



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS

LEONARDO AUGUSTO CARDOSO DE OLIVEIRA

MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
CRIANÇAS COM ATRASOS NO DESENVOLVIMENTO E SEUS FAMILIARES

MUSIC IN EARLY CHILDHOOD:
CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS AND THEIR PARENTS

CAMPINAS

2020

LEONARDO AUGUSTO CARDOSO DE OLIVEIRA

MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
CRIANÇAS COM ATRASOS NO DESENVOLVIMENTO E SEUS FAMILIARES

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, na área de Interdisciplinaridade e Reabilitação.

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA LUCIA HELENA REILY

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO LEONARDO AUGUSTO CARDOSO DE OLIVEIRA E ORIENTADO PELA PROFA. DRA. LUCIA HELENA REILY

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas
Maristella Soares dos Santos - CRB 8/8402

OL4m Oliveira, Leonardo Augusto Cardoso de, 1986-
Música na primeira infância : crianças com atraso no desenvolvimento e seus familiares / Leonardo Augusto Cardoso de Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Lucia Helena Reily.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.

1. Educação musical. 2. Educação especial. 3. Educação infantil. 4. Psicologia sócio-histórica. I. Reily, Lucia Helena, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Music in early childhood : children with developmental delays and their parents

Palavras-chave em inglês:

Musical education

Special education

Childhood education

Sociohistorical psychology

Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação

Titulação: Doutor em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Lucia Helena Reily [Orientador]

Katia Regina Moreno Caiado

Cássia Geciauskas Sofiato

Adriana do Nascimento Araujo Mendes

Ana Carolina Constantini

Data de defesa: 30-10-2020

Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-5198-4183>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0570056977797577>

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DOUTURADO

LEONARDO AUGUSTO CARDOSO DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. LUCIA HELENA REILY

MEMBROS

1. Profa. Dra. Lucia Helena Reily

2. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

3. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato

4. Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araujo Mendes

5. Profa. Dra. Ana Carolina Constantini

Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Data da defesa: 30/10/2020

DEDICATÓRIA

Ao meu avô

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grato a todas as pessoas que direta e indiretamente deram suporte para a realização deste trabalho; tanto aqueles que colaboraram tecnicamente como emocionalmente. Marcas significativas foram deixadas por essas pessoas em mim e na construção da pesquisa e do discurso.

Não posso deixar de valorizar o tempo investido pela minha orientadora a todos os anos trabalhados comigo. Sempre estive ao meu lado, desde os primeiros passos em minha caminhada acadêmica. Sua sabedoria e sua conduta me inspiram e ser uma pessoa ética, dedicada e comprometida com meu trabalho e com a ciência.

Agradeço aos participantes da pesquisa em dividir uma experiência enriquecedora. Destaco o tempo necessário a ser reservado semanalmente por eles com os atendimentos individuais e em grupo; reflexo da valorização do trabalho realizado pela equipe do ambulatório e do impacto que os encontros causaram em suas vidas e nas de seus filhos.

Essa pesquisa foi desenvolvida no Grupo de Avaliação e Prevenção de Alterações de Linguagem (Gapal) no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (Cepre), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Assim, agradeço aos docentes responsáveis pelo programa do Gapal, aos profissionais dos Cepre — professores, gestores, profissionais da manutenção —, além de toda a estrutura que a Unicamp e o Sistema Único de Saúde disponibiliza a pesquisadores, alunos e docentes para a realização de pesquisas no país e ao acesso à saúde pública de qualidade. Da mesma forma, agradeço ao programa de pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação ao qual sou vinculado: seu corpo docente e equipe administrativa.

Os locais onde trabalhei foram significativos para a minha formação e assim sou grato. Instituições de ensino, espaços de práticas musicais, locais que pensam políticas públicas de ensino e de cultura; esses lugares existem porque os profissionais que estão ali se importam e agradeço por ter sido parte dessas equipes de trabalho.

Tenho um espaço significativo preenchido pelas pessoas que amo e são fundamentais na minha vida: meu esposo, minha família e meus amigos — com os quais escolhi dividir meu curto tempo de existência. Certamente o apoio emocional, os momentos compartilhados de aprendizagem, alegria e conflitos são significativos para a minha compreensão de mundo e constituição pessoal. O impacto de vocês na minha prática profissional e na abordagem teórica e metodológica da pesquisa é evidente.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo pesquisar os processos de interação em roda entre professor, crianças, pais e avós, vivenciando um trabalho pedagógico musical que visou à preservação e à ampliação de um repertório musical para a primeira infância, promovendo jogos, músicas, brincadeiras e interações afetivas e musicais. Existem algumas iniciativas que documentam práticas em educação e atendimento musical para crianças nessa faixa etária, porém pouco difundidas na comunidade de educadores musicais, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e áreas afins que aplicam os conhecimentos em desenvolvimento, educação infantil e musical. A pesquisa foi desenvolvida no Grupo de Avaliação e Prevenção na Área das Alterações de Desenvolvimento e da Linguagem (Gapal) no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (Cepre), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que tem como foco trabalhar com crianças que apresentam queixas de atraso ou alterações de linguagem e/ou desenvolvimento. Os fundamentos teórico-filosóficos que embasaram o desenho do estudo desenvolveram-se a partir de discussões sobre o decolonialismo (antropologia da arte) e o musicar local (do campo da etnomusicologia). A construção do trabalho empírico e a análise dos resultados pautaram-se em teóricos do desenvolvimento (psicologia sócio-histórica) e estudos de educadores musicais. Participaram desta pesquisa nove crianças e seus acompanhantes — mães, pais, avôs e avós — com atividades musicais dirigidas: contação de histórias, canto, dança, uso de instrumentos musicais. Os encontros tiveram duração de aproximadamente uma hora. O estudo seguiu uma perspectiva qualitativa, tendo na microgenética o apoio necessário para a discussão e análise dos dados de episódios selecionados, organizados por meio de categorias. Consideramos que a música em seu papel cultural pode ocupar um espaço organizador de funções psíquicas, além de expressão e comunicação dos participantes.

Palavras-chave: Educação Musical; Educação Especial; Educação Infantil; Psicologia Sócio-histórica.

ABSTRACT

The aim of this study is to research the process of interaction in circle between teacher, children, parents, and grandparents experiencing a pedagogical musical work. It had the purpose of preservation and expansion the music repertoire for early childhood, promoting games, music, children's play, and nurturing and musical interactions. There are some initiatives that have reported on educational practices and music activities for this age group of children however they are not greatly known in the community of music teachers, pedagogues, psychologists, speech language therapists and other professionals from similar fields that use this knowledge for development and early childhood education. The field study was carried out in the Grupo de Avaliação e Prevenção na Área das Alterações de Desenvolvimento e da Linguagem (Gapal) at the Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto" (Cepre), of the University of Campinas (Unicamp). The focus of this clinic is to work with children with issues related to delays in language acquisition and/or development. The theoretical background that supports the study includes literature on local musicking (from the field of ethnomusicology) and discussions on decolonialism (anthropology of art). The design of the empirical study and the analysis of the results were based on researchers of child development (sociohistorical psychology) and studies by music educators. Nine children and their adult supervisors — mothers, fathers, or grandparents — participated in this study, in which guided musical activities were proposed: storytelling, singing, dance, playing musical instruments. The sessions lasted around one hour. The study used a qualitative approach, supported by microgenetic analysis and discussion of the data from selected episodes, organized according to categories related to the research objectives. We argue that music in its cultural dimension has a role in organizing psychic functions, as well as expression and communication of the participants.

Keywords: Musical Education; Special Education; Childhood Education; Sociohistorical Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. 12 Variações sobre <i>Ah, vous dirai-je maman</i> K 265 de W. A. Mozart	21
Figura 2. Uma casa azul, feita por Laís — três anos de idade	25
Figura 3. Desenho da casa, feito por Theo — cinco anos de idade	25
Figura 4. Desenho da casa, feito por Luísa — seis anos de idade	26
Figura 5. Iluminura do século IX	36
Figura 6. Pulso em semínimas	88
Figura 7. Pulso em mínimas	88
Figura 8. Pulso em colcheias	88
Figura 9. Ritmo “chocolate quente”	89
Figura 10. Bate o monjolo — Tradicional	90
Figura 11. O elefante — Tradicional	91
Figura 12. A dona aranha — Tradicional americana	92
Figura 13. Na Bahia tem — Tradicional	93
Figura 14. Casa de farinha — Tradicional	95
Figura 15. Como vai você	96
Figura 16. Bola	98
Figura 17. Tenho um nome e um sobrenome	99
Figura 18. Flauta de êmbolo	100
Figura 19. Djembê	101
Figura 20. Participantes caminham ao som de <i>Marcha Soldado</i>	102
Figura 21. A cobra não tem pé — Tradicional	103
Figura 22. Panos	104
Figura 23. Onde está?	105
Figura 24. Serrador — Tradicional	106
Figura 25. Peneirei Fubá — Tradicional	106

Figura 26. Bolinhas de gude	107
Figura 27. Abre a roda tindolelê	108
Figura 28. Puxa dedinho	109
Figura 29. Castanhola	111
Figura 30. Caxixi	112
Figura 31. Caminhando todos juntos	113
Figura 32. Roubou pão na casa do João — Tradicional	114
Figura 33. Reco-reco	115
Figura 34. Sapo cururu — Tradicional	116
Figura 35. Bambico bambuê — Alyrio França / Remi França. Com adaptações	116
Figura 36. Caranguejo não é peixe — Tradicional	119
Figura 37. Boi da cara preta — Tradicional	120
Figura 38. Platinela	124
Figura 39. Pin	124
Figura 40. Tambor oceano	125
Figura 41. Indo eu a caminho de Viseu — Tradicional portuguesa	126
Figura 42. Palminhas — Tradicional	127
Figura 43. João, o travesso	128
Figura 44. Pisa no chiclete — Tradicional	129
Figura 45. Um, dois, feijão com arroz — Tradicional	129
Figura 46. Marcha Soldado — Tradicional	130
Figura 47. Poslúdio com Milton, sua mãe e seu avô	132
Figura 48. Satie, seu pai e eu jogando bola	134
Figura 49. João, o palhaço da caixa	136
Figura 50. Satie aponta para os djembês, contando de um a três	137
Figura 51. O sapo não lava o pé — Tradicional	138
Figura 52. Nana, neném — Tradicional	139

Figura 53. Indiozionho — Tradicional	143
Figura 54. Bambalalão — Tradicional	144
Figura 55. Bloco de madeira	145
Figura 56. Clavas	147
Figura 57. Clara busca o colo do pai	153
Figura 58. Clara observa o djembê e o pai marca o pulso em suas costas	154
Figura 59. Aranhas	168
Figura 60. Pau de chuva	159
Figura 61. João faz a tromba do elefante comigo e com sua mãe	164
Figura 62. Carlos é contido pela mãe ao jogar bola	167
Figura 63. Yan no colo de sua mãe	174
Figura 64. Denise e sua mãe sentam-se na minha frente	175
Figura 65. Caderno de anotações de Denise	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Lista de atividades realizadas	77
Tabela 2. Lista de presença nos encontros	79

SUMÁRIO

Apresentação	14
Introdução	21
Capítulo 1	
Deficiência e diferença na história	32
Capítulo 2	
Um olhar para o desenvolvimento infantil	46
Capítulo 3	
Pedagogias musicais	65
Capítulo 4	
Procedimentos metodológicos	73
Capítulo 5	
Construção dos dados	80
Capítulo 6	
Análise de dados	149
Considerações finais	179
Referências	184
Anexo	
Termo de consentimento livre e esclarecido	192

APRESENTAÇÃO

Fui criado em uma cidade pequena do interior do país. A princípio, vivi até os meus seis anos de idade em uma comunidade de apenas 6.000 habitantes. A seguinte, com apenas 60.000 pessoas na época, não era muito distinta da anterior. Morar em uma cidadezinha tem suas vantagens: nunca tive problemas para brincar na rua; meus amigos e parentes sempre estiveram próximos — tios, tias, primos e avós; conheci muitas pessoas e sempre fui acolhido em seus lares; fiz trabalho voluntário; estudei em boas escolas, tanto públicas como privadas, que não eram tão onerosas como as dos grandes centros urbanos.

Ao mesmo tempo, essa realidade traz-me à tona a estrutura que parte daquela população criava para negar as suas potencialidades como seres humanos e por não se preocupar com outras realidades diversas àquela. Muitos não conheciam outras verdades que não fosse a de uma vida pacata, de uma sociedade com um alto IDH, 100% de água tratada e a possibilidade de estudar em boas escolas públicas com professores de qualidade, além de saúde acessível e segurança garantida.

Situações em que se evidencia a presença de pessoas que vivem situações menos favorecidas, e que vivem desafios relacionados a saúde, desenvolvimento e aprendizagem geram muita ansiedade, e desconfiança. Muito me acrescentaram Archangelo e Walde¹ ao descrever suas impressões a respeito do filme *A Vila*. As autoras apresentam reflexões sobre a elaboração de experiências conflituosas e dissonantes.

No filme, são retratadas as ações de uma comunidade, rodeada por um cenário bucólico e tranquilo. As pessoas são estimuladas a crer que a vida fora daquele contexto é perigosa e violenta. O roteiro desenvolve-se quando uma das personagens — cega — é autorizada pelos anciões do vilarejo a buscar remédios na cidade grande. A escolha da menina cega é simbólica, já que as tentações que poderiam ser ativadas por esse sentido não possibilitariam, no imaginário daquele povo, que a personagem se sentisse atraída pelas características da cidade moderna. O pai, no entanto, mostra-se preocupado ao expor sua filha aos perigos existentes fora daquela distopia.

Assim como o pai da garota cega, meus pais preocuparam-se com minhas tentativas de afastamento do meu contexto seguro, entretanto, fizeram isso de uma forma mais natural e saudável, apoiando as minhas investidas. São pessoas incríveis e, tanto para mim como para

minhas irmãs, buscaram fazer o melhor. Ambos professores de formação, valorizaram o contexto escolar e sempre incentivaram a prática de esportes, a criação e as artes, e o aprendizado de outras línguas. Portanto, tive um “bom princípio”², pois esse ambiente era naturalmente assegurado com vínculo e amor. Estimularam o oposto ao da realidade apresentada na coletividade social do filme, pois buscavam a nossa autonomia (independência), por mais complexa que fosse a dicotomia entre a busca de crescimento e a proteção possessiva em seu sentido primitivo.

Tive contato com música desde muito pequeno. Escutava os LP’s e fitas K7’s dos meus pais: Chico Buarque, Maria Bethânia, Secos e Molhados, Bach, Händel, Rimsky-Korsakov. Assistir aos recitais e espetáculos de dança de minhas irmãs era extremamente gratificante e, aos seis anos de idade, tive minhas primeiras aulas de música. Ainda hoje o tema me fascina, já que foi o tema que produziu meu interesse de pesquisa e parte de minha atuação profissional.

Minha mãe, professora, trabalhou em escolas e instituições de pessoas com deficiência, em um momento em que as discussões sobre o assunto eram distintas das atuais; entretanto teve uma ótima formação e me conta com orgulho sobre suas idas para outras cidades em busca de formação continuada. Em companhia de meu pai, trabalhou por muito tempo em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ainda na primeira cidade onde morei quando muito novo. Por isso, tive contato com pessoas com deficiência. Os paradigmas da educação para a pessoa com deficiência modificaram-se desde aquele momento, mas isso não exclui minha experiência constante com o tema em casa.

Atividades no centro comunitário da cidade também eram incentivadas. Uma de minhas irmãs ainda se recorda de retirar as cenouras que eram plantadas na horta coletiva; ainda não estavam prontas para serem colhidas, mas como eram bonitinhas e saborosas, ela continuou puxando as cenourinhas. Nesse contexto, meu olhar como ser humano organizou-se e as relações humanas tomaram uma parte de mim que ainda hoje reflete em minha prática profissional e meu olhar para o mundo. A constituição de um universo simbólico revelou-se mais complexa conforme eu crescia; o contato com a música certamente ocupou um espaço considerável em minha mente. As artes foram ferramentas importantes para aprender com minhas experiências.

No que tange às minhas primeiras aulas de piano, foram gratificantes e os pequenos sucessos fortaleceram-me para continuar nessa caminhada. O desejo de tornar-me um pianista

intensificou-se. As aulas de música eram um momento em que podia produzir algo pessoalmente expressivo e significativo. De certa forma, a música era uma fuga de uma realidade modesta, se tomo como perspectiva a diversidade cultural daquele contexto, especificamente em um momento em que a tecnologia e a disseminação de informação não ocorriam na mesma velocidade e facilidade como hoje.

O momento de fazer música transportava-me para outros locais. Em meu universo musical — pessoal e íntimo —, explorei meus sentimentos; encontrei um caminho para ressignificar os afetos da natureza humana. Calcei os sapatos de Mozart e senti um pouco de sua criatividade festiva e alegria de viver; com Beethoven, sentia tantas coisas ao mesmo tempo que, apenas ao lembrar-me, a confusão toma conta de mim; Chopin sensibilizou-me e lembro com exatidão a primeira vez que toquei uma de suas obras em público para um grupo de amigos da família: o silêncio da plateia foi tão ensurdecedor que notei como a música é magnífica e o que sentia não era exclusivamente meu, mas sim coletivo.

Recordo-me desses momentos pois, ao tocar meu instrumento, que me tocou, e me toca até hoje, cada som está impregnado e repleto de informações, não apenas as musicais, mas as que são evocadas pela complexidade mnemônica associada a diversas sensações e sentimentos. A análise ressignifica minha trajetória a partir do acervo de episódios vividos com a perspectiva do meu eu atual. Levo-os, assim, a um acontecimento significativo em minha trajetória que refletiu na escolha das grandes áreas da psicologia social e da música para a realização da pesquisa: a primeira experiência de morar em outro contexto social — outro país, outra cultura, outra música, outra rotina, outros amigos, outra família.

Com dezessete anos de idade algo incrível me aconteceu: fui à Bélgica estudar. Participei de um programa de intercâmbio e fiquei um ano naquele país para finalizar meu Ensino Médio. Não era minha intenção, a princípio, ter aulas de piano, pois sabia que isso poderia não acontecer. A instituição que me acolheu soube que tocava e matriculou-me na escola de música. Lembro-me como se fosse hoje; o valor pago pela anuidade das aulas de piano na escola de música da cidade não chegava a ser um mês das aulas aqui no Brasil. Com isso, o acesso era fácil e a população a valorizava: muitos alunos eram iniciados formalmente na música. Mais de 20% da população da cidade estava matriculada nessa escola, que também oferecia, além da música, aulas de artes plásticas, dança e teatro. Vale ressaltar que o ensino regular de artes também fazia parte do sistema educacional obrigatório do país.

Meu professor de piano também fazia parte da instituição que me acolheu. Já na primeira aula, pediu para eu estudar o Noturno Op.9 N° 1, de Chopin. Após ouvir-me tocar pela primeira vez, acredito que criou certa expectativa de como seria minha evolução de uma semana para outra, imaginando que meu nível seria compatível com um aluno da minha idade naquele país e que estava em ensino formal de música pelo mesmo tempo. Ao voltar na semana seguinte, acostumado com o contexto de escola do Brasil, trouxe uma obra longe de estar bem lida e estruturada; minha leitura não era tão fluida se comparada com os outros alunos de lá. Supus que me ajudaria e, pela minha surpresa, deu-me um tapinha nas costas e disse: “Volte semana que vem”. Não queria perder tempo com algo que ele sabia que eu poderia fazer por mim mesmo. Sempre fui bom aluno e nunca havia tido um professor que me mandasse para casa estudar. Hoje entendo que ele só queria proporcionar mais tempo para eu pudesse elaborar a peça; mas não foi como recebi na época.

Não sei se ele sabe o meu nome até hoje. Chamava-me de Lorenzo. Só fazia uma associação ao menino latino e à letra “L”. Eu achava engraçado. A forma com que se preocupava comigo era atípica, mas muito significativa. Como sabia que eu não tinha piano em casa para estudar e que eu precisava ir até a escola de música, ofereceu sua casa para que eu pudesse praticar. Ele tinha um piano no porão, que era preparado acusticamente — o porão, já que os pianos já o são. Ficava por horas naquela pequena sala que tinha uma carta emoldurada na parede. Nela, havia um agradecimento por ele ter tocado certa vez para o Rei Alberto II, monarca belga.

Não se preocupava se eu falasse holandês^a ou não, pois até eu voltar para o Brasil apenas poucas palavras em seu inglês deficiente eram dirigidas a mim. Nossa comunicação restringia-se à linguagem musical. Nunca precisou dizer muito, mas havíamos criado um vínculo muito forte. Assim como ele, não me sentia uma pessoa muito comunicativa e clara em expressar-me oralmente. A questão da comunicação será abordada na pesquisa e de como podemos nos expressar e comunicar através de outras linguagens. A imersão em outra cultura que utiliza uma outra língua como oficial do país levou-me a questionar os reflexos sobre a comunicação que isso causa na organização linguística de alguém. Da mesma forma, a arte, que

^a O país possui três línguas oficiais: holandês, francês e alemão. Eu morava na região onde a língua predominante era o holandês.

sempre esteve presente naquele contexto, ocupou um lugar que me oportunizou vivências como a de tocar na *Academiezaal*^b.

Sabia que em alguns pontos queria tornar-me como ele. Não apenas um ótimo pianista, mas também uma ótima pessoa. Por ser uma presença constante em sua casa, às vezes ele me chamava para jantar. O engraçado é que tanto ele quanto a esposa falavam bem alto comigo, como se a barreira linguística estivesse relacionada a uma questão auditiva — insistiam em falar em inglês, mesmo eu entendendo holandês muito bem e respondendo na língua nativa com familiaridade.

No fim do meu ano escolar, ele convidou várias pessoas mais próximas, que também faziam parte da instituição que promovera o intercâmbio, além de amigos e familiares, para que eu pudesse apresentar um recital com as músicas que estudara durante aquele ano. Depois de trinta minutos tocando, as pessoas aplaudiram. O reconhecimento de um trabalho bem-feito foi extremamente gratificante.

Ao voltar para o Brasil, dei continuidade aos estudos de música na universidade. A experiência que tive ao estudar em outra escola deu-me segurança e repertório para preparação do exame de seleção do vestibular para o curso que escolhi. Meus professores de música quando criança me incentivaram a criar uma disciplina de estudos necessária para a performance musical e reforçaram o prazer que tinha em fazer música. O bacharelado em instrumento musical é um curso extremamente seletivo; poucas pessoas optam pela carreira. É muito comum encontrar colegas que iniciaram a trajetória do ensino formal no instrumento de sua escolha anos antes de ingressar na universidade. Não obstante, esse não é o único caminho para reconhecimento profissional e sucesso pessoal. No Brasil, o músico autodidata é uma realidade, além de existirem cursos técnicos e livres, mantidos por políticas públicas municipais, estaduais e federais, além de iniciativas privadas. As ações realizadas pelo Estado também serão objeto de discussão e trarei à luz algumas manifestações a respeito do tema ao longo do trabalho.

^b A sala de concertos foi construída como parte de uma estrutura murada no centro da cidade de Sint-Truiden. O local tem valor histórico, pois é parte de um complexo de edifícios que foram construídos ao longo de anos em uma organização de forte, com poucos portões de acesso. A abadia beneditina, centro político e de poder da estrutura feudal, foi evacuada durante a Revolução Francesa e então o local tornou-se um seminário (hoje uma escola católica privada e internato). A sala cultural fazia parte da formação secular dos alunos e seu posicionamento reflete uma preocupação de dar acesso à população local, pois fica próxima a um dos portões; ao mesmo tempo, a sala é virada de costas para a igreja, reflexo de um posicionamento da igreja quanto à fé e ao laico. Em um incêndio, no ano de 1975, a igreja foi destruída quase que por completo, entretanto, já em 1971 a sala havia sido fechada permanentemente por questões de segurança. Após sua restauração entre os anos de 1993 e 1995, ela foi reaberta. Atualmente é reconhecida por sua acústica de qualidade¹¹⁴.

A universidade, em seu papel de instituição com finalidade de desenvolver o ser humano, ampliou minhas possibilidades e vivências em cultura, música, conhecimento, sociedade, produção, resolução de problemas, técnica e análise crítica. Algumas características da humanidade me comovem e entre elas, está a da existência de um espaço como o da universidade: local criado especialmente para repensarmos a realidade, também comprometida com a inovação, a tecnologia e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Encontrei pessoas incríveis nesse ambiente. Durante minha graduação, conheci amigos que continuam a fazer parte de minha vida, profissionais cuja música que produzem ainda hoje tenho o prazer de ouvir, professores e pesquisadores que admiro e apresentaram caminhos em música, educação e sociedade.

O acesso a outras artes foi marcante durante esse momento. As graduações em institutos e escolas de artes que possuem uma visão interdisciplinar proporcionam a ampliação de repertório do artista. Conheci pessoas cujo interesse recaía sobre fotografia, escultura, teatro, artes do corpo, dança, cinema, compositores, músicos de diversas linguagens, educadores musicais, coralistas, cantores, solistas, cameristas: uma diversa formação musical.

Trabalhar é comum entre as pessoas que produzem arte desde o início de suas vidas. Ainda adolescente, ganhei algum dinheiro como músico. Da mesma forma, assim como a intensificação do meu contato com a música, as atividades como profissional da música também aconteciam. Atuei em concertos e recitais, tanto como músico solista e camerista, como acompanhando outros instrumentistas. Entre os trabalhos realizados, destaco minha formação como professor de música em um instituto especializado de educação musical com pessoas muito novas.

Entre meus alunos, deparei-me com Eduardo, um jovem com cegueira ao qual me referi em minha pesquisa inicial sobre o tema da pessoa com deficiência³. Concomitantemente à pesquisa, minhas experiências em sala de aula transformaram minhas perspectivas com educador. No estúdio focado na educação musical para a primeira infância, citado no parágrafo anterior, a direção da escola sentiu a necessidade de criar uma formação específica para bebês. Foi então que, com minha colega de trabalho, busquei formação para professores com enfoque nessa área e iniciamos o trabalho com turmas semanais. O trabalho, que se desenvolve com base em uma pedagogia que valoriza a participação dos pais e do entorno social, consolidou-se.

O estúdio utiliza a pedagogia de Suzuki como prática. O autor⁴ aborda a educação musical em uma perspectiva de valorização do entorno no qual a criança está inserida. Para ele, os pais assumem a tarefa de criar um ambiente propício para o aprendizado musical. Sua educação do talento musical é desenvolvida e organizada sistematicamente. A visão holística está incorporada na perspectiva de que, para ser um bom músico, é preciso, a princípio, ser um bom ser humano. Ilari⁵ recorda as analogias propostas por Suzuki ao apresentar as características de crianças que não foram expostas a um contexto social, como Amala e Kamala, supostamente criadas por lobos na Índia. A analogia é citada pelo educador japonês e, por isso, também trazida à luz pela pesquisadora.

É a partir desse olhar que essa comunidade de prática^c organiza-se, a ponto de fortalecer os vínculos entre os participantes da pesquisa e o local onde ela é realizada. Da mesma forma, relatar o processo da pesquisa cria indícios de como os *settings* são organizados e relações são estabelecidas para ampliar o repertório de profissionais da área de saúde e educação. Pensando nesses momentos de intervenções com as crianças, observo como são estabelecidas as interações com o espaço, os objetos, entre as pessoas do grupo.

^c O termo será retomado e discutido com maior escrutínio.

INTRODUÇÃO

Início este trabalho comentando como o processo de colonização influencia a organização da cultura de um povo e sua constituição semiótica. Procuo, com base em uma fundamentação filosófica decolonial, compreender a necessidade de questionarmos a permanência de valores nacionais, pessoais e que justificam minha atuação como educador, professor, pesquisador e ser humano em um contexto urbano brasileiro. Assim, questiono o próprio espaço de prática e as instituições que constituem esses espaços como políticas públicas; o que leva aos entendimentos sobre desenvolvimento e suas alterações à luz da saúde. Pela natureza musical dos encontros, apresento brevemente os educadores musicais que foram significativos para a minha prática e constituição de uma metodologia de organização para o fazer artístico. Esses pontos são significativos para o entendimento da construção dos dados e leitura para as categorias apresentadas a posteriori.

Solicito ao leitor que observe o seguinte trecho musical (Figura 1)⁶:

TEMA.

The image displays three systems of musical notation for a piano accompaniment. The first system is labeled 'TEMA.' and begins with a treble clef, a 2/4 time signature, and a mezzo-forte (mf) dynamic marking. The second system starts at measure 9, and the third at measure 17. Each system consists of a grand staff with a treble and bass clef. The music features a simple, rhythmic melody in the right hand and a steady accompaniment in the left hand.

Figura 1. 12 Variações sobre *Ah, vous dirai-je maman* K 265 de W. A. Mozart. Fonte: transcrição do autor.

Para alguns, esse é um trecho já conhecido: Tema, das 12 Variações sobre “Brilha, brilha estrelinha”, de W. A. Mozart (Salzburg, 1756 – Viena, 1791). O título original do tema, em francês — *Ah, vous dirai-je maman* —, nos dá uma pista da influência da cultura francesa na obra do compositor austríaco, que iniciou sua carreira precocemente⁷. Viajou por muitas cidades da Europa ainda jovem, acompanhado de sua irmã, também musicista, e de seu pai, Leopold. O pai — reconhecido violinista em sua comunidade local —, ao notar a possibilidade de ganhar dinheiro com os filhos, organizava recitais nas cortes europeias: príncipes, banqueiros, duques, reis e rainhas escutaram os jovens músicos tocarem cravo e violino.

As habilidades do pequeno músico permitiam-lhe ler partituras à primeira vista, compor músicas originais espontaneamente, além de criar variações sobre temas conhecidos pelo público. O tema transcrito na Figura 1 ainda faz parte do repertório infantil atual, e é amplamente reconhecido. A melodia recebeu várias letras ao longo dos anos, sendo disseminada por muitas regiões do globo. Atualmente, é comum utilizarmos a mesma canção nas atividades musicais em nossas aulas.

Essa melodia europeia não tem exclusividade sobre as influências que recebemos de outras culturas. A canção, ao ganhar uma tradução para o português, fortalece sua incorporação ao contexto urbano nacional e transforma-se em canção de ninar para crianças brasileiras. Grupos musicais especializados em produzir álbuns para a primeira infância incluem essa canção em seu repertório. Da mesma forma que “Brilha, brilha” foi disseminada em nosso contexto, ela também é internalizada em outros países, em outras línguas.

Percebemos que existe uma aderência ao consumo coletivo dessa cantiga e isso não ocorre apenas no campo musical e tampouco em uma única obra artística. Estamos permeados de melodias de outras culturas em nossas rotinas. A música é acessível e está presente nos ouvidos de grande parte da população. Escutamos músicas em português, inglês, espanhol, francês e criamos versões da mesma canção em outras línguas: a facilidade de acesso à informação possibilita vivências musicais diversificadas. Posto isso, poderíamos imaginar que existiria um certo interesse em entrarmos em contato com essas vivências musicais e ampliar nosso repertório de escuta. Os pais, ao cantarem para os seus bebês, poderiam escolher canções não apenas do cancionário nacional. As rádios, ao tocarem músicas de outros países, veiculariam artistas brasileiros, angolanos, alemães, chineses, entre outros. Nas escolas, poderia ser comum cantar uma música ao iniciar a rotina escolar sem a exclusividade da língua materna: português.

Acredito que é comum alguns educadores musicais incorporarem melodias estrangeiras em suas práticas. Tive a oportunidade de escutar coros infantis cantarem músicas em outros idiomas resultando uma sensibilidade tocante. Entretanto, não é comum observarmos uma abertura espontânea à diversificação cultural. Contudo, algumas culturas têm mais facilidade de serem incorporadas em uma sociedade em detrimento a outras. O mesmo ocorre em outras produções simbólicas além do campo musical? Qual a influência que essas culturas têm na produção semiótica de sociedades em territórios distintos?

Tomemos como outro exemplo o desenho infantil, que é um tema abordado por diversos pesquisadores e seus significados são discutidos amplamente. Monteiro⁸ elabora uma breve revisão da literatura e as abordagens construídas de autores a partir da perspectiva escolar. Seu olhar é constituído de reflexões nas áreas da arte-educação, psicologia sócio-histórica, sociologia da infância e educação. Para a autora, os desenhos infantis são carregados de significados e complexidade, extrapolando o imaginário do educador que intermedeia o trabalho das crianças e são reflexos da diversidade cultural que existe nos grupos sociais.

O ato de colorir uma folha em branco na escola remonta ao século XIX, no jardim de infância. Apenas a partir de então — momento no qual a infância foi considerada como uma fase em que as crianças deveriam receber cuidado diferenciado e serem protegidas — o desenho espontâneo da criança passou a ser considerado interessante, merecendo observação⁹. Para ampliarmos o referencial sobre a gênese do desenho infantil, apontamos os estudos realizados por Luquet¹⁰, Lowenfeld¹¹, Read¹² e Cizek¹³. As teorias desenvolvidas por esses autores foram significativas para a compreensão das origens dos rabiscos na psique humana e sua elaboração pelos seres humanos, partindo dos primeiros contatos com as representações até as execuções mais elaboradas. Eles identificaram fases na produção gráfica das crianças relacionadas à complexidade de suas produções e estabeleceram uma organização em etapas determinadas, mesmo que o movimento entre elas pudesse ser flexível, a ponto de existirem momentos de regressão, sobreposição e continuidade entre elas. Os estudos de cada um dos autores citados anteriormente distinguem e enfatizam características distintas nos desenhos das crianças: as etapas do desenvolvimento do desenho infantil; as características tipológicas de cada momento e ênfase existente nos desenhos; a relação com a realidade e com o imaginado; a valorização do desenvolvimento mental e emocional a partir do ato de desenhar; o ponto de vista estético da criança; os padrões prefigurativos na etapa das garatujas; a relação da criança com a arte; as influências culturais; o instinto natural estético do ser humano⁹.

Quando as crianças têm muitas oportunidades para desenhar, seus traços se tornam mais coordenados, mais livres e fluentes, estimulando a criatividade e a expressividade da criança. Esse olhar impulsiona o desenvolvimento gráfico e é significativo. Pesquisas realizadas consideram o desenho infantil como um objeto imerso em uma cultura a qual foi construída “histórica, social, cultural e simbolicamente”⁸. As evocações dos grafismos infantis refletem um olhar sobre questões sociais que podem funcionar como uma fonte documental para a pesquisa social e de outras áreas. Como exemplo da valorização do desenho infantil, apresentamos as considerações feitas por Cizek¹³, que valorizava expressão livre e a preservação da espontaneidade infantil: para ele, o adulto poderia evitar fazer considerações a respeito do desenho realizado; para ele era recomendável retardar o processo de leitura e escrita para favorecer a fluência maior desenho.

Em um dado momento, entre um e quatro anos de idade, aproximadamente, a criança produz desenhos que, para o olhar do adulto, são rabiscos desordenados e ao acaso. À medida que a criança vai se apropriando do universo do desenho como um espaço de representação de sentidos, suas produções são nomeadas e renomeadas, podendo em um primeiro momento serem identificadas como uma árvore e em seguida, um cachorro¹¹. O processo motor do trabalho gera prazer na criança e o corpo faz parte desse processo. Podemos comparar esse processo ativo de produção com o fazer musical, ao utilizar o corpo como objeto da realização de uma peça. Assim, apresento a Figura 2: uma produção de uma criança com três anos de idade que desenhou uma “casa azul”.

Em outro momento do desenvolvimento do desenho infantil, duas crianças distintas (uma menina de seis e um menino de cinco anos de idade) representam casas nas Figuras 3 e 4. Nota-se uma preocupação maior em incluir elementos no desenho para que outras pessoas possam reconhecê-lo como o objeto a ser representado. Inserir essas características mínimas ao seu desenho reflete maior domínio dos códigos sociais para esse sistema semiótico, levando a um desenho mais estruturado e complexo^{10,11}.

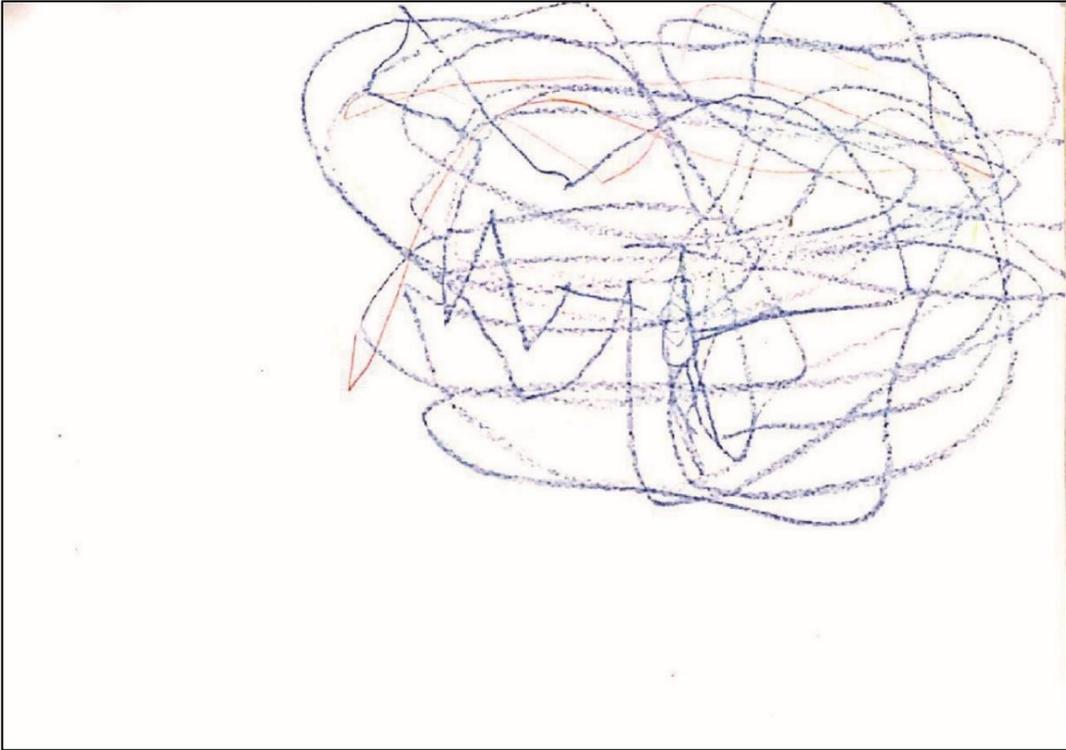


Figura 2. Uma casa azul, feita por Laís — três anos de idade. Fonte: arquivo pessoal do autor.

