

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE D.W.WINNICOTT PARA O SENTIDO E A
PRÁTICA DE ATIVIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RUI ARAGÃO KAMINSKI

RIO DE JANEIRO, 2008

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE D.W.WINNICOTT PARA O SENTIDO E A
PRÁTICA DE ATIVIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por

RUI ARAGÃO KAMINSKI

Monografia de final de curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção da graduação, sob a orientação da professora Silvia Sobreira.

Rio de Janeiro, 2008

KAMINSKI, Rui Aragão. *Contribuições do pensamento de D.W.Winnicott para o sentido e a prática de atividades musicais na Educação Infantil*. 2008. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Partindo da idéia de H.J.Koellreutter, sintetizada na frase “o humano como objetivo da educação musical”, este trabalho busca, através de uma análise bibliográfica de livros de D.W.Winnicott, ou de escritores que se baseiam em suas teorias, mostrar o quanto as idéias desse pediatra e psicanalista, que envolvem o tema da infância e sua posição crucial no desenvolvimento humano, podem ser aproveitadas para a compreensão, a elaboração e a prática de atividades musicais dirigidas à Educação Infantil, que visem o desenvolvimento integral do ser humano. Para tanto, a primeira parte dessa monografia retoma algumas de suas principais idéias referentes à sua teoria do amadurecimento humano, os estágios de desenvolvimento que englobam aproximadamente o período até seis anos de vida, os fenômenos transicionais, o brincar e sua relação com o que Winnicott chama de *experiência cultural*. A segunda parte é a aplicação dessas teorias dentro do contexto de *atividades musicais* – não sem fazer, antes, as devidas ressalvas quanto ao uso desse termo - retomando também algumas idéias de Winnicott sobre o papel do educador na educação infantil. Por fim, concluí-se que as teorias winnicottianas articulam áreas do conhecimento, referentes aos campos da Educação, da Saúde e da Arte, de forma transdisciplinar, redimensionando o papel do músico-educador no contexto da Educação Infantil, e oferecendo ferramentas úteis para a concretização dos ideais expressos por Koellreutter.

Palavras-chave: Música – Educação Infantil - Winnicott

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – D.W.WINNICOTT E SUAS TEORIAS	5
1.1 Contextualizando D.W.Winnicott	5
1.2 A Teoria do Amadurecimento de D.W.Winnicott	7
1.2.1 A tendência inata ao amadurecimento	8
1.2.2 O ambiente facilitador	10
1.2.3 O conceito winnicottiano de <i>si-mesmo</i>	11
1.3 Estágios de desenvolvimento infantil	12
1.3.1 Estágios primitivos – Estágio da primeira mamada teórica	13
1.3.2.1 Estágios de dependência e independência relativas – Estágio da desilusão, desmame e início das funções mentais	15
1.3.2.2 Estágio do uso do objeto	17
1.3.2.3 Estágio do EU SOU	18
1.3.2.4 Estágio do concernimento	19
1.3.2.5 Estágio edípico	22
1.4 Espaço intermediário de experimentação	23
1.5 A brincadeira e a experiência cultural	25
CAPÍTULO II – ATIVIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O HUMANO COMO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO	28
2.1 Por que <i>atividades musicais</i> ?	29
2.2 O uso da música e sua importância enquanto objeto transicional.....	31
2.2.1 O uso da música e sua importância enquanto brincadeira e experiência cultural..	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40

INTRODUÇÃO

O tema desta monografia é música e educação infantil. Escolhi, para tanto, uma abordagem segundo as teorias sobre o amadurecimento humano do pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971). A escolha dessa abordagem se deu por duas razões principais: a primeira, o meu interesse pessoal pelas idéias desse autor, que de fato é uma grande referência em estudos sobre o bebê e a criança, ainda que sua contribuição se estenda por outros campos da psicanálise e da psicoterapia, no tratamento de jovens, adultos e pacientes psiquiátricos; a segunda é por ser bastante desconhecido no Instituto Villa-Lobos, como se pode ver através das poucas monografias desenvolvidas sobre o tema da música na educação infantil, onde a maioria tem por base Piaget (Roberty,2006; Liedke, 2007; Costa, 2008) e apenas uma (Bava, 2004) aborda Winnicott, em trabalho intitulado “*Musicalização para crianças de um a três anos: uma abordagem à luz da teoria de D. W. Winnicott sobre o amadurecimento e o brincar*” Nesta monografia, o autor faz uma descrição analítica de idéias de Winnicott referentes ao tema, descrevendo sua prática como coordenador de música no espaço Playgym, no Rio de Janeiro.

Busco, através desse trabalho, retomar o tema levantado por Bava, através de outra ótica. Em primeiro, por que minhas experiências no campo da Educação Infantil foram, majoritariamente, como estagiário (ainda que participante das atividades) e não como coordenador das atividades, o que me leva a fazer um trabalho mais analítico e menos descritivo. Além disso, devido a essas experiências terem ocorrido com crianças com menos de um ano e com outras de mais de três anos, busco oferecer um panorama que engloba a Educação Infantil como um todo, de zero aos seis anos (como consta na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional). Se por um lado isso torna o trabalho menos específico, por outro esse mapeamento do desenvolvimento infantil, segundo a ótica *winnicottiana*, busca oferecer uma visão de conjunto que possibilita o entendimento da peculiaridade de cada estágio do desenvolvimento, e, logo, suas necessidades específicas e uma adequação por parte do educador. Essa visão de conjunto é particularmente importante no caso da Educação Infantil, visto que o desenvolvimento da criança não se dá de forma linear; ou seja, em meio a suas conquistas de maturidade, que a criança acumula internamente, continua havendo a necessidade de constantes retornos para comportamentos imaturos, que dizem respeito a estágios anteriores já vividos, mas só parcialmente superados. Como coloca Winnicott “cada criança de quatro, é também de três, de dois e de um ano, e é também um bebê que está sendo desmamado, ou um bebê recém-nascido, ou mesmo no ventre materno” (Winnicott, 1966, p.203). Também há o problema de não se poder dividir de forma precisa e segura os estágios de desenvolvimento por faixas-etárias determinadas, ainda que haja uma sugestão aproximada feita pelo próprio Winnicott, mas que não pode nunca ser aplicada sem a observação específica de cada criança.

Por outro lado, me interessa refletir sobre o sentido da música na vida do ser humano, e logo, qual sua função dentro de um contexto educacional. Músicos e educadores como Keith Swanwick e Murray Schafer apresentam argumentos como o da música ser mais um modo simbólico de se interpretar o mundo (Swanwick, 1993, p.21), ou simplesmente que a música nos eleva e que nos estimula em nossa coordenação intelectual, muscular e nervosa (Schafer, 1991, p.295). Nessa mesma linha, Koellreutter acrescenta:

(...) a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as

faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades do discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (Koellreutter, 1998 *apud* Brito, 2001, p.41-42).

Essas idéias mostram a preocupação, por parte desses autores, de se entender a função da música na educação, ou, mais além, seu sentido na vida humana. No subtítulo de seu livro *Koellreutter educador*, Teca Alencar de Brito usa uma frase, apregoada ao próprio Koellreutter, que sintetiza essa preocupação: *O humano como objetivo da educação musical* (Brito, 2001). Mas como devemos encarar a música no universo da educação para alcançar esse objetivo, que é o desenvolvimento humano em sua integralidade? Como as idéias de Winnicott podem contribuir para uma compreensão do papel do educador que lida com a música como uma intermediação, e não como um fim em si mesmo, na sua relação com crianças em idade inferior a sete anos?

O objetivo desse trabalho é, portanto, o de embasar teoricamente, através da análise bibliográfica de textos de Winnicott e de estudiosos da sua obra, a prática dos que utilizam a música como instrumento educacional, em atividades dirigidas para crianças entre zero e seis anos de idade. Dessa forma, a relevância desse estudo se dá por sua contribuição para a reflexão sobre o sentido e o papel da música como meio de educação em nossa sociedade. Por outro lado, vivemos um momento onde há uma crescente demanda, no Brasil, por professores de música. Percebe-se que nos estabelecimentos de Educação Infantil, como creches, pré-escolas e espaços recreativos, a reciclagem dos conhecimentos está popularizando aquilo já previsto há dez anos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do MEC,

que é o uso da música como fator de suma importância na educação de bebês e crianças (Brasil, 1998), o que tem dinamizado esse mercado.

O trabalho está dividido em três partes: no capítulo I, intitulado “D.W.Winnicott e suas teorias sobre a infância”, contextualizo o pediatra-psicanalista e sua obra, e abordo, dentro de subcapítulos sua teoria do amadurecimento humano, os estágios de desenvolvimento e sua teoria sobre o *Espaço Intermediário de Experimentação*, e sua relação com seus conceitos de *fenômenos transicionais*, do *brincar* e o que ele chama de *experiência cultural*. No segundo capítulo, intitulado “Atividades musicais na educação infantil”, justifico o uso do termo *atividades musicais*, em oposição ao termo *musicalização* e à própria idéia de *educação musical*; por fim, aplico as idéias abordadas no primeiro capítulo ao contexto específico de atividades musicais dirigidas à Educação Infantil, explorando suas possíveis relações e contribuições.

