



C A P Í T U L O 3

A POTENCIALIDADE DO BRINCAR DIANTE DAS ESTEREOTIPIAS DA CRIANÇA AUTISTA

Deise Priscila Delagnolo

RESUMO: As estereotipias definem-se como ações de repetições espaciais e temporais, não apresentando representações ou cenários onde a criança possa se reconhecer como sujeito, as quais são comumente em sujeitos com autismo. Estas sucessões de movimentos produzem um movimento sensório-motor bruto, obsceno e inútil, onde seus excessos nos mostram o sofrimento do sujeito. É neste sentido que o brincar e as produções de cenários assumem relevância, pois nestes, as crianças provocam verdadeiras e ficcionais transformações: pegam um objeto qualquer – pedra, copo, colher, papel, uma caixa, qualquer objeto que possa ser transformado em um carro, uma boneca, uma borboleta, etc. Para tanto, este trabalho constitui-se como relato de experiência realizado em uma Instituição do Estado de Santa Catarina, a qual desenvolveu-se através da práxis de Educação Musical para crianças com autismo. Neste estudo elenca-se as produções possíveis a partir das estereotipias apresentadas por uma criança que compunha o grupo de Educação Musical. Os procedimentos metodológicos englobaram observações, análise de prontuários, entrevista com os pais e intervenções atentas a produção de cenários e ao brincar. Diego (nomeação fictícia) estereotipava jogando todos os objetos que vinham à sua mão, deste modo, indagamos: Como propiciar experiências musicais com este aluno? Partindo da estereotipia de Diego, utilizamos a música como ferramenta para a construção de cenários onde o aluno pode se reconhecer como sujeito, criando, deste modo, através de sua estereotipia, um cenário necessário ao brincar. Desta forma, diante das estereotipias, incluímos elementos sonoros que possibilitaram um cenário de significações, como mostram as diversas intervenções realizadas durante o trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Estereotipias; Autismo; Brincar; Produção de Cenários clínicos; Educação Musical.

INTRODUÇÃO

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência realizado em uma Instituição do Estado de Santa Catarina, desenvolvido no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado em Música – III do curso de Artes – Licenciatura em Música da Universidade Regional de Blumenau.

O objetivo da proposta foi oferecer atividades de Educação Musical para três turmas da oficina de Arte da Instituição. Durante o desenvolvimento das práticas, destacou-se o caso de uma criança, aqui identificada como Diego, que apresentava estereotipias caracterizadas pelo ato de lançar objetos constantemente. Essa situação suscitou a seguinte indagação: **como propor atividades de Educação Musical significativas para Diego?**

A fim de refletir sobre essa questão, recorremos ao referencial teórico da psicanálise, especialmente às contribuições de Donald Woods Winnicott (1896-1971). O autor destaca o brincar como um espaço potencial fundamental para a constituição psíquica da criança, pois é por meio dele que se abre a possibilidade de adentrar o universo simbólico, representar, fantasiar e elaborar experiências. Esse processo implica a presença e ausência de um Outro que introduz o sujeito no mundo, mediando o contato com os objetos, os quais carregam marcas de desejo.

Diante disso, o objetivo geral desta experiência consistiu em propor atividades que permitissem às crianças elaborar e ressignificar suas estereotipias, a exemplo das apresentadas por Diego, por meio da criação de cenários imaginários construídos com elementos sonoros.

Entendemos, assim, a educação musical não apenas como recurso de estimulação, mas como mediadora no processo de apropriação da linguagem e de estruturação subjetiva. No caso de crianças diagnosticadas com autismo, seu papel é ainda mais relevante, uma vez que pode favorecer a entrada em universos de representação simbólica e de interação com o Outro.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados no presente relato constituem-se em um estudo de caso clínico e análise de materiais disponíveis na Instituição, tais como os protocolos de planejamento e intervenção da clínica psicológica.

Os estudos teóricos fundamentaram-se, impreterivelmente, nas formulações psicanalíticas acerca do brincar na primeira infância, compreendido como elemento estruturante do sujeito, assim como nas elaborações de Levin (2005) sobre a dimensão simbólica das produções cênicas.

