



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

**TEORIA DO AMADURECIMENTO DE WINNICOTT E MUSICALIZAÇÃO
INFANTIL DE CRIANÇAS DE ATÉ TRÊS ANOS: UMA REFLEXÃO**

RAFAEL DE PAULA

RIO DE JANEIRO, 2018

**TEORIA DO AMADURECIMENTO DE WINNICOTT E MUSICALIZAÇÃO
INFANTIL DE CRIANÇAS DE ATÉ TRÊS ANOS: UMA REFLEXÃO**

por

RAFAEL DE PAULA

Monografia apresentada para conclusão do
Curso de Licenciatura em Música do Instituto
Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da
UNIRIO, sob a orientação do Professor Dr.
José Nunes Fernandes.

RIO DE JANEIRO, 2018

Dedico este trabalho ao meu filho Arthur, origem e principal motivo do meu interesse pelas crianças.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Arthur, por existir.

À minha mãe Andrea e minha vó-mãe Glória Regina, por todo o amor e pelo suporte afetivo e financeiro ao longo da graduação. Amo vocês.

À minha namorada Magda Marques, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão nos meus momentos de ausência durante o processo de desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu amigo-irmão Manuchi Dansa, por todo o companheirismo e principalmente pela sua extrema generosidade desde a infância.

Ao meu também amigo-irmão Philipe Amorim, pela sua alegria e senso de humor único mesmo em momentos difíceis.

À minha grande amiga Beatriz Mentzingen, pela sua extrema lealdade mesmo nas situações mais caóticas.

Ao meu querido amigo e afilhado de casamento Afonso Argolo, por todo encorajamento e respeito, mesmo nas divergências.

A Maria Ignez Campos, Anderson Silvério, Giovanni Padula, Carlos Alberto Figueiredo, Luiz Otávio Braga e Sílvia Carné, por terem sido professores tão incríveis.

Ao Prof. Dr. José Nunes Fernandes, pela qualidade e generosidade de suas orientações.

Ao Bernardo Guerra, pela ética e qualidade do seu trabalho como psicanalista.

À equipe Fabulosos, pela acolhida, por acreditarem no potencial do meu trabalho e por tantos saberes compartilhados.

À equipe do Projeto Miin, pela acolhida, por acreditarem no potencial do meu trabalho e por me possibilitarem a oportunidade de lecionar para crianças tão incríveis.

Enfim, a todas as crianças que encontrei em minha trajetória profissional por me possibilitarem a realização do sonho de sentir alegria ao ir trabalhar.

DE PAULA, Rafael. *Teoria do amadurecimento de Winnicott e musicalização infantil: uma reflexão*. 2018. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho se trata de uma reflexão sobre contribuições da teoria do amadurecimento de Winnicott para a prática de musicalização infantil com crianças de até três anos. O primeiro capítulo apresenta de forma sucinta a teoria do amadurecimento de Winnicott tendo como base principalmente os trabalhos de Elsa Dias (2003) e Arthur Bava (2015), além de textos do próprio Winnicott. Em seguida é apresentada, no segundo capítulo, uma proposta de musicalização infantil que tem como prioridade a ludicidade do processo. Essa proposta é baseada principalmente no trabalho de Isabel Nicioli Queiroz (2014) com algumas contribuições de Teca Alencar de Brito (2003). Por fim, à luz de ideias de Maria José Ribeiro (2008), o terceiro capítulo busca fazer um paralelo entre a teoria do amadurecimento e a aula de musicalização para a faixa etária em questão.

Palavras-chave: Musicalização. Winnicott. Teoria do Amadurecimento. Ensino Lúdico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 - A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE D. W. WINNICOTT.....	10
1.1 A teoria do amadurecimento.....	11
1.2 A tendência inata à integração.....	13
1.3 O ambiente facilitador	14
1.4 Os estágios primitivos: a dependência absoluta	16
1.4.1 Espontaneidade e Reatividade	17
1.4.2 Estágio da primeira mamada teórica.....	18
1.4.3 A criatividade originária	20
1.5 Estágios da dependência relativa	21
1.5.1 Estágio de desilusão, desmame e início das funções mentais.....	21
1.5.2 Transicionalidade.....	23
1.5.3 O estágio do uso do objeto.....	25
1.5.4 O estágio do EU SOU	27
1.5.5 O estágio do concernimento	28
CAPÍTULO 2 - A AULA DE MÚSICA PARA CRIANÇAS DE ATÉ TRÊS ANOS: UMA PROPOSTA LÚDICA	31
2.1 A falta de ludicidade na educação infantil.....	31
2.2 Uma proposta lúdica de musicalização na educação infantil	33
2.2.1 Escuta.....	34
2.2.1.1 A variedade de timbres e sonoridades.....	35
2.2.1.2 A contação de histórias	37
2.2.2 Expansão.....	38
2.2.3 Expressão	39
CAPÍTULO 3 – A AULA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEORIA DO AMADURECIMENTO	41
3.1 A chegada das crianças nas escolas.....	42
3.2 A aula de música enquanto ambiente facilitador.....	42
3.3 O professor diante dos processos de amadurecimento dos alunos	45

3.4 Os objetivos e benefícios da proposta lúdica de musicalização infantil sob a perspectiva winnicottiana	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

As exigências iniciais para que se comece a atuar como professor de música na educação infantil é que se tenha uma relação suficientemente íntima com a música e que se “tenha jeito” com crianças pequenas; porém, a falta de uma formação adequada ao longo da graduação que possibilite um melhor entendimento e comunicação com essa faixa etária pode levar o professor a tender a um comportamento autoritário que, muitas vezes, nada mais é do que uma tentativa desajeitada de manter a ordem em sala de aula ou, até mesmo, levá-lo a desmotivação e falta de interesse pela docência voltada às crianças pequenas.

Buscando contribuir para a formação dos profissionais dessa área, o objetivo desta pesquisa foi proporcionar um diálogo entre a teoria do amadurecimento de Winnicott e a as aulas de musicalização infantil para crianças de até três anos. Através de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se refletir de que forma o professor de música pode contribuir para o amadurecimento emocional de seus alunos de até três anos e, também, de que forma as ideias de Winnicott sobre o amadurecimento emocional podem contribuir para o melhor entendimento do aluno por parte do professor e como isso influencia tanto a relação professor-aluno quanto a aula como um todo.

O primeiro capítulo deste trabalho trata de um breve resumo da teoria do amadurecimento de Winnicott baseado principalmente nos trabalhos de Elsa Dias (2003) e de Arthur Bava (2015). Essa teoria não diz respeito ao desenvolvimento motor ou do crescimento corporal das crianças, mas sim às experiências do viver que permitem a constituição da personalidade unitária, como será explicado ao longo deste trabalho. Em algumas obras esse mesmo processo foi traduzido como “desenvolvimento emocional” ou “desenvolvimento pessoal”.

Segundo a teoria do amadurecimento, o processo de amadurecimento pessoal possui em suas bases dois fatores que o viabilizam: a tendência inata à integração e a existência de um ambiente facilitador. A integração se refere à tendência que pode conduzir a criança a unificar-se e responder por um eu. Embora inata, a integração não acontece automaticamente com o tempo e, sendo uma tendência, não há garantias que ela de fato ocorra. A conquista da integração depende de um ambiente facilitador que sustente e facilite os processos do amadurecimento. Na existência de um ambiente que facilite e possibilite o processo, a criança vai gradativamente avançando nas etapas do amadurecimento. Essa tendência para um estado unificado existe durante toda vida, mas

nos primeiros anos, trata-se de um aspecto crucial, que influenciará toda a vida do indivíduo.

Além do meu sincero interesse pelas experiências e ideias de Winnicott, que muito contribuíram para o entendimento das primeiras etapas da vida humana, o fato de esse autor ainda ser pouquíssimo conhecido no Instituto Villa-Lobos também justifica esta pesquisa. No momento do levantamento bibliográfico deste trabalho apenas duas monografias do IVL - Arthur Bava (2004) e Rui Aragão Kaminski (2008) - e duas dissertações de mestrado - Rebeca Vieira de Queiroz Almeida (2014) e mais uma vez Arthur Bava (2015) - foram encontradas tendo como base as ideias de Winnicott.

O segundo capítulo aborda o tema da aula de música para crianças de até três anos. Para isso foi selecionado o trabalho de Isabel Nicioli Queiroz (2014), por conta da importância que é dada ao papel da ludicidade na prática com as crianças e pela interessante proposta que a autora faz de dividir a aula em três momentos mais ou menos distintos: escuta, expansão e expressão.

Por fim, à luz de ideias de Maria José Ribeiro (2008), o terceiro capítulo busca fazer uma reflexão sobre o estágio de imaturidade emocional no qual algumas crianças se encontram no momento em que ingressam na escola e sobre como o conhecimento da teoria do amadurecimento pode levar ao aprimoramento do educador musical na medida em que compreende melhor a postura e o comportamento de seus alunos e ainda de que forma o professor pode conduzir algumas propostas apresentadas no capítulo 2 de maneira a contribuir com o amadurecimento emocional de seus alunos.

CAPÍTULO I

A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE D. W. WINNICOTT

Donald Woods Winnicott foi um pediatra e psicanalista inglês nascido em 1896. Completou primeiramente sua formação em medicina em 1920 e em 1923 foi admitido como médico assistente no Paddington Green Children's Hospital, um hospital infantil localizado em Londres. Lá permaneceu por quarenta anos e teve a oportunidade de observar cerca de 60.000 pacientes.

Segundo a pesquisadora Elsa Dias (2003), foi no exercício da pediatria que Winnicott pôde constatar que bebês fisicamente saudáveis podiam estar emocionalmente doentes em suas primeiras semanas de vida e que a maior parte dos problemas que levavam as mães e seus bebês ao consultório era devido a perturbações emocionais primitivas.

Percebendo a precocidade dos distúrbios e a impossibilidade de proceder a um diagnóstico sem incluir os aspectos emocionais, Winnicott aproxima-se da psicanálise. Em 1927 Winnicott foi aceito como iniciante na Sociedade Britânica de Psicanálise, qualificado como analista em 1934 e como analista de crianças em 1935. Ainda em 1935 passa a ser supervisionado por Melanie Klein, uma das mais importantes analistas de crianças da sua época. A supervisão segue até por volta de 1940.

Durante a segunda guerra mundial (1939-1945), trabalhou como consultor psiquiátrico de crianças seriamente transtornadas que tinham sido evacuadas de Londres e outras cidades grandes. Esse contato com crianças que haviam sido separadas de suas famílias ainda muito novas certamente contribuiu para que Winnicott pudesse desenvolver suas ideias a respeito da relação mãe-bebê e dos aspectos necessários a um ambiente que favoreça o amadurecimento emocional da criança.

Entre 1939 e 1962, participou de cerca de cinquenta programas de rádio destinados a pais e mães e também apresentou diversas palestras pela rádio BBC. Ao longo de sua trajetória escreveu para revistas destinadas ao público em geral, nas quais discutia problemas das crianças e das famílias. Também foi colaborador de jornais médicos, psiquiátricos e psicanalíticos.

Faleceu em Londres em 1971, aos 74 anos de idade, após o último de uma série de ataques de coração.

1.1 A Teoria do Amadurecimento

Embora o caráter central de toda obra de Winnicott esteja na teoria do amadurecimento, ele não chegou a fazer uma apresentação sistemática dela. Entretanto, uma importante autora se propôs a apresentar de maneira unitária e organizada os vários elementos conceituais da teoria do amadurecimento: Elsa Dias - uma doutora em psicologia que dirige o ensino e formação do Centro Winnicott de São Paulo. Essa pesquisadora lançou em 2003 o livro “A Teoria do Amadurecimento de D. W. Winnicott”. Nesse livro, ela nos conta que:

O único livro que mais claramente oferece uma apresentação global do processo de amadurecimento é *Natureza Humana* (1988), que permaneceu inacabado. Com exceção desse, que foi concebido para ser uma obra, os livros de Winnicott são coletâneas de artigos avulsos, escritos originalmente como conferências para diversas plateias, de modo que neles, sob perspectivas diversas – já que Winnicott levava em conta a especificidade do público -, são repetidas as mesmas teses principais, à luz das quais esse ou aquele aspecto pontual da existência humana é analisado. (DIAS, 2003, p. 16).