CAPÍTULO I – D.W.WINNICOTT E SUAS TEORIAS SOBRE A INFÂNCIA

1.1 Contextualizando D.W.Winnicott

Donald Woods Winnicott nasceu no dia 7 de Abril de 1896 em Plymouth, uma cidade costeira do estado de Devon, na Inglaterra, bastante distante da capital britânica. Em 1920 se formou em medicina e se tornou médico do Paddington Green Children's Hospital, um hospital infantil localizado em Londres, onde trabalhou durante quarenta anos. Apesar da escola médica inglesa, naquele momento de sua formação, encarar a saúde como ausência de doença física, restrita ao funcionamento dos órgãos, enquanto distúrbios mentais e psíquicos eram tratados pela psiquiatria, Winnicott foi, desde muito cedo, um opositor dessa visão dualista, por compreender que as doenças físicas possuíam uma relação direta com fatores psicológicos. Também não acreditava na idéia da saúde como ausência de doença, e da erradicação total dessa como objetivo primordial da medicina (no sentido de que muitas doenças fazem parte do processo normal de desenvolvimento, e ocorrem mesmo a um indivíduo que se enquadra em um estado saudável). Foi no campo da psicanálise freudiana que Winnicott encontrou um importante campo de diálogo, para que pudesse investigar e esclarecer essas suas suposições iniciais. Além de ser analisado pelo psicanalista James Strachey, – o que ocorreu entre 1923 e 1933, depois continuando com outros analistas – Winnicott passou a estudar na Sociedade Britânica de Psicanálise, além de ter sido supervisionando de Melanie Klein, entre 1935 e 1940 ou 41 (Dias, 2003, p.57).

Klein era responsável por uma importante escola na área da psicanálise, através de suas revisões da teoria *freudiana* original, sendo uma das pioneiras no aprofundamento do

estudo de crianças e bebês, gerando a tendência de uma psicanálise de orientação *kleiniana*, seguida por grande parte dos psicanalistas que buscavam se especializar em bebês e crianças pequenas. Outra escola psicanalítica importante era a da própria filha de seu criador, Anna Freud. Não demorou, porém, para que Winnicott se opusesse a uma série de idéias e metodologias tradicionais, seguindo um caminho próprio. Uma de suas principais críticas à psicanálise tradicional (no qual essas duas escolas se enquadram parcialmente), era quanto à sua metodologia pouco científica, expressa por seu vocabulário *metapsicanalítico* (referindo-se a seu teor metafísico), visto por Winnicott como insuficiente para abordar o objeto de estudo da psicanálise, ou seja, a natureza humana (Dias, 2003, p.39-43). Isso se expressa em sua postura com relação à linguagem, apontada como mais informal, simples e descritiva, recorrendo inclusive à poesias frequentemente. É, assim, encarado por muitos estudiosos dessa área e por filósofos como “uma mudança de paradigma na disciplina constituída por Freud” (Dias, 2003, p.52). Essa sua visão de ciência e de seu rigor metodológico (rigor esse entendido como adequação ao seu objeto de estudo, e não à rigidez de um método generalizante para todas as ciências) também é apontada como paralela ao pensamento do filósofo e seu contemporâneo, Martin Heidegger (Dias, 2003, p.39).

Uma outra contribuição fundamental de Winnicott, que no princípio foi mal recebida no meio psicanalítico, é sua idéia quanto à importância do ambiente externo na geração de distúrbios psicológicos e de caráter – que eram encarados de forma unânime, pela escola tradicional, como consequências de conflitos intra-psíquicos. É também responsável por uma revisão importantíssima na teoria psicanalítica, que afetou a noção sobre a origem dos distúrbios psicológicos na infância. Enquanto essas teorias em voga destacavam o complexo de Édipo como origem dos conflitos – ou seja, centrando-se na fase fálica e em problemas referentes à sexualidade dessa fase – Winnicott aponta para a importância das fases anteriores,

desde o momento do nascimento, para um desenvolvimento sadio, tanto físico como mental, ou ao contrário, para um desenvolvimento de uma saúde e personalidade perturbadas, com conseqüências para o resto da vida do indivíduo.

Quanto ao enfoque psicanalítico tradicional sobre a Cultura e a Arte, que girava em torno da idéia de *sublimação*, Winnicott apontou para outros caminhos, através de conceitos que irão ser abordados nesse texto, como o do *espaço potencial entre mãe-bebê*, ou *área intermediária de experimentação*. Além disso, Winnicott era um amante das artes, e sempre reservou um lugar especial para a música em sua vida. Tocava piano, cantava, era um entusiasta de Bach e Beethoven, mas, ainda assim, já bem no final de sua vida, se tornou um grande fã dos Beatles, comprando todos os seus discos (Bogomoletz, 1992). Esse apreço por tudo que é artístico se reflete no espaço especial que Winnicott dedicou à arte dentro de sua obra, o que constitui uma grande contribuição para o sentido dela e da cultura como um todo dentro da sociedade.

Winnicott faleceu em Londres, em 1971, aos 74 anos de idade.

1.2 A teoria do amadurecimento pessoal

Segundo Winnicott, o processo de amadurecimento pessoal possui em sua base dois fatores que o viabilizam: de um lado a tendência inata ao amadurecimento, e de outro, a existência de um ambiente facilitador.

1.2.1 A tendência inata ao amadurecimento

Winnicott considera que a natureza humana consiste especialmente de uma “*tendência inata à integração numa unidade*” (Dias, 2003, p.94, grifo da autora). Logo, sua concepção de saúde está calcada na conquista, por parte do indivíduo, desse estado de unidade. Apesar de Winnicott ter concretizado essa idéia, como tal, já no fim de sua vida, em 1968, formulações anteriores oferecem considerações interessantes, com bastante serventia para esse trabalho, como a idéia do bebê como *organização em marcha*. Em seu livro *A criança e seu mundo*, publicado originalmente em 1957, Winnicott se dirige às mães, e as alerta para o seguinte:

O seu bebê não depende de você para crescer e desenvolver-se. Cada bebê é uma *organização em marcha*. Em cada bebê há uma centelha vital, e seu ímpeto para a vida, para o crescimento e o desenvolvimento é uma parcela do próprio bebê, algo que é inato na criança e que é impelido para a frente de um modo que não temos de compreender (Winnicott, 1966, p.29). (*sic*)

Mais à frente acrescenta que “algumas pessoas parecem considerar uma criança como barro saído das mãos de um oleiro. Começam a modelar a criança e sentem-se responsáveis pela obra acabada. Isso é um grande erro” (Winnicott, 1966, p.30).

Entendamos corretamente essas afirmações. Ao dizê-las, Winnicott não está negando a dependência da criança da mãe ou de quem a cuide – dependência essa que ele mesmo chama de absoluta, nos primeiros anos de vida da criança. Está, sim, mostrando que a criança é um ser orgânico, que possui dentro dela todo o potencial necessário para desenvolver-se, e que

devemos, então, estabelecer uma relação de cooperação e troca com esse ser, que é único, embora não se constitua, ainda em um *ser humano integrado em uma unidade* (Dias, 2003).

Conheci mães cujo prazer da maternidade foi estragado pelo fato de sentirem-se algo responsáveis pela vivacidade do bebê. Se o bebê dormia, ficavam debruçadas sobre o berço, na esperança de que ele despertasse e desse mais sinais de vida. Se o bebê era rabugento ou taciturno, desdobravam-se em malabarismos, davam-lhe palmadas no rosto, tentando provocar um sorriso, que, claro, nada significava para a criança. Trata-se apenas de uma reação. (...) A algumas crianças nunca é permitido sequer, nos primeiros tempos, que fiquem simplesmente deitadas e entregues às suas divagações. Perdem assim muito e pode-lhes fugir a sensação de que elas próprias querem viver (Winnicott, 1966, p.30).

As consequências desse tipo de trato com o bebê, originadas dessa visão errônea, podem levar ao que Winnicott chama de *ruptura na continuidade do ser*, que pode acarretar uma falta de sentido do viver – sentido este que, para a criança, não se trata nem deveria se tratar de um pensamento elaborado, mas sim da vontade, sentida no corpo, de continuar existindo. Isso possui relação direta com o que Winnicott chama de *espontaneidade e reatividade*.

Caso o movimento surja como uma reação (reatividade), há uma quebra na continuidade de ser do bebê, a criatividade estará ausente e a experiência não terá significação pessoal. Quando o contato é feito a partir da espontaneidade, o fato de estar vivo e a própria experiência são sentidos como reais, integrando-se na personalidade. A reação à intrusão tira algo da sensação de um viver verdadeiro (Dias, 2003, p.160)

O entendimento de que o bebê é uma organização em marcha, com uma tendência para a integração em uma unidade, nos situa de uma forma diferente na relação com a criança. Essa tendência para um estado unificado existe durante toda vida, mas, nos primeiros anos de vida, trata-se de um aspecto crucial, que influenciará toda a vida do indivíduo.

Portanto, não somos responsáveis pelo potencial inato dos bebês e crianças para se desenvolverem. Por outro lado, podemos ser os responsáveis pelo atrofiamento desses potenciais, caso nosso trato com a criança seja equivocado. Cabe a nós, assim, a implementação de um ambiente adequado para a concretização do potencial das crianças.