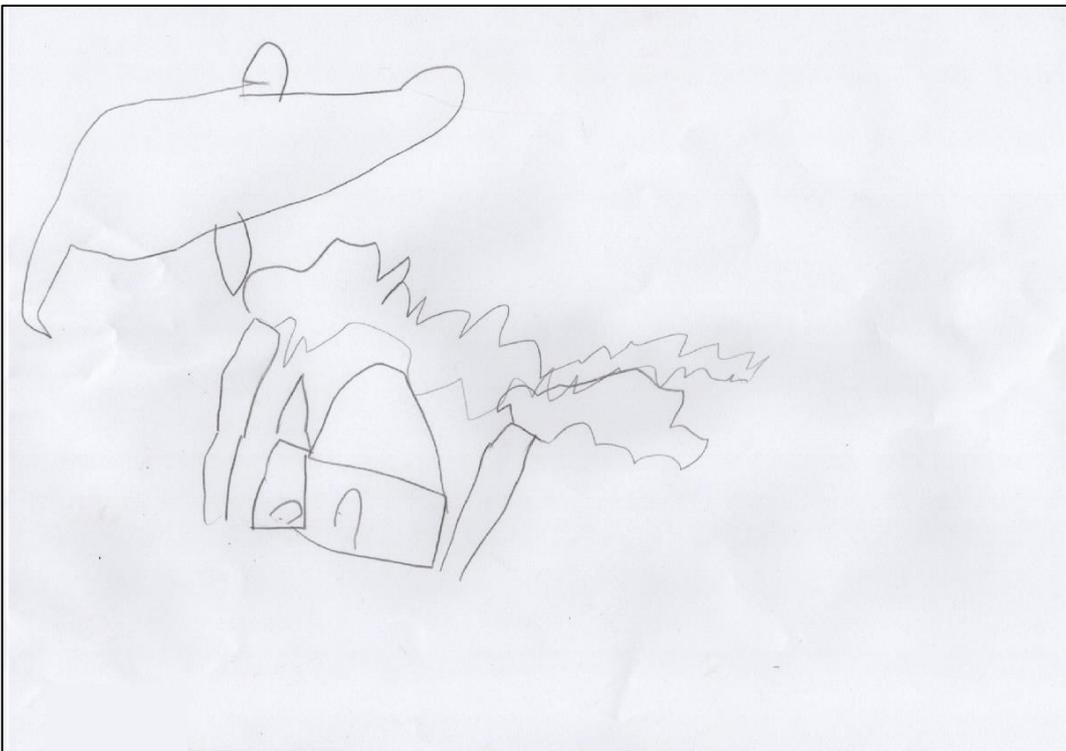


Figura 3. Desenho da casa, feita por Theo — cinco anos de idade. Fonte: arquivo pessoal do autor.



Figura 4. Desenho da casa, feita por Luísa — seis anos de idade. Fonte: arquivo pessoal do autor.

Tanto na Figura 3, como na Figura 4, observamos casas com um telhado íngreme, comuns em países que nevam. Da mesma forma, notamos na Figura 3 uma chaminé com fumaça saindo, também comum em países de temperatura baixa e que necessitam de sistema de aquecimento. Ainda na mesma figura, as janelas sugerem que a casa seja um sobrado. Na Figura 3, ao lado da casa, o artista da imagem informou que seriam árvores com copas muito grandes e sobrevoando no céu está um avião. Assim como observamos nos desenhos das Figuras 3 e 4, é comum encontrarmos nas produções das crianças casas com o teto íngreme, a chaminé, as janelas em sobrado, com a porta já direto para a rua, sem a garagem na frente da casa. Seriam essas casas comuns em comunidades pelo Brasil? É possível inferir que essas produções são reflexos de outras crianças no território nacional? Afirmo que, a partir da minha prática, é muito comum encontrarmos casas desenhadas com essas características entre as produções infantis: um quadrado com um triângulo sobreposto, muitas vezes uma chaminé e fumaça saindo. Essa é uma casa comum de outros países. O que me leva a questionar: por que as crianças brasileiras desenharam casas típicas de outros países? Como foi nossa vivência quando crianças que nos inculuiu esse imagético tão presente?

Certamente existem casas brasileiras com essas características: um grande gramado com árvores e flores rodeando um pequeno sobrado com uma chaminé e janelas viradas para a rua. Entretanto, vivo em um centro urbano, rodeado de prédios com seus apartamentos. Minha experiência não é diferente de muitas pessoas e, da mesma forma, minha memória faz com que eu recorde de meus desenhos quando criança fazendo o mesmo que os representados nas Figuras 3 e 4. Conhecendo essa característica de nossa sociedade ocidental, procurei alguma referência que pudesse fortalecer minha observação. Deparei-me com um projeto desenvolvido com grupos indígenas das etnias Guarani/Kaiowá, Kadiwéu e Bororo. Nesse estudo, desenhos de crianças entre sete e nove anos foram analisados. A autora corrobora os olhares apresentados anteriormente sobre os simbolismos e representações acerca do desenho dessas comunidades indígenas:

O valor narrativo do desenho tem sobretudo um significado simbólico. Ele nos mostra a maneira como a criança, através das coisas, vive os significados simbólicos que ela lhes atribui. É a reunião de seu mundo imaginário que se reflete no seu desenho. O que ela não pode nos dizer de seus sonhos, emoções, nas situações concretas, ela nos indica pelos seus desenhos¹⁴.

Algumas casas representadas no estudo, desenvolvido na reserva indígena Caarapó e em Meruri refletiam a arquitetura daquele povo. Outrossim, revelam algumas estruturas da organização social, já que incorporam os caminhos realizados para que as pessoas chegassem de uma moradia a outra, os pátios de convivência coletiva, o local de práticas esportivas. Foi possível observar características culturais que se mantinham sobrepostas conquanto a aproximação direta com a cultura ocidental imponha a outras culturas e infâncias uma padronização de comportamentos e desejos. Discursos que monopolizam o poder no Ocidente fortalecem uma sociedade de estereótipos, os quais criam uma dicotomia entre bom e ruim, muitas vezes inexistentes nas representações simbólicas dos povos ameríndios.

A escola, em seu objetivo de formação¹⁵, está preocupada em direcionar suas práticas ao mundo do trabalho e existe uma ênfase na qualificação profissional, porém, não exclusivamente. A partir da observação dos desenhos realizados em sala de aula, os professores imprimem adjetivos de natureza estética a eles: bons, ruins, bonitos, feios, caprichados, malfeitos. Assim, a própria criança adéqua sua produção aos valores impressos pelo contexto e estima o momento de conquista da aprovação do grupo e dos professores ou autoridades. Apesar da observação dessa realidade, o desenho pode ser compreendido como um momento de contestação, já que existe, de certa forma, uma liberdade de expressão — as artes, tanto a música como as artes plásticas, a dança, o teatro, a fotografia, entre outras, dão margem para isso. O

espaço de encontro das pessoas tem seu valor para ampliação de repertório: as crianças aprendem com seus pares e desenvolvem-se com eles. Os esquemas de desenhos — casa com chaminé, gaivotas em “v”, homem-palito, elefante desenhado de costas, entre outros — circulam entre as crianças e nos espaços da escola. São fórmulas simples, padronizadas, que as crianças aprendem a fazer. Não oferecem campo para a expressividade pessoal, mas fazem parte do repertório gráfico e são importantes para o contato com cultura e apreensão de esquemas¹⁶. Da mesma forma, ampliam o conhecimento e suas fontes de conhecimento. Existe uma relação direta entre a cultura e a expressão artística e perspectivas do contato com cultura e instituições de ensino são distintas de acordo com cada teoria. Alguns modelos simbólicos, entretanto, possuem maior aderência em detrimento a outros.

Indo ao encontro do olhar de sociedade colonizada, apresentamos a teoria colonialistas advinda de Homi Bhabha^{d,17,18}. Para o autor, na lógica etnocêntrica, as línguas oral e escrita funcionam como exercício de poder e de valorização de uma cultura em detrimento de outra. Ao elaborar sua teoria, questiona as perguntas realizadas para o entendimento das lógicas sociais, assim como suas técnicas de construção do conhecimento. Considera que o discurso colonial:

é um aparato que acende o reconhecimento e a negação das diferenças raciais/culturais/históricas. Sua função estratégica predominante diz respeito à criação de um espaço para a “subjetividade das pessoas” através da produção de conhecimentos em termos de a vigilância ser exercida e a forma complexa de prazer/desprazer, incitada. Procura a autorização para suas estratégias pela produção de conhecimentos tanto do colonizador como do colonizado que se apresentam como estereotipados mas antiteticamente avaliados. O objetivo do discurso colonial se concentra em construir o colonizado como população de tipo degenerado, tendo como base uma origem racial para justificar a conquista e estabelecer sistemas administrativos e culturais. [...] uma forma de governar que [...] apropria-se, dirige e domina suas várias esferas de atividade¹⁷.

A crítica às teorias pós-coloniais, das quais Bhabha é um dos autores que se destacam, apresenta as forças desproporcionais das representações culturais e discursos vigentes pelas autoridades imperialistas inglesas, que possuem poder político e estatal de permanência no poder. Bhabha escreve do lugar de um indiano da etnia pársi, que discutiu sobre cultura do lugar de um cidadão de país de Terceiro Mundo subjugado por uma potência europeia. Apresenta-se, assim, um julgamento à legitimação da normalidade em estruturar um pensamento e cultura hegemônicos nos países em vias de desenvolvimento influenciado pelos

^d Indiano que questiona o imperialismo inglês sobre um povo asiático.

países centrais. Esses países, periféricos, organizaram seus territórios geopolíticos em desvantagem pela desvalorização do seu povo e raça nativos.

Questiono, assim, qual a força que, compelida pela realidade apresentada, pôde fortalecer os grupos minoritários, oprimidos ou excluídos. A noção de agência contribui para as discussões, ao apresentar o macro das iniciativas emancipatórias decorrente do contingenciamento da diversidade. A reconstrução dos discursos elabora novas tradições, símbolos, que observamos na arte, na música, no cinema e na literatura. A prática artística, portanto, torna-se “desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade”¹⁸, já que modifica o local de fala daquele que percebe seu *status quo*. As contribuições de Bhabha sugerem que esse local de fala é híbrido, a ponto de estabelecer relações com universos totalizantes e minoritários, em tempo e espaço, criando uma tentativa de tradição histórica e literária. Sua análise utiliza o campo literário para fundamentação, mas conecta-se com o campo musical e outras linguagens artísticas.

Fazendo uma relação entre Bhabha¹⁸, a música que escutamos e as representações de casa, notamos os reflexos de uma sociedade que não apenas desenha lares com formas e estrutura em padrão europeu (Figuras 3 e 4), mas também relaciona-se com canções que vieram de canções estrangeiras (Figura 1). Ainda sem aprofundar o tema das culturas de massa, notamos o contato com músicas de outras culturas, valorizando-as. O cerne da questão não é o contato com a cultura estrangeira, mas a desvalorização da cultura local. A valorização de culturas etnocêntricas altera a forma que qualificamos nosso ser, assim como nossa produção de conhecimento e as relações de poder.

Direcionei, assim, a pesquisa com o objetivo de estudar os processos de interação em roda entre professor, crianças, pais e avós vivenciando um trabalho pedagógico musical que visou à preservação e à ampliação de um repertório musical para a primeira infância, promovendo a ampliação de repertório de jogos, músicas, brincadeiras, interações afetivas e musicais no contexto do Gapal — Grupo de Avaliação e Prevenção na Área das Alterações de Desenvolvimento e da Linguagem. Compreendo que a participação nesse contexto funcionou como ferramenta determinante nas relações de vínculo. Ademais, a abrangência das formas de interação entre os participantes e a linguagem musical envolvem linguagens múltiplas e complexas. As atividades foram realizadas semanalmente, durante o período de dois semestres, concomitantes com os atendimentos da instituição com as fonoaudiólogas da disciplina prática de graduação da Universidade Estadual de Campinas.

Justificamos a realização do trabalho retomando o posicionamento das teorias colonialistas expostas anteriormente. A partir da oferta de novas práticas e valorização de linguagens e culturas não hegemônicas, empodera-se o musicar local, o qual descreveremos em momento futuro. Os participantes identificam-se com um grupo que também produz e participa de atividades que desenvolvam outras linguagens artísticas, deslocadas das produções em massa. O trabalho com pessoas com queixas do desenvolvimento amplia as opções de intervenções que podem ser realizadas com os usuários do ambulatório e vão ao encontro dos atendimentos individuais ou dos pequenos grupos que são estabelecidos, conforme necessidade do usuário.

O foco deste trabalho está na relação com a música no Gapal. O grupo desenvolve um trabalho especializado com pessoas que apresentam alguma alteração do desenvolvimento infantil e são encaminhadas ou marcam, por livre demanda, atendimento no Cepre da Universidade Estadual de Campinas através do Sistema Único de Saúde. Inicialmente, a iniciativa da criação do grupo veio da necessidade de atendimento das demandas advindas da área de neonatologia do Centro de Atenção Integral à Saúde da Mulher (CAISM). Após a implementação, o programa passou a ser vinculado à disciplina prática em fonoaudiologia clínica. Atualmente, as crianças que não recebem atendimento individual, em virtude de uma demanda crescente no sistema, participam de um grupo e, após abertura de vagas, são encaminhadas ao atendimento individualizado, que pode ser com uma única pessoa ou com um pequeno grupo, após avaliação. Além dos atendimentos com as crianças, são realizados atendimentos em grupo com os pais. Participam do projeto docentes em áreas multidisciplinares, discentes do programa de: graduação; pós-graduação lato e stricto sensu; e residência em fonoaudiologia¹⁹.

No primeiro capítulo, apresentarei um breve referencial histórico acerca de algumas instituições em contexto internacional e nacional, assim como relações existentes na sociedade das pessoas com deficiência. Nesse capítulo, considero os escritos realizados por Foucault para compreendermos tais relações em sua macroestrutura e forma de manutenção da invisibilidade da pessoa com deficiência na sociedade, assim como a falta de tratamentos e inclusão da pessoa com queixas do desenvolvimento. No segundo capítulo, aprofundo as discussões sobre os olhares do desenvolvimento biológico e social do ser humano, apresentando pesquisas das neurociências, as teorias de vínculo a partir de Winnicott e as pesquisas sócio-históricas que

tiveram como ponto de partida as teorias de Vigotski^e. No terceiro capítulo, amplio o repertório de pedagogias musicais ao leitor, relacionando os principais pedagogos que possibilitaram a realização de um planejamento consistente e coerente de aulas — Dalcroze, Kodály, Suzuki, Villa-Lobos e Gramani. Descrevo os procedimentos metodológicos, assim como o local onde a pesquisa foi realizada em um quarto capítulo. Sigo ao quinto capítulo, que concerne a apresentação dos dados colhidos, participantes da pesquisa, materiais utilizados, descrição do local, atividades realizadas e formatação dos planos de aula. No sexto capítulo faço uma análise dos dados a partir de cinco categorias: relação das crianças com tempos, espaços e materiais; relação das crianças com as atividades; relação das crianças com as outras crianças; e relação das crianças com adultos. Finalizo em um sétimo capítulo, em que realizo uma síntese do trabalho e minhas considerações finais.

^e Nome do autor em sua grafia original (alfabeto cirílico): Лев Семёнович Выготский. A transliteração ocorre de diversas formas, coerente com a língua na qual o trabalho foi publicado. Desse modo, encontrei publicações referindo-se ao mesmo autor: Vigotski, Vigotsky e Vygótski, em português; Vygotski, em espanhol e; Vygotsky, em inglês.

CAPÍTULO 1

DEFICIÊNCIA E DIFERENÇA NA HISTÓRIA

Existe no imaginário coletivo o pensamento de que compreender os processos históricos e como as relações de poder foram estabelecidas colabora para assimilar o momento em que vivemos. O que seria justamente essa apropriação? Qual o escopo que escolheríamos para ter uma visão aprofundada da atualidade à luz do passado? Como determinar um período exato e ter a certeza de que essa escolha nos daria uma perspectiva da realidade?

A própria historiografia buscou discutir em seu campo de estudos tais questões, assim como a relação de linearidade, a cronologia, a reconstituição do pensamento, a interpretação dos fatos históricos, o anacronismo, os usos das tecnologias, os métodos e dados utilizados, entre outros. A subjetividade permeia essas variáveis e adicionado a isso, o conceito temporal é abstrato e etéreo. As tradições, mitos e ritos podem construir relações subjetivas que criam uma estrutura organizada temporal, reflexo da cultura que adota uma tradição específica com essas finalidades. Apenas a partir de um contexto os conceitos são construídos, identificados e compreendidos por uma população determinada.

Partindo dessa fluidez dos conceitos, Le Goff²⁰ procurou organizar um trabalho de síntese historiográfica e se debruçou em distintos momentos nos quais a história modificou seu olhar analítico a respeito do estudo historiográfico. O autor apresenta o fato de existirem múltiplos olhares sobre a história e expõe a parcialidade tanto nos olhares do historiador como também do documento, que é um reflexo da representação subjetiva da história, redigido por alguém que falava em nome de um estrato social. Nesse sentido, o contexto no qual os documentos são analisados e assim, divulgados, carrega valores que refletem um determinado momento na historiografia. O autor afirma que “a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente reposta em causa”²⁰.

Utilizamos Le Goff²⁰ e sua teoria sobre a historiografia, que nos levou a identificar os conceitos de Foucault^{21,22} e sua arqueologia como metodologia de pesquisa e entendimento de um determinado escopo no tempo. Os trabalhos de Bhabha estão diretamente relacionados às teorias de Foucault, pois os autores analisam os sistemas institucionais e nos levam a questionar os poderes vigentes. Ambos se preocupam com as relações de poder, entretanto, enquanto Foucault conceitua as estruturas organizacionais totais, Bhabha aprofunda-se nos

poderes relacionados aos Estados colonizados. Foucault revolucionou a historiografia, pois deu voz aos que antes não eram ouvidos. Entre muitos dos temas tratados, traz à luz a história da segregação e do poder; discute como a sociedade cria instituições que convertem com a filosofia de emudecer ainda mais aqueles que já não têm fala na sociedade. Discorre sobre temas como a loucura, a sexualidade, o poder e a própria estrutura social, sem ignorar o olhar histórico. Para ele, o ser humano possui várias formas de conectar-se com suas verdades: as pesquisas científicas, as religiões, formas místicas, como nos ritos e superstições. Da mesma forma, estabelecemos o discurso como um recurso de compreensão do mundo. A partir dessa estruturação criamos conceitos, estabelecemos verdades sobre objetos e abstraímos essas relações.

A técnica e o processo em que organizamos tanto a investigação como a elaboração dos discursos em torno dos saberes em uma época estipulada são determinantes: influenciam e transformam esses saberes. O modo como o discurso passa a agir sobre nossa percepção da realidade está presente nas disciplinas que compõem a academia. A forma e como as exposições são construídas e determinantes para cada grupo são uma preocupação na obra de Foucault. Assim, a trajetória em que o saber se constrói é o cerne da amarração de seu discurso, que reflete diretamente na institucionalização dos poderes.

Uma analogia é feita pelo autor ao comparar a arqueologia ao procedimento da construção histórica: o ato de cavar na arqueologia é elaborado a partir de uma técnica que mantém intactos os objetos encontrados. Assim também traduzimos em imagens a construção historiográfica. O ato de cavar não é horizontal, mas sim vertical; aprofundamos a visão e em cada nível e em cada estrutura há uma organização social distinta. A gênese não existe, pois sempre haverá uma outra camada a se examinar. Assim, os olhares para as questões sociais não são criados em um determinismo desenvolvimentista, já que o que foi construído anteriormente pode ser enterrado e reorganizado socialmente.

Conforme exposto anteriormente, os participantes da pesquisa foram encaminhados a partir de observações de queixas no desenvolvimento infantil. Assim, seleciono algumas instituições e momentos na historiografia que refletem como a sociedade lida com a diferença de modo amplo e tem como objetivo nos auxiliar na criação de uma imagem histórica dos estigmas carregados por essa população. A intenção não é criar uma relação cronológica, apesar de contribuir com o desenvolvimento do discurso, mas — utilizando a perspectiva horizontal da análise histórica, assim como em Foucault^{21,22} — exponho as representações que construíram a cultura ocidental e recriaram-nas. Esses rearranjos refletiram-se nas políticas públicas e,

portanto, nas instituições totais que ao longo dos anos modificaram suas práticas na área da saúde e educação para receber esse público²³.

Parto, assim, do momento em que as primeiras instituições para pessoas com lepra foram criadas na Idade Média. Havia uma multiplicidade de leprosários em todo o território europeu em periferias de importantes centros urbanos. Porém, com o desaparecimento da lepra, esses locais ficaram vazios e tornaram-se espaços de acolhimento de outras pessoas:

Nessa época, há já um século o poder real tinha assumido o controle e a reorganização dessa imensa fortuna que representavam os bens fundiários dos leprosários; através de um ordenamento de 19 de dezembro de 1543 [na França], Francisco I tinha mandado proceder a seu recenseamento e inventário “a fim de reparar a grande desordem que então havia nas gafarias”; por sua vez, Henrique IV prescreve, num édito de 1606, uma revisão das contas e destina “as quantias que resultariam desse exame ao tratamento dos gentis-homens pobres e dos soldados estropiados”. O mesmo pedido de controle é feito em 24 de outubro de 1612, mas pensa-se agora em utilizar as rendas abusivas na alimentação dos pobres²².

Nota-se que para o estado francês, que detinha o poder sobre o sistema, as instituições possuem um capital que pode financiar a corte e, assim, leis eram criadas para legitimar o confisco das riquezas dessas instituições. Em outras regiões, observamos a conversão desses espaços também em hospitais, presídios, depósitos de loucos e de pessoas com doenças venéreas. Lembremos que a religião tem um importante papel no sentido de segregação. O discurso vigente era de que a salvação viria para aqueles que fizessem boas obras e que tivessem paciência e a exclusão era reforçada pela busca de uma reintegração espiritual. Aqueles que estavam institucionalizados permaneciam mudos e não lhes era permitido ter uma história, já que ser humano não legitimava espaços sociais de participação do coletivo. No mesmo período, a Nau dos Loucos levava pessoas insanas de uma cidade para outra e a convivência em comunidade restringia-se aos seus pares. Entretanto, observamos pessoas com comportamentos desviantes também em um espaço de acolhimento distinto ao castigo da exclusão da vida social: na corte, com a presença dos bobos.

Destaco a representação do bobo da corte nesse momento histórico. Sua relação com a pobreza, marginalidade e mendicância está presente em representações de obras de arte daquele período. A corte diferenciava ainda esses bobos retratados como *artificiais* — atores; e *genuínos* — frenéticos e inocentes. Assim, os bobos instauram um espaço de atuação na arte e na música no mundo do entretenimento da corte, ainda que ocupassem muitas vezes papéis estigmatizados. Ao contrário dos bobos artificiais, que recebiam honorários pelo seu trabalho, os bobos genuínos recebiam esmolas e um cuidador a eles era destinado²⁴. A vida de deficientes

intelectuais foi retratada em iluminuras da época, nas capitulares e nas margens dos documentos. Os manuscritos traziam cenas do cotidiano social, suas tradições e costumes. Também apontavam lições morais e metáforas visuais para a vida cristã. A crença era de que a iluminação chegaria também a essas pessoas e a relação com a religiosidade ficava clara nessa forma de representação artística. Como os pigmentos eram produzidos a partir de pedras preciosas, e o dourado era aplicado a partir de folhas de ouro, tratava-se de peças valiosas. Funcionavam como raridades, a princípio, que permaneciam nas famílias como herança e, aos poucos, transformaram-se em *commodities* e colecionadas por aristocratas europeus que não possuíam mais o prestígio anterior à revolução francesa.

Os manuscritos exibiam próprias formas de heráldica familiar, luxúria, prestígio e poder que foram, na verdade, desgastados como símbolos da vida aristocrática. Os grandes colecionadores ingleses do século XIX, como Bertram, quarto conde de Ashburnham (1797-1878) e Sir Thomas Phillips (1792-1872) eram autocráticos senhores donos de terra vivendo “fora de seu tempo” como membros de uma “aristocracia ornamental”. Eles acumularam literalmente centenas de milhares de lindos livros medievais ornamentados, em partes para compensar sua própria marginalidade política^f.

De acordo com Camille²⁵, o princípio da escrita renascentista era feito de forma corrente, sem espaço entre as palavras, e os monges que liam esses textos sabiam o que estava escrito de memória pela intimidade que tinham com o material. Liam em voz alta: prática chamada de *meditatio*. Por terem tanta familiaridade com o que estava grafado, não havia a necessidade de inteligibilidade à primeira vista do que estava disposto. O autor comenta que apenas as letras capitulares no início como ponto de partida e a palavra *explicit* no fim do texto eram sinais suficientes para que eles pudessem se localizar. Entretanto, com a mudança de paradigma da escrita, dividida em palavras por conta da expansão do letramento, as práticas de leitura se modificaram. Os textos, não apenas lidos em voz alta, mas também desconectados do visual, passaram a representar mais fidedignamente a fala, para que se criasse uma imagem mental do som da palavra sem que ela necessariamente fosse escutada.

As iluminuras eram trabalhos finos e elegantes (Figura 5): havia a utilização de ouro e pedras preciosas em sua confecção. Textos teológicos ou religiosos, bíblias, bíblias ilustradas, historiadas, evangelhos, missais, saltérios, breviários, livros de horas, lendas de vidas de santos

^f Tradução livre a partir do original: “The manuscripts displayed the very forms of family heraldry, luxury, prestige and power that were actuality being eroded as signs of aristocratic life. The great nineteenth-century English collectors like Bertram, fourth earl of Ashburnham (1797-1878) and Sir Thomas Phillips (1792-1872) were autocratic landlords living ‘out of time’ as members of an ‘ornamental aristocracy’. They amassed literally hundreds of thousands of beautifully ornamented medieval books, partly in compensation for their own political marginalization”²⁵.

e decretos papais eram temas para a confecção dos livros a partir dessa técnica. A relação da mendicância é representada nessas iluminuras com a presença de músicos cegos, acompanhados de cães guias. Sobre o tema e suas representações em obras de arte de pessoas cegas, Reily afirma:

Os temas miséria e mendicância são constantes nos retratos dos cegos músicos da Era Cristã. Rembrandt van Rijn, Pablo Picasso, Georges de La Tour e vários outros utilizam a coloração sombria, [...] para falar da condição precária desta figura urbana, cujo trabalho é ao mesmo tempo ganha-pão e manifestação de súplica²⁶.



Figura 5. Iluminura do século IX. Fonte: Saltério “Theodore Psalter” (1066). f. 6v: Animais, pássaros e peixes. British Library. Manuscritos digitalizados. Material: pergaminho. Dimensões: 230x220 mm [cited 2020 Aug 15] Available from: http://www.bl.uk/manuscripts/FullDisplay.aspx?ref=Add_MS_19352.

Voltando à questão da loucura, Foucault²² apresenta algumas características em relação ao contexto observado no fim do século XVIII com a criação de Asilos na Inglaterra e na França. Antes da separação dos insanos, as instituições recebiam também velhos, pobres, prisioneiros e pessoas enfermas, que muitas vezes permaneciam acorrentados. O autor apresenta o caso de Bicêtre, na França. A instituição, localizada no sul da França, tornou-se um hospício em 1885, entretanto, recebia homens vistos como tendo natureza ameaçadora e que tinham como motivação o internamento. Pinel decidiu, então, desacorrentar todos que ali estavam em 1793. Entre os internados, encontravam-se nobres que foram perseguidos durante a Revolução Francesa. Contudo, a presença de Pinel como médico-chefe da instituição não foi longa. Nesse movimento, houve uma alteração no paradigma social dos internados que culminou na transformação de diversos locais pela Europa. O século XIX reforça um movimento que já havia se iniciado com alguns experimentos mais humanitários, ainda que segregados, a partir de algumas constatações médicas sobre a capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência. Vejamos como exemplo os casos dos retiros ingleses.

A Inglaterra preocupou-se, nesse período, em melhorar as condições das pessoas enfermas internadas. A princípio, recebiam auxílio das suas paróquias de origem e deveriam ser removidas para tal local — *Removal*. Entretanto, percebendo o alto custo dessas remoções e, em muitos casos, a impossibilidade de movimentação dos enfermos, houve uma alteração para que o cuidado fosse realizado no local onde se encontravam. Naquele período, os auxílios eram estatais e, apenas alguns anos após, passaram a ser público-privados. As associações de amigos que se instalavam incumbiam-se dessa prática. O primeiro Retiro foi criado em York, pelos Quakers, e tinha como objetivo curar os doentes mentais e moldá-los para que pudessem voltar a ter uma vida em sociedade. Seu caráter de casa de campo era muito benéfico aos internados e, muitas vezes, apenas a viagem de ida ao local era suficiente para resultar em cura²².

Atualmente chamado de Royal Earlswood Hospital, fora um dia o Earlswood Asylum, primeiro espaço educacional para ensino e treinamento de “idiotas” e “imbecis” na Inglaterra. Wright²⁷ traçou a história da instituição desde o início de sua criação em 1840. Muitas crianças internadas vinham de diversos espaços e algumas, trazidas pelas próprias famílias e criadas por elas. O autor aponta que as relações de cuidado eram do feminino e que mães e irmãs trabalhavam no local, que era mantido exclusivamente através das doações e matrículas de novos dependentes. Pretendeu-se inicialmente que a permanência fosse por poucos anos. Entretanto, verificou-se que quando os deficientes eram devolvidos às suas

famílias, a estrutura anterior de cuidado (assegurado, por exemplo por uma irmã solteira, ou pela mãe), não estava mais disponível. A instituição, que a princípio funcionava com um caráter educacional, tornou-se assim um local de guarda e proteção desses internos — já que a família não mais os recebia. Nesse contexto, os internos trabalhavam na manutenção do local, arrumando as camas, na limpeza; ou nos cuidados dos mais novos, quando possível. Langdon Down foi diretor da instituição por muitos anos e pôde desenvolver parte de sua carreira trabalhando no local. Foi o primeiro pesquisador a relatar a Síndrome de Down (que denominou de mongolismo), que recebe esse nome em sua homenagem. Apesar do registro formal da doença, não existe uma relação direta no cuidado da pessoa com a síndrome e os estigmas que a doença carregou ao longo dos anos. Entre os estudos levantados sobre o assunto, destaco casos que ocorreram na Inglaterra e Canadá de crianças, principalmente bebês, que foram mortos ou não tratados para que não sobrevivessem após o parto. A ética médica, a tensão existente entre os direitos fundamentais das pessoas com deficiência e seu direito à vida são temas do artigo *Demonstrably Awful: The Right to Life and the Selective Non-Treatment of Disabled Babies and Young Children*²⁸. Questões relacionadas às lutas de direitos para as pessoas com deficiência serão abordadas a seguir.

Nesse ínterim, trago o contexto francês do século XIX, onde existiam instituições que se preocupavam com o ensino da pessoa com deficiência. Nesse mesmo período, podemos citar o *Institut National des Jeunes Aveugles*, em Paris, onde Louis Braille foi aluno e desenvolveu seu sistema de escrita. Após a sua morte, o código foi incorporado no currículo do instituto e, aos poucos, espalhou-se para outros países. Trabalhos manuais e a arte faziam-se presentes nesses ambientes de ensino²⁹ e o próprio Braille desenvolveu as bases para o sistema de escrita tátil musical: musicografia Braille^{30,31}. A relevância de mencionar os trabalhos realizados no local é a de notar a existência de trabalhos manuais e da normatização de um código de escrita para esse grupo. A tentativa de criar uma ocupação laboral para as pessoas com deficiência está diretamente relacionada à visão de inclusão para o mercado de trabalho tecnicista, em função do medo de que elas se tornassem um fardo para a sociedade, recorrendo à mendicância.

No Brasil, os cuidados com os mendigos, órfãos, loucos e expostos eram realizados pelas Santas Casas de Misericórdia e funcionavam em caráter asilar. A primeira instituição que recebeu exclusivamente alienados no país foi o Hospício de Alienados Pedro II, no Rio de Janeiro, fundado por decreto em 18 de julho de 1841, inaugurado, entretanto, apenas em 1852³². De acordo com Oda e Dalgalarrodo³³, existia uma demanda da população por confinar essa

população em espaços próprios e as iniciativas foram realizadas pela elite do Estado. O império apoiava as medidas estabelecidas pelas Santas Casas e o tratamento dos internos. De acordo com os autores, os usuários eram heterogêneos:

Trata-se de pessoas pobres submetidas a uma reclusão forçada e a péssimas condições de vida, durante toda a segunda metade do século XIX. Condições que os alienados partilhavam com outros doentes sem posses, como os morféticos, o que pode ser exemplificado no caso do Pará, em que estes eram vizinhos dos alienados, e igualmente obrigados a aceitar o *compelle intrare* da Caridade, personificada na aliança entre as Santas Casas e os governos provinciais³³.

A instituição agrupava os usuários de acordo com a facilidade que encontravam para estabelecer suas rotinas: autonomia do interno — se podiam ou não se limpar sozinhos; temperamento —; comportamento agressivo ou dócil; e de acordo com a classe social de origem. Não era uma preocupação o agrupamento com foco no tratamento ou prognósticos.

No ano de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi fundado com a mesma metodologia de alfabetização desenvolvida por Louis Braille. O principal promotor da abertura dessa instituição foi José Francisco Xavier Sigaud (1796-1856), que como médico do imperador Pedro II, tinha grande influência na corte. Ele tinha interesse particular no assunto de criação do instituto por procurar um espaço de educação para uma de suas filhas, que era cega. O médico bonapartista, formado em Estrasburgo em 1818, veio para o Brasil com sua família em 1825, pois suas posições políticas não cabiam no reinado de Carlos X, na França. Ele teve papel importante na organização da classe médica, assim como nas iniciativas de pesquisas e divulgação de informações sobre saúde no país:

A fundação, em 1829, da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro (SMRJ) — entidade convertida, em 1835, na Academia Imperial de Medicina (AIM) — simboliza o início da institucionalização da medicina e da saúde pública no Brasil. O papel desempenhado por essas entidades foi, sem dúvida, o de espaço social dedicado ao trabalho de tradução e de circulação dos princípios teóricos e das soluções práticas oferecidas pela higiene oitocentista tendo em vista uma explicação de suposta especificidade brasileira em termos de salubridade e/ou de insalubridade³⁴.

Seus posicionamentos como pesquisador promoveram o movimento higienista e naturalista no país e, como reflexo, as publicações nos periódicos *Seminário de Saúde Pública* (SSP) e *Diário de Saúde* (DS) tinham entre seus trabalhos um total de 127 dos 587 com o tema higienista. Havia uma crença de que as práticas nessa perspectiva trariam qualidade de vida para a população, sobretudo para os habitantes em centros urbanos. Os grandes contingentes populacionais e a falta de infraestrutura das cidades foram um desafio para que as políticas públicas estabelecessem uma estrutura que comportasse grandes agrupamentos. Entre elas,

citamos as medidas de prevenção tomadas para melhoria do saneamento e assepsia de indústrias; residências; escolas e hospitais com o discurso de não proliferação de doenças. Entre as epidemias recorrentes entre os anos de 1829 e 1842, podemos citar as varíolas que eram propagadas nas Casas de Correção, Orfanatos e Hospitais de Misericórdia — instituições de acolhimento de pessoas com deficiência³⁴.

Apesar das abordagens higienistas, outras práticas no tratamento do deficiente intelectual consolidavam-se também no Brasil, na linha do que se fazia em instituições europeias. Assim como nos retiros ingleses, alguns locais no país eram distantes dos centros urbanos. Outras práticas no fim do século XIX e início do XX também eram incluídas, como o tratamento moral e os repousos, com o intuito de tranquilizar os doentes. Havia cuidados com a alimentação e exercícios regulares, além de uma preocupação em ocupar os internos por meio de atividades musicais e artísticas. O trabalho na manutenção do espaço era feito pelos internos que ocupavam as suas mentes com laboro saudável. Essas práticas refletiam os movimentos que ocorriam em hospitais europeus.

Trazemos aqui o caso do Ateliê de Pintura desenvolvido no Engenho de Dentro, proposto do Almir Mavignier e abraçado por Nise da Silveira como uma forma de mudança das práxis na terapia ocupacional entre 1946 e 1951³². Anterior a Nise, Osório César já trabalhava com as produções artísticas no Hospital Psiquiátrico do Juquery³⁵:

Buscando uma tecnologia de atendimento ao sofrimento mental fora dos procedimentos convencionais de assistência, têm-se desenvolvido atividades junto ao usuário que incluem conversas sobre queixas, concepções de doença e expectativas relativas ao serviço organizadas num espaço diferente da consulta médica ou psicológica [atualmente]. [...] É desse modo que a atividade artística praticada pelos pacientes — sugerida, monitorada e investigada por um membro da equipe técnica — se devia, conscientemente de seu caráter tradicional de veículo privilegiado de conteúdos internos. Em outras palavras, os desenhos, as pinturas, as colagens, as montagens etc. já são vistos sob esse prisma, mas analisados e compreendidos como possibilidades de crescimento individual e ampliação cultural. Não será preciso dizer que, nesse âmbito, a arte é concebida como forma de (auto)conhecimento, cuja função última é pedagógica³⁶.

A arte como ferramenta de organização interna não é exclusividade da pessoa com sofrimentos mentais, deficiências ou marginalizadas. Podemos destacar sua importância social como estruturadora, como criadora de significados sociais e culturais. É a partir dela que nos reconhecemos como seres humanos: ressignificamos constantemente nossas estruturas mentais e manipulamos o concreto para transformá-lo em simbólico. O uso das artes no processo de ensino e aprendizagem de algumas deficiências sempre esteve presente. Podemos destacar o

ensino da música para o cego, que funcionava como uma forma de preparação para o trabalho³⁷. Vale ressaltar que, como dito anteriormente, o ensino de música também era uma tradição em instituições na França, como no *Institut National des Jeunes Aveugles*. A diferença da utilização da linguagem artística nesse caso é sua função técnica como futura possibilidade laboral. Na educação de alunos surdos no Imperial Instituto de Surdos-Mudos fundado em 1857, por sua vez, ocorria ensinamento de desenho na grade curricular, como destaca Sofiato³⁸.

A partir de meados do século XX, pós Segunda Guerra Mundial, movimentos internacionais colaboraram para o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência. Como reflexo contra as atrocidades da guerra e o discurso de eugenia, o mundo notou que seria importante para a perpetuação da humanidade uma colaboração conjunta para o bem-estar dos seres humanos do planeta. As articulações e movimentos não foram de exclusividade da comunidade de pessoas com deficiências, mas em várias camadas sociais. Notou-se, assim, que as pessoas com deficiência poderiam fazer parte desse processo de mudança e a educação, como política pública, possui o seu papel em desenvolver ferramentas para o protagonismo do cidadão em uma sociedade internacionalizada.

Com os avanços das pesquisas científicas no fim da década de 1950 ao início da década de 1970, muitos bebês que nasciam prematuros começaram a ter chance de sobrevivência, o que antes era incomum. O avanço em cirurgias no que se diz respeito à mielomeningocele oportunizava a continuidade da vida dessas pessoas. Podemos destacar dois movimentos opostos em relação às conquistas alcançadas no período: temos de um lado uma comunidade disposta a considerar esses avanços de forma positiva e que acreditavam nas chances de um maior número de crianças sobreviverem e, em contrapartida, grupos contrários ao uso tecnológico acreditavam que existia um abuso de técnicas avançadas que contribuía para a criação de um grupo de crianças que não deveriam viver com tantas restrições.

Indo ao encontro de um posicionamento contrário à vida e tratamento de pessoas com deficiência, eufemismos são utilizados para atenuar os posicionamentos contrários à manutenção da vida de pessoas que necessitam de assistências mais constantes: deixar a vida seguir o seu curso, permitir que morram, não tratamento seletivo, prevenção terciária. As expressões têm uma conotação passiva, mas as atitudes ativas poderiam ser tomadas em relação a essas vidas. Guias de como as decisões deveriam ser tomadas para a intervenção ou a não realização do recurso foram estabelecidas e utilizadas amplamente nos EUA e no Reino Unido nesse período.

Read e Clements²⁸ afirmam que as pessoas com deficiência no Reino Unido na década de 1970 eram segregadas. Muitas não saíam de casa e por isso não eram vistas em público. Assim, a inclusão não era vista pelas políticas públicas como uma prioridade ou com alguma preocupação. Além disso, pessoas que precisavam de cuidados constantes e tinham longas estadas em hospitais não eram vistas com bons olhos por uma população que associava essas permanências aos seus altos custos para o Estado. O acesso à educação de pessoas com deficiência não era previsto por lei, além de ser ignorado também para outros grupos de minorias que lutavam por direitos igualitários e legislação adequada.