Do nascimento aos três anos, a criança sofre profundas transformações, até certo ponto bastante evidentes, como o crescimento corporal e o aprendizado do caminhar e da fala. É importante dizer que esse amadurecimento do qual estamos falando não se trata do desenvolvimento motor ou do crescimento corporal. O amadurecimento do qual estamos falando relaciona-se às experiências do viver que permitem a constituição da identidade unitária, como melhor explicaremos a seguir.

O que está, portanto, em pauta no amadurecimento pessoal, não são as funções isoladas, sejam elas biológicas, mentais ou sexuais, mas o próprio viver humano, naquilo que este tem de estritamente pessoal, o sentimento de ser, de ser real, de existir num mundo real como um si-mesmo. (DIAS, 2003, p.97).

Sendo assim, um processo de amadurecimento bem sucedido durante os primeiros meses de vida é que vai possibilitar a aquisição de saúde psíquica do indivíduo.

Ao falar de saúde psíquica, Winnicott está se referindo, sobretudo ao fato de uma criança ter resolvido as tarefas iniciais de maneira satisfatória e ter conseguido alcançar o estatuto unitário [...]. A partir deste ponto, estando constituídos os alicerces, o indivíduo pode vir a sofrer de distúrbios psíquicos, mas não padece mais do risco de tornar-se psicótico. (DIAS, 2003, p. 99-100).

Poderíamos, inclusive, trocar a expressão “amadurecimento pessoal” pela expressão “desenvolvimento emocional”, como aparece em algumas traduções das obras de Winnicott.

Segundo a teoria do amadurecimento, o processo de amadurecimento pessoal possui em suas bases dois fatores que o viabilizam: a tendência inata à integração e a existência de um ambiente facilitador.

A integração se refere à tendência que pode conduzir a criança a unificar-se e responder por um eu. Embora inata, a integração não acontece automaticamente com o tempo e, sendo uma tendência, não há garantias que ela de fato ocorra. A conquista da integração depende de um ambiente facilitador que sustente e facilite os processos do amadurecimento. Na existência de um ambiente facilitador, a criança vai gradativamente avançando nas etapas do amadurecimento. Essa tendência para um estado unificado existe durante toda vida, mas nos primeiros anos, trata-se de um aspecto crucial, que influenciará toda a vida do indivíduo.

O amadurecimento pessoal também diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de distinguir entre realidade externa e realidade psíquica interna.

Inicialmente, o bebê vive num mundo subjetivamente concebido; passa, depois, para uma forma intermediária da realidade – a da transicionalidade – a meio caminho entre o subjetivo e o objetivo; em seguida, caminha na direção de constituir o eu, como identidade integrada, separado do não-eu, podendo então começar a perceber objetivamente o mundo externo ou compartilhado (DIAS, 2003, p. 99).

É importante dizer que o amadurecimento do qual estamos falando também não é sinônimo de progresso, ou seja, não é um processo linear. Embora algumas conquistas só possam ser alcançadas depois de outras que são seu pré-requisito, amadurecer inclui a possibilidade de regredir para retomar pontos perdidos.

Sobre essa possibilidade de ir e vir nas etapas do amadurecimento, Winnicott, em uma de suas compilações chamada *A Criança e Seu Mundo* (1966), exemplifica:

(...) 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. (WINNICOTT, 1966, p. 205 apud KAMINSKI, 2008, p. 13)

1.2 A Tendência Inata à Integração

O bebê que conhecemos como uma unidade humana, seguro dentro do útero, ainda não é uma unidade em termos de desenvolvimento emocional (Winnicott, 1990, p.136)

Alcançar o estado de integração significa unificar-se e responder por um eu.

Segundo a teoria Winnicottiana, o bebê no momento em que nasce ainda não se entende como uma unidade. Sob o ponto de vista de um observador externo, após o nascimento, a unidade mãe-bebê é desfeita, mas não sob o ponto de vista do bebê. O bebê, ainda em estado de não-integração, não tem conhecimento da existência da mãe ou de qualquer objeto externo a si-mesmo. Na verdade, o bebê não tem consciência nem ainda de si-mesmo. O bebê ainda vai ter de dar conta de uma longa jornada e de uma série de desafios para poder unificar-se e responder por um eu.

O estado de não-integração do bebê não se trata de um déficit, mas sim do estado natural em que o bebê se encontra, devido à sua extrema imaturidade. “A partir do estado de não-integração, se produz a integração por breves momentos ou períodos, e só gradualmente o estado geral de integração se transforma em fato” (WINNICOTT, 1990, p.136-137).

Problemas no percurso para a integração é a razão, segundo Winnicott, da origem de alguns distúrbios psicóticos do tipo esquizofrênico. Segundo Elsa Dias:

No essencial, as dificuldades que equiparam bebês e psicóticos dizem respeito à constituição do si-mesmo (self) como identidade unitária e ao contato com a realidade. Nos bebês, elas se devem a sua extrema imaturidade; nos psicóticos, ao fato de eles terem se extraviado em algum ponto do caminho que leva a maturidade. (DIAS, 2003, p. 14-15)

Todo indivíduo tem, como potência, a capacidade de integrar-se, uma vez que faz parte da natureza humana a tendência inata à integração. Porém, a integração não é de modo algum garantida com a mera passagem do tempo.

[...] tornar-se unido e real, e alcançar a identidade unitária – que implica a separação entre o eu e o não-eu, demarcando o final dos estágios iniciais – pode jamais vir acontecer. Para os psicóticos, cujos distúrbios derivam dos estágios mais primitivos da vida, é exatamente a conquista que não pode ser realizada. Por esse motivo, suas dificuldades e problemas são especialmente aflitivos, pois “não fazem parte da vida, mas sim da luta para alcançar a vida [...]” Esses pacientes, que pairam permanentemente entre o viver e o não viver, forçam-nos a encarar esse tipo de problema, problema que, na verdade, é próprio de todos os seres humanos e que se resume na seguinte questão: que sentido faz a vida e o que a faz digna de ser vivida? (DIAS, 2003, p. 96, grifo da autora).

Para que a integração de fato ocorra se faz necessária a existência de um ambiente facilitador que, fornecendo cuidados suficientemente bons, sustente e facilite os processos de amadurecimento.

1.3 O Ambiente Facilitador

O lactente não pode começar a ser, exceto sob algumas condições (Winnicott, 1965, p. 43 apud Dias, p. 96).

Winnicott destaca em sua obra a importância que o ambiente tem nos processos de maturação do bebê. No início, o ambiente facilitador está diretamente ligado aos cuidados que o bebê recebe de sua mãe. Winnicott chama de *mãe suficientemente boa* aquela mãe que é capaz de proporcionar um ambiente que facilite o amadurecimento de a seu filho.

A mãe suficientemente boa não é uma mãe idealizada, mas sim uma mãe dedicada comum, com toda a imensa importância que essa tem nos estágios iniciais do processo de amadurecimento de seu bebê.

Para Winnicott, quando há saúde, ocorre uma mudança no estado psiquiátrico da mãe nos últimos meses da gravidez que a prepara para as funções que ela deverá assumir quando o bebê nascer. Winnicott chama esse estado de *preocupação materna primária*. Da mesma forma que a mãe psiquiatricamente saudável desenvolveu esse

estado, ela vai gradualmente se recuperando dele após as primeiras semanas ou meses após o parto.

No caso da mãe, podemos pressupor a existência de um estado – um estado psiquiátrico, como o retraimento ou a concentração – que a caracteriza (em termos de saúde) quando ela vai chegando ao fim de sua gravidez, e que perdura por algumas semanas ou meses. (WINNICOTT, 2012, p.83)

Portanto, as habilidades da mãe suficientemente boa não podem ser aprendidas através da leitura de livros e tão pouco se tratam de uma técnica generalizada de cuidar de bebês. O que está em questão aqui é a adaptação de uma mãe que é única às necessidades de seu filho que também é único.

Nesse estado, as mães tornam-se capazes de se colocar no lugar do bebê por assim dizer. Isso significa que elas desenvolvem uma capacidade surpreendente de identificação com o bebê, o que possibilita ir ao encontro das necessidades básicas do recém-nascido, de uma forma que nenhuma máquina pode imitar, e que não pode ser ensinada (WINNICOTT, 2012, p. 30).

Nos estágios chamados de *estágios de dependência absoluta* há uma adaptação absoluta por parte da mãe às necessidades do bebê. Porém, na medida em que o bebê vai amadurecendo, a dependência desse em relação à mãe vai se tornando cada vez menor e a mãe vai lentamente podendo se desadaptar às necessidades do bebê. Nos estágios seguintes, chamados de *estágios de dependência relativa*, o bebê começa a suportar pequenas falhas de adaptação por parte da mãe. Essas pequenas falhas são de extrema importância para o amadurecimento do bebê. Nos *estágios de dependência relativa*, a mãe:

se desliga aos poucos de um estado de identificação com o filho, que fora intenso na primeira fase. Retoma sua vida pessoal e/ou profissional e introduz “falhas de adaptação” moderadas frente à criança. Ou seja, as “falhas de adaptação” da mãe são então ajustadas ao desenvolvimento da criança, o que permite a esta não apenas vivenciá-las sem prejuízo, como tirar proveito delas para sua evolução. (NÁSIO, 1995, p. 191, grifos do autor).

Ou seja, a mãe suficientemente boa é aquela que, de início, se adapta absolutamente às necessidades do bebê e, posteriormente, vai gradativamente se desadaptando e cometendo falhas em relação às necessidades do bebê. De certa forma,

ela se desadapta às necessidades do bebê justamente porque está conectada com as necessidades do bebê. Essas falhas são necessárias para que o bebê possa seguir no seu processo de amadurecimento. Ou seja, a mãe promove primeiro uma adaptação às necessidades do bebê e, posteriormente, uma desadaptação a essas mesmas necessidades. Se a mãe está emocionalmente saudável, tudo isso acontece de maneira natural ainda que a própria mãe não tenha a menor consciência disso.

Por adaptar-se continuamente ao processo de mutação e amadurecimento da criança, a mãe favorece a desadaptação gradual, e ela o faz falhando gradualmente na adaptação à necessidade, de modo a ajudá-lo a separar-se dela e a permitir-lhe viver a dependência relativa, para que faça as passagens que levam à independência. (DIAS, 2003, p. 141).

O ambiente facilitador, que de início é a mãe suficientemente boa, se amplia posteriormente. “A mãe, e depois o pai, e ainda mais tarde a família, a escola, os grupos sociais cada vez mais amplos passam a prover cuidados relativos às necessidades da nova fase que se inicia” (DIAS, 2003, p. 141).

1.4 Os Estágios Primitivos: A Dependência Absoluta

A unidade é o conjunto ambiente-indivíduo, unidade da qual o bebê é apenas uma parte
(Winnicott, 1988, p. 153 apud Dias, 2003, p. 129).

Desde algum momento da gestação, os bebês atingem o que Winnicott chama de *um estado de ser*. Uma vez atingido esse estado, o que o bebê necessita é *continuar a ser*. “Todas as outras necessidades advêm do fato de o bebê ser e ter de continuar a ser. Ao longo da vida até a morte, a continuidade de ser permanecerá como o problema fundamental; sua preservação equivale à saúde” (DIAS, 2003, p. 158).

Nos estágios de dependência absoluta, mais do que depender da mãe para sobreviver, o bebê depende dos cuidados da mãe justamente para *ser*.

O estado de dependência absoluta não está fundado apenas na fragilidade do bebê ou em sua incapacidade de sobreviver sem ajuda; também não se refere ao que seria uma influência maciça do ambiente que “produziria” o bebê, de *si tabula rasa*. Não se trata, tampouco, de dependência afetiva [...]. A dependência absoluta refere-se ao fato de o

bebê depender inteiramente da mãe para ser [...]. (DIAS, 2003, p. 130, grifos da autora)

Levando em consideração essa necessidade do bebê de continuar a ser, uma questão se faz presente desde o início: a oposição entre *espontaneidade* e *reatividade*, onde na primeira o bebê pode continuar *sendo*, enquanto na segunda há uma ruptura no *ser*.