1.2.2 O ambiente facilitador

É preciso compreender o conceito winnicottiano de ambiente. Segundo Araújo, o que Winnicott chama de *ambiente (enviroment)* são as “condições psicológicas e/ou físicas necessárias ao amadurecimento emocional do ser humano” (Araújo, 2005, p.35). No caso de um bebê recém-nascido, por exemplo, esse ambiente não é interno nem externo, pelo motivo de que, no princípio, os bebês não diferenciam a realidade externa da interna, e logo, o que para nós é claramente um lugar, um objeto, uma pessoa ou o que estamos sentindo internamente, a criança sente como uma coisa só. Por causa disso Winnicott aponta como sendo o ambiente inicial da criança a própria mãe, e no caso de esta ser *suficientemente boa* – que possa se adaptar suficientemente bem as necessidades do bebê – ela será seu ambiente facilitador.

Nas fases seguintes de desenvolvimento, a criança já distingue entre ambiente interno e externo. Entretanto, as bases de relacionamento com a mãe, e posteriormente com o pai, ainda correspondem às condições psicológicas que se fazem necessárias para a realização do potencial da criança. A creche e a pré-escola devem também assumir o papel de ambiente facilitador, buscando o sentimento de confiança por parte das crianças, através de um trato sensível e corpóreo. Além disso, possuem vantagens em relação ao lar da criança, como o “fornecimento, durante algumas horas diárias, de uma atmosfera emocional que não é a tão

densamente carregada do lar. Isso propicia à criança uma pausa para seu desenvolvimento pessoal.” (Winnicott, 1966, p.217). Sem falar na possibilidade de ampliação de horizontes, através do relacionamento com outras crianças e com os educadores. Do ponto de vista do ambiente físico, a escola também se mostra, em muitos casos, mais adequada que o lar, já que, como coloca Winnicott:

Fornecer um ambiente físico mais apropriado ao nível das capacidades infantis do que o lar, onde o mobiliário é na escala das dimensões gigantescas dos adultos, em que o espaço é comprimido pelas dimensões dos modernos apartamentos e onde os que cercam a criança estão inevitavelmente mais preocupados com a tarefa de manter em funcionamento a engrenagem doméstica do que em criar uma situação em que a criança possa desenvolver novas capacidades através de suas brincadeiras – uma atividade criadora que é essencial para o desenvolvimento de toda criança. (Winnicott, 1966, p. 222)

Sendo assim, o ambiente facilitador oferece as condições necessárias ao florescimento das capacidades inatas a todo ser humano.

1.2.3 Conceito winnicottiano de *si-mesmo*

Winnicott criou o conceito de *si-mesmo*, que se diferencia das idéias mais tradicionais de *ego* e *eu*, ainda que essas tenham um espaço importante dentro de sua obra. Existem duas acepções principais para o conceito de *si-mesmo*: a primeira refere-se ao resultado do processo de integração do ser humano, quando este se torna um ser unitário; logo, não é algo que é inato, apesar de sua tendência ser inata. Winnicott chama essa tendência de *ego*: a parte do indivíduo que tende à integração, que é facilitada ou dificultada pelo ambiente (tal uso do termo *ego* diverge do uso tradicional, traçado por Freud). Ainda dentro dessa linha, Winnicott usa o termo *si-mesmo* para designar momentos onde, mesmo não sendo ainda um ser

integrado em uma unidade, o bebê experimenta uma integração, como, por exemplo, quando o bebê está fundido ao objeto – quando o bebê *é* o objeto, por não se diferenciar dele.

A outra acepção se confunde com a idéia de *eu* usada pelo autor: nesse sentido, *si-mesmo* é o resultado da integração do *verdadeiro si-mesmo* com um *falso si-mesmo*, de caráter instrumental, que se faz necessário para se lidar com as exigências sociais externas. Na realidade essas duas acepções não se contradizem, mas dizem respeito a momentos diferentes do processo de maturação; são níveis diferentes de integração, sendo o *eu* um nível avançado de *si-mesmo*.

1.3 Estágios de amadurecimento infantil

Dos zero aos seis anos, a criança sofre profundas transformações, até certo ponto bastante evidentes, como pelo crescimento ou o aprendizado do caminhar e da fala. Porém, um olhar mais apurado pode identificar outros aspectos menos óbvios, que variam em cada momento da vida da criança, e atentando para essas diferenças que Winnicott classificou o amadurecimento por estágios. Como dito anteriormente, é fundamental para um educador que trabalhe com crianças da educação infantil conhecer esses estágios, já que não se trata, em primeiro lugar, de uma classificação rígida por idade, mas sim, uma teoria que deve auxiliar o entendimento do educador com a criança – e como pensa Winnicott, servindo de *background*, para que se possa ampliar ou mesmo negar a teoria, que é inerentemente incompleta, como toda teoria. No máximo, Winnicott sugere idades aproximadas, com espaço para grandes variações, o que muitas vezes faz com que os estágios se sobreponham, o que de fato procede, já que não é de uma hora para a outra que uma criança abandona um estágio para passar para

o próximo. Pelo contrário, Winnicott mostra como o amadurecimento ocorre cheio de idas e vindas, a criança muitas vezes oscilando entre uma maturidade relativa e uma imaturidade típica dos primeiros estágios de dependência. Como coloca Winnicott,

(...) uma criança que, por vezes, é surpreendentemente madura aos quatro anos e meio se converte de súbito num bebê de dois anos quando precisa de que a tranquilizem, por causa de um dedo cortado ou de uma queda ocasional, e é suscetível de tornar-se ainda mais infantil na hora de dormir. (1966, pg. 205) (*sic*)

Winnicott distingue os estágios em dois grupos maiores: estágios primitivos, que comportam desde o estágio pré-natal ao estágio da *primeira mamada teórica* – podendo ocupar os primeiros três a quatro meses de vida do bebê – e são caracterizados pela dependência absoluta do bebê para com os cuidados pessoais e ambientais; estágios de dependência e independência relativas, que comportam desde o estágio da desilusão a terceira idade. Pelo foco desse trabalho, recortaremos os estágios que ocupam, aproximadamente, os primeiros seis anos de vida da criança.

1.3.1 Estágios primitivos – Estágio da primeira mamada teórica

Essa fase se situa por volta dos primeiro quatro meses de vida do bebê. A amamentação possui importância central, como sugere o nome, porém, não somente por seu caráter de alimentação, mas pelo sentido da relação estabelecida entre a mãe e o bebê. Esta representa, para Winnicott, o início das relações com a realidade externa, ainda que de uma forma bastante específica, pois ela não é compreendida pelo bebê, a priori, como sendo

externa. Também o ambiente não é entendido como um ambiente externo, sendo a própria mãe – ou pessoa que ocupe a função materna – e sua relação com o bebê, seu *ambiente*. A mãe ocupa, portanto, dois postos distintos: o de *mãe-objeto* e o de *mãe-ambiente*, dado que para a criança entrar em contato com *algo* – o objeto – é necessário que esse algo se encontre em algum *lugar* – o ambiente. Ainda assim, esse objeto e esse ambiente não são distinguidos como externos nem como separados. Aí é que entram as noções de *ilusão de onipotência* e *criatividade primária*: o primeiro conceito aponta para essa característica do bebê, de não conceber as *coisas* separadas daquilo que é seu *mundo subjetivo*; o segundo está relacionado à capacidade, inata ao bebê, de ‘criar’ aquilo que vem de fora. Essas duas características do bebê, porém, dependem de um ambiente confiável, gerado por uma mãe *suficientemente boa* (aquela que se adapta suficientemente bem às necessidades do bebê). Confiança, aqui, encarada como previsibilidade, um ambiente que seja estável o bastante para permitir uma *continuidade do ser* por parte do bebê, que constitua assim o ambiente facilitador que o ajudará a superar os desafios do amadurecimento nessa fase da vida.

Esses desafios são: 1) a integração no tempo e no espaço; 2) o alojamento da psique no corpo (personalização); 3) o início do contato com a realidade (relações objetais) e; 4) a constituição do *si-mesmo* primário. Essas demandas estão relacionadas entre si, e as tarefas da mãe estão diretamente relacionadas com cada uma delas.

(...) à integração no espaço e no tempo correspondem o segurar ou sustentar (*holding*); o alojamento da psique no corpo é facilitado pelo manejo (*handing*), que é um aspecto mais específico do segurar, relativo aos cuidados físicos; o contato com objetos é propiciado pela apresentação de objetos (*object-presenting*). (Dias, 2003, p.167, grifos da autora)

O *si-mesmo primário* é resultante do acúmulo de experiências relacionadas a essas três tarefas básicas, durante esse estágio primitivo de amadurecimento.