Os movimentos internacionais de luta pela inclusão social buscaram equiparar o acesso aos serviços e às oportunidades de moradia, emprego, assistência, qualidade de vida, para todos os seus cidadãos. Destaco o papel das organizações internacionais em promover o debate entre os Estados soberanos e a mitigação da responsabilidade em melhorias globais de saúde, educação, trabalho, acessibilidade, entre outras. Como produto dessas convenções realizadas por esses órgãos, podemos citar convenções, pactos, declarações, cartas que podem promover litígios internacionais ou são compromissos que dos Estados que são assinantes nesses documentos de cumprir as medidas estabelecidas através de boa-fé. Destaco os estudos realizados por Finck³⁹ e Schambeck⁴⁰ em que as autoras apresentam minuciosamente estudo das declarações, cartas, leis, portarias e decretos, tanto no ordenamento jurídico nacional como internacional, que foram significativos para a seguridade das pessoas com deficiência.

As articulações internacionais relatadas são, na verdade, um reflexo do que ocorria também no interior dos países. Como elucidação das perspectivas de lutas judiciais, apresento o levantamento de Read e Clements²⁸. Os autores relatam o caso de Leonard Arthur, que ocorreu em 1981, quando um médico prescreveu di-hidrocodeína a um bebê com Síndrome de Down, ocasionando sua morte após a administração do medicamento. A decisão do médico pela eutanásia da criança deu-se pela rejeição dos pais ao filho com trissomia 21. O caso foi denunciado por um colaborador do hospital e processado legalmente pela organização Life — sociedade católica romana em defesa à vida, criada a princípio para campanhas contra o aborto.

Ainda no mesmo estudo, os pais de uma recém-nascida trissômico 21 com atresia duodenal — conhecida como bebê Alexandra, no ano de 1981 — recusaram-se a consentir pelo tratamento da criança que, através de um processo transcorrido a partir de ações da assistência social, teve sua custódia transferida para a tutela do Estado que por fim conseguiu salvá-la. Vale ressaltar que o hospital se recusava a operar a recém-nascida e, apenas após a decisão da Suprema Corte, a cirurgia de correção foi realizada.

O caso Downson²⁸, no ano de 1983, envolveu uma criança que, após o nascimento, ficou com sequelas cerebrais por uma meningite. Foi implantado um dreno para a retirada de fluido cérebro-espinhal que ficou obstruído quando a criança estava com sete anos de idade. Os pais, na ocasião, não autorizaram a realização de cirurgia para a troca do implante. Após o julgamento da Suprema Corte, o caso passou a ser um exemplo de jurisprudência. Apesar de os pais terem sido ouvidos, a corte acreditou que a realização do procedimento levaria à sua sobrevivência, portanto cumpriria o melhor interesse da criança. Os médicos e terapeutas da criança foram ouvidos e em seu parecer final, o juiz tomou como premissa o direito à vida sobre a opinião dos pais. De acordo com os genitores, a criança estava em sofrimento e acreditavam que estaria melhor se esse sofrimento cessasse com a morte. O juiz afirmou que a vida daquela criança não valia menos que qualquer outra vida a ponto de poder ser extinguida.

Para os autores²⁸, a forma com que a mídia tratou os casos foi relevante porque a repercussão midiática modificou algumas práticas culturais relacionadas à atitude contra as pessoas com deficiência. Tanto a comunidade médica quanto a população discutiram em debates públicos medidas de políticas afirmativas que se preocupavam com uma parcela da sociedade marginalizada e não considerada em grupos que argumentavam sobre os direitos humanos.

Em uma perspectiva nacional, Jannuzzi^{37,41} descreve com detalhes as iniciativas relacionadas às políticas públicas que fortaleceram o acesso à educação e a visibilidade de pessoas com deficiências. A autora, a partir de uma análise histórica, propõe três eixos em que a educação para o deficiente foi pensada no país: educação centrada na deficiência (médico-pedagógica e psicopedagógica); educação e contexto (com foco ora no mercado de trabalho, ora como salvadora — momentos de integração ou inclusão); educação centrada no indivíduo.

A educação da pessoa deficiente no primeiro eixo, especificamente médico-centrada, estabeleceu-se até a década de 1930, focando a falta, a lesão, com a intervenção pensada a partir da saúde biológica do sujeito, com uma política assistencialista de grupos religiosos, ainda com pouco apoio do Estado, no caso do Brasil. Com as teorias positivistas advindas da psicologia, notamos uma alteração nas perspectivas educacionais, migrando-se, assim, da perspectiva médica para a psicológica, ainda pautada na classificação como base para a definição de prioridades de treinamento para funções específicas identificadas como funcionais.

Essa perspectiva predominou até o momento do golpe militar de 1964. Com a ditadura militar, a educação organizou-se em uma perspectiva tecnocrática e em função do projeto desenvolvimentista do país. Assim, desenvolveu-se o segundo eixo, com foco no mercado de trabalho. Várias oficinas ocupacionais e abrigadas foram criadas, com vistas ao treinamento de habilidades para a vida prática e para o trabalho assistido.

Os primeiros cursos em nível superior no Brasil para formar professores de Educação Especial foram criados no fim da década de 1970 e começando a de 1980. Com essa medida, abre-se a possibilidade de a educação dos alunos com deficiência ser assumida por professores e pedagogos⁴². Findando-se a década de 1970 e início de 1980, as políticas públicas estabeleceram como meta a integração do deficiente no ensino regular, desenvolvendo suas potencialidades e maximizando os pontos em comum das pessoas com e sem deficiências em diferentes espaços e com programas especiais na escola regular. Entretanto, foi apenas depois da década de 1990, com base em declarações internacionais, que o governo federal estabeleceu por meio de legislação que todos os alunos têm direito à escolaridade com seus pares, com atendimento de suas necessidades educacionais específicas.

Em relação à área musical, Dobbs⁴³ desenvolveu uma análise sobre os modelos de deficiência identificados em 17 estudos na revista *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no período de 1990 a 2001. Para a delimitação dos estudos, o autor determinou como recorte a inclusão de trabalhos que tivessem como participantes pessoas com deficiência ou seu escopo permeasse o tema. Como método de observação, utilizou análise crítica do discurso através da contextualização histórica considerando a definição de deficiência utilizada em cada um dos estudos. Os elementos discursivos examinados para a catalogação dos estudos em relação ao modelo de deficiência foram: (a) estratégias referenciais/nominais (como eram nomeados os atores da pesquisa); (b) estratégias doutrinárias (tratados, características ou atributos dados aos atores sociais); e (c) estratégias de intensificação e mitigação (como modificadores que intensificam ou atenuam as explicações). As perspectivas que emergiram nos estudos trazem: (a) a deficiência com suas particularidades e necessidade de ampla divulgação; (b) a deficiência é fundida à falta; (c) a hegemonia da normatização é inserida através de um discurso de que pessoas com deficiência são inferiores. O autor expõe como exemplo o discurso de um dos trabalhos catalogados que aponta a falta de instrumentos musicais adaptados e não apresenta como solução a criação de instrumentos que possam ser tocados por todas as pessoas, mas sim diz que pessoas que necessitem de adaptações não podem

aprender um instrumento musical justamente por essa inexistência. Temos então a deficiência fundida à falta e à permanência do estado das coisas. O autor acrescenta:

A predominância do modelo médico/deficitário/funcional da deficiência, concomitante a três discursos emergentes da deficiência, sugere uma confiabilidade histórica e contínua da deficiência que falha na tentativa de envolver e fomentar possibilidades em que a música possa ser aprendida, promovida, e ensinada, por fim, fazendo um grande desserviço a todas as crianças⁸.

O discurso predominante perpetua um preconceito velado e coloca a deficiência como inabilidade e inaptidão. Ao tomar o modelo médico como referência para a educação musical, limitamos as práticas e perspectivas do professor, colocando-os em uma posição unidimensional, pois considera as incapacidades dos participantes com deficiência no grupo e como resultado, existe uma tendência à marginalização dessas pessoas.

Assim, com o objetivo de síntese do capítulo, concluo afirmando que a historiografia, a partir das perspectivas de Foucault^{21,22}, modifica nosso olhar para as questões que não eram antes discorridas e teorizadas. Percorremos momentos da história que contrastam com as instituições recentes, e ao mesmo tempo determinaram os estigmas que permeiam o olhar para a deficiência²³.

Discutir todas as medidas do Estado em relação aos paradigmas educacionais e de tratamento da pessoa com deficiência não é o intuito, entretanto, a garantia de uma sociedade inclusiva e o reconhecimento legal através da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015⁴⁴ que regula nacionalmente a inclusão da pessoa com deficiência é algo a ser destacado. Conforme exposto no capítulo, apresento alguns espaços aos quais essas pessoas são encaminhadas para receber atendimento especializado e, atualmente, esses modelos institucionais refletem as estruturas do sistema de saúde e educação que recebem essa população. Os movimentos de luta das minorias devem continuar ativamente questionando e reestruturando as práticas e espaços, em esferas local, nacional e global, articulando-se entre elas. Em um contexto de sociedade inclusiva, quais as medidas a serem tratadas para acolher esse público nos órgãos de atendimento à população na estrutura do Estado e quais os tratamentos e práticas que deveriam ser oferecidos?

⁸ Tradução livre a partir do original: “The predominance of the medical/deficit/functional model of disability, together with the three emergent discourses of disability, suggests a historical and continuing reliance on a model of disability that fails to encompass and nourish multiple ways in which music can be learned, enacted, and taught, ultimately doing a great disservice to all children”⁴³.

CAPÍTULO 2

UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento humano é objeto de estudo de pesquisadores interessados no ser humano no seu percurso da vida. O tema é tão amplo que diferentes aspectos são objeto de interesse de educadores, psicólogos, filósofos e profissionais de saúde, incluindo as metodologias de observação do homem e suas relações interpessoais, intrapessoais, com o ambiente e as adaptações que ocorrem para reorganização dos modelos mentais e atitudinais. Entre os vários enfoques, Papalia e Feldman⁴⁵ categorizam três domínios principais nos estudos do desenvolvimento: físico, cognitivo e psicossocial. Para as autoras:

O campo do desenvolvimento humano concentra-se no estudo científico dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas. Os cientistas do desenvolvimento (ou desenvolvimentistas) — indivíduos empenhados no estudo profissional do desenvolvimento humano — observam os aspectos em que as pessoas se transformam desde a concepção até a maturidade, bem como as características que permanecem razoavelmente estáveis⁴⁵.

Durante as atividades musicais propostas ao grupo nesta pesquisa, o domínio físico — relacionado às capacidades de relação com o corpo, espaço, tempo — é estimulado e reforçado em todos os encontros. A indissociabilidade da música com o corpo é intrínseca ao fazer musical. A observação da relação estreita é fonte de material e repertório de trabalho para o educador musical. No capítulo seguinte, faremos uma apresentação das metodologias que foram relevantes para a organização deste trabalho no que se refere ao uso do corpo e o aprendizado musical.

O foco do presente capítulo está no desenvolvimento cognitivo e psicossocial, com uma atenção mais significativa nos processos psicossociais, tomando como referencial as pesquisas da psicologia sócio-histórica de concepção do ser humano. Além disso, traremos à luz alguns dados relevantes da neurociência que relatam alterações das funções neurais em pessoas que tiveram contato com o ensino musical de alguma forma e o entendimento da área na correlação entre música, neurociências e contexto cultural. O caráter interdisciplinar da pesquisa reflete-se nas perspectivas apresentadas acerca do desenvolvimento, tendo diversas disciplinas das áreas do saber que colaboram para responder a questões complexas.

Perspectiva neurocientífica

A quantidade crescente de publicações de artigos, livros e capítulos de livros especializados nas pesquisas que relacionam o cérebro e a música está diretamente conectada à metodologia empregada para a coleta e análise de dados. Há alguns anos, a ciência desenvolve novas tecnologias que permitem observarmos aspectos antes desconhecidos do corpo humano. Entre as abordagens de coleta, podemos apontar a eletroencefalografia (EEG), potenciais de eventos relacionados (ERP), tomografia por emissão de positrões (PET-scan), imagens por ressonância magnética funcional (fMRI), magnetoencefalografia (MEG), estimulação magnética transcraniana (TMS), morfometria baseada no voxel (Voxel-based morphometry — VBM), imagem por tensor de difusão (DTI), e através do genoma⁴⁶. Não pretendo analisar as técnicas utilizadas para a realização das pesquisas na área, entretanto, elencá-las revela a diversidade das técnicas de análise das funções cerebrais e sua morfologia em uma perspectiva médica biológica.

A neurociência cognitiva preocupa-se em descrever o processo pelo qual o som é apreendido pelo cérebro. Estudos recentes descrevem com detalhes esses processos, desde a captação dos sinais acústicos pelo ouvido externo, sua decodificação através de sinais neurais pela cóclea e distribuição das sinapses por diversas áreas do encéfalo. Cada região capta alguma característica específica do som e seu contexto: intensidade, timbre, periodicidade, localização espacial do som, distinção de frequências musicais e não musicais, reconhecimento e processamento de contornos melódicos. Existem modulações nas funções de músicos com treino frequente e não músicos e a complexidade das tarefas realizadas^{47,48,49,50}.

Para ratificarmos o interesse científico na área, pesquisei na plataforma da PubMed os termos: “music” e “brain”. A busca, em um período de dez anos (2010-2020), resultou em 3.286 artigos relacionados. Entre as pesquisas, na base australiana, aponto Collins⁵¹, que categorizou 192 publicações que cruzam as áreas de neurociências e música. Entre os objetivos do estudo, a autora procurou subsidiar educadores musicais através de uma revisão exploratória na área de neurociências e música. A partir dos achados, categorizou os estudos e agregou pesquisas relevantes para apoiar o professor de música, considerando seu impacto na educação musical. Entre os dados revelados, indico a existência de centros de pesquisa que realizam estudos longitudinais que, por sua característica interdisciplinar, contribuem com diversas áreas do conhecimento. Indico, assim, os seguintes: The Dana Foundation (EUA); BRAMS — International Laboratory for Brain, Music and Sound Research (Canadá); McMaster Institute for Music and the Mind (EUA); Music Research Institute — MRI (USA); MARCS Auditory

Laboratories (Austrália); Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences (Alemanha)⁵¹.

Ainda de acordo com a autora, ao estudar as diferenças entre cérebros de músicos e não músicos através de neuroimagens, foi descoberto que músicos têm o corpo caloso maior em relação a não músicos; possuem o córtex motor maior e sua atividade neural é mais sincronizada e em maior quantidade na camada cortical superior. Músicos apresentam reação ampliada no tronco encefálico e no córtex auditivo. O córtex auditivo de músicos profissionais é 130% mais denso que o de não músicos. A densidade aumentada da substância cinzenta de cérebros de músicos parece estar relacionada ao tempo dedicado ao estudo formal de música. A autora discute suas descobertas nas áreas de habilidades cognitivas: memória, funções executivas, habilidades matemáticas específicas, processamento musical e música e linguagem.

Sabe-se que escutar a língua para os bebês recém-nascidos é como escutar uma música. Portanto, ao nascer, a língua materna funciona como uma canção e apenas a partir do processo de aculturação as regiões cerebrais são distinguidas entre linguagem musical e verbal⁵¹. O processo de maturação cerebral é mais significativo até o terceiro ano de idade da criança — é nesse período que parte das estruturas psicológicas complexas são organizadas. Esses resultados sugerem que proporcionar estímulos variados às crianças pequenas, porém não ao ponto de estressá-las, é essencial para que possam ter contato com a diversidade étnica, cultural, social em que estão inseridas.

Esses dados oferecem suporte para a iniciação musical e o contato com os instrumentos musicais na primeira infância, principalmente no caso de crianças com atraso no desenvolvimento. O acompanhamento dos pais cria um vínculo estreito nas relações entre a criança, a música e seus cuidadores^{4,52,53}.

No caso do desenvolvimento dos bebês, estudos mostram que suas relações com um ambiente sonoro começam a se estabelecer desde a maturação do seu sistema auditivo ainda no útero materno, a partir da trigésima segunda semana de gravidez. Ilari⁵⁴ faz uma revisão literária sobre o desenvolvimento do bebê e o escutar: apresenta pesquisas realizadas na área de percepção e cognição musical no primeiro ano de vida — alturas musicais, escalas não ocidentais, percepção de harmonia e timbres, segmentação de frases, ritmo e tempo, e memória de longo prazo. Para a autora, os bebês são “ouvintes sofisticados”⁵⁴, capazes de compreender relações musicais complexas. A autora sustenta a importância de uma educação para pais e seus filhos em iniciativas de educação para bebês que “pode incluir o ensino e a aprendizagem de

canções de ninar e brincar, rimas, parlendas, jogos musicais, sempre acompanhados de movimentos corporais como o balanço ou a dança, apropriados para bebês e seus responsáveis”⁵⁴. Cabe, então, ao educador musical conscientizar os pais para que criem um ambiente musical para seus filhos.

Existem evidências que indicam que há uma correlação entre as funções biológicas no cérebro e a cultura. Nos primeiros anos de vida, as interações que acontecem entre as crianças e os outros no contexto cultural modelam seus comportamento e suas respostas ao meio. Da mesma forma, adultos, ao terem contato com culturas distintas, como por exemplo ao visitarem outros países, conseguem perceber diferenças nas práticas culturais de outros grupos sociais, e são capazes de se ajustar para estabelecer relações com pessoas de outras culturas, respeitando ritos, tradições e costumes. Assim, contextos culturais modificam, guiam, definem e interagem com o cérebro, da mesma forma que o movimento oposto ocorre, em um ciclo de desenvolvimento humano e social⁵⁵. De acordo com Hodges⁵⁶, as experiências musicais não são exclusivamente biológicas ou culturais; para o autor, a musicalidade é natural ao ser humano e não é possível desvincular ambos os aspectos. O cérebro, para ele, não está imerso em um pote para ser estudado fora de um contexto, mas faz parte de um organismo que estabelece interações. As personalidades, potencialidades, motivações internas e externas influenciam como esse organismo irá se desenvolver, ser modificado e modificar o meio em que vive.

Contribuições das teorias do apego

Nossas relações com o meio são significativas desde o início de nossa existência e os primeiros anos de nossas vidas são igualmente significativos^{2,57}. Reflexos de nossas infâncias ecoam durante toda a nossa existência. Involuntariamente, somos atraídos para o cuidado de um bebê em seus primeiros momentos de vida. É comum as pessoas que o rodeiam criarem espontaneamente um ambiente que o proteja de sua incapacidade de satisfazer suas necessidades fisiológicas primárias: o asseio após o parto, a busca pelo seio, a necessidade de conforto e aconchego. Essas demandas são primitivas e necessárias para a nossa sobrevivência e para a manutenção da espécie. O cuidado para o ser que está por vir, ainda protegido na barriga da mãe, é anterior ao parto. Somos inclinados a voltar nosso olhar ao recém-nascido, que ocupa um espaço real e simbólico para seus pais, avós, tios, tias, irmãos e irmãs e para a comunidade em geral.

Preparar-se para a maternidade é um reflexo de múltiplos fatores da vivência da futura mãe: sua própria infância e relação com seus pais, as experiências que teve em sua adolescência com a própria sexualidade e o desejo gestacional⁵⁸. A expectativa do nascimento, sendo ele — tanto o bebê, quando o próprio parto — desejado ou não, implica uma organização pessoal e interna da mãe, que questiona sua própria existência e idealiza a vida de seu filho. Podemos inferir, portanto, que a história dessa criança se inicia a partir de uma fantasia primária. O desejo e a possibilidade da gravidez poderão ter como resultado uma nova criança no mundo. A mãe, ao notar as alterações de seu corpo por conta da gravidez, tem uma concretude na existência da criança, interna e externamente. Com o passar das semanas, o olhar volta-se para esse organismo que cresce dentro da barriga e torna-se central na rotina da mãe, na maioria das vezes². Ainda na barriga, existe um movimento simbiótico entre a mãe e seu bebê que se mantém até a vigésima semana, aproximadamente; é nesse momento, na teoria psicanalítica, que a visão narcísica de olhar para a criança materializa-se, construindo-se uma relação entre a mãe e o bebê. Após o nascimento, o desejo de manutenção dessa conexão é importante para a autoestima e para relações de união na vida adulta e por todo o desenvolvimento da pessoa⁵⁸.

Consideremos a relação mãe e filho, que passa a ter uma nova visão com as publicações de Winnicott², construídas durante a Segunda Guerra Mundial. Entre os anos de 1943 e 1962, eram transmitidas, via rádio, falas do médico pediatra e psicanalista no Reino Unido dirigidas especificamente às mães. Segundo Shapira, psicanalistas ingleses já se preocupavam nos anos 1930 com os riscos para a saúde mental da população que poderiam acontecer se nova guerra mundial ocorresse na Europa. Mobilizaram o Ministério da Saúde para prover serviços de saúde mental, com vistas aos mais vulneráveis: mães e crianças e os idosos. Quando começaram os bombardeios aéreos dos nazistas sobre Londres, milhares de crianças foram removidas de Londres para salvaguardar a próxima geração, num grande programa de deslocamento. Winnicott e outros psicanalistas trabalharam com as crianças desajustadas que sofreram os impactos emocionais desse período forçado de distanciamento de suas famílias. Essa vivência marcou o pensamento de Winnicott, que, ao observar seu país com a desconstrução dos vínculos familiares, deitou seu olhar sobre o papel da mãe no desenvolvimento do bebê e deu especial importância à criação desse vínculo. Criou o conceito de mãe suficientemente boa: aquela que coloca o bebê como o criador de seu universo imaginário, o que possibilita o desenvolvimento de seu poder criativo⁵⁹.

Distinto das características da guerra, o ambiente das transmissões disseminava segurança, da mesma forma que as relações entre a mãe e seu bebê deveriam ser estabelecidas. De acordo com Winnicott⁵⁷, existe um movimento simultâneo de identificação da mãe pelo seu filho, ainda bebê, e uma dependência inerente do bebê pela sua mãe. O autor, ao observar o momento de amamentação, descreve uma mãe disponível, que é perfeitamente capaz de cuidar desse ser humano. Esse segurar — no momento da amamentação —, para a psicanálise, é simbólico: ao mesmo tempo que a mãe o segura, ela cuida, nutre, tanto fisiologicamente como simbolicamente, proporcionando uma criação de individualidade na criança. O seio, disponível, não é entendido pelo bebê, a princípio, como uma parte da mãe e externa ao bebê, já que seu desconforto causado pela fome, como por magia, desaparece, sem ele compreender o processo desse corpo que ainda é uma novidade em sua existência como ser humano. Aos poucos, ao notar que esse seio não aparece de acordo com sua demanda, surgem as frustrações de vazio, já que a boca não é preenchida e a saciedade não acontece. Esse movimento é complexo e significativo na composição da personalidade da criança, com reflexos em sua vida adulta². Ao discutir o conceito a partir de uma perspectiva psicanalítica, Anzieu acrescenta:

O seio é o vocábulo normalmente utilizado pelos psicanalistas para designar a realidade completa então vivida pela criança, onde se misturam quatro características [...]: seio por um lado nutridor, por outro lado “preenchedor”, pele suave e quente ao contato, receptáculo ativo e estimulador. O seio materno global e sincrético é o primeiro objeto mental, e [...] ele está apto às primeiras substituições metonímicas: seio-boca, seio-cavidade, seio-fezes, seio-urina, seio-pênis, seio-bebês rivais, e que ele atrai os investimentos antagonistas das duas pulsões fundamentais. A fruição que ele proporciona às pulsões de vida — fruição de participar de sua criatividade — atrai a gratidão. Em compensação, a inveja destrutiva visa este seio em sua própria criatividade, quando ele frustra o bebê dando a um outro que não ele a fruição⁶⁰.

Anzieu⁶⁰, ao discutir as noções de continência e limite para a criação do Eu^h, desenvolve sua teoria a partir de uma interpretação da função psicanalítica da pele — diretamente relacionada com a relação da consciência do corpo e do outro. Para ele, existe uma relação biológica e cultural entre a pele e o Eu. O processo dos limites organizados a partir da existência de um órgão que cria essa divisa colabora com os processos de fusão (através do contato da boca com o seio — um dos orifícios de abertura entre o interno e o externo do bebê) e segregação dessa relação. Para o autor, uma das funções da pele é a de estabelecer uma capa, um envelope, entre o universo externo e o conteúdo internalizado. Esse conteúdo tem a necessidade de ser preenchido e esvaziar-se, simbolicamente, e o “envelope sonoro”⁶⁰ associa

^h A escolha do uso do substantivo “Eu” com letra maiúscula acompanha a grafia utilizada por Anzieu⁶⁰.

essa função a partir de emissões sonoras do corpo e contato com as respirações, dando uma dimensão espacial ao Eu.

O papel parental na construção do Eu do bebê é complexo. Quando na barriga, as mães cantam para seus filhos; os pais acariciam a barriga da mãe e conversam com a criança imaginando sua personalidade, construindo o futuro e elaborando jogos e momentos de prazer e cuidado. Da mesma forma, choros inesperados, rotina de alimentação, higiene, sono e cansaço possibilitam que os pais preparem uma estrutura mental que propõe um cuidado constante e impensável em outras circunstâncias. O vínculo durante a amamentação é fortalecido entre a mãe e seu bebê, pois é prazeroso para ambos alimentar e ser alimentado. Nesse momento, é comum mães cantarem para seus filhos e, caso estejam em momento de tranquilidade, acalentarem os filhos para desfrutar desse instante íntimo e pessoal².

O investimento emocional para reconhecer nesse filho a possibilidade de empregar energia nessa relação cria uma crise nas estruturas organizadas desses pais. Franco⁶¹, ao apresentar as características observadas nesse processo em pais que descobrem um transtorno grave de desenvolvimento em seus filhos, descreve momentos pelos quais existe uma remodelagem das estruturas psíquicas operando. O início da gestação é marcado por um movimento narcísico, na visão da psicanálise, pois o olhar dos pais é de admiração ao objeto e de esquivas ao estranho. A indiferença ao exótico posiciona a criança ideal em uma zona afastada da realidade; modifica o entorno e invisibiliza a diferença. Esse apego primordial constitui-se a partir de uma criança saudável, fisicamente bonita e perfeita, com bochechas e pernas gordinhas, gostosas de apertar e que exala cheiro agradável. Os valores dos pais são perpetuados, em uma mente competente e astuta, e terão como frutos o sucesso e a realização de uma vida na qual a criança é realizada e os pais também podem projetar-se através de seus filhos.

Existe, entretanto, uma crise subjacente a essa relação de constituição do imaginário dos pais em relação ao bebê ao trazermos à luz queixas relacionadas ao desenvolvimento da criança. A idealização passa por um processo de redescoberta do Eu do indivíduo. As limitações impostas a esse corpo requerem ações específicas, além de outras que se mantêm. As mais significativas, contudo, são as que reorganizam nossas estruturas mentais mais arraigadas, geralmente construídas ao longo de uma vida: a ilusão da família difundida como normal, introjetada por uma sociedade que fortalece estereótipos e padrões familiares patriarcais, sem abertura de espaço para o incomum e revolucionário⁶¹. Momentos de euforia e de depressão são

observados na gravidez, tanto entre os pais como entre as mães; e a descoberta de que um filho possa apresentar transtornos ou alterações do desenvolvimento ampliam essas oscilações⁵⁸.

Psicologia sócio-históricaⁱ

A expressão humana, em seus diversos contextos abre caminhos para o homem estruturar o pensamento sonoro para processos complexos da imaginação e de concepção do seu Eu individual e coletivo. Estimular a imaginação possibilita a criação e logo, a composição. Sem referências de materiais sonoros manipulados, os gatilhos e estruturas para composição musical são prejudicados. Esse processo organiza a psique humana e nosso pensamento, assim, somos capazes de estruturar funções psicológicas complexas.

Algumas perspectivas que analisam os métodos e caminhos para dominarmos conceitos que desenvolvam o sujeito consideram a metalinguagem como objeto. Essa premissa implica a subjetividade dos fenômenos. Considero que não existe uma ação pedagógica desvinculada das relações entre os seres humanos e é preciso respeitar a realidade e culturas distintas observadas nas práticas educacionais. Atualmente, um dos grandes desafios observados nesse contexto é o de romper com valores hegemônicos através de atividades significativas. No âmbito pedagógico, a consciência construída historicamente através de uma cultura dominante pode ser fortalecida por meio da afirmação dos direitos dos cidadãos. Cabe ao educador pensar locais coletivos como um espaço que favoreça esses aspectos⁶². Ambientes de cunho pedagógico abrigam um eixo multicultural facetado, e para que os processos de ensino sejam concretizados, tomaremos as relações sociais como o motor dos processos de desenvolvimento. Vigotski⁶³ discute de forma ampla a importância da mediação social para o desenvolvimento humano e tomaremos suas teorias como ponto central para a concepção dos trabalhos realizados e análise dos dados. Para o autor, a teoria coerente para compreendermos os mecanismos da estética a partir de um olhar social é o materialismo histórico, pautado nos escritos marxistas para elaborar uma psicologia do homem que, a partir do seu trabalho em sociedade, pode transformar o mundo. O autor desenvolve de forma aprofundada estudos que relacionam pensamento e linguagem, além de discutir a respeito da intervenção pedagógica, o contexto e o papel dos sujeitos envolvidos⁶⁴.

ⁱ Utilizamos abordagem da psicologia sócio-histórica de acordo com Wertsch^{65,69} a partir de suas reflexões das teorias de Vigotski. É possível encontrar outros posicionamentos correlatos como a abordagem sociocultural.

Vigotski (1896-1934)⁶⁵ foi filho de uma família que hoje pode ser considerada numerosa, com outros sete irmãos, além de seu pai, diretor de um departamento no banco de sua cidade, e a mãe, formada como professora e atuando como dona de casa e nos cuidados com os filhos. Desde cedo, valorizou os estudos, influenciado pelo contexto familiar. Iniciou a aprendizagem formal com um tutor e finalizou os estudos básicos em uma escola judaica. Sua origem semita refletia nas dificuldades sociais encontradas, além da discriminação: os judeus eram impedidos de frequentar em igualdade a universidade, já que era comum não conseguirem vagas pelo número reduzido específico para eles, e mesmo com alto desempenho acadêmico não existia uma garantia de poderem dar continuidade à formação escolar. Desde cedo, sua excelência acadêmica evidenciara-se e conseguiu uma vaga na Universidade de Moscou pelo seu ótimo desempenho no teste admissional. A trajetória na universidade não seguiu o percurso costumeiro — iniciou os estudos para medicina, mudou de curso para área de direito; mesmo não podendo exercer a profissão após finalizar o curso por ser judeu. Concomitante ao curso na Universidade de Moscou, estudou na Universidade Comunitária de Shanyavskii — formada por professores e alunos dissidentes ao regime czarista, criada em 1911. Não recebeu um diploma formal nessa instituição por causa de sua natureza. Estudou nas áreas de psicologia, filosofia e literatura; interessava-se por artes, teatro e música. Ao terminar os estudos, foi para Gomel, próximo a sua cidade natal, onde manteve uma vida ativa em estudos e pesquisas. Em 1924, após conferência em Leningrado, voltou para Moscou para reorganizar o Instituto de Psicologia. Mesmo com a tuberculose sempre afligindo sua rotina, mantinha uma agenda ativa e, por complicações da doença, faleceu em 11 de junho de 1934⁶⁵.

Wertsch pesquisou a vida e obra de Vigotski e para ele existem três questões centrais na estrutura teórica do autor:

(1) fiabilidade em um método genético [relacionado à ontogênese e filogênese, não aos genes] ou do desenvolvimento; (2) a afirmação de que os processos mentais superiores têm sua origem em processos sociais e (3) a afirmação de que processos mentais só podem ser compreendidos se entendermos as ferramentas e signos que os medeiam⁶⁵.

Consideremos aspectos relacionados à espécie humana de forma genérica, as interações individuais do sujeito e o contexto cultural, além de aspectos relacionados às características únicas do Eu e como ele conquista determinada habilidade. Algumas características são biológicas do ser humano e isto está ligado à nossa ontogênese. Vigotski volta sua teoria para um conceito da mediação e o papel que ela desenvolve para o processo de desenvolvimento. Assim, o signo só possui um significado e funciona porque houve mediação.

O método genético de Vigotski amplia o olhar de então para o desenvolvimento, que antes de sua teoria, voltava-se para uma relação ontogenética: inclui-se, assim, o olhar para as relações filogenéticas e sócio-históricas. Para o autor, as alterações no desenvolvimento não se dão por um único motivo, mas por uma rede complexa de fenômenos que ocorrem (a exemplo da maturação sexual). Por isso, existe uma mudança no olhar puramente biológico, que a partir desse momento encontram-se também integrados com as questões sociais⁶⁵.

Pensando nas variáveis que poderiam transformar-se em premissas para as questões de desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski aponta três relações distintas: (1) a aprendizagem só acontece quando o aparato para a apreensão de um conhecimento específico estiver desenvolvido; (2) desenvolvimento e aprendizagem ocorrem concomitantemente; (3) a aprendizagem abre caminhos para que o desenvolvimento de esquemas complexos seja criado e funcione como caminho para a aquisição de outras aprendizagens⁶³. Refutando esses posicionamentos, desenvolve o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal — ZDP^{63,65,66,67,68}, que correlaciona as funções intra e interpsicológicas. Essa transformação dos signos externos para internos também resultaria na regulação ou autorregulação do comportamento de acordo com o autor⁶⁶. A preocupação de Vigotski era medir a evolução em habilidades após instruções práticas e medir a distância entre o que a criança é capaz de realizar em resolução de problemas e habilidades de forma independente — sem a ajuda de seus pares ou de outros adultos —, e o que a criança estava fazendo. Em minhas pesquisas, deparei-me com distinções na tradução de interpsicológico e intrapsicológico. A respeito disso, Wertsch comenta em um de seus trabalhos:

Nesse artigo nós usamos o termo *intermental* e *intramental* ao invés de *interpsicológico* e *intrapsicológico*, respectivamente. Isso segue a tradução praticada e estabelecida em Vigotski (1987) e contrasta com aquelas encontradas em trabalhos traduzidos inicialmente (Vigotski, 1978, 1981b). *Intermental* e *intramental* são traduções dos termos em russos *intersikhicheskii* e *intrapsikhicheskii*, respectivamente^{69,j}.

O contato da criança com seus pares coloca em movimento mecanismos internos do desenvolvimento. Existe uma relação de apropriação e compartilhamento de conhecimento entre eles, de forma que o que era externo a um, passa então a ser interno. Compreende-se que as relações entre os sujeitos e suas estruturas de organização refiram-se às questões

^j Tradução livre a partir do original: “In this article we use the terms *intermental* and *intramental* rather than *interpsychological* and *intrapsychological*, respectively. This follows the translation practices established in Vygotsky (1987) and contrasts with those found in earlier translated texts (Vygotsky, 1978, 1981b). *Intermental* and *intramental* are translations of the Russian terms *intersikhicheskii* and *intrapsikhicheskii*, respectively”⁶⁹.

intrapicológicas, enquanto a apropriação dessas estruturas refira-se às questões interpsicológicas. Assim, a metodologia de pesquisa e práxis de Vigotski está diretamente relacionada a observar as relações sociais e os esquemas apropriados pelas crianças em suas estruturas psicológicas internas, tendo em vista que, ao internalizarem-se, essas estruturas modificam-se. Para Vigotski, todo ponto de transição está relacionado a mudanças de algum tipo de mediação, sua ausência, usos e alterações funcionais. Existe uma complexidade nas relações entre essas ferramentas, que, diferentemente do que ocorre com os primatas, modifica-se qualitativamente nos seres humanos, pois a complexidade de manipulação desses objetos modifica as estruturas psicológicas humanas. Da mesma forma, pensa-se nos signos como ferramentas de organização psicológica e, assim, possíveis de serem manipuladas. Para Vigotski, o uso de ferramentas não é uma condição única para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, mas sim um processo complexo e filogenético. Compreendo, nesta pesquisa, as ferramentas como instrumentos que organizam a atividade simbólica⁶³.

Tendo em vista a organização das atividades simbólicas, atribuo à linguagem musical o papel de ferramenta e instrumento simbólico. É através dela que a criança pode controlar o ambiente, as relações com os outros e consigo mesma. Para Vigotski⁶³, a mediação seria uma forma indireta de lidar com situações reais. Fazendo um paralelo, a música é uma forma indireta de organizar os afetos, a relação com o espaço, o universo simbólico dos sons. Acrescento que a cultura é uma forma de desenvolver as potencialidades humanas e o papel do mediador é fundamental. Ainda de acordo com Vigotski, a relação dos seres humanos com o universo é mediada por ferramentas e signos; a semiótica adquire um papel importante nas funções psicológicas superiores, na sua abordagem. Ao construirmos culturalmente uma linguagem, conseguimos abstrair, classificar, generalizar. Somos capazes de aprender através do aprendizado dos outros e é através por intermédio dessa característica evolutiva que conseguimos caminhar por um mundo apenas simbólico. Para o autor, a partir do momento em que aprendemos, desenvolvemo-nos e traçamos nossos caminhos pelo mundo. Dessa forma, a cultura está em constante mudança, assim como o indivíduo. O jogo de papéis através do brincar, para Vigotski⁶³, transforma-se na criação de regras de um mundo simbólico. Promove, portanto, a aprendizagem. Por isso, desenhar e brincar são momentos importantes para a gênese do simbolismo linguístico.

Marques⁷⁰ busca ampliar a divulgação das obras de Vigotski na área das artes — literatura, teatro, artes plásticas — com traduções de obras originais em russo para o português. A autora divide seus trabalhos em eixos vinculados à crítica da produção artística em sua

maioria, trazendo as perspectivas de ampliação de uma arte de qualidade no cenário russo. A relação de Vigotski com a música, entretanto, não é explorada da mesma forma. Parte das concepções de música para Vigotski é apresentada de forma exploratória em suas publicações e como exemplo de conceitos amplos de arte, estética, semiótica. A relação do autor com o método de observação do fenômeno é complexa e critica as metodologias existentes na psicologia de sua época. A arte, por sua vez, é analisada em sua forma mais complexa para o entendimento de formas menos complexas⁷¹. Assim, apresentamos alguns exemplos da utilização da música como exemplo de análise para conceitos mais complexos que Vigotski elabora ou deseja explorar, como o desenvolvimento de habilidades, linguagem e escrita:

Essa situação [como o de um treinamento artificial do processo de escrita,] lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música⁶³.

Se deixarmos de lado, por enquanto, a parte dos fundamentos empíricos da teoria da linguagem egocêntrica de Piaget e focarmos a atenção em sua interpretação teórica, apresentada com suficiente clareza em seu livro, veremos que ela consiste no seguinte. A linguagem da criança é, em grande parte, egocêntrica. Não serve aos propósitos ou funções da comunicação, serve apenas para seguir e acompanhar a atividade e os sentimentos da criança, assim como o acompanhamento musical com a melodia principal. Nesse sentido, não modifica nada de importante, nem na atividade da criança nem em suas sensações, assim como o acompanhamento não interfere de fato no desenvolvimento ou na estrutura da melodia fundamental; existe entre ambas uma concordância, mas não uma conexão interna^k.

Ao contrário do ensino da linguagem oral, [...] o ensino da linguagem escrita é baseado na aprendizagem artificial, que gera enorme atenção e esforço por parte do professor e do aluno [...]. Nosso ensino da escrita ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, [...]: vem de fora, das mãos do professor e nos lembra de aprender um hábito técnico, como tocar piano. Com planejamento semelhante, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas não a introduzem à natureza da música^l.