Considerações acerca da Educação Musical foram subsidiadas pela compreensão freudiana acerca dos impossíveis da Educação, assim como do lugar simbólico dos elementos musicais no processo de estimulação e iniciação musical, considerando-se que tais aspectos são indissociáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabe-se por meio das contribuições da psicanálise e de outras teorias do desenvolvimento infantil, que o bebê nasce como puro ser orgânico sendo-lhe primordial alguém que supra suas necessidades biológicas, alimentando-o e higienizando-o. Entretanto, estes cuidados primordiais não se constituem como garantia para que o bebê possa advir como sujeito do desejo, da linguagem e da cultura.

En quanto organismo, o recém-nascido é, como qualquer outro animal, um sujeito da necessidade. Porém, tanto pela enfermidade biológica que caracteriza o "filhote humano" (como falava Lacan) quanto pelo próprio fato de nascer no seio de uma organização social, a satisfação de suas necessidades sempre implica em si mesma o auxílio de semelhante, em geral, a mãe (Lajonquiére, 1992, p. 154).

O bebê não é somente um organismo, mas também um corpo que necessita não apenas do alimento e de cuidados com sua higiene, mas também do investimento do Outro. A partir do nascimento, o bebê é introduzido em um universo simbólico, constituído pelas palavras e dizeres dos pais sobre ele. É nessa relação que se produz a suposição de um sujeito no bebê, primordial para a estruturação de seu psiquismo (Pinheiro, 2004).

O Outro primordial antecipa uma significação para aquilo que se passa com o bebê. Diante do choro do bebê, inicialmente puro reflexo, a mãe interpreta este como um pedido, levando seu seio até a boca do bebê, dando a ele a ilusão de ter criado este seio, experiência que Winnicott (1975) denominou de ilusão de onipotência do bebê. Porém, não se sabe se o bebê chorava por fome, mas a mãe interpreta esta ação, assim como faz para outras, por exemplo: O bebê chora e ergue seus braços, a mãe diz: Ele quer colinho da mamãe, quer? Estes atos que são significados pela mãe, são exemplos da suposição de um sujeito no bebê.

É neste sentido que as contribuições de Winnicott (1975) assumem relevância. O autor destaca a importância do brincar na constituição do sujeito, teorizando-o sob os conceitos de atividade criativa primária, espaço potencial e objetos transicionais. A atividade criativa primária representa-se na ausência da mãe ou quando esta não responde imediatamente ao bebê. Winnicott (1975) aponta que neste momento instala-se a percepção do bebê de que ele e sua mãe não são uma unidade, não estão em fusão.

Diante deste mal-estar produzido pela falta do objeto do desejo que primeiramente é a mãe, se dará o que Winnicott (1975) denomina de atividade criativa. É neste tempo que surgem os objetos transicionais, deste modo, é diante da falta, do mal-estar produzido pela perda da mãe como parte de si, que os bebês passam a brincar, criar com objetos que lhes proporcionem prazer.

[...] o ambiente já não é mais simplesmente a mãe, mas o espaço potencial entre a mãe e o bebê, sustentado, contudo, pela mãe-ambiente. Nesse "entre" os dois, acontece um desenvolvimento extremamente importante no relacionamento objetal dos bebês: a mãe objeto subjetivo e parcial (seio) passa a ser substituída e simbolizada por objetos transicionais (Loparic, 2007, p, 36)

Neste sentido, Winnicott (1975) propõe que os objetos e fenômenos transicionais caracterizam-se como uma área de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, assim sendo, brincando o bebê cria e inventa-se como sujeito. Para Winnicott o objeto transicional é o primeiro brinquedo, sendo ao mesmo tempo a utilização do primeiro símbolo e da primeira brincadeira. O brincar é, além de uma busca de prazer, uma forma de lidar com a angústia.

Até aqui estamos relatando o que se pode entender como um processo "normal" para a estruturação de qualquer sujeito, porém sabemos das implicações deste na constituição do sujeito. Deste modo, adentramos nas possibilidades de falhas neste processo, assim sendo, articulamos ao caso clínico apresentado neste trabalho e as possibilidades de intervenções as quais referenciam-se ao produzir-se cenários e brincar diante do sintoma das estereotipias.

Aragão (2005) destaca que a construção de um filho envolve inúmeros trabalhos psíquicos maternos: passagem do lugar de filha para o de mãe, não deixar de ser mulher, criação de um espaço psíquico para o bebê, reviver experiências como filha, tornar o bebê objeto de projeção narcísica, etc.