1.3.2.1 Estágios de dependência e independência relativas – Estágio da desilusão, desmame e início das funções mentais

Aqui ocorre um passo crucial no amadurecimento do indivíduo: após o bebê, na melhor das hipóteses, ter tido à sua disposição um ambiente suficientemente bom e bem adequado à suas necessidades, para iniciar, com uma base firme, a escalada de seu amadurecimento, já que pôde viver plenamente sua criatividade originária e ilusão de onipotência, será iniciado, agora, um processo de *desilusão*. Esse processo coincide com dois fatores, sem os quais seria muito difícil para o bebê enfrentá-lo: o primeiro, relacionado diretamente ao estágio anterior, diz respeito à relativa maturidade conquistada, através do bem sucedido início do alojamento da psique no corpo, da integração no espaço e no tempo, das relações objetais e constituição de um *si-mesmo primário*, o que torna o bebê capaz de suportar a frustração, inevitável, da nova percepção de que as coisas podem existir independentes de seu desejo. O segundo ponto é uma natural e esperada mudança de postura da mãe, que após um período de intensa adaptação e identificação com o mundo e de desenvolver suas funções mentais com o bebê, sente-se desgastada dessa difícil tarefa e, sendo assim, passa a ‘falhar’ em sua completa adaptação. A mãe deve estar firme para agüentar a ira do bebê, geradas por essas ‘falhas’ nos cuidados, pois, caso contrário, não permitirá que o bebê inicie seu processo de independização. Isso não se dá através somente do desmame propriamente dito, uma vez que Winnicott amplia a idéia de desmame para todo esse processo

de desilusão iniciado por gradativas falhas ambientais, que geram frustração e ira no bebê, mas também sua possibilidade de se relacionar com a realidade externa.

É durante esse período que o funcionamento mental e os processos intelectuais começam a ser exercidos em sua especificidade, ajudando o bebê a lidar com a lacuna existente entre a adaptação completa e incompleta [da mãe]. São as falhas do cuidado materno que impulsionam o uso da mente; é por meio da incipiente compreensão intelectual que as falhas do meio ambiente começam a ser levadas em conta, tornando-se compreensíveis, toleráveis e mesmo previsíveis. (Dias, 2003, p.229)

Outro ponto fundamental desse estágio é a transicionalidade, que além de estar intimamente ligada ao início da capacidade de simbolizar, é o processo pelo qual o bebê passa a se relacionar com a exterioridade através da posse de determinados objetos, que para ele ainda não são *externos*, como para nós que observamos, mas tampouco são encarados como *internos*, originários de sua onipotência e capacidade de criar objetos. Por isso são chamados de *objetos transicionais*, ou a *primeira posse não-eu*, pois pertencem à uma nova instância da realidade, uma terceira área, entre a realidade psíquica interna e a realidade externa. Winnicott denomina essa área de *espaço potencial entre mãe-bebê*, ou *área intermediária de experimentação*, e seu conceito será mais explicado em uma parte posterior deste trabalho.

Quanto às referências cronológicas, a sugestão é de que a transicionalidade ocorre por volta dos oito, dez meses, e que, quando ocorre, o processo de desilusão já está em andamento, o que pode apontar para os seis, sete meses de vida. Vale ressaltar, nesse momento, algo que valerá para todos os estágios posteriores, principalmente os pertencentes à primeira infância: ainda que o bebê tenha, nesse momento, feito uma passagem de um estágio de dependência absoluta para um estágio de dependência e independência relativa, são comuns e esperados que hajam retornos para comportamentos e necessidades pertencentes às

fases primitivas do ser. Essa possibilidade de o bebê poder ‘ir e voltar’ é apontada por Winnicott como importantíssima para seu processo de amadurecimento, e está totalmente atrelada à continuidade da oferta de um ambiente acolhedor, por parte da mãe, para essas necessidades primitivas.

1.3.2.2 Estágio do uso do objeto¹

Após um período de experimentação de objetos através da *área intermediária* – os chamados *fenômenos transicionais* – e de uma diminuição de sua *ilusão de onipotência*, o bebê que se encontra nesse estágio é capaz de se relacionar com objetos, só agora, *externos*. Aqui, o entendimento de que há um mundo externo é uma conquista obtida pelo bebê através da ampliação da *área intermediária*, que separa realidade psíquica interna e realidade externa, ao mesmo tempo que às mantém inter-relacionadas. Logo, sua relação com os objetos passa de um controle mágico – com *objetos subjetivos* (esse conceito será explicado posteriormente) e, parcialmente, com *objetos transicionais* – para um controle manipulativo, que envolve o prazer do manuseio do objeto e da coordenação motora, com objetos externos.

Um fator importante nesse estágio de amadurecimento se refere à idéia de destrutividade, que está relacionada à agressividade natural do ser humano. Winnicott mostra como a passagem da percepção de objetos subjetivos para objetos extenos, intermediada pelo objeto transicional – ou, em outras palavras, a passagem para a percepção da realidade externa como independente de sua criatividade originária e onipotência – só se dá através da

¹ Não encontrei uma referência direta para o momento cronológico no qual, aproximadamente, se dá esse estágio. Entretanto, se partirmos de que o estágio anterior, o da desilusão, ocorre entre os seis e os dez meses, e o estágio seguinte, o do EU SOU, é sugerido que ocorre entre um ano, um ano e meio, por dedução, podemos apontar uma faixa entre os dez meses a um ano, um ano e meio de vida, para a ocorrência aproximada desse estágio.

destruição do *objeto subjetivo*. Disso decorre a importância da durabilidade dos objetos externos: eles devem sobreviver às investidas de agressividade por parte do bebê, simplesmente para que possam ser exaustivamente destruídos no inconsciente, enquanto objetos subjetivos, e assim poderem existir e serem amados enquanto objetos externos. Ou seja: a percepção completa da realidade externa, como independente do mundo subjetivo, só se dá através do entendimento de que, apesar de nossos impulsos agressivos, as coisas externas são capazes de sobreviver enquanto tais, o que nos libera para que, em nosso inconsciente, alojemos nossa necessidade de destruir aquilo que amamos. Uma criança que se vê impedida de exercer sua agressividade e destrutividade sobre os objetos, se torna incapaz de estabelecer um contato pleno tanto com sua subjetividade como com a realidade exterior, o que inclui a própria mãe e as demais pessoas, e pode acarretar um sério distúrbio psíquico na criança, além de atrasá-la em seu desenvolvimento da coordenação motora e da cognição.

1.3.2.3 Estágio do EU SOU

Nesse estágio, no qual Winnicott sugere como se iniciando, aproximadamente, com um ano, um ano e meio de vida, o bebê alcança uma unidade integrada que pode ser chamada de *eu*. É uma continuação do processo iniciado no estágio anterior, onde a criança expulsou os objetos do território de sua onipotência, como no caso da mãe, que agora pode ser encarada como um *não-eu*. Essa continuidade se dá através da diferenciação total de si e do ambiente total, expulsando-o do território da onipotência para o território do *não-eu*. Em outros termos, a criança primeiro deixou de *ser* o objeto para usar o objeto, e agora é capaz de deixar de *ser* o ambiente, para nele estar, como uma identidade unitária.

Os problemas referentes a esse estágio dizem respeito a essa novidade, que é reconhecer-se como um ser particular, separado e diferente da realidade externa, com limites e contornos bem delimitados por um corpo, detentor de uma identidade. Tal novidade, alcançada não sem as grandes e inevitáveis dificuldades, coloca o bebê em uma situação de exposição bem marcante, e, em decorrência dessa mudança, tudo aquilo que é um *não-eu* é hostilizado pela criança, que se vê ameaçada por tudo o que é externo. Nesse sentido, a proteção ambiental, por parte da mãe, é fundamental, e isso está diretamente relacionado à forma não linear que é característica do amadurecimento humano, com avanços à maturidade sempre acompanhados por retornos às necessidades primitivas. No caso, a mãe se coloca como uma intermediadora entre o bebê integrado e a realidade externa hostil, e um lugar seguro para o bebê poder retornar após seus desprendimentos e explorações desse novo mundo a ser desbravado.

Se de um lado o bebê que vive esse estágio pode ser considerado como vivendo um estado paranóide, e a falta de proteção pode de fato gerar alguma síndrome nesse sentido, por outro lado, o excesso de proteção pode gerar o efeito inverso: a ingenuidade, a falta de expectativa de que algo de ofensivo possa ocorrer vindo do ambiente externo, e logo uma inabilidade para viver em um ambiente onde não haja essa super-proteção.

1.3.2.4 Estágio do concernimento

Após alcançar uma integração em um EU unitário, nesse estágio a criança irá integrar seus impulsos e instintos à personalidade total. Isso quer dizer que, até então, a criança não só não se reconhecia como um único EU, nos momentos em que se encontrava tranqüila ou

excitada, como não reconhecia que os impulsos e toda sua carga destrutiva e agressiva proviessem de seu EU, e fossem, portanto, de sua responsabilidade, tanto os atos agressivos em si quanto as suas conseqüências externas; são justamente essas as conquistas dessa fase de concernimento.

Winnicott sugere que esse estágio ocorre por volta dos dois anos e meio de vida do bebê, mas isso depende totalmente das aquisições realizadas nos estágios anteriores, e logo, esse momento pode variar bastante. O ponto central, destacado pelo autor, é o da responsabilização, por parte do bebê, pela sua própria agressividade, que leva à culpa e à necessidade de reparação dos estragos feitos por ele mesmo. Isso ocorre na relação com a mãe, que é alvo tanto de seu amor, nos momentos tranquilos, quanto de seu ódio, nos momentos excitados. Essa ambivalência de sentimentos, que representa algo bastante pesado para as condições psicológicas do bebê, é importantíssima para o estabelecimento de uma vida psíquica habitada por conflitos internos, que só agora se estabelece de fato no indivíduo. Porém, dada a relativa imaturidade do bebê para lidar com esses conflitos internos, provenientes principalmente dessa ambivalência entre o amor e ódio dirigidos a um único objeto e originados em um único Eu, a tendência comum é que o ódio seja transferido para fora, a princípio através de criações imaginárias, como a ilusão de bocas mordentes como contrapartida à necessidade, na criança, de morder. Por conta disso, é comum que nessa fase a criança tenha grandes surtos de medo, e nesse sentido a mãe continua tendo o papel importantíssimo de proteção, como um ambiente seguro e que faz uma intermediação entre o bebê e o mundo externo.

