eletrônica*. Aller Editora.
- Vorcaro, A. M. (2004). *A criança na clínica psicanalítica*. Companhia de Freud.
- Vorcaro, A., & Lucero, A. (2015). O objeto transicional de Winnicott na formação do conceito de objeto *a* em Lacan. *Natureza Humana*, 17(1), 15-32. Recuperado em 16 de setembro de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302015000100002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302015000100002&lng=pt&tlng=pt)
- Winnicott, D. W. (1975). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In D. W. Winnicott. *O brincar e a realidade*. Imago. (Trabalho original publicado em 1971)
- Winnicott, D. W. (1979). *A criança e seu mundo* (Á. Cabral, Trad., 5ª ed.). Zahar. (Trabalho original publicado em 1964)
- Winnicott, D. W. (1983). Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In D. W. Winnicott. *O ambiente e os processos de maturação*. Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1965)
- Winnicott, D. W. (1999). *Os bebês e suas mães* (J. L. Camargo, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1988)
- Winnicott, D. W. (2000). Desenvolvimento emocional primitivo. In D. W. Winnicott. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Imago. (Trabalho original publicado em 1945)
- Wisnik, J. M. (2017). *O som e o sentido: Uma história das músicas* (3ª ed.). Companhia das Letras.
- Zimmerman, D. E. (1993). *Fundamentos básicos das grupoterapias*. Artes Médicas.