Maternar, significar atos, tornar-se ausente, implicam em inúmeras questões para o sujeito que consiste no que se denomina de função materna. Neste sentido apresentamos o caso de Diego, o qual não apresentava patologias a níveis cerebrais, porém não andava e não falava, mas, frequentemente estereotipava jogando todos os objetos que vinham até as suas mãos.

Onde estão as falhas na constituição deste sujeito? Desde as contribuições da psicanálise, sabemos que andar e falar não são processos naturais. Estes, consistem em uma organização produzida a partir da relação da criança com o Outro parental. Isto é, quando se produzem fraturas nesta relação temos como efeito uma desorganização psíquica e corporal da criança, como podemos observar no caso das estereotipias.

Sobre as estereotipias, Levin (2005) nos mostra que uma criança desejante se preocupa com o novo, enquanto a criança que estereotipa não se preocupa com este novo, sendo insensível a novidade, ou seja, está o tempo todo ocupada estereotipando-se na estereotipia.

Levin (2005) define as estereotipias como ações de repetições espaciais e temporais, não apresentando representações ou cenários onde os sujeitos possam reconhecer-se. Estas sucessões de comportamentos produzem um movimento sensório-motor bruto, obsceno e inútil, onde seus excessos nos mostram o sofrimento do sujeito.

Neste sentido faz-se relevante apontar as proposições do autor acerca da produção do Outro espelho. Para ele, os atos da criança devem ser capturados numa lógica discursiva que possibilite uma metaforização, a produção de significações para os atos primários do bebê. Sendo nossa função produzir um Outro espelho, adentrando no universo da criança, mesmo que isso pareça absurdo (Kamers, 2005).

Diego jogava todos os objetos que vinham às suas mãos. Como possibilitar que Diego perasse pela experiência com objetos sonoros e/ou instrumentos musicais? A cena começa com uma imagem na qual se encontra uma criança que pouco a pouco ou nada percebe do mundo ao seu redor. Nicole (outra paciente/estudante do grupo) está absorta em si mesma e não dá nenhum sinal de movimento, pensando dentro de si. Está no que se costuma chamar de real, ou seja, naquele momento está impossibilitada para atividades simbólicas (Silveira, 2005, p. 45).

Nosso cenário começa com Diego estereotipando jogando várias massinhas de modelar, após inúmeras repetições deste comportamento, pergunto a Diego: Vamos brincar de bolinhas? O que você acha? Seus olhos parecem me responder que lhe agrada a ideia proposta. Pego um pedaço de massinha de modelar e crio uma bolinha. Digo a Diego: Diego eu vou jogar a bolinha para você e deves me devolvê-la. Diego responde jogando a bolinha distante de mim. Então digo: Não vale Diego, eu quero a bolinha para mim!

O que você acha de darmos um nome para a bolinha? O que você acha de Jujuba? Digo: Está bem, lá vai a Jujuba, primeiro a Jujuba vai voar (Jogo a bolinha no alto, produzindo sons que representam o ato de voar) e depois ela vai visitar você, mas a Jujuba tem que voltar porque ela gosta de voar. Digo: Lá vai a Jujuba (Jogo a bolinha na cadeira de Diego), Diego procura Jujuba em sua cadeira e responde devolvendo-me a bolinha. Respondo entusiasmada: Eeee! A Jujuba voltou, agora ela vai voar novamente e depois visitar você.

As estereotipias constituem-se como um ponto de partida para a produção cênica e o brincar, pois são estas que refletem a urgência de significações e é inserindo-as em um cenário que se possibilita a criação, o inventar-se como sujeito (Levin, 2005). A criança inventa brincando ou brinca inventando. Sem esta dimensão ficcional e cênica o universo representacional da criança não se pode construir (Levin, 2002).

Ao reencontrar-me com Diego, reinicio a produção do nosso cenário. Digo: Lá vai a Jujuba Diego, o que você acha de continuarmos com a nossa brincadeira? A aula proposta na instituição para este dia objetivava a produção de janelinhas com flores a serem entregues para as mães. A professora leva a janelinha até Diego e ele instantaneamente joga-a. Tínhamos iniciado um cenário, porém havia a necessidade de incluir Diego nas atividades da oficina de Artes, então utilizava-me destas, para complexificar e inserir novos elementos em nosso cenário.