A integração com os instintos acarreta a auto-responsabilização por eles e por seus danos causados, e logo, é a principal origem do sentimento de culpa, segundo Winnicott. A necessidade de reparações por esses danos no outro – a mãe – é a forma que a criança

encontra para suportar a culpa pela responsabilidade de seu ato destrutivo. Essas reparações podem ser tanto através de gestos de carinho e amor dirigidos à mãe, quanto podem ocorrer através de atividades e brincadeiras construtivas. Winnicott chama esse processo, que abrange a excitação, a investida agressiva contra o objeto, a culpa pelos danos causados e a possibilidade de reparação por esses danos, de *ciclo benigno*, e ressalta que esse ciclo só pode se completar caso a criança possa se sentir reconhecida em sua tentativa de reparar algum dano causado. Caso contrário, a criança pode tanto ficar bastante inibida por conta de seus impulsos, quanto pode perder a capacidade de sentir culpa, o que pode resultar em uma divisão na personalidade total da criança, sem a possibilidade de concernimento com seus instintos. Winnicott defende a idéia que é no exercício desse ciclo que se estabelece uma moralidade pessoal, que nasce de dentro para fora, através da responsabilização pelos próprios atos, o que se opõe à moralidade imposta de fora para dentro, que se baseia em uma culpa artificial, não pessoalmente vivenciada e estranha ao indivíduo.

Caso a criança não possa completar o ciclo benigno, também fica prejudicada sua noção temporal, já que para Winnicott, uma das conquistas consequentes desse ciclo é um apuro na percepção do tempo, pois o presente, com a noção de saber-se tranquilo ou excitado, só agora se articula com passado e futuro, com a compreensão de que sempre se excitou e sempre se excitará, e logo, sempre agiu agressivamente e continuará por agir dessa forma.

Só nessa fase, também, que a criança toma a consciência de ter um pai, que até então era mais uma duplicação da mãe. A passagem da relação dual, mãe-bebê, para a relação triangular, gera tanto alívio para as tensões quanto uma carga de ódio muito grande. Por um lado, agora há um terceiro que pode ser objeto de ódio, o que libera o bebê da tensão gerada pela ambivalência de sentimentos dirigidos à mãe. O surgimento do pai, e com ele uma função paterna, também libera o bebê de boa parte de sua auto-inibição com seus instintos, já

que agora há um ‘pai forte’ que pode proteger a mãe dos estragos por ele causados. Por outro lado, ao conscientizar-se de ser ele, o bebê, a terceira ponta do triângulo familiar, uma grande raiva é gerada, e trata-se de uma árdua tarefa lidar com tamanha carga de sentimentos. Todos esses conflitos terão grande importância, principalmente, no desenrolar do estágio posterior.

1.3.2.5 Estágio Edípico

O estágio do concernimento foi berço dos aspectos que na fase edípica são centrais: o princípio de uma rivalização com um dos pais, início da função paterna e da fase exibicionista (chamada de Fase Fálica, por Freud), com o princípio da genitalidade – uma concentração da excitação nos órgãos genitais, acompanhadas por fantasias sexuais – e da diferenciação mais clara entre meninos e meninas. As dificuldades, aqui, são próprias à vida e às relações interpessoais, sendo inevitáveis e fundamentais para o amadurecimento. Só é possível viver esse estágio caso o processo de integração com os impulsos instintuais tenha alcançado um nível mínimo onde seja possível viver a instintualidade e a sexualidade, expressa no desejo sexual por um dos pais. Não há citação quanto a uma idade específica onde se inicia esse estágio, apesar de que esse segue o princípio das aquisições do estágio de concernimento, e logo pode se deduzir que o estágio edípico se inicia, aproximadamente, aos três anos e meio, quatro anos, sendo que sua duração é longa, indo até o início da puberdade. Trata-se de um processo longo e cheio de variantes ao longo do percurso, embora as bases dos conflitos e das conquistas para o amadurecimento sejam as mesmas em todas elas. As mudanças repentinas de humor, de gostos e opiniões são muito comuns durante esse fase.

1.4 Espaço Intermediário de experimentação

Winnicott defende a idéia de que há uma terceira instância, além da realidade externa, ou mundo exterior, e a realidade interna, psíquica e fisiológica. Ele sugere que essa terceira instância da realidade se caracteriza por estar entre os dois pólos extremos, o objetivo e subjetivo, e ao mesmo tempo em que sofre as influências dessas duas instâncias em sua conformação, ela também contribui para a configuração de ambas. O que ele se refere como “a substância da *ilusão*, aquilo que é permitido ao bebê e que, na vida adulta, é inerente à arte e à religião” (Winnicott, 1975, p.15).

A formulação dessa idéia se deu através da observação de Winnicott com crianças e o que ele formulou como sendo *fenômenos transicionais*, que são os processos pelo qual a criança passa de um estado de ilusão de onipotência e criatividade primária - onde a criança não diferencia realidade interna de externa, e logo sente que cria tudo aquilo que deseja, ama, necessita, etc. – a um estado onde já se caracteriza como uma unidade e separa minimamente as realidades interna e externa, ainda que seu sentimento de onipotência persista de outras formas (Winnicott, 1975, p.13-44).

Para se entender a relação que Winnicott faz entre o espaço intermediário de experimentação, o brincar e a experiência cultural, retomarei sucintamente o processo de como se dá a transicionalidade. O bebê, durante mais ou menos nove meses de vida, se encontra na fase de amamentação. Ele é um ser com necessidades fisiológicas e de afeto corpóreo, ainda que não distinga o que percebe através dos sentidos como si próprio, a mãe, as coisas, o lugar. Tudo é uma coisa só, e ele não é nada senão a sensação que tem desse todo. A medida em que a criança é amamentada sistematicamente, ela vai tendo a possibilidade de prever, ainda que durante um espaço de tempo limitado, o momento da amamentação. Se a

mãe está bem adaptada ao filho durante esse período, a criança terá a possibilidade, bem vinda, de ver alimentada sua ilusão onipotente de que cria o seio que lhe dá de mamar. Segundo Winnicott, satisfazer essa ilusão no bebê durante essa fase é muito importante, pois isso o ajudará a começar constituir seu si-mesmo primário, o que será fundamental para a suportar a frustração do processo de desilusão da sua onipotência, que se inicia com o desmame. Essa frustração é combatida, no princípio, com o uso (iniciado normalmente antes do desmame) dos punhos, polegares, partes do corpo em geral levados à boca. Porém, a partir daí se inicia relações com outros objetos, onde “o bebê passa do controle onipotente (mágico) para o controle pela manipulação (envolvendo o erotismo muscular e o prazer de coordenação)” (Winnicott, 1975, p.23). Esses objetos (como bichos de pelúcia, almofadas, a ponta do cobertor), representam para o bebê, por um lado, o seio materno, e por outro lado, fazem parte de uma elaboração do *eu*, a partir de uma possessão de um *não-eu*. E principalmente: “Ele [o objeto] é oriundo do exterior, segundo nosso ponto de vista, mas não o é, segundo o ponto de vista do bebê. Tampouco provém de dentro; não é uma alucinação.” (Winnicott, 1975, p.18). Se situa, portanto, no espaço intermediário. Winnicott chama estes objetos de *objetos transicionais*, que são a possessão original *não-eu*. É na relação com esses, na afeição e descarga de ódio, que a criança vai elaborando a separação com a mãe, em relação à fase anterior de total dependência, através de símbolos de união com ela. Esse campo dos fenômenos transicionais vai se ampliando com o passar do tempo, pela experiência acumulada da criança, até que os objetos adotados pelas crianças vão perdendo seu significado, “e isso se deve ao fato de que os fenômenos transicionais se tornaram difusos, se espalharam por todo o território intermediário entre e ‘realidade psíquica interna’ e o ‘mundo externo, tal como percebido por duas pessoas em comum’, isto é, por todo o campo cultural.” (Winnicott, 1975, p.19). É nesse campo intermediário expandido que se desenvolve a

atividade do brincar, já que, a criança está recém apta a distinguir entre fantasia e fato, se tornando assim capaz de simbolizar.

O brincar é, segundo Winnicott, a maneira pela qual a criança vive e ganha experiência de vida. Não o faz só por que gosta, mas para aliviar suas ansiedades e elaborar suas angústias. É sua maneira de se comunicar e se relacionar com outros. Portanto, em cada estágio a partir do qual a criança está integrada em um si-mesmo, o brincar possui características específicas, referentes aos desafios vividos pela criança em cada momento de sua vida. A criança necessita do brincar pois é sua maneira de se relacionar com o mundo, e uma criança que não brinca está provavelmente doente (Winnicott, 1975, p.19).