1.4.1 Espontaneidade e Reatividade

O princípio básico é o de que a adaptação ativa às necessidades mais simples permite ao indivíduo SER sem ter de ter que tomar conhecimento do ambiente. (Winnicott, 1990, p.151)

Para explicar essa questão, Winnicott usa uma analogia que lhe foi sugerida por uma paciente:

o bebê, ou o feto, é como uma bolha. Se a pressão externa está adaptada à pressão interna, a bolha pode seguir “existindo”. Tratando-se do bebê humano, dizemos que ele continua “sendo”. Se, por outro lado, a pressão no exterior da bolha for maior ou menor do que aquela no seu interior, a bolha passará a reagir à intrusão (impingement): ela se modifica como reação a uma mudança no ambiente e não a partir de um impulso próprio. Para o ser humano, isto significa *uma interrupção do ser, produzida pela reação à interrupção à intrusão*. Cessada a intrusão, a reação também desaparece, e pode haver, então, um reestabelecimento da continuidade de ser (DIAS, 2003, p. 159, grifos da autora).

De maneira geral, uma mãe emocionalmente saudável acompanha sem interferências o repouso do seu bebê enquanto espera o momento em que ele espontaneamente fará um movimento descobrindo outra vez o ambiente. “Neste caso, as experiências e as memórias corporais da experiência são pessoais” (DIAS, 2003, p.159).

Porém, se a iniciativa de movimento parte do ambiente, se antecipando repetidamente ao movimento do bebê, estabelece-se um padrão de relacionamento chamado *intrusivo*, que pode se tratar de uma rigidez ou inadaptabilidade da mãe decorrente de uma possível ansiedade ou de um estado depressivo e podem atingir o bebê antes mesmo de este ter nascido.

Se esta (a mãe) é do tipo que age segundo a sua própria necessidade ou ansiedade, e não segundo as necessidades variáveis do bebê, ocorre uma intrusão e o bebê reage. A reação à invasão quebra a continuidade de *ser* do bebê, por não ter relação alguma com o processo vital do próprio indivíduo [...]. Enquanto está reagindo, um bebê não está sendo (DIAS, 2003, p. 160, grifo da autora).

Uma vez que acontece uma invasão ambiental, o bebê acaba por ser obrigado a reagir, quebrando assim, a *continuidade de ser*.

[...] neste caso (de uma invasão ambiental) pode-se estabelecer um estado de alerta, prematuro, que não tem nada a ver com a percepção de alguma coisa, mas com um certo tônus de vigilância, devido a virtualidade de uma ameaça de invasão. A oposição entre espontaneidade e reatividade pode iniciar-se numa etapa muitíssimo precoce, determinando se a pessoa, ao buscar a confirmação de que a vida vale a pena irá à procura de experiências, ou se retrairá, fugindo do mundo. (DIAS, 2003, p. 160).

1.4.2 Estágio da Primeira Mamada Teórica

Apesar do que o nome possa sugerir, não se trata da primeira experiência de amamentação da criança, mas sim das primeiras experiências concretas de amamentação. “O estágio que leva esse nome ocupa, aproximadamente, os três ou quatro primeiros meses de vida do lactente” (DIAS, 2003, p.164).

Apesar de a amamentação ocupar um lugar central nesse estágio, o que está em foco não é alimentação em si, ou seja, a importância biológica da amamentação, “mas sim a qualidade do contato humano, as experiências que estarão sendo proporcionadas ao bebê por meio da amamentação, e o início de uma comunicação muito peculiar entre a mãe o bebê” (BAVA, 2015, p. 39).

Na teoria winnicottiana, a amamentação é a situação privilegiada em que, quando tudo ocorre bem, começam a *estabelecer-se os primórdios da relação com a realidade externa*, da qual a mãe é a primeira representante. O mais importante, aqui, é a realidade do contato humano, a realidade das experiências que estão sendo providas ao bebê *por meio do ato da amamentação*: o encontro de algo que o bebê não sabe ser um objeto e o início de uma comunicação muito peculiar com a mãe [...]. (DIAS, 2003, p. 165, grifos da autora).

Durante o estágio da primeira mamada teórica o bebê está envolvido com três tarefas:

- 1) Integração no espaço-tempo, ou seja, a temporalização do bebê
- 2) Personalização – O alojamento gradual da psique no corpo
- 3) Realização – O início das relações objetais que culminará, mais tarde, na criação e no reconhecimento da existência independente de objetos e de um mundo externo.

Essas três tarefas são interdependentes, ou seja, nenhuma pode ser completamente alcançada sem as outras.

Quando tudo ocorre bem, o bebê defronta-se com essas três tarefas de modo mais ou menos concomitante, visto que, para dar início a um sentido de real e poder habitar num mundo real, subjetivo de início, o bebê precisa estar sendo introduzido na ordem do tempo e do espaço. A espacialização se inicia pelo processo gradual e alojamento da psique no corpo, tornando esse corpo seguro nos braços da mãe, a primeira morada (DIAS, 2003, p. 166-167).

Elsa Dias destaca a importância dessas tarefas que, embora tenham um caráter decisivo nos primeiros meses de vida do bebê, continuam nos estágios seguintes com outros graus de complexidade.

Todas essas tarefas são de caráter fundamental e expressam as necessidades básicas do bebê, que derivam da necessidade primordial de continuar a ser. Elas terão um certo grau de resolução concernente a este estágio inicial; dessa resolução depende o estabelecimento das bases da personalidade e da saúde psíquicas. Elas permanecem, contudo, como tarefas que, embora se complexifiquem nos estágios subsequentes, nunca serão totalmente abandonadas (DIAS, 2003, p. 167).

Apenas através dos cuidados maternos essas tarefas podem ser resolvidas com sucesso. “Apesar do bebê não saber da existência da mãe, ele sente os efeitos da presença e da continuidade dos cuidados que lhe são fornecidos” (BAVA, 2015, p. 39-40). O que o ambiente precisa para facilitar essas conquistas do bebê é ser confiável, e ser confiável neste caso:

significa, sobretudo, previsibilidade; a mãe evita que alguma coisa inesperada surpreenda o bebê, interrompendo a continuidade de ser; a mãe é confiável quando em meio às necessidades sempre variáveis do bebê, que ora está tranquilo, ora excitado, mantém regulares, constantes e consistentes a si mesma e ao ambiente, de tal modo que, com o tempo, o bebê vai sendo temporalizado, tornando-se, pela repetição das experiências, capaz de reconhecer coisas e prever acontecimentos. (DIAS, 2003, p. 168).

Assim, a partir da totalidade dos cuidados maternos, começa a ser constituído o mundo subjetivo do bebê.

1.4.3 A Criatividade Originária

Sabemos que o mundo estava lá antes do bebê, mas o bebê não sabe disso, e no início tem a ilusão de que o que encontra foi por ele criado (Winnicott, 1990, p. 131)

Segundo a teoria winnicottiana, há uma criatividade originária que é inerente à natureza humana e está presente desde o início (DIAS, 2003, p. 169). Quando há saúde, a mãe apresenta o mundo a seu bebê de uma forma que ele possa fazer uso de sua própria criatividade. Se for assim, a criança passa a viver o que Winnicott chama de *ilusão de onipotência*, acreditando assim que esse mundo que se apresenta diante dela é uma criação própria.

Por ocasião da primeira mamada teórica, sendo dotado da criatividade originária, e provido dos cuidados necessários, o bebê já tem “uma contribuição pessoal a fazer”. Apoiado numa tensão instintual [...], ele faz um movimento com a mão ou com a boca na direção de um suposto objeto (o bebê nem desconfia da existência de algo). Trata-se de um “gesto espontâneo”, já que parte de uma necessidade “pessoal” derivada do estar-vivo do bebê. Nesse momento, diz Winnicott, *o bebê está pronto para ser criativo*. O seu gesto espontâneo anuncia: *estou precisando de..., estou buscando algo...* e, nesse exato momento, a mãe facilitadora põe o seio em posição de ser encontrado, ou vira o bebê de lado, ou providencia as coisas necessárias para deixá-lo mais confortável. Pode ocorrer, então, um sentimento que teria a seguinte formulação: *era disso que eu precisava*. Ele poderá então completar a frase: “... uma mudança de posição, um peito, um mamilo etc.” (DIAS, 2003, p. 170, grifos da autora).

Ou seja, por estar nesse momento absolutamente adaptada às necessidades de seu bebê, a mãe possibilita-o viver a “ilusão de que é ele quem cria o mundo que necessita” (DIAS, 2003, p.171).

Pensemos em um bebê que acabara de nascer e que ainda não foi alimentado. Ao sentir fome pela primeira vez, o bebê não sabe que virá um seio para saciá-lo. Na verdade, ele não sabe nem mesmo que o que sente é fome. Só sente um tremendo desconforto o qual não sabe exatamente como resolvê-lo. Então

se nesse momento, a mãe coloca o seio no lugar onde o bebê está pronto para esperar algo, e se lhe for concedido tempo bastante para que ele sinta o que o cerca, com a boca, as mãos e, talvez, com um senso de olfato, o bebê “cria” justamente o que existe para ser encontrado. Finalmente, *o bebê forma a ilusão de que esse seio real é exatamente a coisa que foi criada pela necessidade, [...].* A visão, o olfato e o paladar ficam registrados em algum lugar e, após algum tempo, o bebê poderá estar criando algo semelhante ao próprio seio que a mãe tem a oferecer. Milhares de vezes, antes de desmamar, pode ser propiciada ao bebê essa peculiar introdução da realidade externa por uma única mulher, a mãe. Milhares de vezes existiu o sentimento de que o que foi querido e criado foi encontrado por estar lá. A partir daí se desenvolve a crença de que o mundo pode conter o que é querido e necessitado, resultando na esperança do bebê de que existe uma relação viva entre a realidade interior e a exterior, entre a capacidade criadora, inata e primária e o mundo em geral, que é compartilhado por todos (WINNICOTT, 1947, p. 101 apud DIAS, 2003, p. 171-172, grifos da autora).

Nos estágios de dependência absoluta, é tarefa fundamental da mãe suficientemente boa iniciar o bebê na capacidade de se iludir. Como veremos mais adiante, a mãe também cumprirá, nos estágios seguintes, a igualmente importante tarefa de gradativamente desiludi-lo.

1.5 Os Estágios da Dependência Relativa

Nos estágios da dependência relativa, a mãe que anteriormente estava absolutamente adaptada, vai gradativamente se desadaptando às necessidades do seu bebê.

1.5.1 Estágio de desilusão, desmame e início das funções mentais

Uma vez que a mãe foi bem sucedida na tarefa de iludir o seu bebê quanto sua autoria em relação à criação do mundo, chega agora o momento do bebê deixar para trás *a ilusão de onipotência*.

Se é saudável, a mãe emerge naturalmente do estado de “preocupação materna primária”, cansada já do estreitamento de seu mundo e da extrema exigência que a dependência absoluta do bebê requer. Passam a ocorrer pequenas falhas, que, por se darem na medida da maturidade crescente do bebê, pertencem ainda à pauta da adaptação. (DIAS, 2003, p.228).

Ou seja, por mais paradoxal que possa parecer, a mãe se desadapta das necessidades do seu bebê justamente por ainda estar adaptada ao seu processo de

amadurecimento, uma vez que é a desadaptação da mãe que possibilita seu filho prosseguir em sua jornada.

Isto (a desadaptação da mãe) coincide com a necessidade do bebê de dar prosseguimento ao amadurecimento, ou seja, a desadaptação da mãe é imprescindível para o início do rompimento da unidade indiferenciada mãe-bebê, de modo a pôr em marcha o longo e vagaroso processo de separação que levará o pequeno indivíduo à integração em um eu unitário e separado, capaz de estabelecer relações com o não-eu ou o mundo externo. (DIAS, 2003, p. 228).