Reiniciando o cenário digo: Diego, lá vai a Jujuba, ela vai voar e depois visitar você, lá vai ela! Diego sorri e responde me devolvendo Jujuba. Digo: Diego o que você acha da Jujuba ter uma amiguinha para voar. Comunico-me com Diego através do olhar, e este parece responder-me sim a indagação proposta. Então agora a Jujuba vai brincar com a Maria que está ali na janelinha que você vai dar para sua mãe, lá vão as duas. Digo: Diego elas vão visitar você agora, mas o que você acha de esconder-se delas para elas te procurarem? Passo atrás de uma cortina com Jujuba e Maria e produzo sons de passarinhos enquanto levo-as em direção de Diego. Diego esconde-se atrás da cortina, no momento em que Jujuba e Maria chegam, Diego sai detrás da cortina e segura-as por alguns segundos, responde jogando-as para mim e reinicia-se o cenário.

A dificuldade ou impossibilidade da invenção cênica marca as dificuldades do universo representacional simbólico da criança, pois se ela não inventa, não pode se desdobrar, se metaforizar em outras cenas, não pode tecer sua rede. As invenções são metáforas vivas em cena, cuja vida é a ficção que as causa, ao mesmo tempo que as instala inventando-as Levin (2002)

Na última intervenção realizada com o menino Diego, novamente utilizei os objetivos da aula para amplia nosso cenário. A atividade da oficina consistia em pintar lixas. Percebo que Diego estava curioso com a atividade, a professora leva a lixa até Diego, solicitando que este a pinte, Diego prontamente joga a lixa e o giz de cera e olha para mim. Olho para Diego e digo: Diego vamos brincar de Jujuba e Maria? Mas Diego, elas viajaram e deixaram esta lagartixa (lixa) para brincar conosco. Pego a lagartixa e digo: Vamos transformá-la em um avião? Começo a voar com o avião (Produzindo sons de avião), levo-o até Diego, este esconde-se atrás da cortina, chego perto de Diego e digo: o avião caiu, e agora? Diego joga-o no chão e produzo sons de explosão com um instrumento denominado de tamborim. Digo: Diego o avião explodiu e virou lagartixa, vamos recuperar nosso avião? Diego esconde-se atrás da cortina e remontamos nosso avião.

É neste sentido que o brincar e as produções de cenários somente assumem relevância na relação do Outro com a criança, pois é nesta que as crianças podem produzir verdadeiras e ficcionais transformações: como pegar um objeto qualquer – massa de modelar e lixa e transformá-los em Jujuba, Maria, Avião, etc.

As reflexões acerca da necessidade de cenários apontadas por Levin (2005) e sobre o brincar elucidadas por Winnicott (1975) nos mostram a importância da intervenção precoce em crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento e em muitos casos diagnosticadas com autismo. Sendo de suma relevância, pois possibilitam que seja aberto um espaço imaginário e simbólico para a existência do sujeito do desejo.

Winnicott (1975) nos mostra que o ato de brincar constitui-se em uma criação, algo que se inicia no momento em que a mãe apresenta ao bebê objetos que devem ser criados diante de sua falta. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (Winnicott, 1975, p. 79).

Brincar é criar, em outras palavras, é criar diante da angústia, da falta-desejo na relação com o Outro. Neste sentido, faz-se relevante referenciarmos o jogo do Fort-Dá freudiano, o qual estruturasse na dialética da presença e da ausência. Freud observou que seu neto brincava quando sua mãe se tornava ausente, jogando para longe os objetos que estivessem próximos de suas mãos. Esse gesto era acompanhando por uma expressão de satisfação que assumia a forma vocal de um “o-o-o-o”, no qual se reconhecia o significado alemão fort, isto é, “fora” (Roudinesco, 1998). Um dia, o menino realizou esta brincadeira usando um carretel preso a um barbante: atirava o carretel, acompanhando o movimento com um “o-o-o-o”, e depois, puxando o barbante, fazia-o voltar, saudando o carretel com a expressão da, “aqui”! (Roudinesco, 1998). Se num primeiro momento a mãe, ou qualquer sujeito que cumpra essa função, reponde imediatamente aos desejos do bebê, num segundo momento esta se torna ausente. O jogo do Fort-Dá consiste no brincar com esta dialética da presença e ausência do objeto primeiro de satisfação, dito de outro modo, a criança que brinca, brinca com a falta, com a ausência, e é através desta que a criança adentra no universo do desejo, da cultura, do criar.