^k Tradução livre a partir do original: “Si dejamos a un lado, de momento, la parte relativa a los fundamentos empíricos de la teoría de Piaget sobre el lenguaje egocéntrico, y centramos la atención en su interpretación teórica, expuesta con suficiente claridad en su libro, veremos que consiste en lo siguiente. El lenguaje del niño pequeño es en su mayor parte egocéntrico. No sirve a los fines ni a las funciones de la comunicación, sirve tan sólo para acompañar y acompañar la actividad y las sensaciones del niño, como hace el acompañamiento musical con la melodía principal. En este sentido, no modifica nada importante ni en la actividad del niño ni en sus sensaciones, así como el acompañamiento no interviene de hecho en el desarrollo ni en la estructura de la melodía fundamental; entre uno y otra existe una cierta concordancia pero no una conexión interna”⁶⁷.

^l Tradução livre a partir do original: “A diferencia de la enseñanza del lenguaje oral, [...] la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que erige enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno [...]. Nuestra enseñanza de la escritura no se basa aún en el desarrollo natural de las necesidades del niño,

A aprendizagem da escrita como hábito leva à escrita mecânica, a uma ginástica digital e não ao desenvolvimento cultural da criança. Quando você lê as cartas das crianças montessorianas e admira sua caligrafia, fica com a impressão de que são crianças que aprenderam a tocar as teclas, mas são surdas em relação à música que nasce sob seus dedos^m.

Ou então ao descrever os posicionamentos a respeito de pesquisadores sobre a doença de Parkinson: “Alguns dos autores russos que descrevem as pessoas com doença de Parkinson salientavam que o mais importante para o paciente eram os sons que produziam excitação (os tambores, a música) neles, mas as investigações subsequentes mostraram que não é desta forma”ⁿ. Da mesma forma, associando as adaptações do cérebro por questões adversas e a linguagem musical — hoje sabidas, equivocadas, algumas delas:

Nas lesões unilaterais do tálamo óptico, observou-se uma mudança extraordinariamente interessante na vida emocional: a pessoa, que normalmente experimenta uma reação emocional, proveniente da parte direita do corpo, sofre uma reação dolorosa, quando a excitação vem do lado esquerdo. [...] Kretschmer descreve um paciente que apresentava estados complexos, especificamente relacionados à sensação que experimentava ao ouvir música, que variava de acordo com o ouvido com o qual a ouvia^o.

Há muito tempo, quando predominava a tendência de encontrar a localização anatômica de todas as funções psíquicas, K. Wernike admitia a existência de um centro conceitual especial, não muito restrito, que dividia em dois setores, um para representações receptivas relacionado ao campo sensorial da linguagem e o outro para representações orientadas a uma finalidade, vinculada ao campo da projeção motora. [...] pode-se dizer que, quando uma função complexa é alterada, ao longo do tempo, é tão impossível localizá-la quanto tentar descobrir o lugar de uma melodia em uma gaveta musical^p.

[...]: le llega desde fuera, de manos del maestro y recuerda el aprendizaje de un hábito técnico, como, por ejemplo, tocar el piano. Con semejante planteamiento, el alumno desarrolla la agilidad de sus dedos y aprende, leyendo las notas, a tocar las teclas pero ata lo introducen en la naturaleza de la música”¹¹².

^m Tradução livre a partir do original: “El aprendizaje de la escritura como hábito lleva a una escritura mecánica, a una gimnasia digital y no al desarrollo cultural del niño. Cuando se leen las cartas de los niños de Montessori y se admira su caligrafía, se tiene la impresión de que son niños que han aprendido a tocar las teclas pero que son sordos a la música que nace bajo sus dedos”¹¹².

ⁿ Tradução livre a partir do original: “Alguno de los autores rusos que describieron por primera vez a los parkinsonianos señalaba que lo más importante para el paciente eran los excitantes ruidosos (los tambores, la música), pero las investigaciones ulteriores han mostrado que no es así”⁶⁶.

^o Tradução livre a partir do original: “En las lesiones unilaterales del tálamo óptico, fueron testigos de un cambio extraordinariamente interesante de la vida emocional: la persona, que experimenta normalmente una reacción emocional, procedente de la parte derecha del cuerpo, sufre una reacción dolorosa, cuando la excitación procede del lado izquierdo. [...] Kretschmer describe un enfermo, que presentaba estados complejos, relacionados concretamente con la sensación que experimentaba al oír música, que variaba según el oído con que la escuchase”⁶⁷.

^p Tradução livre a partir do original: “Hace tiempo, cuando predominaba la tendencia de encontrar la localización anatómica de todas las funciones psíquicas, K. Wernike admitía la existencia de un centro especial de conceptos, no muy restringido, por cierto, que él dividía en dos sectores, uno para las representaciones receptivas relacionadas con el campo sensorial del lenguaje y el otro para las representaciones orientadas a un fin, vinculadas al campo de la proyección motora. [...] cabría decir que allí donde se altera una función compleja, en el curso del tiempo, resulta tan imposible de localizarla como tratar de averiguar el lugar de una melodía en un cajón musical”⁶⁸.

Ao discutir a arte de forma mais ampla, incluía considerações sobre a música de uma forma mais generalizante, muitas vezes associando o fazer musical a outras áreas das artes, além de considerar a complexidade da linguagem e do amadurecimento da manipulação do universo semiótico da cultura:

A linguagem, também para o linguista, não é uma forma única de atividade verbal, mas um conjunto muito diversificado de funções verbais. [...] Humboldt já reconheceu a diversidade funcional entre poesia e prosa, diferentes uma da outra em sua orientação e seus meios, duas formas que não podem ser misturadas ou confundidas uma com a outra porque, enquanto a prosa pertence apenas ao campo da linguagem, a poesia é inseparável da música⁹.

Na literatura, a relação entre o título e a obra é diferente da pintura ou da música. O título de uma obra literária expressa e coroa seu significado mais do que o nome de qualquer quadro. Títulos como *Dom Quixote*, *Hamlet*, *Eugenio Oneguín* e *Ana Karenina* ilustram com maior clareza a lei da influência do significado. Neles, uma palavra contém o significado de uma obra inteira¹.

A natureza multifuncional da linguagem, que ultimamente atraiu a atenção dos linguistas, já havia sido apontada por Humboldt em relação à poesia e à prosa: duas formas muito diferentes de função e significado. Segundo Humboldt, a poesia é inseparável da música, enquanto a prosa depende inteiramente da linguagem e é dominada pelo pensamento. Essa é uma concepção de importância primordial, embora nem Humboldt nem aqueles que desenvolveram seu pensamento tenham compreendido completamente suas implicações⁵.

A correspondência entre a estrutura gramatical e psicológica da linguagem pode não ocorrer com a frequência que supomos. Em vez disso, podemos até dizer que apenas postulamos e raramente ou nunca é alcançado na realidade. Em todos os campos — em fonética, morfologia, vocabulário e semântica, incluindo ritmos, métricas e música — as categorias psicológicas estão ocultas

⁹ Tradução livre a partir do original: “La lengua, también para el lingüista, no es una única forma de actividad verbal, sino un conjunto de funciones verbales muy diversas. [...] Ya Humboldt reconoció la diversidad funcional del entre la poesía y la prosa, diferentes una de otra en su orientación y en sus medios, dos formas que no pueden mezclarse ni confundirse entre sí porque, mientras que la prosa sólo pertenece al ámbito de la lengua, la poesía es inseparable de la música”⁶⁷.

¹ Tradução livre a partir do original: “En literatura, la relación entre el título y la obra es distinta que en pintura o en música. El título de una obra literaria expresa y corona en mayor medida su sentido que el nombre de cualquier cuadro. Títulos como *Don Quijote*, *Hamlet*, *Eugenio Oneguín* y *Ana Karenina* ilustran con la mayor claridad la ley de influjo del sentido. En ellos, una palabra contiene el sentido de toda una obra”⁶⁷.

⁵ Tradução livre a partir do original: “La naturaleza multifuncional del lenguaje, que ha atraído últimamente la atención de los lingüistas, ya había sido señalada por Humboldt en relación a la poesía y a la prosa: dos formas muy diferentes en cuanto a función y significado. Según Humboldt, la poesía es inseparable de la música, en tanto que la prosa depende por completo del lenguaje y está dominada por el pensamiento. Es ésta una concepción, de primordial importancia, aunque ni Humboldt ni los que desarrollaron su pensamiento, comprendieron totalmente sus implicaciones”⁶⁷.

atrás das categorias gramaticais ou formais. Se em um caso elas encontram-se, em outros, separam-se novamente^t.

Suponha que testemos o talento musical de várias pessoas. As diferenças serão consideráveis, mas serão compostas por centenas de limites relativos. Mas imagine que alguns dos sujeitos, que obtêm a mesma qualificação em um teste, venham a dominar a cultura musical moderna, sabendo executar, por exemplo, obras musicais complexas em algum instrumento. Quanto suas chances aumentariam, como as diferenças nos resultados aumentariam devido a essa manifestação de talento! Vejamos, portanto, que a relação entre desenvolvimento cultural e faculdades é muito complexa e, embora o desenvolvimento cultural tenda, por um lado, a nivelar diferenças isoladas nas faculdades naturais, por outro, aumenta a escala de diferenças e favorece os vários níveis nas faculdades.^u

Tratei de introduzir a aplicação desse método [de comparar o desenvolvimento das espécies em uma perspectiva darwinista,] pessoalmente na psicologia consciente, pretendendo deduzir as leis da psicologia da arte mediante a análise de uma fábula, uma novela e uma tragédia. Parti da ideia de que as formas mais desenvolvidas de arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem em relação à dos macacos, que a tragédia de Shakespeare nos explica os enigmas da arte primitiva e não o inverso. Faço afirmações ainda sobre toda a arte e não comprovo, não obstante, na música, na pintura, etc.^v.

A mente do jovem [adolescente] sente-se sobrecarregada pelo concreto [...]. Seu interesse por relatos históricos concretos detalhados também diminui. [...] Isso coincide com o fato de que a esmagadora maioria dos adolescentes deixa de se interessar pelo desenho, de que tanto gostavam na era pré-puberal e são atraídos pela música, a arte mais abstrata. O desenvolvimento da concepção do mundo político-social não esgota todas as mudanças que ocorrem nessa etapa no conteúdo do pensamento adolescente; talvez seja apenas uma parte, quiçá a mais notável e considerável das mudanças que ocorrem^w.

^t Tradução livre a partir do original: “Es posible que la correspondencia entre la estructura gramatical y psicológica del lenguaje no se presente con tanta frecuencia como suponemos. Más bien incluso podemos decir que sólo la postulamos nosotros y rara vez o nunca se alcanza en la realidad. En todos los terrenos —en la fonética, la morfología, el léxico y la semántica, incluso en la rítmica, la métrica y la música— tras las categorías gramaticales o formales se ocultan las categorías psicológicas. Si en un caso se encubren una a otra, en otros vuelven a separarse de nuevo”⁶⁷.

^u Tradução livre a partir do original: “Supongamos que ponemos a prueba el talento musical de varias personas. Las diferencias serán considerables, pero estarán comprendidas en ciertos límites, relativos. Pero imaginemos que alguno de los sujetos, que obtienen a misma calificación en una prueba, llega a dominar la cultura musical moderna, al saber ejecutar, por ejemplo, complejas obras musicales en algún instrumento. ¡Cuánto aumentarían sus posibilidades, cómo se ampliarían las diferencias en los resultados debido a esa manifestación de talento! Veamos, por lo tanto, que la relación entre el desarrollo cultural y las facultades es muy compleja y aunque el desarrollo cultural tiende, por una parte, a nivelar las diferencias aisladas en las facultades naturales, por otra, incrementa la escala de las diferencias y favorece los diversos niveles en las facultades”¹¹².

^v Tradução livre a partir do original: “He tratado de introducir la aplicación de este método personalmente en la psicología consciente, intentando deducir las leyes de la psicología del arte mediante el análisis de una fábula, una novela y una tragedia. He partido para ello de la idea de que las formas más desarrolladas del arte son la clave de las formas atrasadas, como la anatomía del hombre lo es respecto a la de los monos; que la tragedia de Shakespeare nos explica los enigmas del arte primitivo y no al revés. Hago afirmaciones además sobre todo el arte y no compruebo sin embargo mis conclusiones en la música, la pintura, etc.”⁶⁶.

^w Tradução livre a partir do original: “La mente del joven se siente, más bien, agobiada por lo concreto [...]. Decae también su interés por detallados relatos históricos concretos. [...] Coincide con ello el hecho de que los

Considerar exclusivamente as colocações acerca de música feitas por Vigotski imprime uma visão parcial de sua teoria e contribuições para a área, assim como as pesquisas realizadas que foram influenciadas por ela. Dessa forma, busquei em sua fundamentação as bases para a realização da pesquisa e do olhar para o dado. Destaco como significativa para o contexto deste estudo sua abordagem para as relações com o social na construção do pensamento, os processos de internalização de conceitos através dos processos intra e interpicológicos, portanto, da Zona de Desenvolvimento Proximal, o papel da arte na psique do homem, além do olhar para o dado colhido e as formas de análise para momentos específicos da trajetória do sujeito e a observação do fenômeno.

Sartre^x e Vigotski possuem pontos convergentes no que se refere à criação e ao fazer musical. Os autores, que focalizam a música e o seu papel em um contexto histórico e social, portanto, a relação sócio-histórica, são relevantes para um olhar para o sujeito que compreende uma construção complexa e individual. Emoções e sentimentos são significativos para o construto e as relações com o objeto. De acordo com Maheirie⁷²:

A afetividade, em síntese, envolve todas as relações humanas consideradas espontâneas, seja percepção, seja imaginação ou reflexão, contemplando, assim, os sentimentos e as emoções como formas específicas de relação entre subjetividade e objetividade.

Assim, o processo do fazer musical como perspectiva artística procura atribuir um significado a um objeto e dessa forma o simbólico passa a ganhar um sentido. Por conseguinte, apreendemos o mundo por sermos seres sensíveis e termos uma consciência afetiva. O processo criativo procura criar uma estrutura para o que é caótico, no caso musical, som e silêncio. Criamos um mundo simbólico para darmos conta de uma realidade e a objetos que não podemos, a priori, manipular; um universo fantasioso e imaginário. A tensão criada a partir do momento em que não podemos manipular concretamente um objeto faz com que tentemos simbolizá-lo através da arte, para termos a possibilidade de dar um significado àquilo. A música e o fazer musical são “expressão do pensamento afetivo e sua função é simbólica”⁷². Na perspectiva de Maheirie⁷², Vigotski afirma que a imaginação tem uma função vital para o ser humano e existem corolários: a imagem é extraída da realidade; a partir de uma realidade

adolescentes, en su inmensa mayoría, dejan de interesarse por el dibujo al que era tan aficionado en la edad prepubertal y se muestre atraído por la música, el arte más abstracto. El desarrollo de la concepción del mundo político-social no agota todos los cambios que se producen durante esta etapa en el contenido del pensamiento del adolescente; tal vez sea tan sólo una parte, quizá la más destacada y considerable de los cambios que se producen”⁶⁸.

^x Jean-Paul Sartre (1905-1980) é um dos pensadores mais significativos na França. Sua teoria funde o existencialismo e a fenomenologia. Enquanto esta busca explicar o conhecimento através da descrição dos conteúdos e a estrutura do consciente, aquele preocupa-se com questões sobre a existência humana¹¹⁵.

complexa, podemos imaginar o inexplicável; o real e o imaginário estão entrelaçados; o que é imaginário pode ser real a partir da criação.

Distintos olhares podem ser lançados ao fazer musical no sentido de dar-lhe um significado que convirja as questões artísticas em um contexto social. Assim, Small⁷³ tece as relações que permeiam essas questões e cunha o conceito *musicking* — musicar —, também explorado por Reily e Brucher⁷⁴. Associadas à sua teoria, adicionamos as questões de pertença em comunidades de prática de Lave e Wenger⁷⁵ e Trowler e Turner⁷⁶, diretamente relacionadas com os locais de prática, portanto, com as comunidades de prática e o aprendizado situado.

Small⁷³ procura responder a questões sociais que envolvem o fazer musical, de uma forma ampla e complexa, que implica, além da performance, os sujeitos envolvidos no rito das apresentações musicais e suas relações, como o tempo e o espaço em que ocorrem, os profissionais que também são acionados para a realização dos eventos, o público e os contextos que os levam às salas de concerto. O autor acredita que a compreensão do musicar é mais complexa que apenas o olhar individual do músico. Afirma que a natureza do musicar não está em um objeto concreto, mas sim em uma ação; e a compreensão dessa ação nos dará repertório para o entendimento do papel da música na vida humana. Olhar apenas para a performance e ignorar o contexto em que essa apresentação está inserida empobrece seu entendimento.

Observando a música ocidental tradicional, o autor apresenta um corolário de que a performance musical é apenas o que se tem aproximado da existência do que foi criado no ouvido interno do compositor e nunca será apresentado de forma exata, apenas imperfeita e aproximada. Adiciona que, em um segundo corolário, na performance, o músico é o mediador da obra. O papel do ouvinte é passivo e ele não interfere em sua criação. O terceiro corolário é de que a performance nunca será melhor que o trabalho composto. O trabalho musical é autônomo e não necessita ter uma referência a qualquer outra obra já escrita ou criada, qualquer referência religiosa ou cultural. Para ele, a música não está sustentada nessas definições ou em objetividade, mas que ela é mais complexa que isso ao observarmos sua prática na humanidade.

Enquanto Small⁷³ nos lança sobre a música e seu papel social, Cage⁷⁷ traz à luz algumas considerações a respeito da música como arte e o que seria a própria música. O compositor experimental do período pós-guerra, divulga *4'33''*, em que um músico permanece em silêncio durante sua performance no palco. A estrutura musical amplamente divulgada na música ocidental valoriza a organização sonora e a partir de sons estabelecidos, porém o autor atribui ao silêncio também uma importância em um universo sonoro sempre presente. Sua

reflexão é organizada a partir de uma experiência em uma sala anecoica (câmara projetada para conter reflexões) em que ainda assim se percebia a existência de sons do seu próprio organismo, como a batida do coração e ruídos não identificáveis.

O próprio processo de aculturação e apropriação de uma realidade cultural presente na sociedade justifica a prática pedagógica a partir de jogos e atividades que são coerentes com a sobrevivência de um bem cultural que é a música⁵⁴. Através desses momentos, a ampliação do universo cultural dos participantes é legítima, além de resgatar a cultura étnica, tanto local como mundialmente. Para Vigotski^{64,72}, o contexto histórico e cultural do indivíduo é de grande importância para a criação de uma identidade artística. Portanto, conhecer quais os padrões e contextos de sua vida social será uma ferramenta para auxiliar no desenvolvimento do processo de aprendizagem desses indivíduos.

[...] não é possível compreender o talento e a produção do artista sem situá-lo num dado contexto social, sem levar em conta sua instrução e o percurso de seu desenvolvimento bem como sua experiência como ser humano na relação com outros homens⁷⁸.

Com o objetivo de apresentar uma pesquisa que amplia o repertório do olhar para a existência de uma comunidade com o intuito de performance musical em comum na nossa cultura, trago a pesquisa realizada por Reily⁷⁹. Suas reflexões acerca da folia de reis abordam as questões de rito e religiosidade, além de discussões sobre a cultura popular e os temas que permeiam essa prática. Para a etnomusicóloga, a música é um elemento central no rito que domina a relação temporal e é conduzida por um grupo de participação inclusiva, além de congregar as pessoas em um coletivo para o drama ritualístico. A fantasia e a poesia ritualística transportam os participantes em um espaço-tempo mágico de transformação. Apesar de existir uma identidade distinta em cada ano, as jornadas das folias mantêm seus ritos e preservam a memória de estabilidade através dos simbolismos familiarizados que permeiam as práticas.

É pensando nesse contexto social que trago, portanto, o conceito das aprendizagens situadas⁷⁵ que explora a formação da mente em um contexto socializado que utiliza as bases semióticas e representações simbólicas da cultura para reconhecer os processos mentais. Lave e Wenger⁷⁵ trazem à luz os processos sociais evocados durante os processos de aprendizagem, portanto, em uma relação entre pessoas ao musicar⁷³, existe uma relação direta de assimilação de conhecimento. Assim, o engajamento que é descrito pelos autores nos processos sociais organizados para a realização da prática faz com que nossa cognição forme representações abstratas. As aulas formais em instituições de ensino têm o mesmo objetivo no sentido de possibilitar aos seus usuários a organização mental através de representações abstratas. O cerne,

para Lave e Wenger⁷⁵, está na relação de cooperação do aprendizado, portanto, que ocorre apenas em um contexto social. As comunidades de prática⁷⁶ vão ao encontro do que é explorado nas aprendizagens situadas, já que proporcionam a oportunidade de um grupo de pessoas com um objetivo comum — em nosso caso, o fazer música em grupo, especificamente com uma visão de ganhos para o desenvolvimento das crianças — compartilha suas experiências.

CAPÍTULO 3

PEDAGOGIAS MUSICAIS

O universo sonoro está presente em nossas vidas antes mesmo do nascimento, conforme descrevi anteriormente. Um ambiente rico de sons, ruídos e interferências é local comum para a criança. Mesmo após sair do aconchego do útero, a vida nos permeia com esse universo rico de sonoridades e experiências sensoriais. Procurei, assim, explorar esse universo sonoro, examinando o repertório que os participantes traziam e ampliando seus acervos pessoais de vivências de jogos musicais.

O objetivo do estudo, vinculado ao processo dos encontros com atividades musicais dirigidas em um ambulatório de atenção especializada para a primeira infância de pessoas com alterações no desenvolvimento global, está diretamente relacionado ao local onde é realizado o trabalho. Dessa forma, escolhi os métodos pedagógicos a partir de um escopo no qual pudesse contribuir para o desenvolvimento integral dos participantes do estudo. Esse posicionamento implica em a incorporação de uma gama complexa de autores que foram relevantes para a educação musical de forma ampla.

Algumas referências apresentam métodos para o educador musical de maneira compilada e, dessa forma, seleciono alguns autores que podem ser referências para desenvolver as discussões metodológicas: escolha de materiais, instrumentos, *setting*, apresentação de ferramentas, atividades, relação com o corpo, relação com o canto, organização da teoria musical e leitura, entre outros.

Mendes e Cunha⁸⁰ elencam, para o professor de artes, alguns métodos tendo em vista a grande visibilidade de autores que atuaram durante o século XX a saber: Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950); Zoltán Kodály (1882-1967); Edgar Willems (1890-1978); Carl Orff (1895-1982); Raymond Murray Schafer (1933). Da mesma forma, as autoras apresentam alguns conceitos para o trabalho do educador, propostas de atividades e referências de repertório. Indo a esse encontro, Mateiro e Ilari⁸¹ completam a relação de autores incluindo, além dos citados: Maurice Martenot (1898-1980); Shinichi Suzuki (1898-1998); Gertrud Meyer-Denkman (1918-2014); John Paynter (1931-2010); e Jos Wuytack (1935).

Minha prática como educador musical orienta-se a partir da visão de educação de alguns dos autores citados, entretanto, posso afirmar que, por mais que quisesse incluir todos

na lista de personalidades que influenciaram meu trabalho, tenho inclinação aos aspectos de alguns deles. Assim, farei um breve relato de como alguns especialistas desta lista fortaleceram minha visão como profissional das artes, além de acrescentar outras influências: Dalcroze, Kodály, Suzuki, Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e José Eduardo Gramani (1944-1998). A tentativa não é esgotar as contribuições para a educação musical de cada um deles, mas apontar para o leitor o recorte teórico que fortalece a pesquisa e minha prática profissional.

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)^{82,83,84}

Listemos alguns de seus professores: Gabriel Fauré, Albert Lavignac, Léo Delibes e Anton Bruckner — músicos de grande projeção no cenário musical europeu. Da mesma forma que teve ótimos mestres, foi professor de Harmonia Teórica no Conservatório de Genebra, instituição de educação musical de prestígio. Ingressou na carreira docente no ano de 1892 na instituição. Apesar de passar grande parte de sua vida na Suíça, o músico nasceu em Viena e, aos dez anos de idade mudou-se para o país. Seu instrumento de formação foi o piano, além da formação em composição.

Entre suas preocupações como educador musical estavam a de priorizar o estudo a partir do desenvolvimento da audição interior, desenvolver o senso de notação musical, de sentir a melodia, harmonia e tom através de exercícios espaciais. Sua metodologia privilegiava a pedagogia ativa e pensava no uso da música e do corpo associados para estabelecer relações sinestésicas: música e cores, sombras, gradações e sensações. As regulações, para ele, deveriam iniciar-se através do caminhar e então, por meio da sua disciplina, chamada rítmica, deveria desenvolver o ouvido interno e por não ter encontrado livros que o fizessem, afirmou:

Apliquei-me, portanto, a inventar exercícios destinados a reconhecer a altura dos sons, a medir os intervalos, a escutar os sons harmônicos, a individualizar as diversas notas dos acordes, a seguir os desenhos contrapontísticos das polifonias, a diferenciar as tonalidades, a analisar as relações entre as sensações auditivas e as sensações vocais, a desenvolver as qualidades receptivas do ouvido e — graças a uma ginástica de um novo gênero destinada ao sistema nervoso — a criar, entre o cérebro, o ouvido e a laringe, correntes necessárias para fazer do organismo, como um todo, algo que pudesse ser denominado ouvido interior. [...] não apenas o ouvido e a voz da criança deveriam ser exercitados, mas também tudo aquilo que, em seu corpo, coopera

com os movimentos ritmados, tudo aquilo que, músculos e nervos, vibra, contrai-se e descontraí-se sob a ação de impulsos naturais.^{v,85}

As crianças, a partir de sua perspectiva, são instigadas a questionarem o que sentem ao ouvir a música, sentindo-a através do fazer, da prática. O corpo, assim, torna-se a expressão do que estão escutando. A transformação do som em movimento provoca uma relação subjetiva do corpo com o tempo, o pulso, os ritmos e a forma musical. Através de atividades musicais, é possível explorar esse corpo em um espaço associado a uma estrutura musical que pode ser provocada com ou sem objetos disparadores, como tecidos, bolas e outros objetos que auxiliam a prática e a expressividade.

Nóbrega et al.⁸⁴ e Fridman⁸⁶ afirmam que as contribuições de Dalcroze perpassam a disciplina da música. Outras áreas que utilizam o corpo foram influenciadas e afetaram suas respectivas áreas do conhecimento. Enquanto Fridman foca nos estudos de Rudolf Laban (1879-1958) que influenciaram Dalcroze, Nóbrega et al. adiciona a ele outras personalidades que pensaram a educação do corpo como François Delsarte (1811-1871) e Isadora Duncan (1877-1927).

Zoltán Kodály (1882-1967)^{87,88,89,90}

Foi amigo de Béla Bartók e, juntos, pesquisaram a música folclórica húngara, incorporando-a em suas composições. Preocupavam-se com o escrutínio científico e a pesquisa da música de seu país incentivou o fortalecimento de sua cultura, além de divulgá-la internacionalmente. Durante a década de 1920, seu olhar para a música coral e pedagogia musical inaugurou sua metodologia do pensar o ensino de música, principalmente com foco nos anos iniciais. Suas composições corais foram organizadas para o uso pedagógico, utilizando-se de suas pesquisas de música folclórica, jogos musicais infantis e canções ensinadas em creches. A preocupação com a clareza na metodologia fazia com que suas explicações fossem pontuais e específicas, para que se soubesse os passos seguintes em cada procedimento. A partir de 1950, conseguiu ampliar sua metodologia com o suporte do Estado.

^v Texto original: “Je m’appliquai donc à inventer des exercices destinés à reconnaître la hauteur des sons, à mesurer les intervalles, à scruter les sons harmonique, à individualiser les notes diverses des accords, à suivre les sons harmoniques, à suivre les dessin contrapuntiques des polyphonies, à différencier les tonalités, à analyser les rapports entre les sensations auditives et sensations vocales, et à créer entre le cerveau, l’oreille et le larynx les courants nécessaire pour faire de organisme tout entier ce que l’on pourrait appeler une oreille intérieure. [...] Ce n’est [...] pas seulement l’oreille et la voix de l’enfant qu’il conviendrait d’exercer, c’est encore tout ce qui, dans sans corps, coopère aux mouvements rythmés, tout ce qui, muscle et nerfs, vibre, se tend et se détend, sous l’actions des impulsions naturelles”⁸².

Profissionais especializados recebiam orientações e formação em sua didática e filosofia de ensinar. Nas palavras de Kodály:

A finalidade de tudo isso deve ser de inculcar nos alunos o entendimento e amor pelos grandes clássicos da música do passado. Eles estão mais próximos da música folclórica do que geralmente é reconhecido, já que expressão direta e forma clara são comuns na música folclórica. Haydn, o melhor exemplo pelo qual podemos iniciar, tem uma conexão profunda com a música folclórica. Mesmo em muitas obras de Mozart existem canções folclóricas austríacas sublimadas, facilmente reconhecíveis. Beethoven também escreveu muitos temas de caráter folclórico.²

Os resultados positivos de sua pedagogia foram disseminados através de encontros internacionais de educadores musicais em Viena, Tóquio e Budapeste, dando visibilidade mundial ao trabalho desenvolvido por ele. Compôs músicas para sala de concerto em língua húngara, inéditas até então, somando o clássico (música formal) ao folclórico. Para o compositor, a sobreposição entre música, linguagem e música tradicional^{aa} deveria ser o ponto de partida para a relação com as artes. Para ele, o ritmo e as variações de dinâmicas e timbres estimulava a atenção; e o canto trabalhava com o corpo e estimulava-o fisicamente.

Shinichi Suzuki (1898-1998)⁴

Após ampla divulgação de recital realizado com centenas de crianças tocando juntas, muitas com três e quatro anos de idade, Shinichi Suzuki tornou-se conhecido em outros países, salvo no Japão, seu país natural. Com isso, o professor foi convidado a realizar recitais televisionados nos Estados Unidos. De acordo com a sua perspectiva, todas as pessoas são capazes de aprender a tocar um instrumento musical e, empiricamente, notava que o ensino precoce possibilitava maior facilidade na aprendizagem:

Comecei a aprender violino com 17 anos. O dedo mindinho era terrivelmente incompetente e, porque, é claro, nos últimos 17 anos, ele não tinha sido treinado para tocar violino. Eu queria que ele se movesse com eficiência, mas não correspondia. O trinando era inteiramente sem expressão e mostrava toda minha incapacidade. Desejava que o meu dedo mínimo fosse ser pelo menos tão bem quanto os outros e, para isso, pratiquei muitos anos todos os dias. Mas, mesmo hoje, depois de 40 anos, esse dedo ainda não tem a capacidade de expressão e a habilidade dos outros. Aquilo que não praticamos, durante o

² Tradução livre a partir do original: “The final purpose of all this must be to instill in the pupils the understanding and love of the great classics of the past. These are much nearer to the folk song than is generally recognized, for direct expression and clear form are common in folk songs. Haydn, the best master with whom to begin, has salient connection with folk songs. Even in many works of Mozart there is the sublimated Austrian folk song which is easy to recognize. Beethoven, as well, wrote many themes that were folk like”⁸⁹.

^{aa} Em uma pesquisa recente, Silva¹¹⁶ organiza um repertório sistematizado da música tradicional brasileira para a primeira infância, além de sugestões de práticas educacionais associadas a ele.

nosso crescimento, exige muito esforço e dor mais tarde. Isso fica cada vez mais claro para mim, especialmente quando ensino crianças de 4 a 5 anos. Desde o começo, seus dedinhos mínimos são treinados com os outros e as invejo quando vejo que a leveza e precisão desses dedinhos participam dos exercícios. Entendimento, sentimento e capacidade também podem ser desenvolvidos facilmente com o tempo e prática⁴.

Para esse educador, as habilidades são aprendidas e não estão relacionadas ao dom. De tradição cristã, sua preocupação estava inicialmente em desenvolver o caráter de seus alunos, pois, de acordo com seus valores, a pessoa de coração puro poderia fazer uma música mais elevada. Dessa forma, a pessoa alcançaria, através de uma rotina de estudos e repetições, excelência em performance musical. As repetições, entretanto, deveriam ser realizadas de modo que fossem sempre melhores umas às outras. A referência de outras interpretações seria importante para alcançar outros níveis ao tocar o instrumento. Após muitas repetições e domínio técnico, seria então possível a elevação espiritual e do coração.

Após a observação empírica de crianças no Japão, notou a habilidade de crianças muito pequenas em aprender suas línguas maternas e, em vista disso, desenvolveu uma proposta, apresentada ao município de Matsumoto, no Japão, para o ensino de violino. Após suas reflexões acerca do aprendizado da língua materna pelas crianças, notou a importância do ambiente para o aprendizado humano. Assim, o movimento de Educação do Talento, iniciado em 1945, tinha como premissa a criação de um contexto propício para a aprendizagem musical, baseado no ouvir música — principalmente aquela que seria aprendida — e na participação da família no processo de aprendizagem.

Heitor Villa-Lobos (1887-1959)^{91,92,93,94,95}

Procurei direcionar o recorte do músico como educador musical e sua função como norteador de uma política nacional de incentivo a uma pedagogia para o ensino coletivo no sistema público educacional brasileiro. Seu projeto foi fundamentado no canto orfeônico, que consistia em uma técnica de ensino através do canto a capela. Adicionado a essa característica, o maestro-professor utilizava o sistema de sinalização com as mãos para as crianças entoarem as notas indicadas na partitura. Esteve à frente da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), supervisionando e coordenando o programa de educação musical nacional. Publicou seis volumes do “Guia Prático”, para o uso de professores nas escolas e três mil professores chegaram a ser instruídos pelo programa.

O projeto de Canto Orfeônico foi um dos maiores do país e recebeu apoio político, pois ia ao encontro das políticas nacionalistas, patrióticas, disciplinar e cívica da educação nacional de Vargas. O músico chegou a comparar seu programa à catequização por jesuítas durante a colonização.

[...] para preencher a sua verdadeira função de música socializadora, era necessário, em primeiro lugar, que a música nacional tomasse conhecimento de si mesma pela formação de uma consciência musical brasileira e pela apreensão total de conjunto de fenômenos históricos, sociais e psicológicos, capazes de determinar os seus caracteres éticos, as suas tendências naturais e o seu ambiente próprio⁹⁶.

Usava as canções da tradição nacional, além das marchas e hinos nacionais para desenvolver as habilidades musicais nas crianças. Para ele, a educação musical era um caminho que permitiria a independência cultural do país e era um direito de todo cidadão, portanto, universal; tanto que pensava na educação para pessoas com deficiência (retomando que as perspectivas de educação para aquele momento eram distintas das atuais). A escolha do repertório de diversas melodias do cancionário nacional, de diversas regiões e comunidades era um reflexo de sua inclinação para o movimento modernista de artes no Brasil. Mesmo que sua educação implicasse uma política nacional de disciplina, civismo, patriota, que padronizou a educação musical em todo o território, a importância da universalização musical e do acesso à música de distintas regiões do país para todo o grupo de alunos do sistema educacional teve o seu valor positivo.

A tentativa de utilizar músicas de raízes da tradição nacional para a educação musical não é exclusividade do Brasil. Quando pensamos no movimento no país, não é possível ignorar a relevância de Villa-Lobos nesse processo. Sua abordagem na tentativa de educação musical acessível propunha o ensino coletivo através do canto, portanto⁹¹. Mário de Andrade (1893-1945) organizou e catalogou uma gama de canções, danças e repertórios diversos da cultura nacional e mantinha uma relação direta com o compositor das Bachianas Brasileiras. Sua ampla atuação extrapola a literatura: foi professor do Conservatório Musical de São Paulo, crítico musical, um dos organizadores da Semana de Arte Moderna, diretor do Departamento de Cultura e promotor de cultura. Sua preocupação com a convivência não escolar e formação coletiva proporcionou a criação dos parques infantis enquanto diretor do Departamento de Cultura: espaço com atividades polivalentes onde crianças conviviam no contra turno escolar^{97,98}. Entre suas pesquisas, destaco sua coleta idealizada em 1938 de melodias, fotografias, diário de campo, filmes e objetos em várias comunidades do território nacional⁹⁹.

José Eduardo Gramani (1944-1998)^{100,101,102,103}

De acordo com Gramani, o estudo rítmico não deveria ser desconectado do discurso musical, assim, sua perspectiva transborda a relação matemática temporal em relação à matéria. O contexto, portanto, torna-se essencial para a compreensão da célula rítmica. De acordo com sua proposta, as repetições deveriam acontecer conscientemente ao contrário da execução automática dos gestos e movimentos. Os exercícios tinham como objetivo reorganizar processos internos e flexibilizar as relações existentes nas estruturas psicológicas internas, explorando o novo:

Normalmente temos um lado dominante no nosso corpo, direito ou esquerdo. É lógico que fica mais fácil realizar um exercício baseando-se nesta predominância. Porém se o exercício for realizado somente da mesma maneira cômoda ele não será bem aproveitado. Deve-se trabalhar exaustivamente as inversões das vozes para que se possa criar oportunidades de novas associações acontecerem, ao mesmo tempo que a sensibilidade MUSICAL é cada vez mais solicitada¹⁰⁰.

Nota-se sua ênfase no adjetivo “musical”, justamente para chamar a atenção ao propósito pelo qual a prática pedagógica é realizada: o fazer música. Sua meta de não esquecer da linguagem a qual está desenvolvendo o faz questionar o papel de sua organização de exercícios e dos procedimentos que descreve. Ratifica a organização por assunto das seções e critica a homogeneização do ensino em detrimento da personalização e do olhar para o indivíduo. Adicionado a isso, afirma que a contraposição, a polirritmia e a irregularidade devem estar presentes na formação do músico. A cultura nacional permeia todo o seu trabalho: desde o uso de referências rítmicas nacionais à literatura do país, com referência a Guimarães Rosa.

O compositor, regente e instrumentista atuou como professor no Instituto de Artes da Universidade de Campinas, na disciplina de rítmica. Durante minha formação na mesma universidade, tive aulas com professores que foram seus alunos. A irregularidade dos ritmos utilizados em minhas aulas não poderia ser aplicada diretamente com as crianças, entretanto, os conceitos e desafios de incorporar movimentos e expressividade nos exercícios, assim como Dalcroze, deixaram as marcas na minha prática. Diferente de Dalcroze, entretanto, Gramani incorpora em seus entrelaçamentos rítmicos a mesma polirritmia observada nas músicas de matriz africana, muito presente em nosso país por uma questão histórica. O fluxo métrico marcado transversalmente em sua obra é o primeiro passo, a meu ver, para a prática com

crianças pequenas e, assim, incorporo essas marcações utilizando instrumentos musicais e o próprio corpo para a apreensão do elemento metronômico na música.

Gramani enxergava a escrita rítmica de forma horizontal, como em uma melodia polifônica, independente das outras vozes que ocorriam concomitantemente a ela. Podemos traçar um paralelo às escritas polifônicas barrocas, que são escritas horizontais, sem relação vertical harmônica, mas que possuem uma forte convergência com um centro tonal. Em Guarneri, entretanto, notamos blocos rítmicos, estruturas de pulso que, da mesma forma que os temas na fuga, repetem-se, criam essa unidade de aproximação e afastamento de um ponto em comum e de calma. Assim, descrevo uma formação horizontal na organização rítmica do compositor, da mesma forma que outros compositores escrevem as linhas dos instrumentos em suas obras musicais.