O desmame tem sua importância destacada na teoria do amadurecimento. “Se o próprio bebê não o promove, é a mãe que deve efetua-lo.” (DIAS, 2003, p.228). Entretanto,

o desmame não se trata apenas de fazer o bebê admitir outros alimentos, inclui o processo gradual de quebra de ilusões, e por consequência, o início do processo de separação da unidade mãe-bebê que levará o bebê a um novo sentido de realidade (BAVA, 2015, p.44-45).

Existem duas características do ambiente facilitador que, apesar de também estarem presentes em todos os outros estágios do amadurecimento, são especialmente importantes nesse momento.

O primeiro é a “a existência continuada das condições para a dependência em alto grau” (DIAS, 2003, p.230-231). Ou seja, é preciso manter a porta dos estágios anteriores abertas possibilitando uma regressão sempre que isto se fizer necessário.

Um aspecto central da confiabilidade do ambiente consiste em manter sempre aberta a possibilidade de retorno, necessidade que dura para sempre. A criança maior, o adolescente, o jovem e adulto sadios conservam várias imaturidades para as quais voltar, seja por divertimento, ou um período de necessidade, seja em secretas experiências auto-eróticas, ou em sonhos (WINNICOTT, 1965, p. 108 apud DIAS, 2003, p. 231-232).

O segundo é “a provisão de oportunidade para que o indivíduo, gradualmente, se separe da mãe e se ligue à família, e da família à unidade social mais próxima a esta, e assim por diante, em círculos cada vez mais amplos” (DIAS, 2003, p. 231). Quanto a isso é importantíssimo a desadaptação da mãe.

À medida em que crescem e amadurecem, os lactentes adquirem uma capacidade cada vez maior de sinalizar as suas necessidades; existem

mães, contudo, que, por terem se tornado excessivamente boas e treinadas na técnica de cuidá-los, nem sempre prestam atenção aos inúmeros sinais de comunicação, continuando a adivinhar e a satisfazer as suas necessidades como se eles estivessem ainda misturados com o ambiente (DIAS, 2003, p.231).

Ou seja, para que o bebê possa continuar seu processo saudável de amadurecimento emocional, é preciso que a mãe, na época adequada, permita que seu filho passe gradualmente da dependência para um certo grau de autonomia.

1.5.2 Transicionalidade

O que o amadurecimento promove é a capacidade inerente a todo ser humano de criar mundos e transitar entre eles (Dias, 2003, p.238)

Os fenômenos transicionais começam a ocorrer por volta dos oito ou dez meses de vida do bebê e fazem parte da sua trajetória de estabelecimento de contato com a realidade externa.

Como vimos, no início, quando há saúde, o bebê começa a se relacionar com a realidade de forma que o leva a crer que o mundo que o cerca é uma criação própria. Em um estágio que veremos mais adiante denominado de EU SOU ele terá de encarar o fato de que existe todo um mundo externo que ele não controla. O desafio será então “relacionar-se com a objetividade do mundo externo da realidade externa, sem perda da espontaneidade pessoal e da criatividade originária” (DIAS, 2003, p. 233)

Os fenômenos transicionais estão exatamente no meio do caminho – como uma passagem intermediária e facilitadora – dessa “longa jornada” que vai da realidade subjetivamente concebida à realidade objetivamente percebida¹ (DIAS, 2003, p. 233).

Nessa fase é comum, embora não obrigatório, que o bebê eleja algum objeto que se tornará “indispensável, insubstituível, sobretudo em momentos de tensão, inquietação

¹ É importante lembrar que, para chegar a experimentar a transicionalidade, é fundamental que antes o bebê tenha tido a oportunidade de habitar num mundo totalmente subjetivo.

ou angústia [...]” (DIAS, 2003, p. 235). A esse tipo de objeto, Winnicott deu o nome de “objeto transicional”.

No início da passagem da adaptação absoluta para a adaptação relativa, os objetos transicionais exercem a indispensável função de amparo, por substituírem a mãe que se desadapta e desilude o bebê. A transicionalidade marca o início da desmistura, da quebra da unidade mãe-bebê. [...] Gradualmente, do *dois-em-um* da unidade fusional vão emergir dois indivíduos, o que permitirá que comece a se estabelecer o que se chama, propriamente, relacionamento (DIAS, 2003, p. 237, grifos da autora).

O objeto transicional pode se ser um ursinho de pelúcia, um cobertor, uma fralda, etc., e algumas crianças sentem necessidade de estar juntos de seu objeto transicional na hora de dormir ou em momentos de ausência da mãe. Esse objeto não pode ser substituído, nem por um equivalente (um outro ursinho idêntico não serviria para a criança, por exemplo); também não pode ser lavado, ainda que esteja sujo; e deve acompanhar a criança no caso de uma viagem de família uma vez que esse objeto conforta o bebê nesse estágio em que ele começa a se separar da mãe.

É importante também que o objeto transicional seja durável uma vez que, eventualmente, são alvos de ataque por parte das crianças.

Os objetos transicionais são tratados com imenso carinho, mas também com brutalidade, o que requer que sejam duráveis. O objeto transicional é acariciado, excitadamente amado, mutilado, contudo deve resistir a esses “ataques²”. (BAVA, 2015, p. 47, grifos do autor)

São os objetos transicionais que iniciam o ser humano naquilo que terá para sempre uma extrema importância: “uma área neutra de experiência que não será contestada” (WINNICOTT, 1953, p.27 apud DIAS, 2003, p. 238).

Os objetos transicionais e depois o brincar, são precursores da capacidade do adulto de usar o campo da cultura, da religião, da arte, para o necessário e salutar descanso da eterna tarefa de separar os fatos da fantasia (DIAS, 2003, p. 234).

Ou seja, o bebê que habitou um mundo subjetivo nos estágios anteriores está criando agora um mundo novo chamado *espaço potencial*, que é “a terceira área de

² A necessidade da criança atacar o objeto e a importância de que esse objeto sobreviva aos respectivos ataques serão tratadas no subcapítulo a seguir denominado *estágio do uso do objeto*.

experiência, o lugar em que, se formos saudáveis, poderemos viver, temporariamente poupados da tarefa de separar os fatos da fantasia” (DIAS, 2003, p. 238).

Se o bebê tiver as condições ambientais satisfatórias que lhe possibilitem criar esse mundo novo – no qual permanece preservada a continuidade da ilusão básica – esta área ficará disponível para a criação e o exercício da capacidade de simbolizar e de brincar, ampliando-se, no decorrer da vida para a arte e a cultura em geral. Tudo o que se dá posteriormente no espaço potencial guarda as características dos fenômenos transicionais originais: não está dentro nem fora; não pertence nem a realidade psíquica interna nem à realidade externa compartilhada; não é delírio nem objetividade (DIAS, 2003, p. 238).

1.5.3 O Estágio do Uso do Objeto

É o impulso destrutivo que cria a qualidade da externalidade (Winnicott, 1969, p. 176 apud Dias, 2003, p. 247).

Esse estágio trata-se de um marco na trajetória do bebê no que diz respeito à descoberta da existência de toda uma realidade externa separada dele e fora de seu controle onipotente.

Durante a fase transicional, ele (o bebê) continua a viver num mundo subjetivo, mas a onipotência que caracteriza a ilusão básica é abalada e alguns pequenos aspectos da realidade externa se imiscuem na experiência. A partir de um certo momento esses dois sentidos de realidade já não bastam e a tendência ao amadurecimento empurra o bebê na direção de um outro sentido da realidade: o da realidade externa e compartilhada, em que ele poderá usar os objetos vistos, agora, da perspectiva da realidade [...] . (DIAS, 2003, p.244)

Nesse estágio o lactente confere ao objeto subjetivo o caráter de externo, expulsando-o para fora do âmbito de sua onipotência para então examiná-lo e/ou atacá-lo. Winnicott chama essa ação de expulsar para fora algo ou alguém que até então fazia parte do si-mesmo ou do mundo subjetivo de *destruição do objeto* (subjetivo). Essa destrutividade não é exatamente de caráter instintual e nem deriva da raiva advinda das frustrações.

O objeto que é destruído pelo bebê é o objeto subjetivo. Melhor dizendo: é o caráter subjetivo do objeto que está sendo destruído. [...] Trata-se de uma destrutividade sem raiva, referida à necessidade, própria ao amadurecimento, de o indivíduo começar a habitar num

mundo que não é sua projeção, e no qual existem objetos que, tendo existência própria, podem ser usados (DIAS, 2003, p.246).

A destrutividade que leva a capacidade de usar objetos pode se dar de muitas formas. “O bebê, que a esta altura está fisicamente mais forte, começa, por exemplo, a chutar a mãe ou a morder efetivamente o seio; ou esmera-se em desgastá-lo; ou ainda a recusá-lo, observando a reação da mãe; ou simplesmente deixando de necessitar dele.” (DIAS, 2003, p. 246).

Ou seja, para Winnicott, existe uma destruição que precede o funcionamento do princípio da realidade e que possibilita que o bebê crie um novo sentido de realidade que é o da externalidade. Esse fenômeno é inerente ao amadurecimento do bebê e independe do fato do mesmo estar faminto ou raivoso. O que existe é “*um impulso real de destruir*, que precisa ser experimentado” (DIAS, 2003, p. 247, grifos da autora).

[...] o bebê, que é ainda incompadecido, já está dotado de uma nova potência muscular e de maior coordenação motora, e precisa, para prosseguir no amadurecimento, expulsar os objetos subjetivos para fora do âmbito da onipotência. Para tanto, ele morde efetivamente a mãe, atira com força os objetos e já está capaz de tratar com brutalidade o objeto transicional. Tudo isto, ao que a mãe deve poder sobreviver, vem acompanhado da ideia, ainda sem culpa, de ter destruído o objeto. (DIAS, 2003, p. 249).

Como dito na citação acima, a mãe, assim como todo e qualquer outro objeto destruído pelo bebê, deve sobreviver à destruição para que esse estágio seja vivenciado de maneira saudável.

Sobreviver significa, neste contexto, não retaliar, não mudar de atitude, permanecer confiavelmente o mesmo. [...] O impulso do bebê de destruir é real, e ele precisa experimentá-lo, mas só poderá fazê-lo se houver segurança, isto é, se não houver o risco de o objeto sucumbir. Caso o objeto sobreviva, o impulso se transforma na capacidade de usar o objeto que sobreviveu. [...] (DIAS, 2003, p. 247-248).

Ou seja, a mãe suficientemente boa continua sendo ela mesma e não toma como pessoal as agressões do bebê. “Não é que ela não sinta a dor de levar uma mordida, ela pode até tentar evitar que o bebê a machuque, mas não desconta no bebê, nem muda sua atitude de cuidados com ele em razão disso” (BAVA, 2015, p. 49).

Por outro lado, “se o bebê precisa proteger o objeto, devido à fragilidade deste, ele não fará a experiência necessária de destruição, e não chegará a relacionar-se com o objeto externo real, não poderá usá-lo, nem amá-lo, nem odiá-lo”. (DIAS, 2003, p.250).

A capacidade para o uso do objeto, que inclui a destruição do mesmo enquanto subjetivo, é, talvez, a mais difícil e penosa conquista do amadurecimento. Se a mãe sucumbe à destruição, a criança não tem como operar essa passagem. Se ela sobrevive, ajudando a criança nas dificuldades específicas à fase, esta terá o tempo necessário para adquirir todas as formas de lidar com o choque de reconhecer a existência de um mundo situado fora de seu controle. (DIAS, 2003, p. 251).

1.5.4 O Estágio do EU SOU

[...] existe um momento bem definido na vida de toda criança em que ela se dá conta de ser uma existência unitária, com algum tipo de identidade estabelecida. Se soubesse falar ela diria:

EU SOU. (Dias, 2003, p.254)

Winnicott diz que “por volta de um ano ou um ano e meio, as crianças estão começando a estabelecer a integração da personalidade” e que “esta integração só alcança maior estabilidade por volta dos dois ou três anos.” (DIAS, 2003, p. 254). Embora não se possa ser exato no que diz respeito às idades nas quais os bebês vivem cada etapa do amadurecimento emocional, o fato é que em algum momento a ficha cai: a criança é um indivíduo com sua existência própria totalmente separada da mãe e do restante do ambiente.