Nesse trabalho usarei ora o termo *espaço intermediário* para me referir a esse conceito, e ora o termo *espaço potencial*.

1.5 A brincadeira e a experiência cultural

Aprofundarei agora a idéia de Winnicott sobre o brincar e sua relação com a experiência cultural. Na teoria winnicottiana, o brincar nasce da possibilidade do bebê de ser criativo, dentro de um espaço-tempo situado entre a fusão e a separação com a mãe, numa região que não está nem dentro nem fora, na defasagem entre a capacidade de criar o objeto ou ambiente e de percebê-lo como exterior. Nesse sentido, a brincadeira nasce de um símbolo de união, que, a princípio, é a união entre mãe-bebê, ou mais profundamente, é a união entre indivíduo e sociedade e a cultura. Só através da confiança, proveniente do sentimento de fidedignidade do bebê pelo objeto materno, devido ao suficientemente bom tratamento ambiental, é possível haver identificação com a sociedade, no sentido positivo, de sentir-se parte de cultura para poder contribuir pessoalmente para com ela (Winnicott, 1975). É dessa

forma, portanto, que Winnicott relaciona suas idéias referentes às experiências primitivas das fases de dependência absoluta do bebê, com o início da independência relativa, originada na transicionalidade, as relações objetais e o brincar, e, finalmente, a experiência cultural. Para ele, está última é o aprimoramento da capacidade de brincar, ou seja, a do ser criativo, através do símbolo de união, originado na separação mãe-bebê. Sendo assim, a experiência cultural está situada no mesmo lugar da brincadeira, que é o espaço intermediário. Segundo Winnicott, há aqui um paradoxo que não devemos resolver: o de que existe um espaço potencial baseado na separação mãe-bebê, separação essa que nunca se conclui, mas sim representa a união, que nunca se desfaz, devido ao preenchimento do espaço potencial, pelo brincar criativo e a fruição cultural. Assim ele coloca: “(...) a separação que não é uma separação, mas uma forma de união” (Winnicott, 1975, p.136).

Para Winnicott, é nesse espaço potencial, que existe através da experiência do brincar e da cultura, que vivemos a maior parte de nossas vidas. Como ele mesmo expressa,

(...) para nós é de suma importância reconhecer abertamente que a ausência de doença psiconeurótica pode ser saúde, mas não é vida. Os pacientes psicóticos que pairam permanentemente entre o viver e o não viver, forçam-nos a encarar esse problema, problema que realmente é próprio, *não dos psiconeuróticos, mas de todos os seres humanos*. Afirmo que esses mesmos fenômenos, que constituem vida e morte para nossos pacientes esquizóides, ou fronteiros, aparecem em nossas experiências culturais. São essas experiências que fornecem a continuidade da raça humana que transcende a existência pessoal. Parto da hipótese de que as experiências culturais estão em continuidade direta com a brincadeira: a brincadeira daqueles que ainda não ouviram falar em jogos” (Winnicott, 1975, p. 139, grifos do autor)

Portanto, essa idéia dá um bom argumento de como a privação, tanto para o bebê que devido a um ambiente que não lhe ofereceu cuidados suficientemente bons para que desenvolva-se um sentimento de fidedignidade para com esse ambiente, quanto a um indivíduo que é privado de uma relação com a herança cultural de sua sociedade, podem gerar

problemas decorrentes de uma incapacidade lúdica, criativa, e na impossibilidade de identificar-se e contribuir para essa mesma sociedade, e, logo, da importância desses aspectos para a educação de uma sociedade. Reparem que os dois exemplos dizem respeito a uma incapacidade do uso de um símbolo de união, seja com o ambiente materno ou o ambiente cultural. Essa analogia feita por Winnicott não pode se perder de vista, pois caso contrário caímos no erro de entendê-los isoladamente. Em outras palavras, uma forma de privação não anula a outra. Entretanto, como salienta Winnicott,

Um bebê recebe trato sensível na ocasião em que a mãe está-se separando dele, de modo que a área para a brincadeira é imensa; um outro bebê tem uma experiência tão infeliz nessa fase de seu desenvolvimento que lhe dá pouca oportunidade de desenvolver-se, exceto em termos de introversão ou extroversão. O espaço potencial, no último caso, não tem significação, porque nunca houve como erigir um sentimento de confiança combinada com fidedignidade, e, portanto, não houve uma auto-realização relaxada. (Winnicott, 1975, p.150-151)

Pode-se entender, portanto, que a privação do primeiro tipo, que ocorre nos estágios primitivos do amadurecimento, através da falta de um ambiente adequado para o desenvolvimento de um espaço potencial entre o bebê e a mãe, acaba por gerar uma privação do segundo tipo, já que não existe um espaço para a fruição de uma herança cultural.

Por outro lado, Winnicott acrescenta que

(...) do mesmo modo, existe para muitos a pobreza de brincadeiras e de vida cultural, porque, embora encontrem lugar para a erudição, houve um relativo fracasso por parte daqueles que, fazendo parte do mundo da criança, falharam em fornecer a ela elementos culturais nas fases apropriadas do desenvolvimento da personalidade.

Portanto, tratá-se de duas formas distintas de privações, embora inseparáveis e essencialmente ligadas pelo espaço que compartilham em nossas vidas, sendo ainda que uma pode decorrer da outra. Winnicott frisa “a necessidade de proteção do relacionamento bebê-

mãe” (Winnicott, 1975, p.152) e da necessidade de colocar as crianças em contato com os elementos da herança cultural, sendo as duas de responsabilidade dos encarregados pela educação da criança, o que inclui tanto os pais quanto os educadores das escolas.

CAPÍTULO II – AS ATIVIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O HUMANO COMO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO

Muitas vezes, quando falamos em educação, dissociamos essa idéia da sua relação com a área da saúde. Porém, no caso da educação infantil, a relação é tão explícita que essa tendência de separar as duas áreas é bastante dificultada. As idéias de Winnicott, abordadas no capítulo anterior, apontam para a relação entre criatividade – que segundo sua abordagem (criatividade originária), é algo que todos trazem consigo de forma inata – e saúde (encarada não como ausência de doença, mas como processo de amadurecimento em andamento, e não em estagnação). Dependendo do estágio vivido, essa criatividade se mostra de uma maneira diferente, passando da ilusão de onipotência total, onde o bebê cria tudo, para os fenômenos transicionais (relação com um objeto que não é nem subjetivo nem externo), destes para o uso do objeto e o início do brincar (controle manipulativo sobre um objeto externo e início do simbolismo), o brincar coletivo (aceitação de ser um entre outros seres humanos), e, por fim, à experiência cultural. Como foi visto, essas atividades, que são a expressão da criatividade, são importantíssimas para a saúde psíquica, dado que é através do fazer criativo que mantemos uma relação saudável com o mundo externo, percebendo-o enquanto tal e sendo capaz de nos identificar com ele, sem que isso signifique uma perda de um mundo subjetivo rico, onde a

relação com o mundo externo seja criativa, transformadora. Exercer nossa criatividade é, nesse sentido, dar significado à nossa existência; é viver, e sentir que isso vale à pena.

Dessa forma, é possível compreender a importância do uso da música na educação infantil através desse viés que associa a criatividade à saúde e a felicidade. A capacidade de escutar, de dissociar o externo e o interno e poder escutá-los; de dar significado a toda paisagem sonora em que estamos inseridos e poder questioná-la; perceber-se sonoro, comunicar e ser criativo através do som; perceber que existe algo a que chamam de música, que é diferente dos outros sons que escutamos (ou não), e que esta música está vinculada a um contexto determinado, e que existem tipos de música diferentes, que estão vinculadas a diferentes culturas; que elas geram emoções diferentes, nos fazem mover de forma diferente, e nos faz sentir identificados a um grupo de pessoas; fazer música, ver o quanto podem ser simples ou complexas. Por fim, são infinitos os exemplos de como a música – pensando ela como a relação construtiva do homem com o som e o silêncio – pode estar ligada ao exercício da criatividade, da relação com o mundo externo e o enriquecimento da personalidade.

Nesse capítulo pretendo usar alguns dos conceitos de Winnicott para mostrar mais claramente sua contribuição para as atividades musicais na educação infantil, tomando por base a premissa do humano como objetivo da educação.

2.1 Por que *atividades musicais*?

O termo *atividades musicais*, apesar de bastante amplo, expressa melhor a forma como desejo inserir o fazer musical dentro de um contexto educativo. A música, nesse sentido, é um instrumento para uma educação que objetive o desenvolvimento pleno do bebê, da criança e

de todo ser humano. A distinção de nomenclatura se faz necessária, pois tanto a idéia de *educação musical* como a de *musicalização* não só apontam, em si, para outro foco – a música – como, de fato, são usados para denominar uma forma de ensino musical, comum, por exemplo, nos conservatórios musicais. Estes estão calcados, geralmente, em uma tradição européia, e são estruturados tendo por base a sociedade oitocentista (Koellreutter, 1994). A idéia da transmissão de conhecimento está implícita, assim como a idéia de talento natural. As pessoas entram ou são postas para estudar em um conservatório para aprenderem música nos moldes da tradição européia dos séculos XVIII e XIX, dando prosseguimento a essa tradição. O valor primordial, nesses moldes de ensino musical, está na conservação do repertório musical tradicional, idéia que não se encaixa ao contexto escolar, onde o objetivo seja o desenvolvimento integral do ser humano.