Estas experiências de presença-ausência e ilusão-desilusão são fundamentais para a estruturação do sujeito desejante, visto que estas produzem o registro da falta, dito de outro modo é somente através da falta que pode reconhecer-se e inventar-se como sujeito e isto se dá impreterivelmente através do criar, do brincar na relação com o Outro.

Por fim, retornando ao caso de Diego, podemos pensar que seus movimentos de repetição (jogar todos os objetos que vinham às suas mãos) consistiam em tentativas de elaboração sobre a ausência, semelhante ao que Freud observou no primeiro tempo do Fort-Da, porém era preciso criar um espaço que instalasse a dinâmica da presença-ausência, para que assim Diego pudesse repetir e inscrever a falta, para depois elaborar e simbolizar a ausência.

E A EDUCAÇÃO MUSICAL?

Em minhas primeiras experiências na Educação Musical com crianças autistas e/ou com atrasos no desenvolvimento fui amplamente questionada se os estaria educando musicalmente, para tanto, vali-me de considerações da Arte enquanto possibilitadora da expressividade do sujeito e desta como estímulo para seu desenvolvimento e estruturação psíquica.

As considerações da psicanálise com relação a impossibilidade da educação também convergem com os subsídios da práxis, pois conforme nos ensina Freud (1976[1925]; 1975[1937]) ao desdobrar-se sob tal adjetivo no ato educativo, educar significa lidar com a impossibilidade, dito de outra forma, quando atuamos em contextos atinentes ao processo civilizatório estamos sempre mediante algo que nos escapa, que não é possível antecipar no ato.

A impossibilidade na educação é uma das afirmações de Freud (1976[1925]; 1975[1937]) mais citadas por aqueles que trabalham na interface da psicanálise e da educação. Esse impossível repetidamente vem se inscrevendo como mal-estar na prática educativa e em suas inovações e pode ser lido a partir das manifestações sintomáticas de cada tempo, o que nos faz acreditar que a exclusão resistente na proposta de inclusão possa ser considerada um 33 dos nomes do “impossível da educação” que se manifesta na atualidade escolar através dos impasses na vivência da diversidade (De mesquita, 2017, p. 35-36).

Contraria-se então, concepções de Educação Musical que estejam tradicionalmente atreladas por escolhas e interesses baseados em uma espécie de reprodução de algo que está dado e legitimado no âmbito do tradicionalismo musical. (Cunha, 2020).

Para tanto, sustenta-se o espaço da criatividade, inventividade e curiosidade, processos que retiram o sujeito do lugar de receptor do conhecimento para estimulá-lo à vida, ao desenvolvimento de seu potencial criativo (Lino, 2008).

Para tanto, faz-se valer de debates acerca da experiência, expressividade e Arte, triangulando-as com a educação, infância e a cultura, as quais muitas vezes são desconsideradas na prática docente, ou seja, desconsiderando a potencialidade da criação e da ludicidade (Barbosa, Voltarelli, 2021).

As considerações do psicanalista Donald Woods Winnicott (1975) e Esteban Levin (2005) estruturaram a práxis e solidificaram o desenvolvimento de ateliês criativos, onde o produto artístico não se torna o fim, mas sim o movimento criativo, o qual envolve inúmeros operadores psíquicos e constitui-se em muitos casos como um estímulo único de intervenção para o sujeito.

As experiências perpassadas indicaram-se crianças que perpassam por atrasos em seu desenvolvimento advindos de ambientes familiares vulneráveis, onde em um só tempo não se pode de antemão constatar uma clínica e educação para autistas, mas sim, sujeitos com vulnerabilidades que levam a atrasos em seu desenvolvimento.

Para tanto, Winnicott nos questiona acerca da observância do ambiente na constituição do self do sujeito, envolvendo-nos na estruturação de uma ambientação que acolha a criança de modo que suas necessidades possam ser satisfeitas por alguém com disponibilidade a atendê-las Winnicott; Britton (1984/1999).

EM QUE A MÚSICA TEM A VER COM ISSO?