O eu que é alcançado, nesse momento, é o resultado do longo processo de integração que teve início do si-mesmo primitivo e não-integrado: ao longo dos estágios iniciais, foram sendo integrados os vários aspectos da personalidade[...]. Agora, após ter feito no estágio anterior, repetidas experiências de expulsar a mãe para fora do âmbito de onipotência, ou seja, após tê-la objetivado e, portanto, se separado dela, pode, neste estágio do EU SOU, separar-se do ambiente total. [...] A criança, agora, habita mais firmemente no corpo; percebe-se tendo um contorno, com uma membrana limitante, a pele que a separa de tudo o que é não-eu (DIAS, 2003, p. 254-255).

Embora a conquista do estatuto unitário traga mudanças consideráveis no sentido de independência da criança, a integração “jamais é um estado garantido, nem num adulto saudável quanto mais num bebê recém-integrado” (DIAS, 2003, p. 255). A

nova posição pela qual o bebê passa a ver o mundo (o eu) faz com que ele se sinta inseguro e demasiadamente exposto. Para que o bebê consiga dar conta de mais esse novo desafio é imprescindível ainda a proteção da mãe “por posicionar-se entre o indivíduo integrado e o mundo exterior muito pouco bem-vindo” (WINNICOTT, 1988, p. 141 apud DIAS, 2003, p. 256).

No processo de amadurecimento é importante também que a criança possa retornar e regredir a estágios anteriores sempre que for preciso.

Uma criança pode estar brincando, entretida, com a tia ou com o cachorro, ao mesmo tempo em que tem algumas percepções objetivas e faz descobertas criativas. No momento seguinte, ela se mistura de novo com o berço, ou com a mãe, ou com os odores familiares, e se instala outra vez num ambiente subjetivo. (DIAS, 2003, p. 257)

Ainda sobre a pertinência da regressão inclusive na vida adulta:

Avançar na direção do futuro e da independência é, ao mesmo tempo, uma “viagem de volta”, um retorno às origens. Na saúde, não importa o grau de objetividade que o indivíduo tenha sido capaz de alcançar, o mundo subjetivo continua a ser a fonte de riqueza pessoal e de singularidade inalienável. Apesar de subjetivo e objetivo jamais coincidirem, *é possível manter abertas as pontes que permitem o trânsito entre os vários sentidos de realidade*. O adulto maduro é capaz de objetividade, sem perder o contato com o mundo imaginativo pessoal. (DIAS, 2003, p. 257-258, grifos da autora)

As conquistas da personalidade unitária e o estado do EU SOU, embora sejam importantíssimas, “não constituem um fim em si mesmo, mas uma posição a partir da qual a vida pode ser vivida” (WINNICOTT, 1989, p. 332 apud DIAS, 2003, p. 255). O estado do EU SOU também não faz ainda do bebê uma “pessoa inteira” (whole person), porém é pré-condição para o próximo estágio, o do concernimento, onde a criança poderá se tornar uma pessoa inteira, capaz de se relacionar com pessoas inteiras.

1.5.5 O Estágio do Concernimento

Tendo enfim alcançado em algum grau o estatuto de um eu unitário, falta agora ainda a integração da vida instintual para que a criança possa se tornar uma pessoa inteira. O bebê começa agora a ficar mais consciente dos seus impulsos agressivos e destrutivos, o que lhe causa um certo tipo de preocupação. Sendo muito difícil de dizer

exatamente quando começa o estágio, podemos dizer que a sua principal conquista - que é a capacidade para ficar *concernido*- se dá “por volta de dois anos e meio, embora jamais se estabeleça de maneira consistente antes dos cinco” (DIAS, 2003, p. 266).

De incompadecido (*ruthless*), o bebê passa a sentir-se *concernido* pela impulsividade que o domina nos momentos de excitação, como se dissesse: “Isto é comigo, me diz respeito, é da minha alçada”; torna-se também *preocupado*, pois começa a perceber que essa impulsividade atinge e pode ferir o outro; dá-se conta, portanto, que é ele mesmo que, de próprio punho, faz “buracos no corpo cheio de riquezas da mãe”. [...] A partir daí começa a surgir um sentimento de culpa e de responsabilidade com relação à destrutividade que é inerente à impulsividade instintual. (DIAS, 2003, p. 259, grifos da autora).

A criança começa a perceber agora que “não só ela é uma única pessoa, quer esteja excitada quer esteja tranquila, como também que a mãe que cuida dela, trocando-a e mimando-a nos estados tranquilos é a mesma pessoa que ela vivamente ataca durante os estados excitados” (DIAS, 2003, p. 259).

A capacidade do bebê de tomar, de alguma forma, consciência de sua própria capacidade destrutiva nesse novo estágio vem acompanhada de um terrível e mágico medo de retaliações. É a presença e receptividade materna que neutraliza o caráter mágico e retaliatório desses medos.

Esses medos são de natureza primitiva e baseiam-se na expectativa da criança de cruéis retaliações. A criança fica excitada, com impulsos agressivos ou destrutivos que se manifestam por meio de gritos e desejos de morder, e, imediatamente, o mundo parece repleto de bocas mordentes, garras e dentes hostis e toda sorte de ameaças. Assim, o mundo infantil seria um lugar aterrador se não fosse o papel protetor da mãe que, de um modo geral, encobre esses medos enormes que pertencem à experiência inicial da vida do bebê. [...] Gradualmente, ela (a mãe) é reconhecida, pela criança, como um ser humano. Assim, ao invés de um mundo de retaliações mágicas, a criança adquire uma mãe que compreende e que reage aos impulsos da criança. Mas a mãe pode ser ferida e ficar zangada. Quando digo as coisas deste modo, vocês podem perceber imediatamente que faz uma enorme diferença, para a criança, se as forças retaliatórias forem humanizadas (WINNICOTT, 1993, p. 122 apud DIAS, 2003, p. 260-261).

Nesse estágio também se encontra a origem do sentimento de culpa, e é a valorização e aceitação do ato de reparação do bebê – um carinho, um sorriso, um gesto – que faz com que essa culpa seja suportável para o bebê. Pode ser muito difícil para um bebê que vive numa instituição, por exemplo, e que é cuidado por muitas pessoas,

perder a oportunidade de fazer a reparação à pessoa exata que foi ferida; e também pode haver dificuldades para um bebê que é cuidado de maneira mecânica e impessoal por conta de alguma questão clínica da mãe.

O sucesso dessa etapa depende da criança ter oportunidade de desenvolver a capacidade de fazer reparações. É importantíssimo que a criança perceba que “o estrago pode ser reparado e o buraco pode ser remendado, que mesmo as ideias ou ações destrutivas podem ser equilibradas por algumas dádivas” (DIAS, 2003, p. 261). Isso assegurará a criança para continuar exercendo a impulsividade que lhe pertence. Porém, a capacidade de reparações só será desenvolvida se a mãe se fizer continuamente presente e sobreviver ao período em que a criança está integrando sua agressividade. Sobreviver nesse caso:

[...] significa não retaliar, não mudar de atitude, não recuar, sentindo-se pessoalmente ofendida pelo que seria um canibalismo do bebê, não adotar uma atitude moralista, visando educá-lo ou treiná-lo, logo cedo, para civilidade (DIAS, 2003, p. 261-262).

Entretanto, não é conveniente ao processo de amadurecimento que a mãe sofra os ataques do filho sem nenhum tipo de reação.

Sobreviver não é ficar indiferente ou imune ao que se passa; não significa permissividade. A criança sabe, agora, que está machucando ou ferindo quando está excitada; ela sabe e precisa que a mãe também saiba. Esta não finge que “não foi nada”; não se faz de mártir que suporta o ataque porque, afinal, esse é o lugar de mãe. Não. Se ela está viva, ela sente e se defende: sem tensão, sem temores acerca da natureza cruel do filho, sem reatualizar ali velhas histórias de violências sofridas. Sobreviver significa, portanto, que a mãe não desiste de exercer o seu papel no processo de desilusão: ela *suporta ser odiada* (DIAS, 2003, p. 262, grifos da autora).

CAPÍTULO II

A AULA DE MÚSICA PARA CRIANÇAS DE ATÉ TRÊS ANOS: UMA PROPOSTA LÚDICA

O objetivo deste capítulo é fazer uma reflexão sobre uma maneira de dar aula que possibilite às crianças uma interação saudável e prazerosa com a música e com o educador musical. Para isso, fazendo o devido corte para a faixa etária em questão, me basearei principalmente no trabalho de Isabel Nicioli Queiroz (2014).

Pensando a musicalização na educação infantil de uma forma bastante diferente de uma aula de instrumento, se faz necessário se distanciar da educação musical conservatorial e “desencaixotar” a música de sua disciplina para que a experiência da criança pequena tenha sentido. “A música é importante na educação porque a música é importante ao viver” (BRITO, 2010, p. 91 apud QUEIROZ, 2014, p. 19).

Sendo assim, o trabalho com a música e a criança da forma como será tratada aqui não tem objetivos exclusivamente musicais; mas sim o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim como Isabel Queiroz, partiremos do pressuposto que:

[...] a música é um estímulo potencializador ao desenvolvimento da criança – através da via lúdica – e que ela abarca e influencia o desenvolvimento de muitos aspectos de sua formação, como o surgimento e aprimoramento da linguagem, da escuta, da motricidade, e de sua expressividade e sensibilidade (QUEIROZ, 2014, p. 21).

2.1 A falta de ludicidade na educação infantil

O preço de ficar adulto parece ser pago com a falta de prazer e de ludicidade, com o qual passamos a viver, pelo simples fato de termos crescido (Queiroz, 2014, p. 45).

Um aspecto de extrema importância que precisa ser levado em consideração quando o assunto é a musicalização para crianças de até três anos é a ludicidade. É a ludicidade do educador e das propostas feitas por ele que, influenciando diretamente na qualidade da comunicação com as crianças, proporcionará o engajamento dos alunos, conquistará a atenção deles e permitirá que a experiência tenha sentido.

No contexto da música na primeira infância, especificamente, defendo aqui não haver outro caminho senão o da linguagem lúdica. Do meu ponto de vista, a ludicidade é a condutora dessa educação. Ferramenta

principal do professor no processo de ensino da música e o que permite dar sentido e significado ao aprendizado musical da criança. Há aqui uma relação dialética, pois ao mesmo tempo que a dimensão lúdica do professor potencializa na criança a experiência musical, a utilização da música faz aflorar e estimular a ludicidade e a criatividade deste professor, em que um ciclo enriquecedor tanto para o professor quanto para o aluno. Assim, mais do que sobre o modo de ensinar música, é preciso pensar na forma como o lúdico se relaciona ao fazer musical e sonoro da criança (QUEIROZ, 2014, p. 21).

Apesar da importância do brincar e da ludicidade na educação infantil ser uma ideia bastante difundida, muitas instituições ainda têm dificuldade de transpor a teoria para a prática.

Em contato com a educação infantil, percebi o quanto os adultos são desprovidos das ferramentas lúdicas de que as crianças tanto precisam para crescer, cotidianamente. As crianças são convidadas pelos adultos a realizar atividades lúdicas, mas de uma forma não lúdica e muito pouco atrativa; pelo contrário, de maneira automatizada e inadequada ao seu desenvolvimento (QUEIROZ, 2014, p. 8).

Existem fatores sociais que podem estar contribuindo para a falta de ludicidade nas instituições de ensino. Ao longo de nossas vidas educacionais e sociais, somos tomados por uma série de compromissos, obrigações e seriedades que nos fazem, aos poucos, nos desconectarmos de nosso espírito criativo e brincante, que nos era tão próprio na infância. Dessa forma, “os adultos vão gradativamente abandonando o espírito lúdico da infância, e assim, no lidar com a criança, acabam faltando-lhes os recursos e o manejo adequados para acessarem a ludicidade” (QUEIROZ, 2014, p. 14).