A idéia de *educação musical*, num contexto como o acima descrito, é uma segmentação desnecessária da idéia de educação. Se é verdade que a música é um campo específico de conhecimento, e que portanto merece ser tratada como tal, com todas suas especificidades, a idéia de encará-la como objetivo principal de uma atividade educativa não contribui para um entendimento de uma educação que priorize o desenvolvimento integral do humano. Ainda que muitas vezes os objetivos musicais e humanos coincidam, e para além do argumento semântico da idéia de *educação musical*, o uso desse termo está desgastado por um uso indiscriminado, englobando uma série de idéias e atividades contraditórias entre si.

No caso da idéia de *musicalização*, o caráter tecnicista aparece tanto implícito na palavra como em muitas práticas que assim se intitulam, embora seja leviano dizer que todas as atividades denominadas dessa forma possuam esse caráter. É bastante forte aqui também o aspecto de uma transferência de saberes, de fora para dentro, como se a música não fosse um movimento natural de cada ser humano. Não nego a relevância dos aspectos técnicos da

música, mas pensar o ensino de música como a transferência de técnicas é torná-la mecânica e não criativa. O ensino da técnica sem um sentido pessoal contraria a idéia de uma educação cujo foco esteja no desenvolvimento humano. Se de fato existem tradições culturais que são externas ao indivíduo, no princípio, a única forma benéfica de se entrar em contato com tais tradições é através de sua re-significação, o que prevê um uso criativo da mesma, e torna possível ao indivíduo a apropriação de uma técnica, tradição e cultura, tão importante para a saúde do ser humano.

2.2.1 O uso da música e sua importância enquanto *objeto*

É possível vermos a música como *objeto*, na acepção winnicottiana, que inclui as três fases do objeto: o objeto subjetivo, o transicional e o externo. No caso de um bebê, que não separa realidade interna e externa, o som é tão indistinguível, a princípio, quanto qualquer coisa que possa se pegar ou ver. Como coloca Winnicott, o “balbucio de um bebê e o modo como uma criança mais velha entoia um repertório de canções e melodias enquanto se prepara para dormir, incidem na área intermediária enquanto fenômenos transicionais” (1975, p.14).

Estamos falando de um momento anterior às funções mentais, que ainda serão adquiridas, e de um momento de dependência absoluta do bebê com a mãe. Nesse sentido, deve-se pensar no uso da música (ou do som) enquanto objeto que aos poucos a criança se torna capaz de manipular, mas que, principalmente, servirá como mais um possível objeto transicional, que auxilia o bebê a assimilar sua separação com a mãe e a existência de uma realidade interior em oposição à uma realidade externa.

Para um bebê entre quatro e doze meses – margem de tempo aproximada referente ao momento em que a transicionalidade se desenvolve – deve-se pensar que o que para nós é um som claramente definido, percebido pelo aparelho auditivo e codificado pelo cérebro, não o é para o bebê. Para ele, diante da massa amorfa percebida por seus sentidos, um som só pode se tornar relevante caso possa de alguma forma ser manipulado e possuído. Como o processo de separação da mãe é um processo difícil e que acarreta muitas frustrações ao bebê, esse som possuído servirá também como um acalmador nas horas de maior ansiedade, como na hora de dormir.

Se pensarmos em ternos de som, o simples ato de transmitir afeto para o bebê através da fala já é uma grande contribuição para que este possa se apossar de algum som. Caso a mãe cante para o bebê, a melódiosidade própria do canto será um enriquecimento para seu repertório que, na medida de suas possibilidades, poderá manipular. A voz, que para nós é claramente um produto do nosso corpo, será aos poucos percebida, na medida em que o bebê compreenda sua existência separada do todo, como um ser integrado que possui uma realidade interna, um EU, um corpo, uma voz.

Há também o som de outros objetos, inclusive o de instrumentos musicais. Provavelmente, durante a manipulação destes, o bebê encare o som produzido por estes como algo importante ligado ao objeto. Porém, talvez este seja tão importante quanto sua consistência, seu cheiro (mesmo que mal cheiroso para nosso padrão), sua cor, etc. Ou seja: para o bebê seria tão frustrante que determinado objeto, com o qual está desenvolvendo uma relação, não produza o som que costuma produzir (por estar quebrado, por exemplo), como que não exale seu cheiro comum (talvez por ter sido lavado), ou por desbotar e mudar de cor. Como dito anteriormente, uma mudança ocorrida no objeto adotado pelo bebê que não tenha sido feita por ele “introduzirá uma ruptura de continuidade na experiência do bebê, ruptura

que pode destruir o significado e o valor do objeto para ele” (Winnicott, 1975, p.17). Outro ponto importante quanto ao uso de objetos, é o costume de o bebê levá-los à boca. Essa forma de se relacionar com os objetos é natural nessa fase. Quando o faz, o bebê está estimulando uma zona erógena, que nessa fase é principalmente oral. Não se deve impedi-los, a não ser que o ato ameace sua integridade física. Pode ser, porém, que esse tipo de uso seja compulsivo, o que significa que há um nível de ansiedade demasiado grande. Nesse caso, o educador de creche pode contribuir identificando esses excessos, de forma a averiguar na relação do bebê com a família, o que pode estar produzindo isso, através de um diálogo com a própria mãe, ajudando a solucionar o problema.

2.2.2 O uso da música enquanto brincadeira e experiência cultural

Como vimos anteriormente, o brincar e a experiência cultural estão essencialmente relacionados, por isso são abordados de forma conjunta dentro deste item. Se até por volta do primeiro ano de vida a criança já lidava com os objetos à sua volta através de seus recursos sensório-motores (Delalande, 2000, apud Brito, 2003), ainda que sem consciência disto (já que não se constituía, até então, como um ser humano integrado), suas possibilidades aumentam quando esta atinge o estágio do EU SOU (Dias, 2003). A separação entre realidade interna e externa abre campo para o espaço intermediário – o lugar do brincar – e com esse, a possibilidade do jogo simbólico. Isso amplia muito as possibilidades de relação com a música por parte da criança, já que os aspectos sensório motor e o simbólico se somam para a realização das atividades musicais.

Estamos nos referindo ao estágio que, aproximadamente, ocorre no período entre um e três anos. A criança, apegada à descoberta de sua existência e de sua realidade interna, hostiliza tudo aquilo que reconhece como sendo da realidade externa (Dias, 2003, p.256). Por isso, nossa aproximação, como educadores, deve ser muito cuidadosa, para que seja possível estabelecer um vínculo com a criança. Também, principalmente no início desse estágio, a criança costuma brincar sozinha, no máximo se relacionando com os outros como seres sem uma existência própria. Deve-se pensar, portanto, quais as atividades com música que se encaixam melhor a esse contexto. Oferecer instrumentos musicais para que sejam explorados por elas; tocar e cantar canções (não necessariamente infantis) ou músicas instrumentais enquanto brincam com outra coisa e se movimentam livremente; dançar com elas no colo, são boas soluções. O uso do corpo, como o limite físico do EU, com o devido respeito às possibilidades da faixa-etária, é de grande importância para uma compreensão musical que será possível de se obter posteriormente. Sendo assim, não só se apresenta uma gama de músicas e instrumentos musicais, como se estimula a coordenação, que depois servirá inclusive para novas aquisições no campo da música.

Aos poucos a tendência é de perceberem que o educador não é exclusivo, e que fazem parte de um grupo de pessoas. Suas brincadeiras poderão simbolizar tanto sua elaboração de se descobrirem como seres integrados, separados de sua mãe, (Winnicott, 1975, p.149) quanto de não serem os únicos. O brincar em conjunto é uma aquisição decorrente dessas elaborações, já que se trata de uma “superposição de duas áreas de brincadeira” (Winnicott, 1975, p.71), ou seja, de duas pessoas brincando juntas.

Baseado no que foi dito antes, nessa monografia, sobre o brincar, é importante frisar a idéia do lugar da brincadeira, que Winnicott aponta como sendo o espaço potencial entre mãe e bebê, um lugar que não é interno nem externo, mas que inter-relaciona essas duas instâncias

da realidade. Como coloca o autor, na inexistência desse lugar na vida de uma criança, devido a uma inadequação do tratamento ambiental dado a esta, não pode ocorrer o brincar. Logo, é fundamental que o educador responsável pela atividade musical, seja na creche ou na pré-escola, perceba e compreenda isso, diante de uma incapacidade lúdica das crianças com que trabalha, de modo que saiba onde deve se ater em seu trabalho, que também compreende o diálogo com uma supervisão e com os pais da criança; assim como é fundamental compreender os limites de seu trabalho enquanto educador, já que a origem do problema pode estar no lar da criança, dependendo assim da sensibilidade e comprometimento dos pais.

A capacidade de brincar está diretamente ligada, como já vimos, à capacidade de fruição da herança cultural. Para isso, porém, é importante que, além do estabelecimento de um espaço potencial, que representa a separação/união entre mãe e filho, seja oferecida à criança a oportunidade de se relacionar com os entes culturais de sua sociedade, assim como de outras, como forma de ampliar e enriquecer sua visão de mundo. A possibilidade de se fazer isso através da música é muito grande, sendo esta parte importantíssima da cultura de qualquer grupo social, e ao mesmo tempo um modo de se estabelecer contato com a diversidade cultural de outros grupos.