Os recortes de cada educador musical representam na organização desta pesquisa um guia para a prática. Nos planejamentos dos encontros, tenho ciência do impacto que cada um deles tem sobre o meu trabalho, assim como o da educação musical de forma ampla: nacional e internacionalmente. Destaco, no trabalho, algumas perspectivas de cada uma das personalidades elencadas:

- Dalcroze e sua preocupação com o corpo e desenvolvimento de uma audição interior;
- Kodály e o escrutínio em utilizar temas folclóricos para a educação, além da preocupação por pensar na educação a longo prazo;
- Suzuki, em especial, me toca pelo seu amor pela educação e pelas crianças, sua aproximação com a educação com a participação dos pais e de acreditar que todos são capazes;
- Villa-Lobos e sua vasta pesquisa em repertório folclórico de ensino coletivo em território nacional faz dele uma referência nacional;
- Gramani é tão próximo que faz o envolvimento com a música nos tocar e transforma-se em uma linguagem próxima e íntima, conquistando seu objetivo em pensar no ritmo como parte integrante da estrutura musical.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo, portanto, está diretamente relacionada à compreensão de processos: busco trazer à luz as conexões existentes com os significados e semiótica; as variáveis não são controladas — apesar de os encontros possuírem um planejamento, não existe uma relação estruturada fixa para a realização da pesquisa; estou envolvido diretamente no processo, já que as atividades nos encontros são direcionadas por mim, pesquisador; a proximidade com os participantes e com o processo faz com que o meu olhar consiga capturar relações não observáveis em laboratórios controlados¹⁰⁴. Pensando na complexidade humana e na pluralidade de classes, posições sociais, etnias, gêneros, gerações e saberes, a antropologia discute os modelos de se fazer pesquisa pela inserção do pesquisador no seu meio. Questiona o lugar e o papel atribuídos ao pesquisador e aos participantes da pesquisa. Assim, trago nesse bojo de preocupações meu olhar de pesquisador que realiza uma pesquisa participante, na qual o meu papel está ativamente relacionado com os sujeitos¹⁰⁵.

A pesquisa foi realizada a partir do vínculo com o Grupo de Avaliação e Prevenção de Alterações de Linguagem (Gapal), ambulatório do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (Cepre).

No ano de 2001, o GAPAL foi idealizado por um grupo de docentes e, até 2003, funcionou como projeto-piloto, permitindo que a equipe multidisciplinar composta por uma fonoaudióloga, uma pedagoga e uma psicóloga acumulassem experiência para que, em 2003, a proposta se constituísse parte da grade de estágios curriculares na clínica-escola de um curso de graduação em Fonoaudiologia do interior do Estado de São Paulo¹⁰⁶.

O Gapal realiza atendimentos com o grupo de pais e com as crianças, em ambientes distintos. Temos assim dois grandes focos: os trabalhos realizados com os pais e acompanhantes dessas crianças, que podem incluir outros cuidadores, como avós, tios, tias, ou pessoas que façam parte da rede de apoio da família; e os trabalhos realizados com as crianças. Os atendimentos com as crianças são de responsabilidade dos alunos da disciplina de estágio, que recebem o aporte e a supervisão de docentes responsáveis pela turma durante o semestre no qual estão matriculados. Quando as vagas são preenchidas, é feita a anamnese para iniciar os encontros semanais, que podem ser estabelecidos de forma individual com uma única criança, ou em pequenos grupos, de acordo com o caso. Após os atendimentos, são realizadas reuniões de supervisão com esses alunos que acompanham os casos. Eles apresentam os relatórios dos

atendimentos e, assim, são discutidos, um a um, com os outros discentes e professores da disciplina. As reuniões com os pais ocorrem quando as crianças estão em atendimento e elas são acompanhadas pela residente em fonoaudiologia do Cepre. O objetivo desses encontros é orientar os pais em relação às dúvidas trazidas, além de fortalecer o convívio e a troca entre os participantes. Dessa forma, a multiplicidade de discursos é transformada em conhecimento coletivo para aquela microestrutura social, com fundamentação em uma fonte de conhecimento consolidado através da orientação da residente presente. As reflexões proporcionam fortalecimento dos indivíduos para a elaboração de sentidos e de expectativas reais sobre as intervenções realizadas, assim como diminuição das taxas de abandono do tratamento.

Para a participação na pesquisa foram convidados pais de crianças entre um ano e seis anos de idade para integrar um grupo de atividades musicais dirigidas. Foram realizados encontros de aproximadamente 45 minutos com as crianças, incluindo também aquecimento, orientações para os cuidadores e momento de despedida e anotações individuais. A construção dos dados foi realizada no decorrer do ano de 2019, durante dois semestres. No total, participaram nove crianças: Satie; Yan; Clarice; Ismael; Carlos; Milton; Clara; Denise; João. A realização das atividades contou com a participação de mães, pais, uma avó e um avô.

Os registros utilizados para construção dos dados incluíram: filmagens das sessões; anotações em agenda pelos pais/cuidadores; anotações de campo do pesquisador; questionário respondido pelos responsáveis no momento inicial dos encontros; e prontuários e registros dos participantes fornecidos pelo atendimento especializado. Os dados foram categorizados e analisados qualitativamente. O olhar para o processo é fundamental para compreender questões do desenvolvimento de forma interdisciplinar. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP sob o número 3.395.236. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta no Anexo I.

No âmbito das atividades de música, as sessões realizadas com as crianças e seus acompanhantes incluíram atividades rítmicas, cantos de canção infantil, jogos musicais, histórias musicadas, atividades de ritmo e movimento, entre outras. Os encontros foram gravados digitalmente para melhor observar as reações de todos os presentes na turma e, como dito anteriormente, a construção dos dados teve a duração de dois semestres, com o objetivo de melhor analisar diferentes turmas e seus contextos.

Os encontros foram brevemente descritos, conforme o capítulo que segue, e o olhar para essas descrições e visitação ao material colhido tiveram como resultado pontos

disparadores para uma análise microgenética^{65,107}, em que foram analisados e discutidos episódios curtos para a formação de estruturas de processos psicológicos. Com essa abordagem, é possível descrever as transições durante o processo de estruturação intra e interpsicológica. Assim, a abordagem da história genética é contemplada: observamos o passado do participante, seu processo para a aquisição de conhecimento e imaginamos o futuro. A tentativa, assim, é criar um ambiente para que o ser humano possa atingir suas potencialidades. As mudanças observadas estão inseridas em um contexto semiótico, em que é possível inferir questões sobre a aquisição de cultura e especificidades da linguagem musical. O ambiente, criado artificialmente para o desenvolvimento humano, é experimental e dinâmico.

A cultura nacional foi objeto disparador para o planejamento dos encontros, que amplia o repertório para a criação das narrativas através dos livros de histórias, contação de história, uso de parlendas e jogos infantis. Da mesma forma, houve um cuidado na escolha de um repertório que trouxesse familiaridade com o contexto dos participantes assim como ampliasse os conhecimentos através de novas melodias, ritmos e uso de timbres variados. Os sons são o cerne da organização dos encontros, portanto, a escolha dos instrumentos buscou promover uma experiência de qualidade e variedade.

O planejamento dos encontros constituiu num processo complexo, pensado tanto a longo prazo quanto semanalmente, com readequações de acordo com as demandas da turma. O trabalho realizado não foi a primeira prática pessoal com crianças desta faixa etária. Estabeleci, com a colaboração de uma amiga de trabalho, em um outro momento e espaço de atuação, uma reflexão aprofundada sobre aspectos que gostaríamos de desenvolver nos grupos em que atuávamos. Destaco as execuções em um estúdio privado de música, na cidade de Campinas, especializado no ensino musical de crianças a partir da primeira infância. Nesse local, dois professores trabalhavam concomitantemente em hierarquia horizontal. Durante esse período, realizamos conjuntamente cursos de formação docente que foram determinantes em nossas práticas como educadores. As reflexões acerca das aulas, cursos de formação e relação dos participantes durante o processo foram enriquecedoras e determinaram minha ética e meus valores como profissional que atua com a educação musical na primeira infância.

Considerávamos os objetivos que gostaríamos de alcançar em cada atividade, atitudes dos participantes durante as atividades, orientações anteriores ao início das aulas e orientações individuais após as aulas. Estimulávamos a documentação pessoal do processo pelos pais, que poderiam, assim, acompanhar as visões pessoais do desenvolvimento global e musical. As anotações também serviam para ampliar e reforçar pontos observados durante a

aula. Como esse modelo mostrou ser funcional e eficiente, continuei a utilizá-lo, com suas devidas adaptações devido ao grupo.

Após a realização dos encontros e observação das gravações, notamos correlações com os estudos realizados por Teixeira e Barca¹⁰⁸ com aporte na psicologia sócio-históricas; os pesquisadores observaram o processo de criação musical em uma comunidade ribeirinha no contexto da educação infantil. Nessa pesquisa, na ilha de Combu, no estado do Pará, 17 crianças foram observadas em seus contextos sociais e as autoras apontam formas de organização do espaço para privilegiar os processos de criação. Notando a convergência dos valores centrais no processo organizacional dessas professoras, adaptamos as categorias a seguir como mote de discussão e análise a partir da teoria microgenética:

- Relação das crianças com tempos, espaços e materiais;
- Relação das crianças com as atividades;
- Relação das crianças com as outras crianças;
- Relação das crianças com adultos^{bb}.

Para compreensão do processo de construção dos dados, descrevemos parte dos encontros de forma mais genérica conforme observado no capítulo que segue para, assim, selecionar os eventos que avaliamos coerentes para descrever os processos de acordo com as categorias levantadas. As atividades das primeiras cinco aulas foram descritas com maior escrutínio para o leitor e as seguintes, de forma sucinta, para apresentar os participantes e as atividades que não foram descritas nas primeiras aulas. Para a discussão das categorias, as filmagens de todas as sessões foram revisitadas e os episódios avaliados relevantes foram contemplados no processo de análise. As atividades utilizadas nos primeiras cinco encontros foram retomados em momentos posteriores — com exceção de algumas, conforme descrita na Tabela I. Também é possível observar que buscamos criar uma relação de rotina ritualística no início de cada encontro, repetindo as atividades no início e no fim. Apresento, na Tabela 2, a participação das crianças por encontro.

^{bb} Duas adaptações foram realizadas nas categorias, se comparadas com os estudos de Teixeira e Barca¹⁰⁸: suprimimos o substantivo “organização da” do nome das categorias assim como a categoria “Organização da relação das crianças com adultos, especialmente com músicos” foi alterada para “relação das crianças com adultos”, já que elas não tiveram contato com outros músicos com exceção do contato comigo, músico, pesquisador e mediador dos encontros.

Roubou pão na casa do João			x						x			
Som do sapo			x									
Sapo cururu			x									
Bambico bambuê			x									
Parlendas			x				x			x		
Dança com tecidos			x									
Boi da cara preta			x									
História da estrela				x	x					x	x	x
Indo eu a caminho de Viseu				x	x							
Palminhas				x	x							
João, o travesso				x	x					x	x	
Pisa o chiclete				x	x				x			
Um, dois, feijão com arroz				x	x						x	x
Fazer torre com o djembê				x	x						x	x
Clavas				x								
O sapo não lava o pé					x				x			
Canto com cabaças					x							
Marcha soldado com o djembê						x	x		x	x	x	
Hoje é domingo								x			x	
Dança coreografada								x				
Dedo mindinho								x				
Papai, mamãe e o tio João									x			
Indiozinho									x			
Bambalão									x			

Tabela 1. Lista de atividades realizadas. Fonte: produzida pelo autor.

Participantes	Encontros											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Satie	x	x	x		x	x	x		x			
Yan	x		x									
Clarice	x	x	x									
Ismael	x	x										
Carlos			x									
Milton				x								
Clara						x	x					
Denise								x	x		x	x
João								x	x	x		x

Tabela 2. Lista de presença nos encontros. Fonte: produzida pelo autor.

CAPÍTULO 5

CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Sobre os participantes:

Satie

Foi o participante mais regular. Sempre que o via nos corredores do Cepre, estava com uma energia contagiante. Seus pais, muito preocupados com a educação do filho único, cantavam nas aulas e participavam ativamente, especialmente o pai, que esteve presente em todos os encontros com o filho. Satie já estava em idade escolar e gostava muito de brincar com outras crianças. Frequentava escola regular e estava com cinco anos de idade. A maior preocupação que tive foi uma das vezes que o pai, ao faltar em um dos encontros, comentou que ele havia tido convulsões durante a semana e que estava ajustando a dosagem do remédio porque ele estava crescendo. A música, para a família, era importante e fazia parte da rotina diária, além da prática da fé.

Yan

Mesmo tendo participado de apenas dois encontros, tive a oportunidade de conversar muitas vezes com a mãe, que contou de sua vida em uma cidade distante de Campinas, cercada de área verde, animais e espaço para ele brincar. Havia uma preocupação grande da mãe com a saúde do único filho, de dois anos de idade, pois ele já havia sido internado algumas vezes; com isso, notava seu gosto em estar com a mãe e ela com ele. Isso não impedia que ele explorasse o espaço e participasse das brincadeiras e jogos. Digo, ainda, que essa aproximação se refletiu na segurança que ele tinha em si. Por depender do transporte que a prefeitura disponibilizava para ir aos atendimentos, muitas vezes necessitava ir logo para sua cidade de residência antes de participar dos encontros de música.

Clarice

Sua personalidade marcante transbordava durante as aulas: tinha uma certa intensidade nas relações com os espaços, os materiais, os outros integrantes da família. Além da mãe que a acompanhava, o irmão mais novo estava sempre com ela. Em um dos encontros, uma cena me marcou, dela deitada no colo do irmão enquanto recebia carinho no cabelo, tanto dele como da mãe. Em uma das aulas, entretanto, apenas a avó e a menina estiveram presentes. Sua personalidade independente estava impressa nos momentos em que tocava os instrumentos,

interagia com a família e utilizava o espaço. Enquanto esteve nos encontros, tinha cinco anos de idade.

Ismael

Durante todos os encontros de que participou, Ismael sorriu. Sentiu-se muito à vontade em participar e a mãe, muito envolvida, estimulava a independência dos filhos — Ismael, um ano mais novo, e Clara — enquanto ao lado deles. Mesmo não conhecendo as canções, após algumas repetições, tentou cantar o que escutava e tocar os instrumentos que não conhecia. Sua habilidade com o corpo ficava evidente quando precisava acompanhar o pulso em alguma atividade, tocar o tambor, dançar e ocupar o espaço. De acordo com a mãe, estava entusiasmado em participar da aula e achava essa oportunidade uma ótima experiência para sua sociabilização. Com as alterações de grades horárias, a mãe não pôde mais levá-lo aos encontros.

Carlos

Participou de uma única aula, entretanto, pude notar sua felicidade em participar de uma atividade estimulante como é fazer música. Ele não frequentava a educação infantil e a mãe era uma figura presente, sempre preocupada em conter o filho durante o encontro; notei seu incômodo em imaginar que os outros participantes estivessem achando o comportamento do filho inoportuno. Mesmo com três anos de idade, Carlos tinha síndrome de Down, era grande e pesado: a mãe — de estatura pequena e magra — sofria para pegá-lo e reclamou que tinha dores constantes no corpo por causa disso. Não apareceu mais no ambulatório para os atendimentos individuais nem coletivos. Houve algumas tentativas de contato por telefone, mas sem retorno.

Milton

Na única semana em que eu trabalhei com Milton, que estava com quatro anos de idade, não apareceram outras pessoas. Estava me organizando para ir embora quando eles surgiram na sala, encaminhados pelo atendimento anterior com a fonoaudióloga. Estavam presentes tanto o avô como a mãe. Milton era uma criança que não tinha interesse em socializar-se comigo e não estava indo para a escola; a mãe acreditava que essa poderia ser uma oportunidade para ele ter contato com outras crianças e aprender com seus pares. Notei que o avô era uma personalidade importante como rede de apoio para a mãe, que perdera o esposo havia pouco tempo. Como moravam longe e dependiam de transporte público, deixaram de

participar das atividades com música e continuaram apenas com a fonoaudióloga, mas sempre os encontrava nos corredores do Cepre.

Clara

Foi a mais nova participante dos encontros, com dois anos. Assim como outras crianças, também precisou deixar de participar dos encontros de música por incompatibilidade de agenda. A mãe e o pai participaram do primeiro encontro e do segundo, apenas a mãe. Clara era tímida e desconfiada. Não gostava de estar muito próxima de outras pessoas desconhecidas, mas aos poucos ganhou confiança para participar. Foi uma das crianças mais novas a nascerem no CAISM e sua mãe dividiu um pouco dos momentos de angústia que havia vivido com a filha. Sempre que finalizava as sessões, estavam no corredor aguardando o atendimento com a fonoaudióloga, então mantínhamos algum contato mesmo sem estarem no grupo.

Denise

Sua mãe comentava que Denise gostava muito de música. Foi a criança mais velha do grupo, com quase seis anos de idade. Estava acostumada com a rotina escolar, então não teve dificuldades em participar das atividades em roda, estava sempre atenta e divertia-se muito nas aulas. Vinha de uma cidade a quase 100 km de distância e procurou participar ativamente, junto com a mãe, nos encontros em que esteve. Era uma criança que falava pouco, mas a mãe comentava que ela sabia todas as canções e brincadeiras que fazíamos em aula. Tímida, não gostava que interações fossem feitas diretamente com ela durante os encontros e preferia participar sem interagir com conversas, apenas através dos jogos, brincadeiras, danças e música.

João

Participou dos encontros sempre com sua mãe e, assim como as outras crianças, tinha prazer em fazer música coletivamente. Tinha uma relação muito precisa com o pulso e, de acordo com a mãe, João tornou-se mais aberto para cantar e escutar músicas novas. Gostava de explorar o espaço, sentar-se nas carteiras ao redor da sala e observar a câmera gravando. As bolinhas de gude eram interessantes para ele e fazia os movimentos das danças com desenvoltura. Não moravam em Campinas e precisavam viajar uma longa distância para participar das sessões no Cepre. Já estava em idade escolar e a mãe comentava que eles estavam aproveitando bastante os atendimentos.

OS ENCONTROS COM O GRUPO

Chamada para os participantes da pesquisa: primeiro encontro com os pais

Conforme apontado, no Gapal existe um grupo de orientação dos pais, que ocorre semanalmente. Enquanto as crianças estão em atendimento individual, a residente que está naquele semestre no ambulatório do Cepre desenvolve um trabalho paralelo com os pais e cuidadores. Neste momento, tive a oportunidade de encontrar-me pela primeira vez com as pessoas que buscavam o tratamento especializado no ambulatório e, por estar conhecendo o grupo, não houve gravação em vídeo. Utilizei cerca de dez minutos do fim do encontro para conversar com esses pais, realizar o convite para que participassem da pesquisa e esclarecer os propósitos do estudo, assim como tirar eventuais dúvidas e colocar-me à disposição caso quisessem procurar-me.

Como os trabalhos com música para o público dessa idade não são amplamente divulgados, a princípio as famílias não tinham uma ideia clara do que seria uma atividade musical para crianças tão pequenas e com queixas do desenvolvimento. O fazer musical está diretamente relacionado ao tocar um instrumento e cantar, portanto, não sabiam como pais e crianças em idade precoce poderiam participar de encontros de música.

Procurar explicar de forma abstrata é um desafio: não recebi um retorno claro sobre o entendimento dos pais do programa; os pais pareciam não compreender as potencialidades da música para o desenvolvimento global do indivíduo; a música não é vista como protagonista no processo de habilitação e reabilitação. Percebi depois que teria sido interessante mostrar uma filmagem de algum trecho de aula para que pudessem ter uma ideia mais clara do que seriam esses momentos.

Lembro-me de iniciar a minha fala e poucas pessoas questionarem alguma coisa. Notei, após finalizar meu discurso, que havia sido muito objetivo e um tanto formal e isso pode ter criado um afastamento natural por conta do modo como me expressei. Precisei repetir o que havia dito, colocando-me de forma mais próxima, acolhedora e informal. Com isso, as pessoas sentiram-se mais à vontade para perguntar e compartilhar um pouco sobre o gosto musical das crianças. As pessoas pareciam interessadas e informei o horário e a data dos encontros.

Uma impressão que tive foi o quanto a minha fala tinha peso para aquelas pessoas. Elas escutavam atentamente o que eu dizia. Notei, nesse momento, a importância atribuída à pesquisa em uma instituição como aquela. Mesmo que as pessoas não tivessem muita clareza

sobre o meu objetivo e qual o formato dos encontros, elas estavam atentas porque já existia de antemão uma chancela da instituição fortalecendo minha prática como pesquisador e profissional da área.

A partir de uma impressão pessoal, crio algumas hipóteses que valorizam a minha fala: sou um profissional com experiência prática; estou em um contexto de pesquisa em uma universidade pública; o atendimento é gratuito e aberto a toda a população; as pessoas entendem a importância dos hospitais-escola para a produção de conhecimento nas diversas áreas; a pesquisa é realizada na área da saúde, que é tradicionalmente valorizada na universidade e possui um histórico de vínculo forte na construção da ciência.

Mesmo esse sendo o primeiro encontro com o grupo para reforçar a abertura do programa, não foi o único. A intenção era deixar que a participação fosse aberta, para que em qualquer momento do processo novos integrantes pudessem participar ou deixar o espaço, como constava no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Essa perspectiva fortalece a característica de um programa flexível, aberto à entrada e à saída de pessoas, convergente com o espaço onde as atividades aconteciam.

ENCONTRO 1

Participantes: Satie (mãe e pai); Ismael e Clarice — irmãos (mãe); e Yan (mãe).

Antes do início das atividades, preparei uma fala de abertura, explicando como seriam desenvolvidos o trabalho e a pesquisa em si. No registro em vídeo, escuto uma criança incomodada com algo, mas como essa é uma fala que gostaria de realizar antes de os participantes entrarem na sala, não identifico qual criança está incomodada. Acredito ser Yan. Como minha atenção e preocupação estavam voltadas aos pais, não pude voltar o olhar para ele.

Reforcei aos pais que a participação deles era importante para estabelecer a interação de seus filhos. A observação é parte do processo de aprendizagem, portanto, através do envolvimento dos adultos, as crianças naturalmente fariam parte dos jogos, se eles percebessem que eram significativos. Pedi a todos que procurassem não verbalizar suas ações durante a prática ou orientação através da fala, pois a linguagem a ser desenvolvida naquele momento era a musical. Comentei que o corpo se comunica de diversas formas e que, nesse momento, tentaríamos fortalecer outros meios de expressão e comunicação.

Procurei planejar as atividades com esmero. Houve um cuidado em encadear as atividades para que lacunas não colaborassem na perda de atenção e interesse dos participantes. Cada minuto da sessão foi planejado: as canções estavam memorizadas, as letras de cada uma delas no papel para eventuais consultas, a fala anterior ao início do encontro transcrita e a descrição do *setting* caracterizada.

Preparo-me para dar aulas há algum tempo e minha pesquisa é um reflexo dos anos de estudo e dedicação: o fazer musical diário, estudar e revisitar pedagogos, educadores musicais, teóricos de diversas áreas — característica do programa interdisciplinar. Desenvolver um programa de pesquisa é uma tarefa que exige disciplina e diligência.

A turma não era tão numerosa como eu estava acostumado. Isso não implicou necessariamente alterações significativas: abre-se a possibilidade de mais repetições; posso dar uma atenção maior para cada um dos participantes; as crianças participam em todas as trocas de objetos, quando é o caso. Caso as atividades que programei não sejam suficientes, sempre tenho alguma alternativa para preencher o tempo combinado. A participação para um primeiro encontro foi espontânea e consistente. O resultado me agradou, já que tanto os pais como as crianças expressaram momentos de prazer e divertimento.

Entre os participantes, encontram-se dois irmãos. É uma relação interessante de ser observada. A música sensibiliza e é produzida de forma ativa. Dessa forma, é possível inferir algumas características da dinâmica familiar. A partir desse primeiro contato, a mãe demonstra-se segura em relação às crianças e o mais interessante é notar como seus filhos estabelecem uma relação distinta entre eles e com a mãe.

Nesse encontro é a primeira vez que utilizo o violão como instrumento que pode fornecer uma base harmônica e acompanhamento para o canto. Facilidade de transporte, familiaridade do grupo com o instrumento e percepção de afinação do grupo foram fatores determinantes para essa escolha. Como meu primeiro instrumento é o piano, sempre que posso, dou preferência a este em detrimento daquele. Na sala que utilizo para realizar a construção dos dados, não é possível deixar os instrumentos escolhidos, portanto, a facilidade de montagem e desmontagem do equipamento é relevante para a escolha da ferramenta de trabalho.

A relação estabelecida durante a prática dos participantes foi interessante no sentido de notar que estavam bastante à vontade em participar, explorar o espaço, testar limites e envolver-se com os jogos. É comum pessoas que nunca praticaram música coletivamente ficarem desconfortáveis. Acredito que tanto a fala inicial de reforçar a necessidade do envolvimento como o fato de os pais se conhecerem, por participarem do grupo de discussão anterior ao encontro, fizeram com que os participantes estivessem abertos para a experiência.

Atividades:

1. Jogo de bola

Objetivo: criação de *setting* inicial — todos preparam-se para a atividade e entram em uma mesma sensação coletiva de concentração e foco na atividade a ser iniciada. Na roda, todos se veem e olham um nos olhos do outro; importante momento de troca e conexão.

Descrição: Sentados confortavelmente em uma roda no chão, todos jogam bola — um pouco murcha e macia — um para o outro lentamente. A pessoa que está com a bola utiliza o olhar, antes de jogá-la, para indicar quem a receberá. A bola não sai do chão e deve ser empurrada, suavemente, com o dorso da mão. Ao fundo, uma música de livre escolha. Geralmente utilizo a mesma música para que os participantes possam associá-la ao início do encontro e à preparação da concentração para as atividades a serem realizadas. Durante toda a

construção dos dados, a música escolhida foi a *Rhapsody in Blue*, de George Gershwin. Costumava deixar os primeiros três a cinco minutos da música, aproximadamente, tocando.

Antes de iniciar, reforço: “Vamos tentar fazer tudo fazendo, ao invés de falar”. Cada um, a seu modo, toca a bola, uns com mais entusiasmo, outros com maior timidez.

2. Conto de história: *O Lenço*, de Patrícia Auerbach

Objetivo: Estimular a imaginação a partir de conto de história. Esse momento é uma oportunidade inicial do contato com a literatura e o letramento. A escolha de ilustrações pensadas em uma linguagem artística é critério para ampliação de repertório da literatura infantil especializada na área.

Descrição: A partir de um livro de imagens, elaboro uma possível história de faz de conta a partir das imagens ilustradas. Na trama, uma criança encontra um lenço na gaveta da cômoda da mãe, que se transforma em vários objetos: cachorro, bebê, véu, bandeira, cabana. O lenço, que permeia todo o livro, será objeto disparador para a próxima atividade. Como todos estão em roda, é comum que permaneçam nessa formação, mas conforme as crianças sentem-se mais à vontade, é comum aproximarem-se para ver as ilustrações mais de perto e ouvir melhor a história de quem a conta.

No momento da atividade, Satie não se demonstra interessado. Para ele, é mais importante saber o que tem na sala. O pai tenta controlá-lo para que não mexa nos instrumentos: novidade para ele. A mãe tenta contê-lo, já que ele não para. Ao mesmo tempo, Clarice fica à vontade e se deita no colo do irmão para escutar a história. Chega, inclusive, a tirar o sapato. Cada criança, a seu modo, participa do espaço e existe uma movimentação inerente aos convívios sociais. Da mesma forma, Yan permanece atento no colo da mãe em seu conforto e proteção pessoal.

3. Manipulação do lenço vermelho de bolinhas brancas

Objetivo: Estimular a criatividade, movimentos pequenos e grandes, ensinar a dobrar o tecido e guardar.

Descrição: Após a leitura do livro de Patrícia Auerbach, convido os participantes a criar funções ou transformar o pano em outros objetos. Após alguns instantes nesse movimento,

peço que todos dobrem os panos antes de guardarem. Nesse momento, as crianças que não conseguem fazer sem ajuda, recebem orientações dos pais ou de mim.

Durante o encontro, todos estão participando nesse momento. Yan, após sair do colo da mãe, é levado novamente até ele. As crianças, de forma geral, usam bastante tempo para isso pois é uma atividade complexa. A mãe de Satie, ao notar que o filho quer mexer nos instrumentos, diz: “Ele é bem hiperativo”. Respondo ser normal.

4. Caminhar no pulso com o djembê

Objetivo: Atenção voluntária ao pulso do instrumento e ritmo; percepção do pulso e ritmo; aprender subdivisão. Atenção voluntária ao silêncio.

Descrição: As crianças, em roda, caminham no pulso que é estabelecido pelo djembê, sem acompanhamento musical. Utilizo as divisões e ritmos, de acordo com a Figura 6, Figura 7, Figura 8 e Figura 9. Quando tocamos a Figura 9, mudamos a direção da roda. Associo o ritmo da Figura 9 às sílabas de “chocolate quente” para facilitar a assimilação pelas crianças. Essa é uma forma difundida em diversas metodologias de ensino, mais amplamente utilizada em estúdios de orientação da pedagogia Suzuki. Entre cada mudança de figura, faço uma pausa de tempo indeterminado, estimulando a atenção voluntária ao som e ao silêncio.



Figura 6. Pulso em semínimas. Fonte: transcrição do autor.



Figura 7. Pulso em mínimas. Fonte: transcrição do autor.



Figura 8. Pulso em colcheias. Fonte: transcrição do autor.



Figura 9. Ritmo “chocolate quente”. Fonte: transcrição do autor.

Não foi necessário descrever aos participantes como seria feito. A partir da imitação do que eu estava realizando eles conseguiram compreender. Apenas os pulsos em mínimas e semínimas foram realizados, além do ritmo em “chocolate quente”. A dificuldade de mobilidade de Satie não impossibilita sua participação, pois seu pai pode ajudá-lo. As crianças estão muito contentes. Apesar de ser a primeira vez que estavam fazendo, elas participaram ativamente e compreenderam a mudança no sentido de girarmos a roda após escutarem o ritmo e verem que eu havia também mudado. No início, Yan reclama pois não queria sair do colo da mãe e ir para o chão, mas ele continua, ao perceber que a mãe não daria colo para ele naquele momento.

5. Tocando o pulso com o djembê

Objetivo: Atenção voluntária concentrada no pulso do instrumento e ritmo; percepção do pulso e ritmo; aprender a tocar no pulso e a célula rítmica; aprender subdivisão. Atenção voluntária ao silêncio. Dar a possibilidade de todos tocarem e, assim, aprenderem a ceder a vez e esperar o próprio turno.

Descrição: Neste momento, as crianças terão oportunidade de tocar o djembê. Quando todos os participantes estão em roda, chamo uma das crianças ao centro para que ela toque o pulso, com a minha ajuda. Costumo iniciar com o pulso em semínimas e o “chocolate quente”. Após a criança terminar, ela passa a vez para outra criança, até que todas tenham oportunidade de tocar. Quando a turma é numerosa, não são todas que tocam o instrumento e essa é uma escolha consciente. Como não estou na roda, mas ao centro dela, com a criança, conto com a ajuda dos adultos para dar continuidade do movimento da roda. Para pessoas que estão iniciando, costumo fazer um sinal com o olhar e a cabeça para que elas andem no pulso, mas conforme as semanas passam, essa etapa não é mais necessária.

Todas as crianças tocam, uma a uma. De certa forma, houve uma escolha na ordem das crianças que deveriam tocar. Queria iniciar pelo Satie para fortalecer sua participação e reforçar positivamente o sucesso de uso do corpo em uma atividade que exigia coordenação

para caminhar no pulso. Logo depois, pedi que o Ismael tocasse antes da irmã para que ela soubesse que em alguns momentos ele poderia iniciar algumas coisas antes dela. Nas atividades anteriores, notei sua personalidade dominante em relação ao irmão e essa abertura teria seus reflexos em outras atividades da vida diária. Clarice não queria que a ajudasse a tocar no pulso e Yan não queria participar sem estar com a mãe. É interessante notar, nesse momento, como cada pessoa participa do seu jeito e como cada um dos integrantes da família possui uma forma de relacionar-se com o djembê e com cada um do grupo.

6. Bate o monjolo no pilão

Objetivo: Aprender a esperar a vez e tocar o instrumento no momento que se canta a sílaba “lão”. Atenção voluntária ao pulso do instrumento e ritmo; percepção do pulso e ritmo. Dar a possibilidade de todos tocarem e assim, aprender a ceder a vez e esperar o próprio turno. Contato com o cancionero folclórico nacional.

Descrição: Antes de iniciar a música, toco no tambor o ritmo inicial da música (até o primeiro tempo do segundo compasso) e demonstro uma vez para que saibam o momento de tocar a baqueta. Esse momento é no primeiro tempo do segundo compasso (sílabas “lão”), conforme Figura 10. Cada um tem uma única oportunidade de tocar o instrumento e precisa passar a baqueta para o colega ao lado na roda. Faço também com os pais, pois entendo que a complexidade é maior. Conforme as pessoas reconhecem a música e o momento de tocar, elas sentem-se seguras quando recebem a baqueta e tocam no momento esperado.

Ba - te o mon - jo - lo no pi - lão Pe - ga a man - di - o - ca pra fa - zer fa -

ri - nha On - de foi pa - rar meu tos - tão? E - le foi pa - ra a vi - zi - nha

Figura 10. Bate o monjolo — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

Cada um tenta bater no momento que entende; por ser a primeira vez, noto que não entenderam como deveriam fazer. Procuo orientar cada um, mas com a preocupação que eles pudessem reconhecer a música em uma próxima vez que a repetisse.

7. O elefante

Objetivo: Atenção voluntária ao pulso e ritmo com subdivisões em três (binário composto). Mudança para uma tonalidade menor. Coordenação de movimentos grandes em um momento específico. Contato com o cancionista folclórico nacional (Figura 11).

Descrição: Todos em roda cantam a canção caminhando no pulso da música. Ao dizer as palavras “tromba grande”, fazem um movimento ao centro da roda imitando a tromba do animal, de forma orgânica ao tempo da música. É possível variar o tempo da canção, fazendo-a mais rápida ou mais lenta, como as Figuras 6, 7 e 8, porém em binário composto.

The image shows two staves of musical notation in 3/8 time, with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The first staff contains the melody for the first line of lyrics: "O e - le - fan - te vai an - dan - do Pe - lo ca - mi - nho con - ten - te". The second staff, starting with a measure rest labeled '5', contains the melody for the second line: "Vai ba - lan - çan - do a trom - ba gran - de Cum - pri - men - tan - do a gen - te". The notes are primarily quarter and eighth notes, with some dotted rhythms.

Figura 11. O elefante — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

A primeira preocupação é que eles tenham um contato inicial com a canção e possam sentir um pouco a diferença de um 3/8 e de uma tonalidade menor. Apesar de não ser o foco inicial que todos façam a tromba do elefante no momento correto, procuro demonstrar para que eles em futuro contato com o jogo, como em espiral, possam incluir outros desafios.

8. Dança livre com lenços

Objetivo: Coordenação de movimentos grandes e pequenos. Expressão livre do corpo. Dança a partir de uso de um objeto disparador.

Descrição: Os participantes escolhem lenços coloridos de tecido leve que estão dentro de uma sacola. Ao escutarem a música, dançam livremente ocupando o espaço. Utilizo o Minueto do Quinteto de Cordas em Mi Maior N° 5, Op. 11, de Luigi Rodolfo Boccherini.

No momento de distribuição dos tecidos, noto que todos têm um interesse grande em pegar os lenços. Começam sentados e não estavam interessados em levantar-se, mas como eu chamo para se levantarem, começam a se movimentar aos poucos. A mãe do Satie prefere ficar sentada. Sua atitude continua em outros encontros; talvez fosse o caso de ter reforçado o quanto era importante, nesse momento, que ela dançasse com todos. Guardam o tecido sem problemas.

9. A *dona aranha* com pau de chuva

Objetivo: Manipular o pau de chuva; tentar equilibrar a aranha na ponta do pau de chuva; contato com o cancioneiro folclórico internacional (Figura 12); jogo dramático.

Descrição: Em roda, cantamos a canção *A dona aranha* enquanto o aracnídeo em pelúcia está sobre o pau de chuva. No momento que chega a chuva, viro o pau de chuva e a aranha — que está no topo equilibrada — cai ao chão. A aranha continua subindo até que a música acaba. Todas as crianças têm a oportunidade de tentar equilibrar a aranha no pau de chuva e manipular o instrumento.

A do-na a-ra-nha su - biu pe-la pa-re-de Vei-o a chu-va for-te e a der-ru-bou

5 Já pass-sou a chu-va O sol já vem sur-gin-do E a do-na a-ra-nha con-ti - nu-a a su-bir

9 E-la é tei-mo-sa e de-so-be-di en-te So-be, so-be, so-be Nun-ça es-tá con-ten-te

Figura 12. A dona aranha — Tradicional americana, publicada pela primeira vez em 1910. Fonte: transcrição do autor.

Como é uma canção conhecida, todos cantam juntos. Repito para cada criança. Certamente a participação não é a mesma. Cada uma interessa-se por um objeto distinto: ou pela aranha, ou pelo pau de chuva. Clarice quer fazer por ela mesma; tenta equilibrar a aranha na ponta do pau de chuva. Quer passar ela mesma ao irmão. Da mesma forma, o irmão também quer equilibrar a aranha. Yan não quer ficar mais na sala e abre a porta.

10. *A dona aranha na parede*

Objetivo: Desenvolver a imaginação e o jogo simbólico. O corpo no espaço.

Descrição: Os participantes, após escolherem uma aranha, vão até uma das paredes da sala para fazerem a aranha subir, como a canção da aranha descreve (Figura 12). Repito e peço que troquem de local na sala.

Cada um escolhe uma parede para a aranha subir. A sala tem poucas paredes livres, infelizmente. Eles procuram outros espaços para explorar a subida da aranha. Guardam os objetos sem dificuldades após o término da canção.

11. Instrumentos de chocalho

Objetivo: Manipulação de instrumento de chocalho ou guizos. Consciência e percepção de ritmo e pulso. Contraste de: forte e fraco; som e silêncio; crescendo e diminuendo; rápido e devagar. Contato com cancionário folclórico nacional (Figura 13).

Descrição: Os participantes, sentados, escolhem os instrumentos que quiserem em uma sacola transparente com chocalhos e guizos. Após todos escolherem, marcamos um pulso com o instrumento e iniciamos a canção. Fazemos contrastes conforme descritos nos objetivos e, após finalizarmos, guardamos todos os instrumentos.



Figura 13. Na Bahia tem — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

O interesse nos instrumentos é evidente. Essa é uma canção nova para os participantes e, mesmo não cantando, entoam alguns sons na tentativa de participarem. A música é envolvente e conseguem fazer os contrastes propostos de: forte e fraco; som e silêncio. Guardam os instrumentos no momento proposto. Yan demonstra seu cansaço e vontade de fazer outras coisas durante esse momento. Na oportunidade que tem, sai do colo da mãe e explora a sala.

12. Cantiga de roda

Objetivo: O momento da cantiga de roda (ciranda) está diretamente relacionado a uma tradição nacional de dança e troca coletiva e cadenciada em ciranda. Com as mãos dadas, o movimento em roda envolve os participantes e estabelece uma relação coletiva com a música, sua expressão, ritmo, tempo, contrastes e mobilidade.

Descrição: Enquanto todos estão de mãos dadas, iniciamos um movimento em direção anti-horária (começo com o pé direito) e cantamos juntos a música proposta, caminhando em um mesmo pulso. No refrão, todos se afastam e se aproximam, cantando em contraste de volume sonoro.