É possível também pensar nas lacunas existentes nas formações dos educadores (sejam os pedagogos ou os professores de disciplinas como música, teatro, idiomas, etc). Como pode um educador ensinar brincando se ao longo de sua trajetória houve tão poucas chances de se aprender brincando?

Pode-se, então, observar o hiato entre o discurso teórico e a prática cotidiana dos educadores. Quando não há vivência prática, é impossível que se apoderem e se apropriem da consciência teórica, inclusive para compartilhá-la com os pais e/ou responsáveis em momentos em que se faz necessária a elucidação de questões sobre os alunos. Além da falta da ludicidade na vida do adulto refletida em suas práticas com as crianças, há também uma lacuna anterior à sua entrada no mercado de trabalho, oriunda de uma formação profissional inconsistente e de viés unicamente “científico” (QUEIROZ, 2014, p.47, grifos da autora).

Estando fora dos limites deste trabalho fazer uma análise mais profunda sobre os motivos pelos quais falta ludicidade no âmbito da educação infantil e nas instituições de ensino de maneira geral, seguiremos buscando compreender quais são as características do educador musical e da aula de música em si que possibilitam um aprendizado significativo e prazeroso às crianças.

2.2 Uma proposta lúdica de musicalização na educação infantil

De maneira geral, a música precisa vir carregada de um encantamento, que prenda a atenção e capture a escuta das crianças (Queiroz, 2014, p.24).

Ao longo do ano de 2018 tive oportunidade de conhecer melhor o trabalho e as ideias de Isabel Nicioli Queiroz, tanto pela leitura de sua monografia, quanto por sessões de consultoria que tive com a educadora em seu espaço Brincadeiras Musicais no Humaitá no município do Rio de Janeiro.

Uma ideia que achei particularmente interessante é a de dividir a aula em três momentos: escuta, expansão e expressividade. Como veremos ao longo das explicações, não nos interessa que essa divisão seja rígida e inflexível causando o risco de engessar a prática do educador. Essa divisão se propõe, na verdade, a ajudar o professor no norteamento de sua prática e a ser criativo nas escolhas, adaptações e invenções de suas propostas, visando prestigiar esse ou aquele momento em determinada atividade da aula. Esses momentos não pressupõem uma ordem específica e nem estão sempre isolados um do outro; sendo assim, eventualmente é possível que uma única atividade contemple mais de um momento ao mesmo tempo.

Para que a aula aconteça, como se idealiza aqui, são necessários dois recursos que infelizmente nem sempre estão disponíveis nos espaços de educação infantil. O primeiro deles é uma sala com espaço vazio suficiente para que as crianças possam se movimentar, correr e dançar quando forem vivenciar um momento de expansão. O segundo é um aparelho sonoro o qual o educador possa controlar à distância tendo a possibilidade de dar “play”, pausar, diminuir ou aumentar o volume e trocar de faixa estando em qualquer lugar da sala. Nesse caso pode ser tanto um aparelho sonoro com controle remoto quanto uma caixa com conexão *bluetooth* na qual o educador possa conectar seu aparelho celular.

A prática que será exposta neste trabalho exige também que o educador saiba tocar algum instrumento harmônico para acompanhar a si mesmo e às crianças nas canções executadas na aula. É importante que esse instrumento seja portátil - violão ou ukulele, por exemplo - para que o professor possa se locomover pela sala enquanto toca. Evidentemente, não é necessário que o educador seja um violonista ou ukulelista virtuoso. Basta ter intimidade suficiente com o instrumento para executar as canções infantis que serão trabalhadas na aula.

Outros recursos que comumente são de mais fácil acesso são alguns instrumentos de percussão, fantoches, livros, dentre outros materiais que também são usados nessa prática como será explicado a seguir.

2.2.1 Escuta

Nesse momento da aula as crianças serão conduzidas pelo educador a aguçar suas respectivas capacidades de escutar.

A criação e o desenvolvimento de uma escuta sensível são, a meu ver, um dos pontos essenciais para o trabalho de música realizado com as crianças na primeira infância, por estarem vinculados a algo que não é exclusivamente parte do campo da música, mas está presente na vida humana de forma geral: a escuta do mundo. Com o tempo, a criança vai aprimorando essa escuta musical e sonora para além do contexto da sala de aula e do universo musical em si, estendendo-a para a escuta de si, do outro e para uma abertura do seu canal imaginativo e simbólico (QUEIROZ, 2014, p.23).

Teca Brito também destaca a importância da escuta na musicalização infantil.

Aprender a escutar com concentração e disponibilidade para tal, faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir relacionar, pensar, comunicar-se. [...] Escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro. Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro (BRITO, 2003, p. 187).

Uma forma de estimular a escuta das crianças é fazendo uso do silêncio: uma interrupção súbita da música, seja quando é tocada ao vivo, seja quando é tocada pelo aparelho sonoro. Além de ser um contraste que ajuda a manter a atenção e concentração

da criança, o silêncio é principalmente a valorização do que acabou de ser vivido e escutado pela criança sem que seja necessário o uso da fala.

Quando um som importante – dentro de uma determinada história ou música – é apresentado à criança, sua escuta pode ser potencializada quando, logo após a sua emissão, é realizada uma pausa. Durante essa pausa, cada criança, à sua maneira, processa e assimila internamente o que foi escutado e vivido anteriormente e se prepara para a informação que se seguirá (QUEIROZ, 2014, p. 27).

Teca Alencar Brito também se refere à importância do silêncio no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil.

Entender que fazer música implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncio de acordo com princípios de ordem é questão fundamental a ser trabalhada desde o início. [...] A presença do silêncio como elemento complementar ao som é essencial à organização musical. O silêncio valoriza o som, cria expectativas e é também, música. (BRASIL, 1998, p. 60)

Outras estratégias além do uso do silêncio podem e devem ser usadas para tornar maiores as chances de que os alunos se envolvam nas propostas. Duas delas serão expostas a seguir: *variedade de timbres e sonoridades* e a *contação de histórias*.

2.2.1.1 A variedade de timbres e sonoridades

A variedade de timbres e sonoridades é um valioso recurso tanto para manter a atenção do grupo durante o desenrolar da aula quanto para enriquecer o repertório de sonoridades ao qual a criança tem acesso. Isso pode ser feito de muitas formas.

Uma delas é alternar a apresentação de uma determinada canção entre a execução de uma gravação através do aparelho sonoro e a execução ao vivo. Assim, ora a criança ouve a música gravada - possivelmente executada por uma banda com vários instrumentos, ora a criança experimenta a sensação de ouvir a música ao vivo sendo executada pelo professor - provavelmente acompanhado por um único instrumento ou até a capella.

Se tratando da execução ao vivo, a maneira como a música é acompanhada também pode variar. O acompanhamento escolhido para executar determinada canção pode variar entre violão, ukulele, percussão, percussão corporal, etc. Pode-se inclusive

cantar a música sem acompanhamento instrumental nenhum. A alternância entre formas de acompanhamentos ajuda a manter a atenção das crianças na aula enquanto ao mesmo tempo enriquece a vivência musical delas.

A mesma ideia pode ser aplicada no que diz respeito ao instrumento que vai executar a melodia. Por exemplo,

[...] uma música é primeiro cantada e depois apresentada instrumentalmente na flauta ou em outro instrumento melódico. A criança escuta a música primeiramente em sua completa forma – com letra, melodia e harmonia – e depois apenas sua melodia, reconhecendo assim o aparecimento de uma mesma característica – a melodia – nas duas vezes [...]. O contraste no timbre apresentado, associado a uma melodia específica, também pode ser realizado por outros instrumentos musicais – da flauta para o xilofone ou do violão para o clarinete, procurando sempre atentar para que haja, juntamente com a exposição do som, sua contextualização – verbal ou não – que dê sentido e significado à escuta da criança (QUEIROZ, 2014, p. 25-26).

Da mesma forma, é possível também variar a altura, intensidade e andamento.

Todas essas variações podem e devem vir acompanhadas de elementos lúdicos, ou seja, de certa fantasia, que relaciona os sons e instrumentos a elementos do dia a dia ou do universo lúdico da criança. Por exemplo, pode-se relacionar o som do violão a voz do papai, por ser mais grave, e o do ukulele com a voz da mamãe ou do filho, por ser mais agudo. O educador pode também brincar de cantar a música como um elefante (lento e forte) ou como um passarinho ou um ratinho (rápido e piano). Esse tipo de brincadeira “chama a atenção da criança e a ajuda na internalização da música trabalhada, ativando e ampliando também o seu campo simbólico” (QUEIROZ, 2014, p. 25).

Quando se trata da música apresentada por um aparelho sonoro, a versão e gravação escolhidas podem ser variadas. Assim, as crianças vão tendo contato com as várias possibilidades de instrumentação e arranjos – inclusive instrumentais - de uma mesma música. Para que não fique penoso e cansativo para criança, as exposições de variadas gravações podem ser divididas em muitas aulas.

Por se tratarem de crianças de até três anos é muito mais importante que todas essas nuances sejam escutadas e vivenciadas do que sejam teorizadas. Não há ainda a necessidade de falar abertamente sobre parâmetros sonoros (timbres, altura, duração, intensidade etc). O que importa é que exista bastante variedade entre esses parâmetros de forma que enriqueça o universo musical e simbólico da criança de forma lúdica.

2.2.1.2 A contação de histórias

[...] para os bebês e crianças pequenas, é importante ouvir alguém que conta ou narra algo, independentemente do significado semântico (Brito, 2003, p. 161)

As histórias relacionadas às canções contribuem muito para manter o interesse e participação das crianças na aula. Essas histórias podem ser escolhidas e preparadas previamente ou até mesmo criadas a partir do improviso e participação das crianças. Podem ser usadas como maneira de introduzir uma música ou até mesmo para fazer uma ligação entre uma música e outra.

Por exemplo, antes de começar a cantar uma música com a temática “passarinho” o educador pode tocar na flauta ou até mesmo assobiar a melodia e perguntar às crianças: “quem é esse que vem chegando?” As crianças gostam muito desse tipo de “provocação” e, se já souberem falar, poderão responder o educador mostrando que já reconhecem a melodia, caso a tenham reconhecido. Então, depois de cantar a música sobre o passarinho, o educador pode continuar sua história. “Pois bem, esse passarinho acabou pousando perto de outro bichinho. Quem será?”. E então o educador pega o reco-reco para imitar o som do sapo, o que favorece e enriquece a próxima canção com a temática “sapo”. Então, canções com o tema “sapo” podem ser executadas: “o sapo não lava o pé”, “sapo cururu”, entre outras. Fantoques, dedoches e afins também são muito bem vindos para introduzir as músicas.

Da mesma forma que no exemplo acima, as histórias para essa faixa etária não precisam ser longas e elaboradas e nem mesmo apresentar necessariamente uma linearidade bem definida com início, meio e fim. O que importa é que o universo simbólico da criança seja alimentado na medida em que o enredo e os personagens são relacionados aos sons e aos instrumentos. Assim, o pandeiro pode virar um sol, a pandeirola meia-lua pode virar uma lua, o guizo pode virar estrelas, o som do reco-reco pode virar o coxo do sapo, o som da flauta o pio do passarinho, o som do tambor os passos do elefante, etc.

As intervenções e sugestões das crianças também podem eventualmente ser muito bem vindas nas criações das histórias improvisadas.

Um importante ingrediente para uma prática criativa de contar histórias é a capacidade do educador de apreender das crianças as ideias e matérias para a formulação das histórias que inventa. O educador vive

com a criança, portanto, um processo dialético de criação quase que instantâneo: com os elementos trazidos de forma espontânea pela criança ou com o que capta de suas ações e reações em aula, o educador faz virem à tona diferentes motivos para as histórias, que se constroem e se constituem em uma interação com as músicas e atividades propostas. [...] Daí, a importância da criatividade e da capacidade de improvisação do educador, bem como de sua sensibilidade para apurar esses “olhares” e “escutas”, e ir fazendo as adequações necessárias (QUEIROZ, 2014, p.29, grifos da autora).

2.2.2 Expansão

Em algum momento, as crianças vão sentir a necessidade de se levantar e se movimentar livremente pelo espaço da sala [...] (Queiroz, 2014, p. 35).