Atrela-se a musicalidade como uma linguagem outra, onde o sujeito possa se reconhecer em um lugar outro, de novas inscrições psíquicas, entende-se que através da música pode-se criar um ambiente acolhedor ao sujeito, onde este possa experimentar-se e expressar-se.

Levin (2005) ampara a criação de espaços cênicos, da movimentação do desejo de incluir o sujeito em algo, algo que de antemão não se sabe onde vai dar, mas um meio fantasioso onde algo possa surgir, onde algo da expressividade deste sujeito possa aparecer para seu desenvolvimento e estimulação.

Minha experiência tem demonstrado que a Educação Musical é um meio vigoroso para crianças em atrasos no desenvolvimento, pois esta constitui-se como um estímulo potencial, um estímulo onde o corpo do analista transmite algo que não se sabe, algo da ordem do desejo amparado na sonoridade.

Por fim, maneja-se a educação musical em seu mais estrito processo, onde atividades de iniciação musical possibilitam ao sujeito não apenas a aprendizagem de signos musicais, mas também a apreensão de uma linguagem outra, por isso o manejo é uma interface entre clínica e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos desenvolvidos no que podemos denominar de ateliês musicais têm demonstrado a potência dos significantes musicais no processo de aprendizagem e apreensão simbólica, tornando-se ferramentas com vasta amplitude clínica e educativa.

Pacientes e alunos que fizeram parte até então dos trabalhos têm demonstrado interesse pelos estímulos em iniciação musical por meio do brincar e da produção cênica, principalmente nos casos de estereotipias, gesto este composto na tecitura clínica deste artigo como significante para a apropriação simbólica na criança.

Percebe-se que as inúmeras intervenções na clínica e na educação com crianças autistas e/ou com atrasos em seu desenvolvimento são tomadas deste uma ótica patologizante, lógica esta que possui inúmeras limitações clínicas, pois, ao submeter o sujeito à discursividade da patologia, intervém-se mais no âmbito da adaptabilidade do comportamento dito como inadequado que, ao revés deste, ato que apresento ao leitor durante as intervenções realizadas.

Por fim, entende-se que clínicos e educadores possam ampliar seus horizontes para o potencial daquilo que as crianças com diagnósticos de autismo e/ou atrasos em seu desenvolvimento apresentam para que assim algo de sua singularidade e estruturação possa surgir.

Trabalha-se então com um sujeito que sempre possa advir, não com a adaptabilidade diagnóstica. O trabalho é extenso, mas revela-se encantador para aqueles que compreendem o sujeito como uma aposta a ser manejada na clínica e nas impossibilidades da educação.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Regina. **O bebê, o corpo e a linguagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- CUNHA, S. M. da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-20, maio 2020.
- DE MESQUITA, Raquel Cabral. Inclusão na impossibilidade da educação: uma proposta de intervenção psicanalítica. 2017.
- FREUD, Sigmund. O Estranho (1919). ESB, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976
- FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável (1937). ESB, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- LEVIN, Esteban. **Clínica e Educação com as crianças do outro espelho**. Petrópolis: Vozes, 2005
- LEVIN, Esteban. A criança do organismo ao corpo. **Colóquio do Lepsi**. São Paulo, Ano. 3. FE-USP, 2002.
- LINO, D. L. Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância. Porto Alegre, 2008. 395 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008
- LOPARIC, Zeljko. De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. **Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre n.01, Jan/Fev/Mar. 2007.

PINHEIRO, Mariana Lobo de Souza. Intervenção precoce na relação mãe-bebê em uma unidade de terapia intensiva neonatal sob a perspectiva psicanalítica: um relato de caso. **Pulsional Revista de Psicanálise**, n.179, p. 43-50, 2004.

ROUDINESCO, Elisabeth. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SILVEIRA, Viviane. Considerações acerca de uma intervenção musical na clínica psicanalítica. In: BEYER, Ester S. W. (Org). **O som e a criatividade: Reflexões sobre experiências musicais**. Santa Maria: Ufsm, 2005.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte. Em Aberto, v. 34, n. 110, 2021.

WINNICOTT, D. W.; BRITTON, C. Tratamento em regime residencial para crianças difíceis. In: D. W. WINNICOTT, Privação e delinquência. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 59-86

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Imago: 1975.