Man dei fa - zer u ma ca sa de fa - ri nha Bem ma nei - ri nha que ven to pos sa le - var Ô, pas sa

5
sol, pas - sa chu - va, pas - sa ven to Só não pas - sa o mo - vi men - to do ci - ran - dei - ro a ro -

8
dar Ô, pas - sa sol, pas - sa chu - va, pas - sa ven to Só não pas - sa o mo - vi

11
men - to do ci - ran - dei - ro a ro - dar Ô, ci - ran - dei - ro, ci - ran - dei - ro, ó A pe - dra do seu a -

15
nel Bri - lha mais do que o sol Ô, ci - ran - dei - ro, ci - ran - dei - ro, ó A pe - dra do seu a -

19
nel Bri - lha mais do que o sol A - chei tão bo - ni - to — Meu a - mor brin - car

24
— Ci - ran - da ma - nei — ra Vem cá, ci - ran - dei - ra Vem cá, ba - lan - çar

29
Ci - ran - da ma nei — ra Vem cá, ci - ran - dei - ra Vem cá, ba - lan - çar Ô, ci - ran

33
dei - ro, ci - ran - dei - ro, ó A pe - dra do seu a - nel Bri - lha mais do que o sol Ô, ci - ran

37
dei - ro, ci - ran - dei - ro, ó A pe - dra do seu a - nel Bri - lha mais do que o sol

Figura 14. Casa de Farinha — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

Neste encontro, a música utilizada foi a *Casa de farinha* (Figura 14). Como fazer roda é um uma prática conhecida, todos logo se posicionaram após minha sugestão. No refrão,

quando todos se juntaram, foi um momento de grande prazer, pois o contraste musical é tocante e causa uma mudança na expectativa do movimento do corpo e do som.

13. Canto de despedida

Objetivo: Canto para finalizar a sessão. Esse é um momento de socialização e confraternização, dando um limite para uma atividade que ocorre em um determinado momento e tempo.

Descrição: A canção é uma adaptação de *Como vai você?*. Ao fim do encontro, todos sentam-se em roda para cantar uma canção de despedida. Pode ser que cante para cada uma das crianças ou para todos, uma única vez.

♩ = 76

A6 Dmaj7 D/C G/B Em7/G G/A

Tchau a - mi gos a au - la ter - mi - nou Co - mo é bom es - tar com vo -

4 Dmaj7 A9 D D/C G/B Em7 A7sus4 A7/C# D6

cês! Pal - ma, pal - ma, mão com mão, a - go - ra um a - bra - ço de co - ra - ção

Figura 15. Como vai você. Fonte: Chan T, Cruz T. Como vai você? In: Pirralhada: jogos e canções para a Educação Infantil. São Paulo: T. Chan, 2001. 130p. Com adaptações.

14. Poslúdio

Todos estão à vontade no fim, e deixo alguns livros no chão para as crianças escolherem livremente qual querem ler. Enquanto isso, separo os TCLEs para os pais assinarem e dou algumas explicações pontuais sobre o processo. Yan abre e fecha a porta e tenta sair pela outra porta, que está fechada; a mãe fica de olho nele, ao mesmo tempo que se preocupa com o que ocorre na sala. A mãe de Satie reclama que ele estava muito distraído durante as atividades e se queixa de que é uma constante também em casa. Todos despedem-se e eu arrumo a sala para as próximas atividades.

ENCONTRO 2

Participantes: Satie (pai e mãe); Ismael e Clarice (mãe).

Acredito que iniciar um trabalho novo causa certo grau uma ansiedade e estranhamento; e não foi diferente com esta pesquisa. Já no segundo encontro, o incômodo estava de certa forma diluído e sentia-me mais à vontade com o grupo. Com isso, algumas características, tanto no momento do encontro como antes dele, modificaram-se: podia interagir mais com os participantes; consegui preparar a sala em poucos minutos; coloquei os objetos rapidamente sobre a mesa; sabia com precisão como posicionar a câmera. Da mesma forma, as crianças e os pais também se sentiam mais familiarizados e as trocas aconteceram com mais fluidez. Um dos participantes da pesquisa, Yan, não compareceu. A tentativa de contato não teve resultado: não consegui falar com mãe através de ligação nem mensagem de texto. Isso, entretanto, não impediu que eles participassem em encontros futuros.

Notei, no transcorrer do encontro, que as crianças estavam bastante contentes e envolvidas. Acredito que a rotina fez com que elas sentissem menos ansiedade em participar, pois agiram com maior tranquilidade. A mãe do Satie ficou sentada nas cadeiras que ficam ao redor da sala porque estava com cólica, assim, não pôde participar ativamente — ficou, entretanto, observando com atenção o esposo e o filho. Em dado momento, entretanto, pôde tocar um instrumento e, mesmo sentada, fez parte da roda.

Em relação ao planejamento das atividades, notei que a sessão estava um pouco curta e que poderia adicionar mais atividades. A mãe do Ismael e da Clarice disse que as crianças estavam acostumando-se com a rotina da aula e por isso conseguiam participar mais. No encontro anterior, disse que, por causa dos horários e agendas de escola e atendimentos de outros especialistas, talvez tivesse que se ausentar por algumas semanas.

A princípio, minha intenção era preparar alguns roteiros de sessões que se repetiriam, mas, no decorrer desse e do encontro anterior, repensei essa estratégia, pois notei que seria importante haver mais repetições de atividades específicas. Essas repetições trariam segurança nas ações propostas, desenvolvimento de habilidades específicas, organização do pensamento e rotina. Ao longo da pesquisa, entretanto, avalei as perspectivas de quantidade de repetições das atividades e interesse do grupo. Não cheguei a uma definição interna sobre o assunto e esse é um ponto interessante para repensar as atividades: a relação com as repetições e seus processos, tendo em mente a participação de adultos no grupo, que têm outra relação com a repetição e ações dirigidas.

Atividades:**1. Jogo de bola**

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 1.

As crianças, antes de iniciar o encontro, estavam todas fazendo qualquer coisa, mas quando eu coloquei a música para tocar, elas já entenderam que precisavam sentar-se em roda e preparar-se para o início das atividades. Dessa forma, o objetivo de estabelecer um *setting* inicial estava, aparentemente, consolidado. Todos participaram e jogaram a bola (Figura 16) com tranquilidade e ativamente.



Figura 16. Bola. Fonte: arquivo pessoal do autor.

2. Canto de abertura

Objetivo: Momento de socialização e criação de vínculo entre os participantes; aprendem o nome das pessoas que fazem parte do grupo; esperam a vez para cantar com o seu respectivo nome.

Descrição: Após o jogo de bola, quando todos estão em roda, canto com o nome de cada criança e cada acompanhante, cumprimentando-os. Utilizo o violão como instrumento de apoio harmônico para a melodia.

Te-nho um no-me e um so bre - no me U-ma bo-ca e um co-ra - ção Di-ga o no me ra-pi-
6
di-nho Pra dar vi-da a es-sa can - ção Meu no -me é . . Bom di- a! . .

Figura 17. Tenho um nome e um sobrenome. Fonte: transcrição do autor.

Essa é a primeira vez que cantamos a canção. Clarice tenta tirar o foco dela quando chega sua vez: levanta-se e vai até a mãe, que pede para ela voltar a sentar-se. As crianças gostam bastante de cantar e, porque repetimos, aos poucos aprendem a letra.

3. Conto de história: *O Jornal, de Patrícia Auerbach*

Objetivo: Estimular a imaginação a partir de conto de história. Esse momento é uma oportunidade inicial do contato com a literatura e o letramento. A escolha de ilustrações pensadas em uma linguagem artística é critério para ampliação de repertório da literatura infantil especializada na área, assim como em *O Lenço*, da mesma autora.

Descrição: A partir de um livro de imagens, elaboro uma possível história de faz de conta seguindo as imagens ilustradas. Na trama, uma criança, ao acompanhar passivamente seu pai ao ler o jornal, inicia um processo de imaginação sobre a função do papel utilizado na impressão do jornal: ele se transforma em avião, prancha de *stand up paddle*, tapete voador, espada, prancha de surfe.

Durante a leitura, as crianças demonstram que gostam bastante da trama do livro, pois estão com a atenção voluntária voltada coletivamente a um foco determinado. O Ismael fica bastante à vontade e chega a deitar-se no colo da mãe. Satie, ao notar que Ismael faz isso,

também faz o mesmo com o pai. A Clarice gosta de participar falando ao mesmo tempo e movimentando seu corpo.

4. Flauta de êmbolo

Objetivo: Associar a relação de grave e agudo com o corpo: graves na parte de baixo e agudos na parte de cima do corpo.

Descrição: Com uma flauta de êmbolo (Figura 18), brinco de “morto e vivo” com os participantes: sons agudos, todos de pé; e sons graves, todos abaixados. Faço variações em relação ao tempo, utilizado para subir e baixar, assim como graduações no glissando do instrumento.



Figura 18. Flauta de êmbolo. Fonte: arquivo pessoal do autor.

Esse é sempre um momento de muito prazer para quem está participando e todos agem com envolvimento. Yan, por ter dificuldades de mobilidade, recebe ajuda do pai para levantar-se e, quando descemos, o pai precisa indicar o movimento para que ele note; seu olhar estava fixado em mim e ele permanecia estático.

5. Caminhar no pulso com o djembê

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 4.

Nesse momento, os pais logo percebem que farei o pulso com o djembê (Figura 19) e orientam seus filhos a formarem uma roda. Noto que todos estão sorrindo e os pais fitam os

filhos fixamente, reflexo do prazer que têm em participar de uma atividade conjunta com as crianças.



Figura 19. Djembê. Fonte: arquivo pessoal do autor.

6. *Marcha Soldado com o djembê*

Objetivo: Da mesma forma que as outras atividades com o pulso marcado, objetiva-se conquistar a sensação da marcação de pulso, agora associada a uma canção.

Descrição: Os participantes marcham ao pulso da música comigo liderando (Figura 20). Após fazermos algumas vezes, peço que as crianças repitam ao centro da roda com a minha ajuda para os outros participantes marcharem.



Figura 20. Participantes caminham ao som de *Marcha Soldado*. Fonte: arquivo pessoal do autor.

Existe uma tentativa de canto de Ismael, pois nota-se que ele conhece a música. Cada uma das crianças tenta, então, tocar o djembê. A Clarice vem antes de eu chamá-la, pois está com muita vontade de tocar o instrumento e peço que ela tenha um pouco de paciência para esperar sua vez de tocar. Ismael tem um pulso muito bom, tocando quase a música inteira sem minha ajuda.

7. Parlenda

Objetivo: Valorização de jogos tradicionais nacionais. Uso do corpo e da expressão corporal. Aprendizagem de prosódia da fala do poema. Coordenação de movimentos grandes. Nomear partes do corpo. Imitação.

Descrição: Existe um movimento específico que os participantes fazem em cada parte da atividade, na prosódia correta (Figura 21) conforme segue:

- A cobra não tem pé — colocamos o pé para o centro da roda;
- A cobra não tem mão — mostramos as mãos ao centro;

- Como é que ela sobe no pezinho de limão? — fazemos um movimento com o corpo imitando a cobra subindo na árvore em movimento de “S”;
- Ela estica — esticamos o corpo com as mãos ao alto e na ponta dos pés;
- Encolhe — encolhemos o corpo em posição de cócoras até o chão;
- Seu corpo é todo mole — subimos lentamente o corpo em um movimento mole em “S”.

Voz

A co-bra não tem pé A co-bra não tem mão Co-mo é que e-la so-be no pe-
 7
 zi-nho de li-mão? E-la es-ti-ca En-co-lhe Seu cor-po é to-do
 12
 mo-le E-la es-ti-ca En-co-lhe Seu cor-po é to-do mo-le

Figura 21. A cobra não tem pé — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

Existe um prazer coletivo em usar o corpo e imitar o movimento da cobra, assim, as crianças riem e expressam prazer ao participar. Noto que os pais, em contrapartida, sentem um pouco de fadiga neste momento por não estarem costumados a acionar tanto a musculatura corporal.

8. Canção dos panos

Objetivo: Contato com o nome das cores, mas sem o dever de associar o nome da cor ao objeto. Movimentos grandes e pequenos, além do agarrar e soltar.

Descrição: No início, canto o nome de cada uma das cores associando-as aos panos que tenho, tirando-os de uma embalagem transparente. A ordem não é o mais importante, mas tento manter um padrão para ficar mais fácil associar as cores ao nome delas. Quando pergunto: “Para onde vão os panos?”, jogamos os panos para cima, todos juntos, buscando desenvolver o movimento de agarrar e soltar.

Ver-de La-ran-ja A-ma-re-lo e Li-lá_s Ver-de La-ran-ja A-ma-re-lo e Li-

lá_s Ver-de La-ran-ja A-ma-re-lo e Li-lá_s Ver-de La-ran-ja A-ma-

re-lo e Li-lá_s E pa-ra on-de vão os pa-nos? E pa-ra ci-ma se vão E pa-ra

ci-ma se vão E pa-ra ci-ma se vão os pa-ni-nhos E pa-ra ci-ma se vão E pa-ra

ci-ma se vão E pa-ra ci-ma se vão os pa-ni-nhos E pa-ra ci-ma se vão E pa-ra

ci-ma se vão E pa-ra ci-ma se vão os pa-ni-nhos E pa-ra

ci-ma se vão E pa-ra ci-ma se vão os pa-ni-nhos

Figura 22. Panos^{cc}. Fonte: transcrição do autor.

Todos estão sentados em roda, observando atentamente o movimento de os panos caírem por alguns instantes. Por ser um objeto conhecido, o interesse no movimento logo cessa e então passo ao movimento seguinte de jogar os tecidos para cima. Procuo escolher tecidos de texturas distintas, mas de densidade baixa, para que as crianças observem o movimento do tecido no ar e caindo ao chão. Dificilmente as crianças têm oportunidade de jogar tecidos livremente em casa ou na escola, assim, é com diversão que elas fazem essa ação. Esse é um

^{cc} Versão em português feita por mim e Luciana Castillo de canção que aprendi em um curso realizado no Peru: *Early Childhood Music 1 and 2: Suzuki Early Childhood Education* (2014).

momento de subversão, já que a maioria dos tecidos e panos estão cuidadosamente dobrados e guardados em gavetas.

9. Onde está?

Objetivo: Brincar de ocultar e revelar o rosto.

Descrição: Com o tecido que utilizamos anteriormente, fazemos um jogo de esconder com os panos enquanto cantamos uma canção (Figura 23).



Figura 23. Onde está?^{dd} Fonte: transcrição do autor.

Enquanto o pai do Satie esconde seu filho entre todos os panos, a mãe do Ismael e da Clarice observa como as crianças estão brincando. Clarice chama a mãe para participar com ela e quer que ela a veja esconder-se atrás do pano alaranjado.

10. Serrador

Objetivo: Consciência corporal; movimentação do tronco para frente e para trás. Jogo tradicional da infância.

Descrição: Sentados — no chão — no colo de um adulto e olhando um para o olho do outro, fazem-se movimentos com o tronco para frente e para trás no pulso da música (Figura 24). Na sílaba “vô”, as crianças se deitam nas pernas do adulto que faz a brincadeira com elas. Quando as crianças são maiores e já não querem mais ir para o colo, uma pessoa fica na frente da outra sentadas no chão, com as pernas flexionadas. Pegam uma na mão da outra e fazem o movimento de tronco para frente e para trás no pulso da música. No fim, por não estarem no colo, balançamos as mãos e braços um do outro na sílaba “vô” com o tronco centralizado.

^{dd} Como nota anterior.

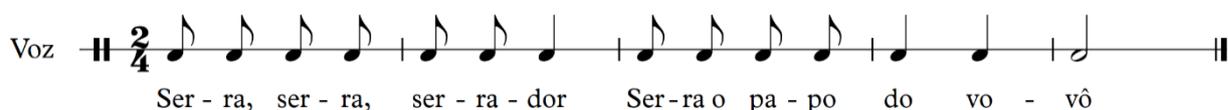
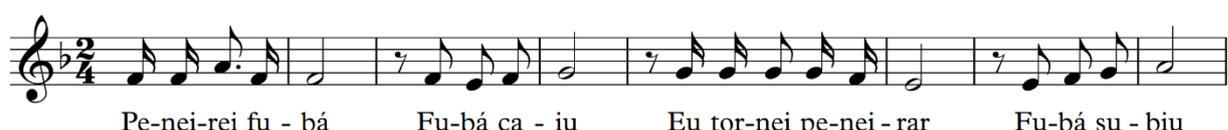
Voz 

Figura 24. Serrador — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

Como em outras brincadeiras que utilizam o corpo ativamente, as crianças sentem prazer em participar. O movimento realizado pelo tronco é uma oportunidade para que alguns dos participantes (Yan e Satie) explorem o movimento de remada, acionando os músculos das costas.

11. Instrumento de chocalho

Objetivo e descrição: olhar Encontro 1 – 11. Aqui utilizo outra canção de referência (Figura 25).



8 

Figura 25. Peneirei Fubá — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

A forma com que eles interagem com o pulso é diferente em cada momento. Às vezes a intenção é tocar no pulso da música, às vezes é tocar em pulso diferente. Da mesma forma, experimentam o instrumento: tocam em partes do corpo, observam suas partes e sentem os materiais utilizados em sua construção.

12. Timbres no potinho

Objetivo: Concentração ao som. Uso de movimentos pequenos e de pinça do polegar e indicador.

Descrição: Em um frasco de plástico branco, coloco objetos diferentes com sons contrastantes como: feijão, bolinhas de gude (Figura 26), sementes de arroz, sementes de girassol, água. Instigo a curiosidade dos participantes para que tentem adivinhar o que tem dentro do potinho, que a princípio permanece fechado. Após apresentar o que tem dentro dele naquele encontro, faço um jogo de adivinha: chacoalho os potinhos atrás das minhas costas e peço que eles adivinhem qual estou manipulando. Em um terceiro momento, eles podem manipular os objetos de dentro de cada frasco livremente. Peço que guardem ao finalizar.



Figura 26. Bolinhas de gude. Fonte: arquivo pessoal do autor.

Coloco bolinhas de gude e sementes em cada um dos recipientes. Pergunto: “O que tem aqui dentro, será?”. A primeira resposta da Clarice: “Remédio” — devido à similaridade da embalagem. Questiono se realmente será isso que tem dentro deles e mostro a ela abrindo o potinho. Como a abertura é pequena, a princípio quero que eles apenas observem dentro do potinho, sem pegar e para que possam esperar a vez de observar antes de manipularem seu conteúdo. Durante o momento de espera, quando digo para Clarice esperar sentada no lugar dela, ela logo vai e já percebe que precisa esperar pela vez dela. Quando peço para adivinharem o conteúdo de cada um deles, escondendo nas minhas costas, Ismael percebe com facilidade o que há lá dentro. O desafio de descobrir o que tem em cada potinho é divertido para o Ismael. Neste encontro, antecipo o momento de manipulação dos objetos dentro dos potes.

13. Cantiga de Roda

Objetivo: Olhar Encontro 1 – 12.

Descrição: Enquanto todos estão de mãos dadas, iniciamos um movimento para formação de roda e cantamos juntos a música proposta (Figura 27). Alteramos as ações e cada um dos participantes propõe uma ação diferente onde diz “Abre a roda”. Portanto, fica algo como: Escovo os dentes, tindolelê. É possível propor alguma ação a partir de uma regra, como por exemplo: ações que eu faço quando acordo.

A-bre a ro-da tin-do - le - lê ____ A-bre a ro-da tin-do - la - lá ____ A-bre a
 5
 ro-da tin-do - le - lê ____ Tin-do - le - lê ____ Tin-do - la - lá ____ A-bre a
 9
 ro - da tin - do - le - lê ____ Tin - do - le - lê ____ Tin - do - la - lá ____

Figura 27. Abre a roda tindolelê — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

Essa é a primeira vez que as crianças fazem algo parecido. Começo dando algumas ideias de ações: abrimos a roda, fechamos a roda, rodamos. Pergunto às crianças o que fazemos, então as ações sugeridas são: pular, mexer e levantar a perna. Como as crianças ainda não têm segurança para propor a ação com o nome dela, a partir do que fazem com o corpo nomeio o movimento.

14. Puxa dedinho

Objetivo: Preparação para o fim do encontro: diminuir a energia para relaxar. Momento de interação entre a criança e seu acompanhante. Consciência do corpo.

Descrição: Fazer uma massagem em cada uma das falanges de cada dedo cantando “puxa dedinho” (Figura 28). Com o braço da criança, fazer como se estivesse ordenhando bem levemente ao cantar “tira o leite da vaquinha”. Ao dizer “Mú!”, dar um beijo das costas da mão.



Figura 28. Puxa dedinho. Fonte: transcrição do autor.

Como a mãe de Ismael e Clarice não podia fazer com as duas crianças ao mesmo tempo, acompanhei a Clarice. Mesmo eu fazendo como o modelo de forma mais delicada, o pai de Satie puxava com mais vigor seus dedos. Clarice tem cócegas quando pego seu braço.

15. Canto de despedida

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 13.

No fim do encontro, as crianças estão com bastante energia.

16. Poslúdio

Sento-me um pouco ao lado de cada um dos pais para dar alguma orientação enquanto fazem suas anotações individuais e preparam-se para ir embora. Como a fala da mãe do Satie me incomodou de uma semana para outra, procuro ter uma fala curta sobre a atenção no encontro e o que eu vejo como a diferença entre “estar muito agitado” e a curiosidade saudável da criança interessada em explorar o espaço.

Encontro 3

Participantes: Yan (mãe); Satie (mãe e pai); Carlos (mãe); Clarice (avó).

Nesse encontro eu tive duas surpresas: o Carlos — com Síndrome de Down — começou a participar com a mãe e a Clarice veio com a avó. Isso foi significativo, pois as pessoas que não participaram anteriormente têm uma relação distinta com as crianças e com a rotina. Notei que deveria ter previsto essas alterações na rotina e que isso teria consequências no momento das atividades. O estranhamento na rotina das atividades apareceu de algumas maneiras: a avó gostava de instruir a Clarice como ela deveria fazer. Primeiramente posso discorrer sobre o ponto de vista da avó: certamente ela quis deixar claro que independentemente de a mãe não estar com a criança, a neta era bem cuidada e existe um suporte. Existe uma preocupação em mostrar que ela é uma pessoa comportada e que a avó tem um papel de autoridade sobre a neta. Da mesma forma, Clarice tenta responder aos anseios de sua avó. Ela não fica à vontade com isso; sente-se constrangida porque a avó procura dominá-la e impede sua participação orgânica e com liberdade. Eu, na posição de professor, tenho uma visão parcial, pois ao mesmo tempo que tento lidar com a avó e a Clarice, tenho que preocupar-me com o Carlos e sua mãe — que são novos na turma — e as outras crianças. A avó não participa no chão por uma dificuldade de mobilidade.

Sobre o Carlos, ele é uma criança que faz o que se espera dela: quer participar, explorar e tocar em todos os objetos desconhecidos da sala. A mãe, por ter dores no nervo ciático, não consegue participar no chão. Isso é bastante significativo, pois o Carlos é uma criança forte e grande e deve ser muito difícil para a mãe conseguir acompanhá-lo nas atividades diárias. Ele é bastante ativo e a mãe tentou segurá-lo o tempo todo. A rotina está bem estabelecida para o restante da turma.

Atividades:

1. Jogo de bola

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 1.

Desde o início, a quantidade de instrução verbal dada pela mãe de Carlos me incomodou. Talvez devesse ter deixado bem claro no início do encontro meu posicionamento sobre a preocupação em estimularmos outras formas de comunicação. Permaneceu sentada na cadeira para não ficar no chão.

2. História com castanhola e caxixi

Objetivo: Estimular a imaginação; transferência de valores e cultura; estimular a criatividade; propor novas realidades e perspectivas de mundo.

Descrição: Utilizo uma castanhola e um caxixi para contar a história de uma mulher espanhola — castanhola (Figura 29) — e um homem brasileiro — caxixi (Figura 30) — que se conhecem em uma praça. A espanhola ia à praça para praticar sua dança flamenca, enquanto o brasileiro, com seu grupo de amigos, frequentava o mesmo local para jogar capoeira. No fim, peço que os participantes identifiquem os instrumentos que escutam enquanto os toco escondidos nas minhas costas.



Figura 29. Castanholas. Fonte: arquivo pessoal do autor.



Figura 30. Caxixi. Fonte: arquivo pessoal do autor.

O Carlos não estava interessado na história e a mãe teve que contê-lo para não pegar os instrumentos sobre a mesa. Os outros participantes, ao mesmo tempo que estavam interessados em conhecer os instrumentos e saber o que aconteceria ao decorrer da história, também se interessavam em saber o desfecho do que acontecia com Carlos. A mãe, após contê-lo, consegue também focar-se na história. No fim, todos ficam curiosos em tentar descobrir qual instrumento estava sendo tocado.

3. Flauta de êmbolo

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 2 – 4.

Achei muito interessante a mãe do Yan participar levantando o braço dele para cima e para baixo, já que ele não estava fazendo o movimento com todo o corpo; demonstra maturidade em proporcionar a experiência ao filho de uma forma alternativa. Os outros participantes participam ativamente.

4. Caminhar no pulso com o djembê

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 4.

Noto que a atividade está bem estabelecida. O Satie está com muita segurança.

5. Caminhando todos juntos com o djembê

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 2 – 6, porém com a canção *Caminhando todos juntos* (Figura 31)

Ca mi nhan do to dos jun tos va mos pas se - ar Ca mi nhan do to dos jun tos va mos pas se - ar

9

E cor-ren-do to-dos jun-tos va-mos pas-se-ar E cor-ren-do to-dos jun-tos va-mos pas-se-ar

Figura 31. Caminhando todos juntos^{ee}. Fonte: transcrição do autor.

Yan vai para o centro tocar, depois de caminhar todos juntos comigo liderando, mas ao notar que a mãe sai de seu lado, deixa o instrumento e vai atrás dela, mas continua participando caminhando em roda. Carlos fica muito contente em poder tocar o instrumento pela primeira vez.

5. Roubou pão na casa do João

Objetivo: Brincadeira urbana nacional. Oportunizar a socialização entre os participantes. Concentrar-se para não perder a prosódia nem o pulso do jogo. Aprender a esperar a vez e estar em evidência no grupo.

Descrição: Com todas as crianças sentadas em roda, inicio cantando a canção (Figura 32) utilizando o meu próprio nome na primeira lacuna indicada com os pontos nos compassos de anacruse e primeiro compasso (assim como na repetição — compassos 4 e 5). Nos compassos indicados apenas com o ritmo, fica:

^{ee} Versão em português feita por mim e Luciana Castillo de canção que aprendi em um curso realizado no Peru: *Early Childhood Music 1 and 2: Suzuki Early Childhood Education* (2014).

- Pessoa indicada no início da canção: Quem, eu?
- Todos: Você!
- Pessoa indicada no início da canção: Eu não!
- Todos: Então quem foi?
- Pessoa indicada no início da canção: indica a próxima pessoa na lacuna (compassos 12 e 13).

O . . . rou-bou pão na ca - sa do Jo - ão O . . . rou-bou

6
pão na ca - sa do Jo - ão Quem, eu? Vo - cê! Eu não! En-tão quem foi? O . . .

Figura 32. Roubou pão na casa do João — Tradicional, Fonte: transcrição do autor.

As pessoas no grupo não conheciam essa canção, que me causou certo espanto. Eles têm dificuldade em bater o pulso no tempo. A avó da Clarice chega no meio do encontro, neste momento. Com isso, não tenho a oportunidade de conversar com ela para não interromper o que estava sendo feito. Ela procura ajudar a neta, mas por não conhecer o contexto, acaba conversando em voz alta, indicando verbalmente para a neta como tem que fazer. Tive a impressão de que ela tentava direcionar as ações excessivamente. Para a avó, era importante que ela estivesse fazendo conforme era o esperado — aqui existe um desalinhamento das expectativas minhas e da avó em relação ao que seria o correto: enquanto o correto para mim é a participação livre e espontânea, com poucas indicações verbais e o aprendizado por exemplos e imitação, para a avó o correto é acertar o momento de falar o nome, marcar o pulso e mostrar a todos que está fazendo conforme a regra da brincadeira.

6. Som do sapo

Objetivo: Oportunizar à criança a conhecer o som real do animal e extrapolá-lo, ao mostrar a possibilidade de criar objetos que subvertem esse som ao imitá-lo. Estimular a imaginação.

Descrição: apresento o som real do animal (sapo) com uma gravação. Utilizo uma caixa de som que consegue reproduzir o áudio com uma qualidade otimizada. Depois disso, apresento o reco-reco e faço de conta que o instrumento é um sapo. Cada criança toca e explora o instrumento (Figura 33).



Figura 33. Reco-reco. Fonte: arquivo pessoal do autor.

7. Sapo cururu

Objetivo: Explorar instrumento musical. Cantar música do cancioneiro nacional. Esperar a vez e compartilhar o instrumento.

Descrição: Enquanto cantamos a canção (Figura 34), as crianças tocam o reco-reco no pulso da música. Cada criança passa o instrumento para a outra da roda.

Sa-po cu-ru - ru Na bei-ra do ri - o Quan-do o sa-po can-ta ó ma-ni-nha

7
É por-que tem fri - o A mu-lher do sa - po De -ve es tar lá

12
den - tro Fa-zen - do ren - din-nha ó ma-ni-nha Pr'o seu ca - sa - men - to

Figura 34. Sapo cururu — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

No momento que chega a vez da Clarice, a avó deixa muito claro a ela como deve fazer. É como se ela não desse a oportunidade para a criança experimentar o som do instrumento a partir de uma perspectiva própria: a única forma correta de fazer o som do instrumento é a partir de um movimento específico — próximo ao corpo em sentido longe a ele. Notei que após ela fazer isso com a Clarice, os pais acharam que eles deveriam fazer o mesmo com seus filhos.

8. Bambico bambuê

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 11. Aqui utilizo outra canção de referência (Figura 35).

É o sam-ba do bam-bi-co bam-bu - ê É o sam-ba do bam-bi-co bam-bu - á É o

5
sam-ba do bam-bi-co bam-bu - ê bam-bi-co bam-bu - ê bam-bi-co bam-bu - á

Figura 35. Bambico bambuê — Alyrio França / Remi França. Com adaptações. Fonte: transcrição do autor.

A participação do grupo está bem estabelecida: as crianças entendem que precisam aguardar a vez para escolher o instrumento, todos fazem os contrastes entre forte e fraco, assim

como aguardam em silêncio no momento que sugiro e guardam os instrumentos no fim. A marcação do pulso está mais clara, porém é possível ser mais preciso com mais prática coletiva.

9. Parlendas

Objetivo: Aprender prosódia em um poema. Contato com brincadeira ritmada.

Descrição: Todos em roda repetem após eu declamar o verso para que possam aprender.

Neste encontro utilizo três parlendas transcritas a seguir:

Tá com frio?

Toma banho no rio

Tá com calor?

Toma banho de regador

Alô! O tatu tá aí?

Não, o tatu não tá.

Mas a mulher do tatu tando

É o mesmo que o tatu tá

A vovó da Mariazinha

Fez xixi na panelinha

E falou pra todo mundo

Que era caldo de galinha

A princípio as pessoas não conseguem entender muito bem como deve ser feito, mesmo eu dizendo: “Uma vez eu, depois vocês”. A vivência faz com que eles compreendam como deve ser realizado. A Clarice é contida pela avó, que quer deixá-la próxima de si, assim como Carlos e sua mãe.

10. Dança com tecidos

Objetivo: Contato com o repertório tradicional da música formal ocidental. Dançar a partir de uma estrutura determinada, em contraste com a forma livre de uso com os panos em encontro anterior. Assim, desenvolvemos as percepções e a consciência de ritmo, pulso, contrastes de forma, timbres e caráter, além de estimularmos a concentração e relação do corpo com movimentos expressivos, tanto grandes como pequenos.

Descrição: Todos em roda, em pé, dançam de acordo com uma relação de movimentos específicos. Os movimentos, simples, são apreendidos a partir da imitação do professor.

Neste encontro, utilizo *The Syncopated Clock*, de Leroy Anderson. Durante a execução, a avó de Clarice lhe pergunta qual a cor de cada um dos tecidos, fala o que a menina tem que fazer e para onde precisa ir. Recordo-me de pedir para que ela não falasse no meio das atividades porque acaba atrapalhando. Percebo que o encontro continua com tranquilidade, mas isso acaba me deixando em uma posição desconfortável.

A cadeira na qual a mãe do Carlos está sentada, por conta da dor que sente devido a uma inflamação do ciático, fica no meio da roda. Isso acaba atrapalhando um pouco a movimentação das pessoas e retiro-a do lugar. Mesmo eu tendo continuado, notei que a estrutura estava ainda em formação e necessitaria de mais repetições em encontros futuros. Quando a mãe de Carlos volta a sentar, obstrui parte da visão da câmera. Yan e sua mãe ficam no canto da sala apenas observando, pois ele estava com vontade de sair da sala.

11. Timbres no potinho

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 2 – 12.

Ao longo dos encontros, os elementos que estão dentro das embalagens são modificados, assim, os participantes experienciam outros timbres. Procuo retomar o que foi trazido em outros encontros para que a identificação desses objetos possa ser realizada de maneira mais rápida. Neste encontro, escolho: bolinhas de gude e água. A Clarice consegue identificar a água rapidamente. Esse é um momento de grande interesse entre os participantes e curiosidade entre as crianças, para poderem pegar as bolinhas de gude e molharem um pouco as mãos.

12. Cantiga de Roda

Objetivo: Olhar Encontro 1 – 12.

Descrição: Todos de pé em roda, cantam e fazem os movimentos que são indicados pela canção (Figura 36):

- Caranguejo não é peixe: pessoas em roda
- Caranguejo peixe é: pessoas em roda
- Caranguejo só é peixe na enchente da maré: pessoas em roda
- Ora palma, palma, palma: batemos palma
- Ora pé, pé, pé: batemos pé
- Ora roda, roda, roda: rodamos no nosso próprio eixo
- Caranguejo peixe é: todos abaixam em “é”

Ca-ran-gue-jo não é pei-xe Ca-ran-gue-jo pei-xe é Ca-ran-gue-jo só é pei-xe na en-chen-te da ma-ré O-ra pal-ma, pal-ma, pal-ma O-ra pé, pé, pé O-ra ro-da, ro-da, ro-da, ca-ran-gue-jo pei-xe é

Figura 36. Caranguejo não é peixe — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

Por ser uma canção conhecida, todos interagem e gostam muito. No fim, quando peço para todos sentarem-se, a Clarice chora. Não quer ficar no chão. Prefere ficar em pé, ao lado da avó, mas ela força a criança a sentar-se. Eu digo que não tem problema, mas a Clarice incomoda-se muito e continua chorando.

13. Boi da cara preta

Objetivo: Proporcionar a relação de vínculo entre a criança e seu acompanhante. Momento de relaxamento e contato com canção nacional.

Descrição: Peço para que as crianças se deitem no colo de seus acompanhantes e cantamos para elas (Figura 37).

5

Figura 37. Boi da cara preta — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

O foco dessa semana foi tentar acalmar a Clarice. Peço que todos cantem para ela. Aos poucos, tranquiliza-se, mesmo assim não está confortável com a situação. Noto um constrangimento em sua linguagem corporal, tentando esconder-se atrás da avó.

14. Canto de despedida

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 13.

Clarice acalma-se mais ao ver um instrumento musical. Carlos quer pegar o violão e a mãe insiste em trazê-lo para perto dela.

15. Poslúdio

Após cantarmos para todos, as crianças sentem-se mais à vontade para ler. Os pais concentram-se em escrever nos cadernos de anotação sobre o encontro. Yan quer sair da sala e gosta bastante de abrir e fechar a porta; sua mãe conta que ele reconheceu o violão porque já teve contato com o instrumento antes. A avó de Clarice desculpa-se por ter entrado atrasada no encontro.

Encontro 4

Participantes: Milton (mãe e avô)

Neste encontro, Yan entra em contato comigo e avisa que o motorista da van que os traz para os atendimentos precisaria ir mais cedo para a sua cidade de residência e, por isso, não participaria do encontro. Entendo que a permanência está diretamente relacionada ao comprometimento e assiduidade nos encontros. Assim, externalidades são determinantes para o sucesso do envolvimento no grupo, além da vontade interna dos envolvidos no processo.

Milton, o novo integrante do grupo, participou de um único encontro. A dificuldade de permanência deu-se pelo tempo estendido que disponibilizaria para os atendimentos individuais e encontros coletivos, somando-se o momento do ônibus e a espera no ponto. Ademais, o local onde mora é distante do Cepre. Optou, assim, por despender menos tempo do dia envolvido com esse processo.

Antes do início, tenho a oportunidade de conversar um pouco com a mãe e conhecer o processo que a levou até o atendimento. Ela conta que Milton nasceu com 35 semanas e isso gerou consequências em seu desenvolvimento. Ademais, conta que ele nascera com sopro e, por isso, foi operado após o parto, o que alongou sua permanência no hospital. É possível notar que esse foi um momento de sofrimento e preocupação para a família. Também comenta que o pai acabara de falecer, mas não tenho oportunidade de investigar a relação do pai com a criança e com a mãe.

Milton não apresenta uma fala oral estruturada: comunica-se com alguns monossílabos, com o corpo, apontando, usando gestos e a face. Utiliza o mesmo monossílabo para nomear objetos que gosta e consegue chamar a mãe. A mãe comenta que seu cuidado neste momento é em desenvolver uma fala mais estruturada do filho, pois entende as consequências disso em seu desenvolvimento global. Quando questiono se seu filho tem contato com outras crianças de sua faixa etária, a mãe diz que não. Ela exprime sua vontade em participar dos encontros para oportunizar a reunião com seus pares.

Durante o encontro, a adaptação de Milton não é linear: observo momentos ora de afastamento ora de aproximação com os objetivos centrais de cada uma das propostas. Antes mesmo do início do encontro, ele pede à mãe os instrumentos que estão sobre a mesa. Como não estão acostumados com a rotina, explico que eles terão um momento específico para explorar os instrumentos. Em todos os momentos em que ele se sentiu incomodado com alguma

das atividades e não quis participar, a mãe teve atitude tranquila de continuar a atividade comigo e acolhê-lo quando necessário. No fim, ela exprime novamente sua vontade de continuar participando e que compreendia a importância do contato de seu filho com outras crianças.

Antes de iniciarmos, indico ao avô que se sente em uma cadeira, pois noto sua dificuldade de mobilidade e oriento a mãe que não fale durante as atividades pois tentaríamos usar a música para explorar sua sensibilidade através de outras linguagens e formas de expressão.

1. Jogo de bola

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 1.

Milton não queria sentar-se e então sua mãe o coloca sentado. Ele joga a bola, com o olhar bastante desconfiado. Prefere não jogar com a parte de cima da mão. O avô, sentado em uma cadeira à margem da sala, observa concentrado durante todo o encontro.

2. História da estrela

Objetivo: Olhar Encontro 3 – 2.

Descrição: Conto a história de uma estrelinha que tilintava no céu e sempre pedia para que seu pai contasse uma história para ela dormir, escutando o som do oceano ao longe, pois podia ver do céu as ondas tocarem a praia. Utilizo para fazer o som da estrelinha a platinela (Figura 38) ou o pin (Figura 39); e o som do oceano é feito pelo tambor oceânico (Figura 40).



Figura 38. Platinela. Fonte: arquivo pessoal do autor.

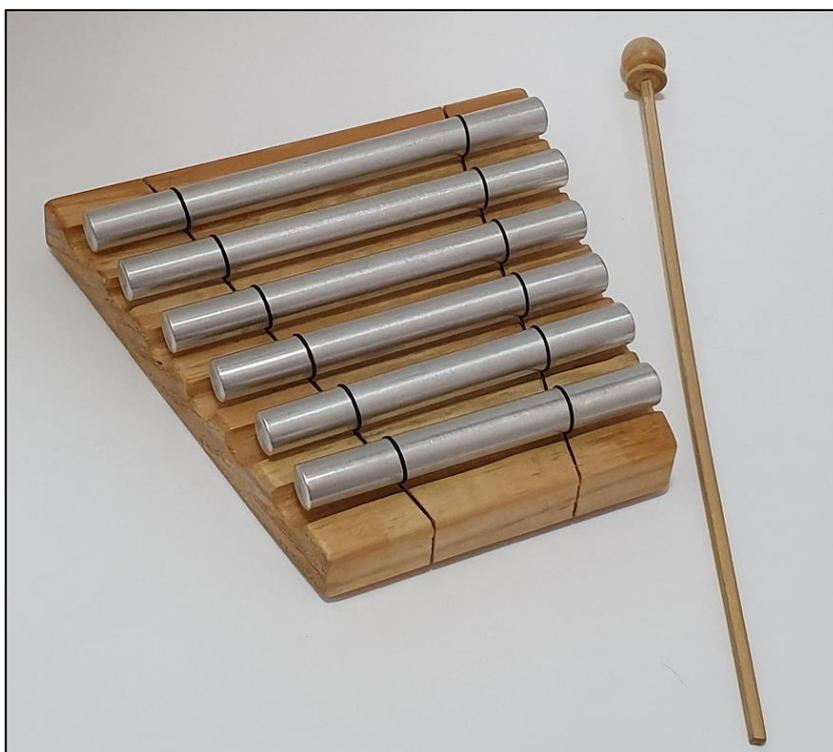


Figura 39. Pin. Fonte: arquivo pessoal do autor.