Esse momento da aula busca contemplar a necessidade que a criança tem de estar em movimento principalmente depois da conquista da marcha. É no momento da expansão

que as crianças têm a oportunidade de viver a música em outra dimensão simbólica, que se utilizam, que se utilizam do corpo para representar, livremente e em um espaço assegurado, um animal, um personagem ou mesmos elementos rítmicos da música apropriados pelo corpo. Também nesse momento as crianças experienciam novas possibilidades de interação social e brincadeiras com as outras crianças, sem a interferência direta do adulto (com exceção dos momentos em que ela se faz necessária). Estabelecem-se, dessa forma, interações de contato social – físico ou não – que dão sentido e valor à socialização e autonomia das crianças em seu ambiente. (QUEIROZ, 2004, p. 35)

As crianças poderão se movimentar livremente ou então imitar os animais citados em determinada canção (sapo, lagartixa, passarinho, etc.).

Quando uma criança brinca de ser um sapo, se movimentando e dançando livremente pelo espaço ao som da música, ela tem a capacidade de fazer agir sua fantasia – que provavelmente já foi aguçada antes, na história que preparou o momento de expansão -, ampliando seu universo simbólico, sua dimensão imaginária e, assim, a sua força criativa (QUEIROZ, 2014, p. 37).

O educador poderá também fazer propostas de gestualizações e de formas de dançar, mas é importante que haja o cuidado para que o momento não se transforme em uma repetição mecânica do gesto do adulto. Não há obrigatoriedade de a criança repetir

o gesto do professor. As ações do professor devem, na verdade, servir como fonte de inspiração para o gesto espontâneo, criativo e prazeroso da criança. Sempre.

Partir dos movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa educação rítmica e musical, além de equilíbrio, *prazer e alegria*, pois o ser humano é – também – um ser dançante. (BRITO, 2003, p. 145, grifo meu)

É importante ressaltar que, para que as propostas encantem as crianças, precisa haver uma disponibilidade corporal do professor para brincar e dançar. O engajamento das crianças é mais difícil caso a proposta seja feita com certo desânimo por um adulto prostrado no canto da sala. É muito importante que o educador sinta prazer nas atividades que propõe porque isso transparece para as crianças. “As crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona” (WINNICOTT, 1975, p. 67). Ainda que um profissional com pouco tempo de prática possa ter algum tipo de constrangimento de “se soltar” diante das crianças, a qualidade de sua prática pode certamente ir melhorando com o tempo desde que o educador esteja disposto a relembrar, da sua época de infância, o prazer de brincar vivido no corpo.

2.2.3 Expressão

Esse é o momento da aula em que o educador convida a criança a fazer música. Aqui há um destaque especial para o canto e o uso da voz.

Cantando coletivamente aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo. Dessa forma, desenvolvemos também aspectos da personalidade, como atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade. (BRITO, 2003, p. 93)

Apesar do convite para o canto, pode haver alguma resistência por parte de algumas crianças. Isso pode se dar por uma possível timidez ou por falta de costume de cantar em casa ou fora do espaço da aula. Apesar da importância do incentivo do educador, não é preocupante se não houver de imediato o canto da criança como resposta.

Muitas vezes, não há resposta verbal/sonora da criança ao que o professor propõe, o que não significa que ela não está percebendo e assimilando os sons; sua resposta pode estar nos gestos, nos olhares, nas expressões e em sua postura como um todo. (QUEIROZ, 2014, p. 39)

Uma boa tática para incentivar os alunos é que o educador faça uma pausa um pouco antes do fim da frase deixando que as últimas palavras ou sílabas sejam completadas por eles.

Criar efeitos e onomatopeias com a voz também pode ser interessante e bem divertido para as crianças.

Além de cantar, devemos brincar com a voz, explorando possibilidades sonoras diversas: imitar vozes de animais, ruídos, o som das vogais e das consoantes (com a preocupação de enfatizar a formação labial), entoar movimentos sonoros (do grave para o agudo e vice-versa), pequenos desenhos melódicos, etc. (BRITO, 2003, p. 89)

Há também a possibilidade de os alunos experimentarem o uso de instrumentos. Pequenos instrumentos de percussão como ovinhos, maracas, castanholas e guizos são os mais adequados. O importante é que esses instrumentos sejam introduzidos nas aulas de uma forma lúdica. Principalmente com os bebês, é muito mais interessante que a castanholas vire a boca de um jacaré e a maraca vire a ponta do rabo de uma cobra do que eles já serem apresentados ao nome real do instrumento.

CAPÍTULO III

AULA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEORIA DO AMADURECIMENTO

Ao ingressarem nas escolas as crianças podem se encontrar em diferentes estágios do seu amadurecimento emocional. É provável que os educadores se deparem tanto com ingressantes já bastante seguros de si e desejosos de vivenciar novas experiências em um novo lugar e com novas pessoas; quanto com outros que se sentem muito fragilizados diante da nova situação por ainda se encontrarem em uma posição de bastante dependência da figura da mãe. Há também mil nuances entre um extremo ou outro na qual possam se encontrar os ingressantes com os quais os educadores vão se relacionar³.

Em alguns casos a dificuldade do bebê ao ambiente escolar se dá por conta de sua pouca idade (é bastante comum o ingresso de bebês na creche aos quatro ou seis meses quando acaba a licença maternidade da mãe), e em outros se dá por conta de falhas de adaptação (ou desadaptação) do ambiente familiar às necessidades da criança. Para ambos os casos a escola pode oferecer suas contribuições. “No contexto escolar existe tanto a oportunidade de um crescimento sadio como a possibilidade de certo grau de reparação em falhas de desenvolvimento iniciais que possam ter entravado o amadurecimento pessoal” (RIBEIRO, 2008, p. 168)

Longe de pretender julgar ou culpabilizar os pais (o que não cabe na teoria winnicottiana), a teoria do amadurecimento pode ofertar recursos para as instituições escolares contribuírem para o amadurecimento de seus alunos e, desde que não tenha havido falhas graves, suplementar e corrigir esse fracasso nos cuidados iniciais (RIBEIRO, 2008, p. 169).

Estando essa pesquisa no campo da educação musical, o objeto desse capítulo é propor uma reflexão sobre como a proposta lúdica de aula de música pode colaborar para o amadurecimento emocional das crianças e sobre como o conhecimento da teoria do amadurecimento pode contribuir para a qualidade tanto da relação professor-aluno quanto das propostas realizadas pelo professor.

³ É importante lembrar que mesmo as crianças nos estágios mais avançados do amadurecimento podem vir a regredir e agir como um bebê ao cair no chão ou ao perder a disputa de um brinquedo para um companheiro, por exemplo.

3.1 A chegada das crianças nas escolas

[...]a vida é uma longa sequência de saídas de cercados, riscos e desafios novos e estimulantes.

(Winnicott, 1997, p.53 apud Ribeiro, 2008, p. 162)

O professor de música que atua na educação infantil muitas vezes se vê diante de desafios que dizem respeito à escola como um todo. Um desses desafios é lidar com crianças que, por escolha ou necessidade dos pais, iniciam suas vivências escolares em um momento em que ainda não estão totalmente preparadas para se separar da mãe - ainda que essa separação seja apenas por algumas horas - e sem mesmo ter ainda necessidade de realizar novas experiências. “Às vezes, por características próprias, ainda não se sentem impelidas a ampliar o círculo familiar” (RIBEIRO, 2008 p.161), o que provavelmente fará com que o período de adaptação da criança ao meio escolar seja mais difícil.

A escola é, para muitas crianças, o primeiro contato com um universo além do núcleo familiar. Um bebê, até então acostumado com sons, cheiros e vozes familiares; se encontra agora num meio muito mais diversos no qual terá de ter contato com um número muito maior de crianças e adultos do que possivelmente esteve habituado até então. Esse mundo novo pode ser amedrontador para alguns bebês. Porém, há muito que possa ser feito pela escola (e o educador musical está inserido nela) para facilitar o processo de adaptação do bebê. A escola pode ser então “uma importante alavanca para o crescimento da criança, que percebe que seus professores reconhecem seu potencial e confiam no seu desenvolvimento” (RIBEIRO 2008, p. 167).

Seguiremos, então, traçando um paralelo entre a aula de música e o conceito de *ambiente facilitador* de Winnicott no intuito de buscarmos compreender de que forma a aula de música, como foi apresentada nesse trabalho, pode contribuir para que a adaptação do bebê ao novo ambiente seja o mais prazerosa possível e para que o bebê prossiga de forma saudável no seu processo de amadurecimento emocional.

3.2 A aula de música enquanto ambiente facilitador

Para que a criança possa brincar, é preciso que ela encontre um ambiente facilitador aonde esse brincar possa acontecer. (Bava, 2015, p. 78).

Da mesma forma que o ambiente facilitador sustenta e possibilita o amadurecimento emocional do bebê através dos cuidados e adaptações da mãe suficientemente boa, buscaremos pesquisar como a aula de música pode, de alguma forma, atuar como um ambiente facilitador na medida em que favorece também o amadurecimento das crianças que dela participam através das adaptações do “professor suficientemente bom”. É importante dizer que não se trata aqui de comparar a importância do professor escolar com o da mãe no que diz respeito ao papel que cada um tem para o desenvolvimento emocional da criança, mas sim de entender que ganhos em termos de amadurecimento um bebê pode ter numa aula de música como se propôs nesse trabalho.

Para Arthur Bava (2015, p. 76), quando a criança pequena chega pela primeira vez ao local onde acontecerá a aula de música, não deseja e nem ao menos sabe que vai aprender música. O que importará para ela será o ambiente que irá encontrar e quão à vontade e segura ela irá se sentir. Por isso,

é importante que os professores estejam comprometidos com a oferta de um ambiente convidativo, confiável, seguro e acolhedor, um lugar onde a criança poderá, se tudo correr bem, envolver-se espontaneamente em alguma atividade. (BAVA, 2015, p. 76).

Quanto menor a criança, mais confiável precisa ser o ambiente responsável por ela (RIBEIRO, 2008, p. 160) O ambiente acolhedor e confiável é fundamental para que a criança possa se interessar pela música tocada e para que se sinta confortável de brincar, dançar, tocar e cantar com o educador e com as outras crianças. “Cabe aos professores a preparação e a manutenção desse ambiente” (BAVA, 2015, p.78). Em analogia à “mãe suficientemente boa” chamaremos o professor que consegue em sua aula de música construir e manter um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças de “professor suficientemente bom”.⁴

⁴ Embora “professor suficientemente bom” não seja uma expressão usada por Winnicott, ao longo da pesquisa para este trabalho me deparei com ela duas vezes: em Bava (2015) e, de maneira um pouco menos explícita, em Ribeiro (2008).

O “professor suficientemente bom” é aquele que, através da sua aula e do seu jeito de ser diante das crianças, puder atuar junto à escola para facilitar o processo de amadurecimento da criança. Segundo Maria Ribeiro:

[...] para o Winnicott, o docente mais apto a realizar o trabalho é aquele capaz de reconhecer os intensos sentimentos humanos presentes na criança, como o seu amor, ódio, culpa, medo, podendo atender às suas necessidades livres de sentimentalismo e conseguindo discernir claramente seu âmbito de atuação. O professor de crianças pequenas tem um trabalho complexo, que envolve tanto cuidados à vezes próximos de “uma assistência maternal como também a educação pré-escolar” (RIBEIRO, 2005, p. 148 apud BAVA, 2015, p. 55).

Estando bastante atento às reações das crianças, o professor poderá cuidar de não ser invasivo a elas. Na proposta de música que foi apresentada neste trabalho é muito importante que a criança esteja livre para brincar e até que isso aconteça pode-se levar algum tempo. É importante que os educadores tenham uma atitude mais convidativa do que impositiva.

Por exemplo, ao nos dirigirmos a uma criança, verbalmente ou apenas olhando para ela, podemos perceber, geralmente por meio de uma comunicação corporal, que ela se sente desconfortável com o contato e se retrai, desvia o olhar, [...] enfim, demonstra que esse contato não é bem-vindo. Se os professores não forem capazes de perceber o desconforto da criança e mantiverem a sua atitude, a criança irá reagir a essa intrusão, provavelmente se retraindo mais ou até mesmo chorando. (BAVA, 2015, p. 77).