Portanto, alguns pontos merecem ser esclarecidos. Nem sempre, em uma aula de música para crianças de mais de um ano, as atividades precisam conter elementos musicais por excelência, já que é necessário, antes de mais nada, se estabelecer um contato através da área intermediária, o que só é possível através da confiança da criança para com o adulto (em alguns casos, mais sérios, isso não será possível). Isso não significa, obviamente, que a aula não possuirá esses elementos, mas sim que deve-se levar em conta, dentro de uma visão ampliada do que seja uma atividade musical, que o foco seja o amadurecimento pessoal, a longo prazo, do indivíduo. Procedendo dessa maneira está-se trabalhando a criatividade da

criança antes de mais nada. A partir de um estabelecimento de contato através do brincar criativo, é possível então se adotar também o papel de intermediador entre herança cultural musical e as crianças, de acordo com as possibilidades de assimilação próprias a cada idade, o que irá enriquecer as brincadeiras e ampliar área intermediária e suas possibilidades criativas. Quando essa junção de papéis ocorre, passa a não haver distinção entre o trabalho dirigido ao material musical e ao exercício criativo, pois o primeiro possui uma significação pessoal, existe como mais um elemento da personalidade da criança. É claro que esse é um aspecto que pode variar de interesse para cada um, e, dentro da lógica de Winnicott, não faz sentido forçar uma criança a aprender uma habilidade que para ela não possui significado algum, o que não significa desistir de tentar estimulá-la, e, antes de mais nada, compreendê-la. Isso significa aceitar que uma aula de música pode abarcar várias formas de relação com os elementos musicais por excelência, além da manipulação direta deles. Pode-se resumir isto na idéia de que cabe ao educador de uma atividade musical para bebês oferecer a esses a possibilidade de estabelecerem uma relação pessoal com os elementos musicais, o que só é possível através do brincar criativo, que por sua vez é viabilizado pela experiência na área intermediária. Dessa forma não há preocupação em formar futuros músicos – embora muitos dos bebês participantes dessas atividades poderão optar por tal caminho quando forem maiores – mas sim indivíduos saudáveis e criativos, para dizer o mínimo. Concluindo com Winnicott:

Dada a oportunidade, o bebê começa a viver criativamente e a utilizar objetos reais, para neles e com eles ser criativo. Se o bebê não receber essa oportunidade, então não existirá área em que possa brincar, ou ter experiência cultural, disso decorrendo que não existirão vínculos com a herança cultural, nem contribuição para o fundo cultural.” (Winnicott, 1975, p.141).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei, através desse trabalho, apresentar um apanhado de idéias de D.W.Winnicott, assim como oferecer uma visão pessoal de como elas podem ser inseridas em um contexto de atividades musicais dirigidas para a Educação Infantil. Dou assim prosseguimento ao trabalho de Bava (2004), na introdução de Winnicott como quadro teórico na elaboração de pesquisas de conclusão de curso, no Departamento de Educação Musical da UNIRIO. Atendi, dessa forma, tanto à minha necessidade pessoal de formação, voltada para o campo da educação infantil, quanto à necessidade de veiculação das idéias de Winnicott, que podem contribuir, e muito, para o trabalho com música e educação de outros profissionais, principalmente aqueles que desejarem se voltar ao trabalho com bebês e crianças com menos de sete anos.

Minha pesquisa girou em torno da questão de como aproveitar as idéias de Winnicott para embasar um trabalho com música voltada para a Educação Infantil, que concretizasse os ideais colocados por Koellreutter, de uma inserção da música na educação visando o desenvolvimento do ser humano de forma integral. Exponho agora os principais resultados dessa pesquisa.

Winnicott nos oferece uma visão na qual se torna necessário não dissociar, como comumente vem sendo feito, as áreas da Arte e da Educação com a área da Saúde, o que fica ainda mais claro quando o foco de estudo é a Infância. O entendimento de que erros educacionais, decorrentes de uma falta de compreensão das necessidades infantis, podem causar sérios danos não só ao desenvolvimento intelectual das crianças, como é mais aceito, mas também ao seu desenvolvimento emocional e mental – acarretando o desenvolvimento de psicopatologias, tais como a esquizofrenia – aponta para a necessidade da busca de

ferramentas que estão para além do tradicional campo da educação. Por outro lado, Winnicott estabelece conceitos que transcendem tanto o campo da medicina tradicional como o da psicanálise freudiana, ao concatenar o campo da Cultura ao desenvolvimento pleno dos seres humanos. Essa transdisciplinaridade adotada por Winnicott, através de sua teoria do amadurecimento pessoal, que abarca os *estágios de amadurecimento humano*, os conceitos de *transicionalidade*, de *área intermediária*, do *brincar* e da *experiência cultural*, oferece muitas ferramentas para a reflexão e a elaboração de atividades musicais para a faixa-etária em questão nesse trabalho, como foi visto no segundo capítulo dessa monografia.

Os estágios de amadurecimento humano propostos por Winnicott nos levam, enquanto educadores, a uma análise atenta de cada uma das crianças com que lidamos, no sentido de que cada estágio está ligado mais à experiência de vida da criança do que à sua idade biológica. Dessa forma, se torna necessário possuir uma visão de conjunto que englobe todos os estágios; em contrapartida, são exigidas posturas distintas para se lidar com crianças em cada estágio específico. Contribuí assim para a elaboração e realização de atividades musicais mais adequadas, que levem em conta a diversidade do grupo de crianças com que se está trabalhando. Constituí também um forte argumento contra o problema da superlotação das classes infantis, e da divisão dessas, de forma indiscriminada, por faixas-etárias.

Ao situar o lugar da experiência cultural na vida humana, Winnicott aponta também para uma compreensão do papel que o músico-educador tem, ora como um profissional capaz de estabelecer contato com as crianças – ou, na impossibilidade disso, possuir ferramentas para poder compreender minimamente o que se passa com a criança, para poder proceder com critério, seja em diálogo com os pais ou no encaminhamento para um trabalho terapêutico – ora para, como músico, intermediar a relação das crianças com o fazer musical e as habilidades musicais, assim como apresentá-las aos gêneros musicais próprios de sua cultura e

de outras culturas, ou simplesmente interagir musicalmente com elas, enriquecendo a vida cultural e criativa da criança.

Esses resultados da pesquisa apontam para uma necessidade de revisão de nossa formação enquanto músicos-educadores, tema esse que poderá ser aprofundado em futuros trabalhos. Essa formação deve contemplar mais a pesquisa sobre as atividades musicais na Educação Infantil, assim como aproximar mais os universos do músico-educador e do músico-terapeuta, não afim de confundir uma área com a outra, mas sim ampliar o campo de visão de ambas, como através, por exemplo, de um enfoque mais humano e menos tecnicista na formação do músico-educador.

Por fim, torço para que Winnicott se torne mais conhecido e suas idéias possam contribuir para o trabalho e para a reflexão dos músicos-educadores, para que isso gere bons frutos num futuro próximo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Conceição A. Serralha de. O Ambiente em Winnicott. In: Winnicott E-Prints, Vol. 4, n. 1, 2005, pp. 35-49. Home Page da Sociedade Brasileira de Psicanálise Winnicottiana. Disponível em http://www.centrowinnicott.com.br/winnicott_eprint/modules/mastop_publish. Acesso em: 25 Set. 2008.

BAVA, Arthur. *Musicalização para crianças de um a três anos: uma abordagem à luz da teoria de D. W. Winnicott sobre o amadurecimento e o brincar*. 2004. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

BOGOMOLETZ, Davy. *Winnicott e a música ou Winnicott para musicoterapeutas*. 1992. In: Home Page Espaço Transicional. Disponível em <HTTP://www.dwwinnicott.com>. Acesso em: 20 Out. 2008.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. *Música na Educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COSTA, Jeny Arantes da. *Elementos construtivistas do livro “Música na Educação Infantil” de Teca Alencar de Brito*. 2008. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://domain.adm.br/dem>. Acesso em 19 Out. 2008.

DIAS, Elsa Oliveira. *A Teoria do Amadurecimento de D.W.Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

KOELLREUTER, H.J.. *O Humano: Objetivo de Estudos Musicais na Escola Moderna*. In: ANAIS, 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical. 1994.

LIEDKE, Claudia C.. *Apreciação Musical na Educação Infantil*. 2007. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://domain.adm.br/dem>. Acesso em 20 Set. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Conhecendo o Mundo*. V. 3. Brasília, 1998.

ROBERTY, Bruno Boechat. *O desenvolvimento da grafia a partir do trabalho da oficina de musicalização*. 2006. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://domain.adm.br/dem>. Acesso em 20 Out. 2008.

SCHAFER, Murray. *O ouvido Pensante*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SWANWICK, Keith. *Permanecendo fiel à música na educação musical*. Tradução de Diana Santiago (UFBa.). In: II Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 1993, Porto Alegre. *Anais* n°2, Porto Alegre, 1993, p.19-32.

WINNICOTT, D.W.. *A criança e o seu mundo*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vande Nobre. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.

_____. *O brincar e a realidade*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1975.