Figura 40. Tambor oceano. Fonte: arquivo pessoal do autor.

No momento em que eu conto a história, Milton não está muito interessado em escutá-la, mas tem grande interesse nos instrumentos. Quando dou a oportunidade de ele tocar, ele explora por alguns instantes os instrumentos. Neste encontro utilizo a platanela e o tambor oceano. Não demonstra dificuldade em saber que precisa guardar o instrumento após finalizarmos.

3. Caminhar no pulso com o djembê

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 4.

Enquanto eu e sua mãe participamos ativamente, Milton apenas observa. Não entende o porquê de a mãe estar fazendo comigo e sente-se incomodado com a minha relação com ela.

4. Indo eu a caminho de Viseu

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 2 – 6, porém com a canção *Indo eu a caminho de Viseu* (Figura 41).

In-do eu, in-do eu A ca - mi-nho de Vi-seu In-do eu, in-do eu A ca-
 6
 mi-nho de Vi-seu En-con - trei be - la mo-re - na Ai Je - sus que lá vou eu En-con-
 9
 trei be-la mo-re-na Ai Je - sus que lá vou eu O-ra truz, truz, truz O-ra trás, trás, trás O-ra
 13
 truz, truz, truz O - ra trás, trás, trás O - ra che - ga, che - ga, che - ga O - ra ar-
 16
 re - da lá pra trás O - ra che - ga, che - ga, che - ga O - ra ar - re - da lá pra trás

Figura 41. Indo eu a caminho de Viseu — Tradicional portuguesa. Fonte: transcrição do autor.

Quando ele começa a caminhar, quer ir até a mesa onde estão os outros instrumentos, mas quando começa a tocar, logo se desinteressa. A mãe continua caminhando conforme a proposta e dá a mão para Milton. Faço apenas o pulso em semínimas e não altero o tempo da música, pois para mim é mais importante que ele se acostume aos poucos com as atividades. Não chego a cantar a música toda e paro na repetição do verso “Ai, Jesus, que lá vou eu”. Após, peço que ele toque o pulso do instrumento enquanto a mãe caminha. Para ele é interessante participar ativamente com uso de um objeto.

5. Palminhas

Objetivo: Valorização de jogos tradicionais nacionais. Uso do corpo e da expressão corporal. Coordenação de movimentos grandes. Nomear partes do corpo. Imitação. Consciência e percepção do pulso.

Descrição: Enquanto cantamos a canção (Figura 42), fazemos as ações descritas. Podemos sugerir ações diferentes, combinar com partes do corpo distintas, direções: batemos

palmas, tocamos com os indicadores na barriga, fazemos de um lado e de outro. É possível brincar com as dinâmicas e contrastes. No fim, escondemos as mãos atrás das costas.



Figura 42. Palminhas — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

Neste momento, Milton não quer deixar a mãe participar. Tenta a qualquer custo fazer com que ela pare; até que chora. Quando eu pergunto onde ele quer bater, fica extremamente frustrado e chateado com a mãe, por não conseguir o que quer.

6. João, o travesso

Objetivo: Criar a expectativa da ausência e do aparecimento. Contraste entre forte e fraco.

Descrição: Em uma caixa com um palhaço escondido, cantamos a canção (Figura 43). As fermatas dos compassos 13 e 17, assim como nas repetições, nas fermatas dos compassos 33 e 37, criam uma expectativa para a criança, de quando o palhaço sairá da caixa.

João, o tra - ves - so es - tá na cai - xa es - tá na cai - xa es - tá na cai - xa João, o tra -

10 ves - so es - tá na cai - xa E, plum! Da cai - xa sa - iu E, plum! Da cai - xa sa - iu

21 João, o tra - ves - so se es - con - deu, se es - con - deu, se es - con - deu João, o tra -

30 ves so se es - con - deu E, plum! Da cai - xa sa - iu E, Plum! Da cai - xa sa - iu

Figura 43. João, o travesso^{ff}. Fonte: transcrição do autor.

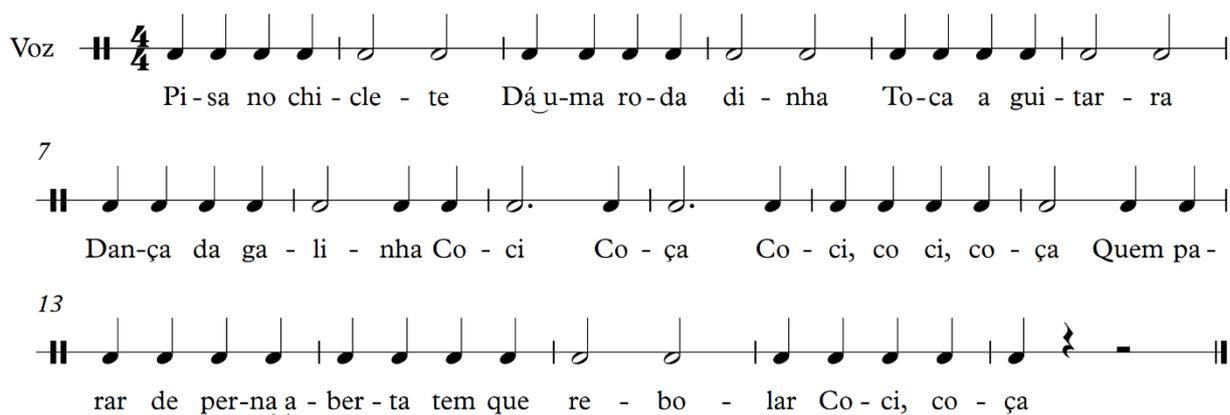
Ele se interessa, mas quer pegar o João. Quando peço que ele sente com a mãe para eu começar a canção, ele se incomoda. Mesmo gostando, fica com uma expressão fechada, não querendo trocar.

7. Pisa o chiclete

Objetivo: Olhar Encontro 2 – 7.

Descrição: Existe um movimento específico que os participantes fazem de acordo com o que pede cada verso, na prosódia correta (Figura 44). Quando os versos dizem: “coci, coça”, as pessoas da roda pulam, cruzando e descruzando as pernas.

^{ff} Versão em português feita por mim e Luciana Castillo de canção que aprendi em um curso realizado no Peru: *Early Childhood Music 1 and 2: Suzuki Early Childhood Education* (2014).

Voz 

7

13

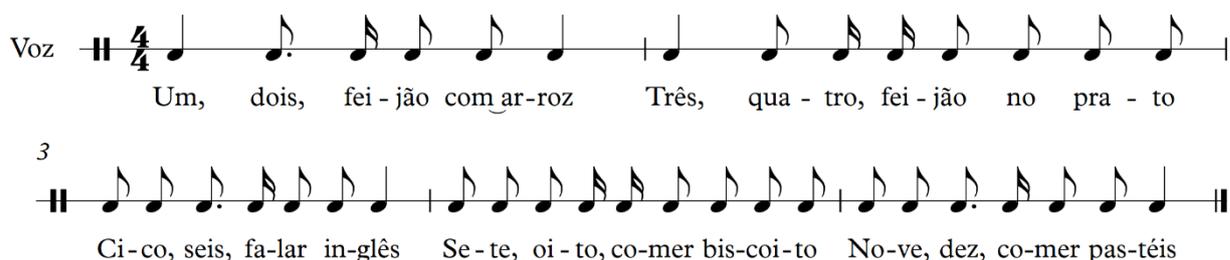
Figura 44. Pisa no chiclete — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

Milton fica observando a princípio, mas logo quer que a mãe pare de fazer junto comigo. Fica ao lado, frustrado com a situação. A mãe tenta continuar o encontro normalmente, o que é ótimo.

8. Um, dois, feijão com arroz

Objetivo: Contato com jogos ritmados tradicionais brasileiros; aprender a cadência da prosódia; contato com os números; marcar o pulso.

Descrição: Em roda, marcamos o pulso utilizando pequenos djembês declamando o poema (Figura 45). Fazemos diferentes dinâmicas (crescendo, diminuendo) e contrastes de forte e piano.

Voz 

3

Figura 45. Um, dois, feijão com arroz — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

Milton fica observando; não quer sentar-se ao lado da mãe. Prefere ficar apenas observando, mesmo querendo tocar o djembê. Não sai do lugar e seu olhar continua fixado no

instrumento. No fim, quer machucar a mãe e demonstra muita irritação, como se estivesse rosnando para ela. Segura sua boca com um gesto de tentativa de calar a mãe.

9. Fazer torre com o djembê

Objetivo: Criar uma relação espacial com a ação de contar.

Descrição: Colocamos os djembês enfileirados um sobre o outro, como em uma torre e contamos um a um.

Quando Milton vê a torre, logo perde o foco da irritação com a mãe. A interação ocorre e esquece que não queria participar.

10. Clavas

Objetivo: Marcar o pulso da música.

Descrição: De pé em roda, caminhamos livremente, ou em roda, marcando o pulso da canção (Figura 46) com clavas.

Mar - cha sol - da - do Ca - be - ça de pa - pel Se não mar-char di -
 6
 rei - to Vai pre-so no quar - tel Quar - tel pe-gou fo - go Fran - cis - co deu si -
 12
 nal A - co - de a - co - de a - co - de a ban - dei - ra na - cio - nal

Figura 46. Marcha Soldado — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

Após um momento de frustração, Milton participa com o sorriso no rosto; divide o instrumento com a mãe e não tem dificuldades em devolver o instrumento para guardarmos. Chega a perguntar se acabou.

11. Timbres no potinho

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 2 – 12.

Neste encontro utilizo ração de gato e bolinhas de gude dentro do recipiente. O interesse de Milton é grande em pegar os potinhos da minha mão; tem dificuldades em esperar, mas, aos poucos, se tranquiliza. Sua face demonstra o descontentamento pela espera, mas quando vê a ração, fica muito contente e sua primeira reação é mostrar o conteúdo para a mãe com um sorriso no rosto. Com a bola de gude, ele tenta verbalizar a palavra: bola. Uma delas ele joga longe, mas logo vai buscá-la para guardar junto com todas as outras; não precisamos pedir.

12. Cantiga de Roda

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 12.

Neste encontro utilizo a canção *Casa de farinha* (Figura 12). Assim como em outras ocasiões em que tenho um contato mais próximo com a mãe, inclusive físico, pois temos que nos dar as mãos, Milton sente-se extremamente desconfortável. Reclama para ela, com um olhar fixo, tentando chamá-la como pode: emite sons, vai até a mesa para mexer nos instrumentos que estão sobre ela e a puxa para si. Continuamos por alguns instantes para que ele possa aos poucos acostumar-se a compartilhá-la com outras pessoas.

13. Canto de despedida

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 13.

Milton quer tocar no violão enquanto eu toco e assim não consigo dar continuidade. Digo que naquele momento ele não pode, mas não gosta de ser contrariado. Emite um som para a mãe, como um grunhido e uma cara de bravo; ainda assim tentamos finalizar a canção para encerrar o encontro.

14. Poslúdio

Disponibilizo alguns livros para Milton enquanto eu converso com sua mãe. Ele demonstra interesse pelos livros. Enquanto isso, oriento a mãe sobre as anotações dos encontros

e converso um pouco com ela sobre o processo, mas somos interrompidos por Milton, pois nota que estou em um momento de troca com a mãe. Tento distrai-lo e leio um pouco *O lenço*, para diluir sua frustração. Existe uma dicotomia entre o prazer que sente em escutar a história e sua intenção de continuar a demonstrar seu descontentamento da minha relação com a mãe. Então, fecha o livro para que eu finalize a história e possa ir com sua mãe, que está sentada para fazer as anotações do encontro; seu avô, desde o início da sessão, está sentado observando atentamente (Figura 47). Sua mãe conta que ele não tem contato com outras crianças e não vai muito à escola. Conversamos um pouco sobre a importância desse contato com outras crianças e ela comenta que Milton acalma-se apenas quando está no celular e que ela quer diminuir a exposição à tela.



Figura 47. Poslúdio com Milton, sua mãe e seu avô^{es}. Fonte: arquivo pessoal do autor.

^{es} Na imagem, é possível ver Milton fechar o livro para poder ir até a mãe.

Encontro 5

Participantes: Satie (pai)

Apenas Satie e seu pai participam deste encontro. De acordo com o pai, seu filho estava um pouco doente durante os encontros dos quais não participou. Uma das consequências de sua doença são as convulsões frequentes, que diminuíram conforme os medicamentos foram ajustados, mas conforme seu corpo se desenvolve, a dosagem aumenta. De qualquer forma, o pai estava tranquilo, pois já se acostumara com a situação. Conta que, até conseguirem ajustar a dosagem correta, os episódios de crise convulsiva eram mais frequentes. A febre é associada aos episódios. Comenta que fazia algum tempo que ele não apresentava esse quadro e por isso achou melhor deixar o filho estável antes de voltar a participar das atividades coletivas.

Como estávamos apenas os três neste encontro, minha atenção canalizou-se para Satie. Como existe uma mudança no contexto, as respostas de comportamento de Satie em relação ao grupo são diferentes: sente mais à vontade, explora mais o espaço, desafia os limites com maior afinco e coloca em xeque a autoridade do pai. Quando a mãe está junta, noto uma diferença na relação familiar.

O programa deste encontro é semelhante ao do anterior, que também aconteceu com uma única criança e o adulto que a acompanhava. O objetivo não é criar relações entre as duas semanas, já que o processo de aprendizagem neste contexto é compreendido de forma individual e pertencente a cada criança. Vale ressaltar que a música é uma arte que está diretamente relacionada com a variável do tempo, assim, as práticas são distintas em cada recorrência.

Atividades:

1. Jogo de bola

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 1.

Desde o primeiro encontro, Satie demonstra um grande interesse em jogar bola, assim, todo início de encontro para ele é de grande prazer (Figura 48). Ao perceber que iniciaremos, põe-se sentado com as pernas abertas, esperando a bola chegar até ele. Quando chega sua vez de jogar, devolve a quem a jogou com vigor e vontade.



Figura 48. Satie, seu pai e eu jogando bola. Fonte: arquivo pessoal do autor.

2. Canto de abertura

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 2 – 2.

Sua atenção voluntária está focada na canção e pede a mão a seu pai para que possam, sentados, dançar no pulso da música.

3. História da estrela

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 4 – 2.

O primeiro instrumento que mostro para Satie é o tambor oceano e logo abre um grande sorriso: gosta muito do som do instrumento. Logo depois, mostro-lhe as platinelas e peço que experimente. Começo a contar a história e peço ajuda a seu pai para que toque as platinelas quando digo que elas são a estrelinha no céu. Quando chega o momento do oceano, entrego o tambor a Satie, que tenta imitar o som da água. Ele tem a mobilidade reduzida, e não consegue coordenar os movimentos dos membros superiores para calibrar a força que deve imprimir para que o som fique parecido com o de ondas. Assim, fazemos juntos por alguns instantes.

4. Flauta de êmbolo

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 2 – 4.

Mesmo com a dificuldade de mobilidade, Satie sobe e desce sem problemas. Tenta pegar a flauta para tocar, mas eu não permito. Essa é uma escolha consciente: instrumentos de sopro são pessoais e não permito que as crianças toquem o mesmo instrumento para que não haja contaminação coletiva por microrganismos.

5. Caminhar no pulso com o djembê

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 4.

Quando vê o djembê, quer logo tocar, e sai caminhando e tocando. Ele sabe o que tem que fazer pois já teve a vivência em outra semana. O pai está atento, pega sua mão e caminha com ele, já que a marcha é um pouco insegura para manter um pulso fixo. No momento que é a vez de Satie tocar, o pai continua caminhando ao nosso redor. Como o filho quer tocar sozinho, logo pede minha ajuda para poder manter o pulso.

6. Indo eu a caminho de Viseu

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 4 – 4.

No início da prática, Satie senta-se, mas seu pai pega-o pelo braço afetuosamente para continuar em pé. O movimento é um momento de prazer. Ele quer sentar-se, mas o pai tenta mantê-lo se mexendo. Gosta muito, chega até a gritar de felicidade.

7. Palminhas

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 4 – 5.

Quando tento começar a cantar, Satie está mais preocupado com os instrumentos sobre a mesa: seu desejo é pegar a bola — chega a fazer um sinal de “o quê?” com as mãos. Vou até ele e chamo-o para participar. Como ele está acostumado a apoiar-se nas pessoas para caminhar, é natural que ele pegue a minha mão e conduzi-lo acontece com tranquilidade. Não quer participar e seu pai, ao vê-lo levantar-se, segura-o pela camiseta. Como incomodo-me com a situação, tento mudar de atividade para mudarmos o foco.

8. João, o travesso

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 4 – 6.



Figura 49. João, o palhaço da caixa. Fonte: arquivo pessoal do autor.

Satie está muito curioso em saber o que tem na caixa, mas quero manter a surpresa e tento evitar que ele pegue o palhaço que está dentro dela (Figura 48). O objetivo de oportunizar a expectativa da ausência e de experienciar o retorno é positivo, já que para ele é difícil elaborar, a princípio, esse momento. O ideal seria ter rerepresentado a prática em outros momentos, mas não tivemos a oportunidade.

9. Pisa no chiclete

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 4 – 7

Algumas propostas são complexas para os movimentos que Satie consegue fazer. Assim, existe um desinteresse em participar ativamente. Neste caso, equilibrar-se sobre um único pé para pisar no chiclete imaginário, fazer um impulso com o pé para girar no eixo do próprio corpo, saltar cruzando as pernas, é um desafio para ele. Dessa forma, pegu em sua mão

para que possa participar de forma mais integrada: mesmo que não possa fazer todos os movimentos, observa e vivencia o movimento através dos meus movimentos e do pai. Enquanto isso, observa com o olhar.

10. Um, dois, feijão com arroz

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 4 – 8.

Sua concentração está focada neste momento no que estamos fazendo. Quer pegar o meu djembê, por ser diferente do dele, mas não deixo porque ficaria sem instrumento. De qualquer forma, ele pode participar também tocando no meu, junto comigo. Conseguimos fazer contraste entre forte e fraco e repetimos algumas vezes.

11. Fazendo a torre

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 4 – 9.



Figura 50. Satie aponta para os djembês, contando de um a três. Fonte: arquivo pessoal do autor.

Após *Um, dois, feijão com arroz*, colocamos um djembê sobre o outro para fazer uma torre e contamos juntos. Contamos de um a três e Satie acompanha com o dedo, contando

cada um dos instrumentos (Figura 50). Quando eu me levanto para pegar o próximo objeto sobre a mesa, ele também se levanta com vontade de ir junto comigo.

12. O sapo não lava o pé

Objetivo: Ter contato com outras texturas e nomear partes do corpo.

Descrição: Enquanto cantamos (Figura 51), fazemos de conta que estamos lavando o pé. Peço para que os participantes escolham outras partes do corpo para que possamos lavar. Quando a criança não consegue dizer o nome da parte do corpo, nomeio para ela ou então “lavamos” sobre onde a bucha está, mesmo que esteja no chão ou em outro lugar que não seja o corpo.

O sa-po não la - va o pé Não la - va por - que não quer E - le

6

mo - ra lá na la - go - a não la - va o pé por - que não quer Mas que chu - lé!

Figura 51. O sapo não lava o pé — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

Neste encontro lavamos o pé e a mão. Ele gosta no início, mas logo quer guardar a bucha dentro da sacolinha onde eu as guardo e toma a iniciativa de guardar a minha e a do pai. Distrai-se um pouco e vai até a torneira; lavamos as mãos cantando a canção. O pai espera pacientemente sentado enquanto estamos na pia que se encontra em um dos cantos da sala. Satie pega o controle do ar-condicionado e noto que está mais interessado nele do que na atividade. Convido-o a sentar-se novamente, mas não quer mais fazer atividades tão dirigidas.

13. Canto com cabaças

Objetivo: olhar Encontro 3 – 13.

Descrição: Enquanto esfregamos levemente uma parte de uma cabaça na outra, cantamos uma canção (Figura 52). Todos estão sentados ou deitados.



Figura 52. Nana, neném — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

Aproveito para explorar os sons que a cabaça pode produzir, mas Satie não está mais interessado. Tenta guardá-las e noto que devo finalizar a sessão.

14. Canto de despedida e poslúdio

Objetivo e descrição: Olhar Encontro 1 – 13.

Satie quer pegar o violão, mas o pai tenta contê-lo. Terminando de tocar, ele mexe no instrumento por alguns instantes e o coloca em seu colo; enquanto isso, seu pai conta que ele tem um violão em casa, menorzinho. Comento com o pai a diferença que existe quando as crianças estão sozinhas ou acompanhadas com outras crianças. O pai conta que Satie está falando algumas palavras agora e está muito contente por isso; diz que ele está indo muito bem: na escola as pessoas gostam muito dele e é sempre muito carinhoso. Comigo não é diferente; sempre que pode, demonstra seu carinho por mim com olhares e abraços ao despedir-se e cumprimentos quando me vê. Pergunto ao pai como está o “não” para ele. O pai comenta que quando se fala não, ele quer testar o limite imposto. Acaba correndo para a mãe e que o pai dá mais limites. Recordo-me de ter ficado incomodado com o transcorrer do encontro, porque estávamos apenas os três e gostaria de ter tido uma experiência com um grupo maior. Da mesma forma, minha intenção era que Satie tivesse participado de outra maneira e conseguido ficar mais tempo concentrado. Entretanto, ao assistir as gravações novamente, repensei minha avaliação inicial: Satie participou ativamente em todas as propostas, explorou espaços da sala e os limites antes não conhecidos por ele, como a pia que ficava no canto da sala, a mesa de instrumentos e a possibilidade de não fazer as atividades conforme a proposta inicial. Também noto o envolvimento do pai com o processo de educação do filho e sua preocupação em ser um pai suficientemente bom.

Encontro 6

Tendo em vista a repetição dos eventos, as aulas que seguem serão brevemente comentadas. Não teremos, assim, a descrição de cada uma das atividades que já foram descritas anteriormente, apenas daquelas que não foram utilizadas em momentos anteriores. Da mesma forma, não irei descrever o comportamento de cada uma das crianças e minhas impressões em cada momento, entretanto, descreverei brevemente os encontros que seguem (do seis ao doze) para que o leitor possa ter uma continuidade no processo das atividades realizadas.

Clara participa pela primeira vez neste encontro. Ela é acompanhada pelo pai e pela mãe — vieram por indicação do atendimento individual. Tenho um breve momento para explicar o funcionamento do processo e para tirar dúvidas quanto à pesquisa. Ratifico a importância de deixar a filha participar com liberdade para que ela possa expressar-se conforme proponho as atividades. A primeira reação que tem nos primeiros momentos é de ficar muito próxima a seu pai. Em certos momentos, é como se ela estivesse fundida ao colo do pai. Mesmo tímida, joga a bola quando estamos em roda no início da aula. Aos poucos, no decorrer da aula, sente-se mais segura para explorar o espaço e a mãe, ao fim da aula, conversa comigo sobre a rotina de casa.

Satie, que estava presente na aula com o pai, participa ativamente. Noto em alguns momentos sua vontade de interagir mais ativamente com a nova colega de turma, entretanto, ela não se sente à vontade a ponto de dar abertura a ele. Enquanto dança com o lenço, perde o interesse brevemente e quer explorar o espaço. A felicidade em guardar os tecidos era maior que a de usá-los como objetos de interação. Ao brincar com a aranha, entretanto, não perde tempo em procurar um espaço na sala para poder fazê-la subir.

Encontro 7

Noto que Clara (que está acompanhada pela mãe) tem ainda certa dificuldade em participar do momento de jogar bola, entretanto, a mãe está ao seu lado para guiá-la. Com isso, a rotina vai se estabelecendo e criando uma relação ritualística mais organizada da aula para ela. A história utilizada nesta semana foi a *d'O Jornal*. Satie não se envolve quando conto histórias; prefere explorar os objetos que se encontram sobre a mesa. Seu interesse, entretanto, volta-se aos jornais no chão e logo está manipulando as folhas junto com o pai. Tenta, em vão, jogar o avião que o pai fez para ele.

Em atividade após utilizarmos o djembê, estimulando o ouvido interno, imaginamos *Marcha Soldado* em nossas mentes e caminhamos juntos no mesmo pulso. Todos paramos ao mesmo tempo, ao fim da nossa música interna. A satisfação de todos terminarem ao mesmo tempo é evidente aos olhos dos pais presentes. Na *Canção dos Panos*, Satie senta-se ao centro da roda e jogamos os panos para cima, caindo sobre ele. Fica muito feliz com a brincadeira e gosta de guardar os tecidos com a ajuda da mãe que também o acompanha neste encontro. Observo um momento muito belo de interação quando as crianças estão no colo dos pais brincando de *Serrador* — fica evidente o prazer que as crianças têm nessas relações de troca e brincadeira com os progenitores.

Na atividade em que eles tentam descobrir o que tem nos potinhos, que nessa sessão coloco bolinhas de gude e ração, Satie quer muito pegar o objeto. Mostro a ração primeiro. Com a bolinha de gude, Satie quer pegar do potinho, mas não consegue. Eu, propositalmente, deixo que ele tente pegar, para ver que às vezes precisa de ajuda e que está tudo bem. Satie gosta de tirar e pôr as bolinhas no potinho. As crianças ficam bastante tempo olhando as bolinhas e estão bem interessadas. Satie ajuda Clara a guardar a bolinha e consegue inclusive a fechar o potinho.

No fim da aula, o violão é um instrumento de grande interesse de Satie, que procura tocá-lo a todo custo. O pai, tentando contê-lo, segura-o e o filho acredita que essa reação era uma brincadeira e corre pela sala para escapar do pai. Tentando tirar o foco, seu pai pega-o pelos pés e arrasta pela sala, brincando. Logo, Satie se esquece de correr e fica mais tranquilo. Converso brevemente com a mãe de Clara, que diz que a filha estava com sono e por isso ficou muito próxima a ela durante as atividades. Não pude comparar com outros encontros porque o ambulatório precisou alterar o horário do atendimento com a fonoaudióloga para o mesmo horário do encontro comigo.

Encontro 8

Este encontro marca o início de um novo semestre. Diferentemente do semestre anterior, tenho a possibilidade de falar com os alunos da disciplina prática e que trabalham nos atendimentos que ocorrem antes das sessões comigo. Os alunos comentaram que falaram com os pais e encontrei-me com os pacientes nos corredores do ambulatório, reforçando o convite para participarem da pesquisa. Ratificar a possibilidade de as crianças participarem de uma atividade musical contribui para a inclusão de dois novos participantes para os encontros realizados: Denise e João. Satie apareceu apenas em mais um encontro.

Neste encontro estiveram presentes Denise, João e suas mães. A princípio, ao entrarem na sala, todos sentaram-se na carteira e, mesmo eu dizendo antes do início que poderiam se sentar no chão, não o fizeram. Convidei-os a se sentarem em roda e todos se acomodaram na minha frente, como em uma aula expositiva. Peço, então, que fiquemos em roda, mas mesmo com o pedido, a roda não é formada em um círculo uniforme, reflexo de não estarem todos acostumados a essa disposição. Ademais, as crianças estavam se acostumando com o espaço e, por isso, era difícil distanciarem-se das mães para compor uma roda uniforme.

Denise tem uma facilidade mais evidente com uma rotina estabelecida e a mãe acredita que o fato de ela ir à escola contribui para que consiga manter-se em roda e estar atenta por um período prolongado em uma atividade. Faço uma brincadeira com a parlenda *Hoje é Domingo* e depois de declamarmos toda ela, peço que as crianças escolham uma parte do corpo para marcarem o pulso do poema. João não tem dificuldades em escolher uma parte do corpo, enquanto Denise fica tímida em sua vez.

No fim do encontro, disponibilizo alguns livros para as crianças manipularem, enquanto converso brevemente com as mães. Ratifico a importância de as mães cantarem durante as aulas para que possam funcionar como modelo para elas. Retorno à minha fala inicial sobre a importância de deixar as crianças livres para experimentarem e que esse é um momento de as mães observarem como as crianças aprendem e como interagem com as outras crianças e com os objetos. Explico que as aulas terão momentos de repetições de atividades e que elas são importantes para criar segurança para as crianças e, mesmo que para os adultos possa parecer repetitivo, procuro fazer isso com o objetivo de criar um ritmo para os nossos encontros e mantê-lo constante durante os momentos que passamos juntos.

Encontro 9

Participam dessa aula Satie, Denise e João. Todas as mães estiveram presentes e o pai do Satie; como a sua mãe estava com cólicas, ficou sentada assistindo e apenas o pai participou ativamente. Como já fazia algumas semanas que não via Satie, notei a diferença em sua marcha: mais segura e utilizando menos ajuda do pai. No início, quando todos cantam o seu próprio nome, João diz “não” quando chega a sua vez, deixando claro que não quer participar naquele momento. Rimos.

Neste encontro, faço pela primeira vez a canção dos *Indiozinhos* (Figura 53). Enquanto cantamos, mostramos os números com os dedos. Faço essa canção porque as crianças frequentam a escola e é comum terem contato com os numerais nessa idade. Cantamos *Roubou pão na casa do João* e a turma não a conhecia. Outra canção que incluímos foi *Bambalalão* (Figura 54). Enquanto os pais levantam as crianças segurando-as por baixo do braço, balançamos de um lado para o outro ao pulso da música. Como as crianças são maiores, os pais ficam um pouco incomodados com o peso, mas as crianças adoram.

Um dois três in-dio-zi-nhos Qua-tro cin-co seis in-dio-zi-nhos Se-te oi-to no-ve in-dio-zi-nhos

7
Dez no pe-que no bo-te I-am na-ve-gan-do pe-lo rio a - bai-xo Quan-do um ja-ca-ré se_a

12
pro-xi-mou E o bo-ted-dos in-dio-zi-nhos qua-sequa-se vi - rou Um dois três in-dio-zi-nhos

19
Qua-tro cin-co seis in-dio-zi-nhos Se-te oi-to no-ve in-dio-zi-nhos Dez no pe-que no bo-te

Figura 53. Indiozinho — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.



Figura 54. Bambalão — Tradicional. Fonte: transcrição do autor.

No fim, peço para que os pais escrevam no diário de sala para registrar as percepções sobre o encontro. João fica impaciente em esperar pela mãe e a puxa, querendo ir logo embora. Oriento aos pais a observarem os ganhos que as crianças tiveram nos encontros e a valorizarem as conquistas também em casa e na escola, reconhecendo o esforço que eles têm em suas tentativas para conquistar algum objetivo.

Encontro 10

Nesse encontro apenas João e sua mãe participam. No início, ao jogar a bola, João demonstra entusiasmo e, em algumas vezes, não quer deixar a mãe jogar: quando passo a bola para ela, entra na frente dela e joga a bola de volta para mim. Conto a história da Estrelinha, utilizando o pin. Antes de iniciar o conto, toco a nota mais grave e a mais aguda do instrumento. Está atento ao som e sei que posso iniciar a história, pois está escutando. Pegamos as platinelas e ele fica mais curioso em saber o que está na caixa antes de eu abrir e tocarmos juntos. Está curioso pela história e pelo som.

A mesma atenção continua com o uso da flauta de êmbolo e a marcha no pulso utilizando o djembê. Mudo um pouco a rotina com o instrumento e ele quer logo tocar, mas peço que a mãe toque antes que ele. Fitando-a fixamente, aguarda, esticando os braços, a sua vez de tocar. Não é diferente com o João, o palhaço da caixa: quando o vê, quer pegá-lo. Está bastante aberto a participar e então dançamos a canção d'*O Elefante*. Repetimos uma vez em um pulso e depois repetimos na metade do tempo. Cantamos *Bate o monjolo* e utilizo o bloco de madeira (Figura 55) para marcar o “lão” da palavra “pilão” da canção.



Figura 55. Bloco de madeira. Fonte: arquivo pessoal do autor.

Enquanto brincamos com as aranhas cantando *A Dona Aranha*, utilizamos o tambor oceano. No momento de fazermos uma canção de roda, João não quer mais participar e percebo que posso finalizar a aula, pois ficou por mais de vinte minutos concentrado nas atividades.

Encontro 11

Esse é um encontro do qual apenas Denise e sua mãe participam. Utilizo o mesmo plano de atividades que fiz com João no Encontro 10. Diferentemente do encontro anterior com João, Denise aguarda que eu dê os instrumentos em sua mão para que ela possa tocar. O mesmo ocorre quando toco o djembê e ela aguarda a vez da mãe, pacientemente, antes de sua vez e quando precisa escolher os chocalhos para cantar *Na Bahia Tem*. Com o *João da caixa* não é diferente. Está sentada ao lado da mãe e lá fica, sempre com um sorriso no rosto demonstrando prazer e interesse nas atividades.

Quando cantamos *Bate o monjolo*, não acerta o tempo de tocar o bloco de madeira na primeira vez, entretanto, após observar tanto sua mãe como eu tocando, consegue acertar o momento correto do pulso. Ela percebe a conquista e sorri tanto para mim como para sua mãe. Após dançarmos com os tecidos, ela mesma dobra seu pano lilás sem a ajuda de um adulto. Estica-o com esmero no chão e aguardamos para que possa dobrá-lo no tempo que precisar, com autonomia.

Em uma sucessão de atividades — *Serrador, Hoje é domingo, A cobra não tem pé* — Denise aparenta sentir muito prazer e felicidade. Todo o corpo denuncia a relação com as atividades: mexe-se, participa, pula, faz os movimentos, canta. Nos breves instantes que precisa esperar para eu pegar alguma coisa sobre a mesa, ocupa a sala movimentando-se em uma dança silenciosa. Para ter uma quebra na intensidade da aula, começo a contar a história d'*O Lenço* e ela vai se acalmando aos poucos até finalizarmos com o canto de despedida. Após a finalização, tenho uma longa conversa com a mãe, que me conta um pouco da rotina dela em casa com as filhas e da relação da filha com a escola.

Encontro 12

Do nosso último encontro, participam João, Denise e a mãe de cada um. Enquanto a mãe de João estava com problemas de horário, a mãe de Denise tinha dores e não estava se sentindo muito disposta a participar das atividades que requeriam o corpo. Por isso, fizemos uma aula mais sucinta, apenas para finalizar o semestre com as crianças e encerrar o processo do qual elas participaram. Como a mãe de Denise está com dores, senta-se na carteira e então fazemos uma roda mais próxima à parede onde ela está sentada. Assim, ela pode ficar próxima à filha e participar como for possível.

Durante o momento que caminhamos cantando *Marcha Soldado*, distribuí clavas (Figura 56) para tocarem enquanto marco o pulso com o djembê. As crianças estão contentes tocando os instrumentos e mantêm o vigor durante todo o encontro. Na próxima atividade, quando usávamos tambores, João quis tocar a pele do djembê pequeno com a clava. Estiquei minhas mãos para que ele pudesse devolver o instrumento que ele queria fazer de baqueta para não estragar a pele do djembê. Ele entendeu que não podia tocar daquela forma e não precisei verbalizar isso em roda.

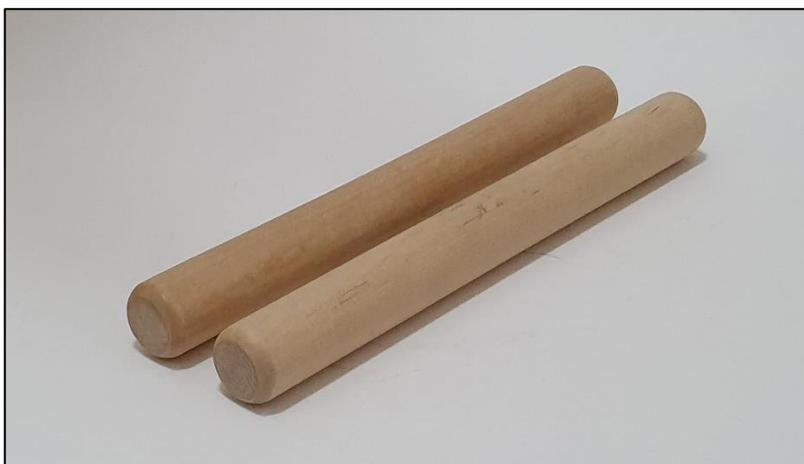


Figura 56. Clavas. Fonte: arquivo pessoal do autor.

Nessa aula, notei que as crianças estavam acostumadas com a rotina das atividades e que as mães também se divertiam ao brincar em grupo. Quando o João começou a dar sinais de que estava cansado — indo até a câmera, saindo da roda, sentando-se na carteira ao lado da

mãe de Denise —, terminamos a aula. Tivemos um breve momento para nos despedir e agradecer.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DE DADOS

Retomando o que foi dito no capítulo quatro, a análise dos dados considerou uma estrutura de categorias de análise. Utilizamos a validação da pesquisa de Teixeira e Barca¹⁰⁸ acerca dos grupos, que possui tema convergente. Após algumas adaptações, acredito que a organização do discurso ficou igualmente coerente com esta pesquisa. As quatro categorias funcionaram como disparadores para a correlação com o referencial teórico apresentado ao longo do estudo, da apresentação à metodologia. Retomo, assim, os autores que foram mais significativos e suas teorias que deram suporte ao objetivo da pesquisa – qual seja, estudar os processos de interação afetiva e musical entre os participantes e compreender as especificidades dos processos de aculturação musical.

Relação das crianças com tempos, espaços e materiais

Nesta categoria, apresento o início dos encontros, no que concerne ao *setting* da sala e o processo que busco de elaboração com um tempo suspenso e coletivo para a criação de um momento fantasioso e mágico de aprendizagem em um determinado espaço coletivo. Da mesma forma, apresento o processo de interação das crianças com alguns materiais utilizados no encontro e minha preocupação na apresentação é a qualidade sonora das escolhas para os encontros.

Uma das intenções da pesquisa foi a de proporcionar um momento de acesso à cultura para uma população que não faz música coletivamente. Algumas dessas crianças não frequentam a educação infantil e, em geral, vimos que as crianças deste grupo relacionam-se quase exclusivamente com os familiares. As variáveis envolvidas nesse acesso são complexas e não é possível padronizar as experiências musicais de cada um dos participantes; entretanto, com base nas experiências compartilhadas nesses momentos, é possível identificar a diversidade de vivências de cada um deles.

Nesse momento inicial, observei uma relação subjetiva com as questões que envolveram nossa percepção temporal. Destacar essa reflexão faz-se necessário para evidenciar a natureza do fazer musical e sua relação direta com o tempo. A música é uma forma de arte que está diretamente relacionada ao tempo em que ela é realizada; e essa não é uma

exclusividade da música, mas a experiência da performance e a atividade em uma combinação ampla e condicionada ao conceito de musicar⁷³ é característica marcante à arte de manipular sons e silêncio em um contexto temporal. Entendo, assim, a relevância do tempo compartilhado.