Com o passar do tempo, a tendência é que as crianças já se familiarizem com a dinâmica da aula e com a figura do professor. Em contrapartida, o professor também vai conhecendo melhor cada uma das crianças e adquire melhores condições de fazer contribuições mais precisas ao amadurecimento de cada uma delas.

3.3 O professor diante dos processos de amadurecimento dos alunos

[...] por mais criativo que seja um professor, por mais teorias que conheça, o que prevalece é seu interesse genuíno pela criança (Ribeiro, 2008, p. 174)

Um fato que o profissional da educação infantil vai vivenciar constantemente é episódios de regressões dos seus alunos. A possibilidade de regredir é absolutamente saudável e faz parte do processo de amadurecimento que, por sua natureza, não é linear. “É comum observar-se uma criança que, diante de uma agressão ou ao cair, comporte-se quase como um bebê, requerendo até um colo para restabelecer sua tranquilidade” (RIBEIRO, p. 170).

Às vezes a regressão ocorre por conta de um conflito que acontece durante a aula. Um empurrão, uma mordida ou uma disputa por um brinquedo podem fazer surgir na criança o desejo de que sua mãe pudesse estar por perto. Na ausência da mãe e diante da necessidade da criança, o educador poderá ter uma postura maternal: um abraço, um colo, um acalanto. Isso possivelmente restituirá a criança e a aula poderá seguir seu curso normalmente.

Em outros casos, a regressão acontece de uma maneira mais duradoura por conta de situações que acontecem no ambiente familiar da criança: uma viagem a trabalho feita pela mãe, uma mudança de casa, ou o nascimento de um irmãozinho. Nesses casos, a criança pode ficar chorosa e mais fragilizada do que de costume e o educador musical terá de se haver com essa situação durante algumas aulas.

O profissional que atua na educação infantil também terá de lidar com o fato de que a entrada na escola pode ser bastante difícil para as crianças que ainda estão trilhando a longa trajetória rumo à integração da personalidade unitária. Enquanto não se sente um indivíduo, a criança se sente ameaçada de diluir-se no grupo do qual participa. No entanto, isso pode ser amenizado se o professor, estando atento às particularidades de cada criança, destacá-las perante o grupo fortalecendo a individualidade e identidade de seus alunos.

Durante o processo da aula, o educador poderá ir demonstrando quais características pôde identificar em cada criança: qual lhe parece ser a música preferida de determinada criança, qual é a forma de outra dançar, qual animal um deles adora imitar, qual brincadeira mais gosta, qual história despertou o maior interesse de determinada turma, etc. Dessa forma o professor, “nos detalhes sutis, vai aproveitando

ocasiões de reconhecer cada criança no grupo, o que possibilitará que elas possam, com o tempo, pertencer a ela de acordo com o seu modo de ser salvaguardado” (RIBEIRO, 2008, p. 173-174)

É importante também que o educador musical saiba sobre o uso que algumas crianças fazem do objeto transicional. É bastante comum no dia-a-dia do professor ver crianças chegando com seu “paninho de dormir” ou com seu bichinho de pelúcia inseparável. “Algumas crianças carregam o seu objeto transicional para a escola e a professora precisa compreender o seu valor para o desenvolvimento da criança, e conferir-lhe todo o respeito que merece” (RIBEIRO, 2008, p. 172). Embora o educador possa convidar a criança a se desprender do seu objeto para que aproveite melhor esse ou aquele momento da aula com as mãos livres, a consciência por parte do adulto sobre o que aquele objeto representa para a criança faz com que ele faça isso de uma outra maneira, independente se a criança conseguirá atender seu convite ou não.

No que diz respeito às propostas de atividades, é fundamental que o educador esteja disponível corporalmente para as crianças, seja para brincar, dançar uma música ou imitar animais com elas. “É extremamente importante que o professor tenha verdadeiro gosto (e disposição!) para tipos de atividades que interessam aos alunos, e que cada uma das crianças *seja vista como a pessoa que é*” (RIBEIRO, 2008, p. 173, grifos da autora).

Um pouco mais adiante, no estágio do concernimento, começa a ter grande importância na vida da criança a possibilidade de fazer reparações diante de erros cometidos. É importante também que o educador esteja atento a esses gestos das crianças que, por vezes, vêm em forma de colaboração.

Este (o processo de reparação) pode ser realizado por gestos de aproximação, carinho e dádivas simbólicas da criança; também aparece no atendimento às exigências escolares e nas oportunidades de colaboração com o grupo. A professora que é capaz de perceber e valorizar os gestos de reparação da criança tem um enorme papel no desenvolvimento da sua capacidade de sentir culpa sem ser escravizada como na capacidade de dar amor. A criança precisa colaborar na escola, e sua colaboração - quando tem para ela um sentido de reparação - *precisa ser sentida como verdadeira pelo professor*, porque a criança não pode oferecer nada no vazio humano, sem alguém vivo para receber sua dádiva. (RIBEIRO, 2008, p. 174, grifos da autora).

3.4 Os objetivos e benefícios da proposta lúdica de musicalização infantil sob a perspectiva winnicottiana

A escola deve, especialmente no período maternal, estar atenta em ajudar a criança a adquirir confiança no EU-SOU [...] (Ribeiro, 2008, p. 173)

A proposta de aula de musicalização na educação infantil apresentada no capítulo anterior não tem objetivos exclusivamente musicais; mas sim o desenvolvimento de suas potencialidades. A discussão sobre os objetivos da aula de música nesse segmento poderá ser aprofundada na medida em que entendemos que a tendência inata do bebê ao amadurecimento é uma de suas potencialidades.

Há, por parte de alguns pais e educadores, a visão de que o objetivo principal da aula de música, ainda que para crianças tão pequenas, é ampliar o conhecimento musical dos alunos; enquanto para outros pais e educadores, o bem-estar que a criança sente durante a aula é o que deve ser priorizado, sendo a ampliação do conhecimento musical a consequência de um processo prazeroso vivenciado pelo aluno e não um objetivo final.

Segundo Maria Ribeiro:

Existe uma ideia de que a intensa estimulação e/ou a exposição precoce à arte erudita conduzem a um bom desenvolvimento mental, de forma que as boas escolas maternas seriam as mais sofisticadas. Isso contraria o pensamento de Winnicott, ao sugerir que atividades como extrair sons de objetos corriqueiros e espontaneamente é que podem conduzir à apreciação futura das obras-primas da humanidade. De modo algum o autor minimiza a importância da mediação adulta, desde que não seja centrada em necessidades distantes das infantis, isto é, na criatividade do educador e não da criança. (RIBEIRO, 2008, p. 172)

Segundo a autora, a tendência das escolas priorizarem mais os conteúdos do que as experiências vividas tem a ver com algum grau de desinformação de pais e professores no que diz respeito às reais necessidades das crianças.

Conforme pais e professores forem informando-se das reais necessidades da criança, poderão libertar-se das amarras produtivistas na escola maternal, em que ainda muito se preconiza a transmissão urgente dos conteúdos de ensino. Erroneamente crêem que o desenvolvimento da criança será enriquecido por um didatismo precoce, distante das verdadeiras experiências de vida proporcionadas pelas brincadeiras infantis. (RIBEIRO, 2008, p. 172)

Através da contação de histórias, canções, variedades de timbres e instrumentos, e todas as brincadeiras, a aula de música pode então contribuir para que a criança, que está em pleno processo de amadurecimento, tenha o merecido e saudável descanso de ter de separar fatos da fantasia, uma vez que a brincadeira se situa entre e o mundo real e o mundo da imaginação.

A escola maternal pode oferecer muitas oportunidades de a criança transitar de seu mundo interno para a realidade externa, de modo que ambos saiam enriquecidos, [...] a criança precisa ter liberdade de movimentar-se, assim como de beneficiar-se dos recursos que estimulam sua imaginação, liberando-se de sempre ter de discriminar entre o fato e a fantasia, como possibilidade de um controle mágico na esfera das atividades lúdicas. (RIBEIRO, 2008, p. 171)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora possa ser bastante evidente como o conhecimento sobre a teoria do amadurecimento por parte de um professor de música da educação infantil pode contribuir para um melhor entendimento do comportamento e dos desafios com os quais seus alunos têm de se haver, as ideias sobre como um professor de música pode, com seu jeito de ser e com a aula que propõe, contribuir para o amadurecimento emocional ainda têm um caráter bastante embrionário.

Como pudemos ver neste trabalho, embora o bebê tenha como potência a tendência inata à integração, é preciso que haja a existência de um ambiente facilitador que a viabilize. Na existência de um ambiente facilitador, que no início é representado pela mãe suficientemente boa, o bebê vai paulatinamente passando do mundo subjetivamente concebido para a transicionalidade, para depois caminhar na direção da constituição da personalidade unitária podendo enfim perceber o mundo externo e compartilhado de forma objetiva.

Foi abordado também de forma sucinta o tema da aula de música para crianças de até três anos baseando-se no trabalho de Isabel Nicioli Queiroz (2014). Assim, foi exposta uma prática de musicalização infantil que tem como pré-requisitos uma sala com “espaço vazio”, o uso de um aparelho sonoro o qual o educador possa controlar à distância, e que o educador musical tenha um mínimo domínio de algum instrumento harmônico que seja de certa forma portátil e transportável pela sala com facilidade, como é o caso do violão e do ukulele. Dessa forma, o educador propõe momentos de escuta, expansão e expressão sempre de forma lúdica e aberta às contribuições de seus alunos no que diz respeito à construção das histórias e brincadeiras vivenciadas na aula.

Buscou-se nesse trabalho também resgatar as ideias propostas por Arthur Bava sobre o professor suficientemente bom e o caráter facilitador que o ambiente da aula de música deve ter tanto para que a criança se sinta livre para brincar tanto para contribuir com seu processo de amadurecimento. Para que isso aconteça, foram apresentadas algumas propostas de intervenções por parte do professor de música baseadas no trabalho de Maria Ribeiro sobre as contribuições de Winnicott no que diz respeito aos inícios das vivências escolares.

Longe de esgotar o assunto no que diz respeito às contribuições da teoria do amadurecimento para as aulas de musicalização, busquei, pelo menos dentro do que foi realizado no Instituto Villa- Lobos do Centro de Letras e Artes da Unirio, dar sequência

aos trabalhos de Arthur Bava (2004 e 2015) e de Rui Aragão Kaminski (2008), que também fizeram uso dessa mesma teoria para refletir sobre a musicalização infantil. Este trabalho fica então como fomento para que novas pesquisas surjam correlacionando as ideias de Winnicott com os trabalhos com música realizados no âmbito da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- BAVA, Arthur. *Musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade: a abordagem à criança e aos processos de ensino e aprendizagem em música a partir de Winnicott, Lapierre e Gordon*. Dissertação (Música) – Instituto Villa Lobos – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil: Proposta para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- DIAS, Elsa. O. *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- KAMINSKI, Rui Aragão. *Contribuições de D. W. Winnicott para o sentido e a prática de atividades musicais na educação infantil*. Monografia (Licenciatura em Música) - Instituto Villa Lobos – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.
- NASIO, Juan-David. *Introduções às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*. Sob a direção de J-D. Nasio, com as contribuições de A.-M. Arcangioli. Tradução de Vera Bibeiro. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed, 1995.
- QUEIROZ, Isabel Ernest Dias Nicioli. *A dimensão lúdica na relação professor-aluno e o processo de aprendizagem musical na primeira infância*. 2014. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- RIBEIRO, Maria José. O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott. *Revista Aprender*. Caderno de filosofia e psicologia da educação, Vitória da Conquista, Ano VI, n. 11, p. 155-177, 2008.
- WINNICOTT, Donald Wood. *O Brincar e a Realidade*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro. Imago Editora, 1975.
- _____. *Natureza Humana*. Tradução Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.
- _____. *Os bebês e suas mães*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.