Compartilhar sentimentos e sensações subjetivas em um grupo desencadeia experiências únicas e a individualidade de cada um no grupo é evidenciada ao mesmo tempo que é fundida à dos outros. A criança, diferentemente do adulto, tem uma relação distinta com essas marcações temporais que são usuais no universo do adulto jovem, assim como no adulto mais velho, para os avós dessas crianças. O significado das experiências musicais dessas pessoas é tão diferente quanto a relação com o tempo: as pessoas, antes de chegarem aos atendimentos, vivenciaram a música e o tempo cada um à sua maneira. Assim como nas experiências relatadas por Reily⁷⁹ nas folias de reis, o tempo foi suspenso em um ritual encantado fantasioso. Foi nesse momento que abri caminho para uma experiência cultural compartilhada, assim como na pesquisa elucidada pela autora.

Observando essas complexidades e diferenças, como podemos nos encontrar no mesmo estado coletivo de intersubjetividade? Isso foi possível? Descrever esse estado em um texto é duro, mas como seres humanos, podemos entender do que se trata esse lugar comum. Necessita ser ao mesmo tempo acolhedor, ter trocas e sentir o mesmo ao mesmo tempo, que é possível quando pensamos na arte de fazer música coletivamente. Cada um, mesmo com suas diferenças, compartilhou as desigualdades e respeitou o que cada um pôde trazer.

O *setting* inicial estava diretamente relacionado a esse sentimento: busquei que as pessoas compartilhassem seus tempos internos para que pudéssemos partir de um ponto em comum. A subjetividade em relação à manifestação temporal apareceu no brincar; ao jogar a bola, notei como estava e como o outro se relacionava. Enxergava-nos da mesma forma que conseguia também enxergar o outro. E é dessa forma que iniciamos todos os encontros da pesquisa, com um jogo de bola de um para o outro, em que todos participavam como podiam, em grupo, coletivamente e em uma relação horizontal. Da mesma forma que vi o outro participando, observei-me nesse processo e pude oportunizar a participação de todos no grupo.

Enquanto jogávamos, trocávamos olhares e, dentro do possível, permitíamos que todos os participantes compartilhassem a bola. O movimento da bola é simbólico para a criança: ao mesmo tempo que ela aprende a jogar para uma pessoa, também abre mão do objeto de desejo. Esse objeto pode ou não voltar para suas mãos; ela sabe que é muito provável que volte, mas em algum momento, a bola não estará mais ali para poder fazer esse movimento de volta.

Da mesma forma, existe uma segurança porque em uma semana seguinte que a criança estiver no grupo, ela sabe que terá esse momento novamente e isso também imprime confiança na sua relação com as atividades e com a rotina. Da mesma forma, sabe que, em algum momento, a vez de jogar chegará e, mesmo que por um pequeno instante, poderá empurrar a bola: o movimento de distanciamento é que motiva o desejo sobre o objeto. Através dos pontos em comum de cada encontro, surge uma relação ritualística com o aprender em que essas repetições tiveram um papel importante durante todo o processo⁴.

Entendo que algumas pessoas não tiveram a oportunidade de fazer música coletivamente no grupo e tentei manter uma atitude positiva e acolhedora para que as pessoas se sentissem à vontade em participar. O objetivo foi de acolhida: entrarmos em uma ritualística de bem-estar e de partilha. Assim, as pessoas sentiam-se tranquilizadas de alguma forma, mesmo nunca tendo cantado, dançado ou se expressado através da música. O modo como a bola foi jogada também foi intencional: ela foi rolada, lentamente — procurei evitar que a bola saísse quicando sem direção. Existiu uma tentativa deliberada da minha parte em manter a quantidade de instruções ao mínimo, assim, foi possível compreender que poderíamos sentir o rolar da bola sem precisar verbalizar nesse instante. Como expus anteriormente, minha fala inicial para os participantes evocou a liberdade de participação dos sujeitos, mesmo que as atividades fossem direcionadas. Jogar a bola estava diretamente relacionado a essa característica que procurei imprimir nos encontros. Esse momento proporcionou a criação de uma comunidade de prática⁷⁶, em que objetivos comuns são compartilhados entre os participantes e assim, tivemos um aprendizado situado em um contexto prático⁷⁵.

A transversalidade desse momento na construção dos dados, assim como outros de características similares — como a marcação temporal realizada com o djembê e o canto no fim dos encontros —, evidenciou alterações nos comportamentos dos participantes nos primeiros encontros em relação aos seguintes. A princípio, foi comum as crianças terem uma atitude mais ativa em relação a essas atividades: procuravam pegar o objeto e às vezes tinham dificuldades em soltá-lo; participavam com mais energia; não queriam mudar de atividade. Essa característica foi, aos poucos, diluída quando perceberam a repetição de um encontro para outro e também com a observação dos adultos e de seus pares durante esse momento de troca. Aos poucos, o *setting* foi internalizado e tornou-se uma estrutura fixa no comportamento daquelas pessoas. Notei a diferença no segundo encontro, pois não precisei indicar que se sentassem nem que não precisariam orientar as crianças através de falas. Os adultos tornaram-se referências para as crianças, que em cada encontro sabiam o que viria e qual atitude deveriam tomar.

Destaco o encontro em que Carlos estava conosco. Sua dificuldade em esperar sua vez foi aparente. A mãe, também incomodada, tentou contê-lo com firmeza e eu procurei acalmá-la com a situação, percebendo que ela sabia, por observar as outras pessoas na roda, que seu filho estava com uma atitude distinta dos demais. A tranquilidade dos outros funcionaria como referência a ser observada pela mãe. O tempo interno, a relação com o objeto e com os outros aos poucos é digerido pela mãe, que tenta, quase sem sucesso, entregar um pouco mais pronto para o filho, em uma forma mais genérica. Ao fim da atividade, seu impulso ainda estava latente, mas percebo que foi levemente diluído. Para que Carlos pudesse aprender a fazer por si teria sido importante que a mãe oportunizasse as experiências ao filho e, aos poucos, ele assimilaria a partir da própria autorregulação⁶⁶. Aqui, observei as dificuldades da mãe em lidar com a deficiência, assim como Franco⁶¹ descreve nos processos de luto da criança idealizada e reconexão com o real. Seria interessante observá-lo em outros encontros, entretanto, a mãe não participou em outros momentos. Tentei contatá-la para voltar aos atendimentos, mas não tive sucesso, assim como o restante da equipe do ambulatório. Os outros participantes, enquanto observavam os episódios, aguardavam, demonstrando respeito ao tempo do outro.

Assim como as relações temporais, a nossa organização do espaço e percepção em relação a ele foram subjetivas. Nesse sentido, trago à luz episódios que ocorreram nos encontros cinco e seis. Nesses encontros, foi possível observar essa relação de organização de Clara com o espaço onde eram realizados os nossos encontros. As alterações dos comportamentos estiveram diretamente relacionadas à segurança que sentia em movimentar-se no espaço e transitar entre as pessoas que fizeram parte do grupo. No início, titubeou para entrar na sala e apenas o fez porque o pai a acompanhou. Ela estava grudada em sua perna e sentaram-se ao lado da mãe, que já estava no chão junto à roda, esperando o jogo de bola começar. Propositamente, não dei muitas indicações do que fazer, mas ao observarem os outros, sentaram-se para participar da mesma forma.

Observei uma mudança em seu comportamento ao começarmos o jogo e uma familiaridade em manipular o objeto, o que indica já ter brincado de bola antes. Com isso, distanciou-se do pai um pouco e levantou-se para poder participar. Ao ter consciência de sua atitude, voltou para o colo do pai rapidamente. Quando toquei a flauta de êmbolo, Clara ainda se mostrava insegura em participar mais ativamente e ainda continuou no colo do pai. Sentou-se confortavelmente, mesmo com o pai tentando levantar-se nos glissandos para o agudo. É como se o pai nem estivesse tentando se levantar. Clara permaneceu com o mesmo olhar de

conforto e plenitude que expressava quando cantávamos o canto de abertura, antes do uso da flauta.

Quando realizei a atividade com o djembê, o pai levantou-se e ela precisou movimentar-se, mas ainda assim pediu colo, simplesmente levantando os braços para que ele a pegasse. Mas ele não atendeu porque notou que a intenção seria que todos caminhassem (Figura 53). Em alguns momentos, ela afastou-se dos pais porque ficou atônita observando o restante das pessoas movimentarem-se ao pulso do instrumento. Nesses primeiros movimentos separada dos pais, conquistou aos poucos uma independência que seria importante para poder movimentar-se livremente pelo espaço. Em um dado momento, fitou o instrumento a seu lado e o pai marcou em suas costas o mesmo pulso que toquei (Figura 54). Por estar muito próximo, ela sentia-se segura ao lado do pai e observava com curiosidade o que acontecia.



Figura 57. Clara busca o colo do pai. Fonte: arquivo pessoal do autor.



Figura 58. Clara observa o djembê e o pai marca o pulso em suas costas. Fonte: arquivo pessoal do autor.

A primeira vez que Clara chegou até mim espontaneamente foi na atividade dos timbres dentro do potinho. Isso aconteceu como resultado de um processo pelo qual a criança, aos poucos, sentiu-se confiante para poder interagir comigo. Em uma sucessão de jogos musicais e de atividades, ela teve a possibilidade de observar outros adultos e uma criança (o Satie) participarem. Conforme sentiu-se acolhida e participante do grupo, ampliou seu repertório de uso do espaço com autonomia. Ela conheceu os outros participantes da pesquisa quando jogou bola e quando cantamos o canto de abertura para cada um; movimentou-se pela sala enquanto caminhávamos em um pulso comum; soube que podia aproximar-se de mim quando toquei o djembê ao seu lado e os pais não se opuseram à minha proximidade a eles; nos pequenos instantes em que se esqueceu de ficar na barra da calça do pai, notou que nada de ruim aconteceu com ela. Com o acúmulo de experiências positivas, teve a iniciativa própria de aventurar-se, indo ao meu encontro.

Observei momentos de afastamento e aproximação: ao dançar livremente com um tecido, esquecia que deveria apoiar-se nos pais e participava com mais tranquilidade; ou voltava

ao encontro deles com o receio de acontecer alguma coisa. A dança com o pano foi um reflexo da educação musical para o corpo e da exploração do espaço conforme discutido anteriormente^{84,86}. Foi interessante notar que a relação dela com a mãe foi distinta da relação com o pai. Enquanto Clara apoiava-se no pai constantemente, a mãe tentava manter distância da criança e do esposo para que eles pudessem vivenciar a experiência com maior liberdade. Ainda em relação a dois pontos levantados — os movimentos de afastamento e aproximação e a educação musical através do corpo no espaço —, as variações das atividades em diversos planos, tanto com todos sentados como em pé, alteraram o posicionamento do corpo de Clara em relação aos pais, pois no plano baixo, ela pôde sentar-se no colo e recolher-se na segurança familiar, enquanto os planos médios e altos retiraram a inércia do repouso constante.

Ao encerrar o encontro, conversei com a mãe de Clara e compartilhamos a percepção de que ela estava mais segura no fim, em comparação ao início. No encontro seguinte, o pai não participou por conta do trabalho e notei uma diferença entre a relação de Clara com seu pai e com sua mãe. Da mesma forma que buscava o pai no encontro anterior, fazia com a mãe, mas com menor intensidade. Como já estava mais segura com o espaço, participou das atividades propostas e explorou o espaço com mais tranquilidade. Ao brincarmos de roda, ainda não se sentiu à vontade para pegar na mão do pai de Satie, que estava ao seu lado.

Em relação aos materiais, aqueles que eram para as crianças escolherem, colocava em recipientes transparentes para que tivessem liberdade de escolha. Incluí nessa perspectiva os instrumentos de chocalho, os tecidos e as aranhas. Além disso, os objetos que eram utilizados sempre ficavam sobre uma mesa no canto da sala, fora das caixas de transporte, organizados e, se possível, na ordem que eu utilizaria para otimizar o tempo entre uma atividade e outra. Mesmo que os alunos tivessem vontade de pegar tudo que estava sobre a mesa, eles sabiam que não podiam fazer isso. Quando alguns pais ou crianças pediam para pegar, eu dizia que teria um momento específico para usarmos cada um dos instrumentos e que tivessem um pouco de paciência para podermos usá-los. Geralmente isso era suficiente. Quando não, só com o olhar os pais sabiam que precisavam devolver o objeto ao lugar em que estava. Não precisava repetir. Como isso acontecia raramente, as pessoas respeitavam.

Os instrumentos musicais utilizados durante os encontros foram extremamente importantes para que os alunos pudessem participar do que era proposto. Apesar de existirem metodologias que utilizam a voz como instrumento de musicalização, o trabalho realizado neste grupo utilizou diversos instrumentos de naturezas distintas, além de objetos que forneciam a

motivação para conquista de objetivos específicos, como tecidos, livros, bichos de pelúcia, buchas, bola, entre outros; além da própria voz e do canto. As crianças e adultos que participaram da pesquisa demonstravam entusiasmo ao manipularem os instrumentos que eu trazia. Além disso, a ampliação desse repertório estimulou a nossa relação com a cultura e a arte. Fiz questão de usar chocalhos e tambores que vieram da África para aproximar os participantes de materiais da matriz africana. Apesar de não ter empregado as estruturas polirrítmicas da mesma forma que Gramani^{100,101}, vi uma oportunidade de apresentar instrumentos que a longo prazo possibilitariam a introdução desses ritmos com instrumentos já conhecidos pelas crianças. Assim, os ritmos de matrizes africanas não causariam tanto estranhamento por já terem tido uma noção inicial da sonoridade que alguns deles poderiam ter, mesmo que mais complexos em sua estrutura^{102,103}.

Em um episódio específico, João, em seu primeiro encontro, teve a oportunidade de tocar um chocalho. Antes de poder escolher seu instrumento, observou Denise e sua mãe escolherem e então, quando chegou sua vez, fez o mesmo. Sua primeira ação foi a de tocar o instrumento e experimentá-lo. Não sabia exatamente o que teria que fazer com isso, mas entendeu que o instrumento produzia som e, assim, quis saber a qualidade do som ao ser chacoalhado. Só consegui perceber este breve momento porque os encontros estavam sendo gravados. No mesmo instante em que coloquei o restante dos instrumentos sobre a mesa, escolhi o meu e comecei a cantar, tocando no pulso da música. Assim, todos me acompanharam. Para ele, não existia um sentido direto no tocar do instrumento e o pulso da música. Essa é uma habilidade que as crianças precisam treinar por muitas vezes para dominar. Se isolarmos o treino de pulso e consciência espaçotemporal que fizemos, é possível que isso tome boa parte do tempo em que estamos juntos. Assim, os objetos foram ferramentas importantes para introjetar as vivências.

No encontro seguinte, além de João e Denise, Satie e seus pais também participaram. Ao mostrar a eles o potinho com algo dentro para que tentassem adivinhar, observei uma diferença de comportamento entre as crianças. Satie e Denise permaneceram sentados — Denise ao lado da mãe; Satie no colo do pai. João levantou-se apontando para o potinho, tentando pegá-lo. Quando afastei o potinho dele para que pudesse aguardar o momento de mostrar a cada uma das crianças, ele afastou-se e sentou-se ao lado da mãe. Propositamente, mostrei o que havia no interior do potinho para Satie e assim João pôde aguardar um pouco a sua vez. Por último, mostrei à Denise. Segui no sentido horário da roda. Dentro dos potinhos estava a ração para gato (“papá do gatinho”, de acordo com os pais) e pedi que eles sentissem

o odor do alimento do animal. Enquanto retirei a ração para todos verem, João veio rapidamente ao meu encontro e observou a ração. Depois, sentou-se novamente ao lado da mãe.

No episódio seguinte, os objetos dentro dos potinhos eram bolinhas de gude. Assim que agitei o potinho para que eles pudessem escutar o som, João ainda disse — virando-se para a mãe — ser “papá”, referindo-se ao “papá do gatinho”. Dessa vez, modifiquei a ordem na qual apresentei o objeto para cada criança: Satie, Denise e João. Escolhi esse formato para saber o quanto ele conseguiria esperar pelo objeto. Em sua vez, olhou para dentro do potinho e tentou cheirá-lo para ter certeza de que não tinha odor como a ração. Ao voltar para meu lugar, virei o potinho com bolinhas de gude sobre a minha mão e João imediatamente veio até mim e pegou uma bolinha. Voltou para seu lugar. As outras crianças, diferentemente, aguardaram sua vez para que eu levasse as bolinhas até elas. Observaram as bolinhas de gude por alguns instantes e João, para saber o que poderia fazer, olhou atento para os outros. João, então, pegou o potinho onde estavam todas as outras bolinhas e virou-o para si, tirando-as do recipiente. Pedi que ele me entregasse, mas ele não o fez, apenas colocou o potinho no chão e então eu o peguei. Esticando meu braço para Denise, pedi que ela guardasse, mas a tentativa foi de pegar o potinho como João o fez, então a mãe disse: “Põe aqui, ó...”. O próximo da vez foi João, que passou a guardar cada uma das bolinhas dentro do potinho, seguido por Satie.

Nessa atividade, o objeto foi disparador para as crianças criarem uma relação diferente com materiais, sua sonoridade, olfato, a espera. A ansiedade inicial de João em querer disputar o objeto comigo dilui-se por entender que em algum momento ele poderia explorá-lo. Existe um movimento de regulação pessoal que, ao notar o comportamento do grupo, modifica-se, mas que não é estanque e irreversível, tendo em vista que observamos movimentos de tentativa de manutenção de comportamentos anteriores e aprendizado de novos comportamentos.

Nessa categoria, eu trouxe reflexões acerca dos tempos e espaços das crianças. Esses tempos, diferentes e diversos, são significativos para o aprendizado e o musicar, além de incorporarem uma relação ritualística dos encontros⁷⁹. As atividades, ativas e coletivas, trazem a ação como ato de aprendizagem. Ao rever as filmagens, pude observar as transformações e aprendizagens porque minha intenção é olhar para o futuro e projetar o que somos capazes de fazer — a microgenética, em sua essência, busca elucidar essas questões⁶⁵. Através das comunidades de prática⁷⁶ em um local situado⁷⁵, exploramos a música utilizando instrumentos musicais, o nosso corpo, canções, contação de histórias e materiais diversos. As relações de introjeção dos conceitos — transformar o conhecimento interpsicológico em intrapsicológico

— permeiam transversalmente as categorias, assim como as questões musicais, como a importância da família no contexto de aprendizagem⁴, o uso do canto^{88,89,90} e do corpo^{83,84,85,86}, o material folclórico e o cancionero nacional^{91,92,93,94}. Nessa análise, episódios nos encontros 1, 3, 5, 6, 8 e 9 com Satie, Carlos, Clara, Denise e João foram utilizados.

Relação das crianças com as atividades

Neste eixo, trago algumas considerações relacionadas a questões musicais, à imaginação, à imitação e ao corpo e sua correlação com as atividades realizadas. Volto a ratificar a transversalidade do tema e a sobreposição na observação dos episódios. As escolhas no decorrer do discurso podem emergir do mesmo episódio, porém, com outro olhar e utilizando-se de outro referencial teórico para explorar o evento à luz da teoria.

No primeiro encontro, levei para os participantes uma atividade com a música da Dona Aranha, na qual as crianças, inicialmente, além de utilizarem uma aranha de pelúcia (Figura 55), também manipularam — quando conseguiam — um pau de chuva (Figura 56). A princípio, todos olharam extasiados para os objetos, enquanto eu cantava, e para os movimentos que fazia com a aranha e o pau de chuva. Mesmo que não cantassem a canção, percebi que existia uma identificação com a música, pois demonstravam de alguma forma que conheciam a letra: alguns balançavam o corpo; cantavam baixinho; sorriam; os pais indicavam aos filhos ser a música da aranha. Com isso, foi notável que todos voltassem sua atenção para a mesma ação.



Figura 59. Aranhas. Fonte: arquivo pessoal do autor.



Figura 60. Pau de chuva. Fonte: arquivo pessoal do autor.

A partir desses indicativos, foi possível inferir que existia uma identificação pessoal dos participantes do grupo com a canção e que ela é significativa. Significativa porque provavelmente essas pessoas do grupo já haviam tido algum contato com a música antes, cantando, brincando, ouvindo de outros grupos, na escola ou outros espaços de vivência coletiva. A demonstração de prazer ao escutarem uma música que fez parte do repertório do grupo emanou a partir dessas pequenas demonstrações.

Clara foi a penúltima a quem eu mostrei individualmente o que poderia ser realizado com o pau de chuva e a aranha. Ela, por já ter observado eu fazer a mesma coisa três vezes, tomou a iniciativa de fazer sozinha (atividade descrita na Construção dos Dados em Encontro 1 – 9) e eu apenas ajudei com o pau de chuva, com medo de ela batê-lo muito forte no chão ou em alguém a seu lado por causa da dificuldade em manipular um objeto grande, comparado ao tamanho de seu corpo. Para ela, a independência de fazer sozinha a atividade foi importante e ficou contente em mostrar que era capaz de equilibrar a aranha no local indicado. Com o mesmo sucesso, conseguiu passar o pau de chuva para seu irmão e quis ajudá-lo no processo. A mãe, sabiamente, indicou que era a vez de seu irmão e ela observou-o sentada no colo de sua mãe, até que deitou buscando um conforto maior.

Da mesma forma que essa fora a primeira vez que utilizara a canção da Dona Aranha no primeiro encontro, foi também, no sexto encontro, a primeira vez que Clara e seus pais tiveram contato com a música no mesmo dia em que Satie e seu pai estavam presentes. Não utilizei o pau de chuva, apenas as aranhas, fazendo-as subir pelas paredes da sala. Nesse encontro, diferente do primeiro, o pai de Satie estava familiarizado com o espaço, o que fez com que ele cantasse a canção comigo e, assim, os pais de Clara também se sentiram à vontade para cantar. Uma das queixas que levaram as crianças ao ambulatório é a relação com a fala, que ainda não se encontra estruturada e, assim, não cantavam conosco. Clara, apesar disso, marcava o pulso da canção na própria aranha e Satie recordou-se do que seria feito com a aranha, pois antes mesmo de eu pedir, ele já procurava outra parede para repetirmos a canção. Apresentei, assim, um esquema já organizado intrapsicologicamente⁶³.

No oitavo encontro, quando repeti a mesma atividade com a aranha subindo pelas paredes, Denise e João estavam no encontro com suas mães. Distribuí as aranhas entre os participantes e então escolhemos uma parede da sala. Nesse momento, apenas eu cantava, mas foi possível observar de perto a face de Denise e sua relação com a música, pois ela escolheu um local próximo à câmera. Percebendo que apenas eu cantava, pedi que todos me ajudassem na repetição e, assim, as mães cantaram. Consegui ouvir algumas palavras soltas das crianças tentando cantar a música conosco. Denise brincou por alguns poucos instantes com a mãe, chacoalhando a aranha em sua direção, antes de guardá-la. Assim como das outras vezes, a canção foi reconhecida pelos participantes. Ainda depois de finalizarmos, Denise demonstrou sua alegria pulando sozinha na sala, ainda em êxtase pela atividade.

Diferentemente das outras vezes, no décimo encontro utilizei essa, apenas com João e sua mãe, integrando o tambor oceano no lugar do pau de chuva. Quando escolheram suas aranhas, João e sua mãe brincaram com elas antes de iniciar a canção. Assim, quando cheguei com o tambor oceano, eles poderiam dar uma atenção especial ao instrumento que ainda não conheciam. Após cantarmos utilizando a aranha e o tambor, sentados no chão, percebi o grande interesse de João em continuar com o tambor oceano; assim, sugeri que ele fizesse a chuva com o tambor enquanto eu e sua mãe procurávamos uma parede para a aranha subir. Ao notar que estávamos juntos fazendo a mesma coisa, João deixou o tambor no chão e pegou sua aranha para juntar-se a nós na parede. Diferentemente da primeira vez, João não cantou a canção, apenas sua mãe e eu. No fim, ao perguntar: “Vamos guardar a aranha?”, prontamente respondeu que sim.

O processo de imaginação é significativo nas artes. Imaginar é abrir um caminho para o processo de criação. Em nossos encontros, a imaginação permeia direta e indiretamente todas as atividades, já que ela é inerente ao processo artístico. Destaco, assim, a leitura que fizemos dos livros de Patrícia Auerbach e o uso de tecido vermelho de bolinhas brancas e jornal como objetos disparadores para criação de outras cenas escolhidas pelas crianças, com ajuda dos pais. Nesse processo, tanto o contato com o livro como o contato com o adulto ampliaram o repertório de escolha das cenas pelas crianças. Os objetos, além de disparadores das ações, também funcionavam como um marcador para o início e o fim das atividades. Ao notarem que utilizariam um objeto específico, sabiam que iniciariam alguma canção específica ou tocariam o instrumento, acompanhando as canções, realizando alguma ação. Assim como a mãe de João e ele brincaram antes de iniciarmos a atividade com a aranha como apresento no parágrafo anterior, outros momentos que precedem as ações fazem parte desses pequenos instantes de subversão do ritual e de criação. Da mesma forma, quando Denise saltou e brincou após jogar com a aranha na parede no oitavo encontro, demonstra-se uma continuidade na atividade mesmo sem o objeto. Assim, tanto o antes quanto o depois da atividade, com esses momentos de brincadeiras e escapes da estrutura planejada dos nossos encontros, devem ser respeitados. Os livros de imagem com os lenços e jornais após a leitura, nesse sentido, criavam um momento de suspensão da atividade dirigida. A natureza do musical⁷³ imprime uma preocupação com momentos em que todos fazem da performance um uno coletivo, entretanto, oportunizar a subversão abre uma janela de oportunidade para explorarmos a criação individual, que deve ser promovida no processo de musicalização^{16,64,72}.

No primeiro encontro, escolhi utilizar o livro *O lenço*. Enquanto narrava uma história imaginária a partir das imagens que estão no livro, Yan, Clarice e Ismael escutavam atentamente. Satie estava mais preocupado com outras questões: queria explorar a sala e gostaria de tocar os instrumentos sobre a mesa, mas seu pai o impediu. Quando mostrei o tecido que tenho, idêntico ao do livro, notei um interesse das crianças em pegá-lo. Distribuí entre eles e perguntei o que poderíamos fazer. Clara, lembrando-se de uma das partes do livro, em que a menina protagonista encenava ser um fantasma com as mãos esticadas, diz que poderíamos ser um zumbi. As crianças ficaram por alguns instantes com os tecidos sobre o rosto como zumbis. Pedi então que os dobrassem para guardar.

No oitavo encontro, apesar de um grupo distinto, a concentração inicial para escutarem a história não foi diferente — João, Denise e suas mães permaneceram tranquilos ouvindo a história. Entre as propostas, observamos a mesma ação do outro encontro, em que as

crianças colocaram o tecido sobre a cabeça imitando um fantasma, mas agora outras sugestões apareceram, pois eu tentei também indicar outras opções, como uma bandana e um lenço para o pescoço. Transformamos os tecidos em toalha para piquenique, capa de super-herói, babador, entre outras possibilidades.

No segundo encontro, utilizei *O Jornal*. Da mesma forma que o outro livro, as crianças escutaram atentamente a história. Satie e os pais, Clarice, Ismael e a mãe estavam no encontro. Diferentemente da primeira vez em que escutou a história, Satie estava tranquilo com o pai e deitou-se em seu colo. Clarice comentou as imagens que via, até que pediu colo para a mãe. Ismael estava prestando atenção enquanto tentava arrumar o chapéu de orelha de coelho que usava naquele dia, igual ao da irmã (que às vezes imitava ser um coelho). Nesse encontro, ainda não utilizei o jornal, pois a intenção era que eles tivessem um primeiro contato com a história antes.

Na segunda vez que utilizei o mesmo livro, já era o sétimo encontro e apenas Satie com os pais estavam presentes e já conheciam a história. A outra participante era Clara, com sua mãe. Diferentemente das outras vezes em que contei histórias, as crianças queriam chegar bem perto do livro. Clara levantou-se e Satie a acompanhou. Ele queria abraçar-me enquanto eu contava a história e, ao ver o jornal atrás de mim, queria pegá-lo antes do fim da história. Pedi que aguardasse. Ao notar que eu continuaria a história, Satie foi explorar outros objetos: pegou a flauta de êmbolo da mesa (o pai guardou), o controle do ar-condicionado (devolveu sozinho) e a bola (que o pai segurou). Quando ele me viu distribuindo os jornais, voltou a interagir com as mesmas coisas que o restante da turma. Tentou colocar o jornal sobre a cabeça como se fosse um chapéu. Os pais começaram a dobrar os jornais: a mãe de Clara fez um chapéu e o pai de Satie, um avião. Clara não gostou que a mãe colocasse o chapéu sobre sua cabeça e então ela chorou pedindo que o retirasse. Já o avião fez sucesso com Satie, que tentou jogá-lo para voar. Apesar da dificuldade em manipular o papel, ele tentou com afinco e não desanimou. Sua mãe também tentou fazer alguma dobradura com o objeto, mas não finalizou.

A tentativa de manipular objetos da mesma forma que o adulto é parte do processo de aprendizagem e observamos esse processo com Satie ao jogar o avião. Ele imitou os movimentos que fazíamos, mesmo não tendo a habilidade completamente desenvolvida para isso. Os adultos, ao notar sua tentativa, tanto o pai como eu, incentivaram-no. As imitações estiveram presentes em outros processos de aprendizagem das atividades, com o uso de instrumentos musicais, com o próprio corpo, com os movimentos de ciranda, danças livres e estruturadas.

Nas danças em que utilizamos movimentos coordenados, a imitação é necessária, para que todos façam os mesmos movimentos. Na canção d'*O Elefante*, o primeiro movimento que busquei enfatizar foi o da tromba do animal. No primeiro encontro em que apresentei a canção, os participantes não estavam familiarizados com a letra, e precisaram aprender o movimento, a melodia, prestar atenção ao pulso. Foi nesse sentido que a imitação representou um papel central no aprendizado. Ao tentarem fazer o mesmo que eu fazia, conseguiram incorporar com mais facilidade variáveis diversas, que, se aprendidas separadamente, poderiam tirar o dinamismo do encontro e a musicalidade do contexto. Da mesma forma, a complexidade dessas variáveis não é grande; bastou a minha regência e a observação dos integrantes da roda para conseguirem participar. Não obstante, o primeiro contato com o movimento não foi apreendido com segurança, pois não deixei tão claro o comando no momento adequado. Outro movimento, porém, na mesma canção, foi realizado com maior segurança: o caminhar no pulso. O pulso já vinha sendo reforçado nas atividades anteriores e, quando caminhamos, os participantes imaginaram que esse era o foco principal daquele momento.

Quando repeti a atividade d'*O Elefante* no oitavo encontro, pedi que os participantes imitassem comigo o movimento da tromba enquanto dizia “a tromba grande” antes mesmo de cantarmos. Assim, mesmo que não estivessem familiarizados com a canção, teriam que ficar atentos a um movimento específico após cantarmos essas palavras. Assim como os adultos, as crianças também participaram e imitaram o movimento. Marquei o tempo com o pé direito, para que começássemos todos juntos e com o mesmo pé. É interessante notar que, neste momento, João ficou bastante preocupado em marchar com o mesmo pé e pulso que os adultos. Observou atentamente nossos passos e olhou apenas para o chão, perdendo o momento exato em que fizemos a tromba com as mãos, mas ele o fez em outro tempo. Já para Denise, o caminhar foi o elemento de maior importância e procurou fazer a marcha com suas diferenças de andamento como propus (na segunda vez mais rápido se comparada à primeira).

No décimo encontro, João teve a oportunidade de repetir a mesma canção (Figura 57). Assim como da primeira vez, ele tendeu a preocupar-se com o pulso da música. Sua percepção com o tempo fez com que a marcha fosse muito próxima ao que se espera em relação à marcação correta no primeiro tempo de cada compasso, ainda considerando a natureza composta da fórmula de compasso. Ele procurou imitar uma marcação pesada, que se aproximava do peso do elefante. Quando eu mostrei como um elefante pequeno e mais veloz caminharia, após o movimento da tromba, João continuou fazendo de sua mão o membro do animal, caminhando pela sala comigo e com a mãe.



Figura 61. João faz a tromba do elefante comigo e com sua mãe. Fonte: arquivo pessoal do autor.

O movimento corporal para a introjeção do pulso é coerente com as metodologias de Dalcroze^{83,84,85,86} e Gramani^{100,101,102,103}. O processo da expressão corporal através da dança está permeado pelas relações de imitação e ampliação dos movimentos apontados por outras pessoas como exemplos. Os pais também entendem a importância da imitação e muitas vezes, os ouvi dizerem: “Assim, ó, como a mamãe (ou o papai)”. Descrevo, assim, um episódio que ocorreu no quarto encontro, com Milton e sua mãe. Enquanto eu tocava o djembê para que ambos caminhassem no pulso, Milton paralisou-se e apenas observou o instrumento com interesse e vontade de pegá-lo. A mãe, que entendera a proposta, iniciou sua caminhada. Ao notar a imobilidade de seu filho, pediu que ele a imitasse. Pedi que ela tentasse indicar fazendo, com o objetivo de estimular outras comunicações além da verbal. Milton, então, não reclamou mais, mas observou com um sorriso os movimentos que estávamos fazendo. A mãe me imitou e ele ainda não participava ativamente com o corpo, mas estava no meio da roda observando atentamente o que acontecia.

Essa relação entre imitação e relações corporais permeia a prática musical e recorde de momentos significativos em que as questões relacionadas à deficiência se evidenciaram, não pela dificuldade de participação das crianças, mas justamente por percebermos uma dificuldade na movimentação do corpo decorrente de uma resistência física em virtude da própria natureza das sequelas neurológicas no organismo. Mesmo com essas características, o corpo move-se e a participação é inclusiva, com todos no grupo.

Para fazermos uma relação com o djembê e uma das atividades que realizei para estimular o ouvido interno⁸⁵, em determinado encontro, após caminharmos no pulso com o djembê, explorarmos *Marcha Soldado* nesse contexto e darmos a oportunidade de os participantes tocarem os instrumentos, propus que cantássemos a música em nossas mentes; quando ela terminasse, todos paráramos de caminhar. Nessa atividade, foi essencial a participação dos adultos, pois as crianças que estavam nesse momento, Satie e Clara, não tinham o aparato psicológico pronto para internalizarem o ouvido interno dessa forma. A imitação entrou novamente em outro contexto: mesmo que as crianças não estivessem escutando a melodia em suas cabeças com a precisão dos adultos, entraram no jogo e pararam juntos com os mais velhos. Dessa forma, foi possível abrir caminhos e proporcionar uma prévia das possibilidades de jogos utilizando nosso som interno.

Tenho boas memórias de quando, em algumas viagens de família, da escola e em momentos com amigos, cantávamos *Roubou pão na casa do João*. Mesmo na minha vida adulta, conheço pessoas próximas que têm familiaridade com essa canção e a brincadeira musical relacionada a ela. Supus que fosse uma atividade comum de nossa cultura, entretanto em um dos encontros, para minha surpresa, nenhum dos participantes conhecia a música. Acredito que manter a memória viva dessas brincadeiras musicais é preservar a cultura e articular as vivências contemporâneas ao legado coletivo da nossa estrutura social, que foi construída e organizada historicamente. Esse princípio é comum em metodologias musicais de diversos autores^{4,82,83,84,87,88,89,90,91,92,93,94,95,97,98,100,101,102,103}. O reflexo da não identificação com essa canção ficou evidente na dificuldade dos participantes em articular as partes do jogo em um pulso constante, ritmado e fluido.

Essa foi uma atividade que ocorreu nos encontros 3 e 9. Na primeira vez, a mãe de Yan disse que não sabia se conseguiria lembrar-se de todos os comandos da brincadeira, mesmo eu acreditando serem bastante razoáveis de lembrar. Pensando que seria mais tranquilo aprender fazendo, eu disse que faríamos uma vez com meu nome e ela respondeu: “Tá! Vamos errar tudo”, rindo. Mas, ao contrário do que imaginavam, acertaram quase tudo de primeira. Algumas

vezes, ainda pela insegurança de saber a brincadeira, ocorreram alguns equívocos que provocaram risos na roda. Mesmo assim, todos participaram ativamente. Destaco a importância do erro para o aprendizado humano; observar o erro dos pais faz com que as crianças aprendam que o processo de aprendizagem está atrelado aos equívocos que cometemos ao tentar conquistar novas habilidades. Enquanto os adultos tentaram e não conseguiram fazer algumas das propostas, era comum que eles rissem dos próprios erros e dessem continuidade, de uma forma leve e com bom humor; um ótimo exemplo para as crianças criarem maior resiliência quando passarem pelas mesmas situações em suas vivências. Ademais, rirmos juntos dos nossos erros evocava uma relação de pertencimento ao grupo e fortalecimentos dos laços, pois criávamos empatia com aqueles que não conseguiam fazer algo que aparentemente era simples, mas não o fazíamos prontamente — muito comum dos estudos musicais.

Ao cantarmos para todos os participantes, incluímos os nomes dos pais no jogo e, dessa forma, tivemos uma ótima oportunidade para aprender o nome dos integrantes do grupo naquele dia. Ao repetir no nono encontro, apenas um dos sujeitos que estivera na primeira vez estava novamente; e todos sabiam brincar dessa vez. Assim como na primeira tentativa, utilizei o nome de todos que estavam na roda, incluindo os pais e aprendemos o nome de todos, mesmo daqueles que não conhecíamos bem. Vale ressaltar que o papel dos pais nesses jogos foi essencial para a participação das crianças, já que elas não tinham autonomia para participar ativamente de todo o processo de perguntas e respostas.

Nesta categoria, apresentamos um olhar mais atento às questões musicais, portanto, destacamos a associação de algumas atividades realizadas com os educadores musicais e suas metodologias. As questões da música e sua associação com o corpo tiveram preponderância nesse olhar, mas também surgiram temas relacionados com o canto, o ouvido interno, o canção nacional e o repertório de música tradicional, as relações de criação e imitação. Foram objetos de observação os encontros 1, 2, 4, 6, 8 e 10, com Satie, Yan, Clarice, Ismael, Milton, Clara, Denise e João.

Relação das crianças com as outras crianças

Abordaremos os seguintes tópicos nesta categoria: as questões egocêntricas, a relação entre irmãos, a partilha de objetos e a relação das crianças com seus pares e suas implicações em esperar a vez.

No terceiro encontro, Carlos demonstrou dificuldade em relacionar-se com seus pares, reflexo de uma fase do desenvolvimento mais egocêntrica. Conseqüentemente, apresentou dificuldades em dividir os objetos, esperar sua vez e autorregular-se⁶⁶. A reação das outras crianças com a bola no início do encontro foi invisível a seus olhos; continuou ignorando o turno dos outros e não compreendendo que, para jogar, seria necessário deixar que o outro jogasse (Figura 58). A princípio, segurava a bola para si, mas quando a jogava de volta para mim, vinha em minha direção para pegá-la novamente, como se não fosse parte do jogo recebê-la de outro jogador. Em outro momento, no mesmo encontro, Carlos tocou com a mãe o reco-reco enquanto cantávamos *Sapo cururu*. A princípio, antes mesmo de receber o objeto, queria vir ao meu encontro para pegá-lo, mas a mãe evitou, segurando-o com firmeza. Enquanto tocava, sentou-se tranquilamente explorando seu som até que precisou passar o instrumento para Clarice que estava a seu lado. A mãe o ajudou, mas ele não entendia ainda que era a vez da amiga e tentou ir ao encontro dela para pegar o objeto novamente. A mãe o segurou e ele ficou sentado perto dela cantando a canção. Aos poucos, com a contenção da mãe, tranquilizou-se e o impulso de ignorar a vez do outro foi mediada pela progenitora. O mesmo aconteceu com Yan que queria o objeto enquanto Carlos estava com ele, mas a mãe de Yan, no mesmo papel, impediu que o filho retirasse o reco-reco da mão da outra criança. Enquanto isso, durante o restante do encontro, Carlos manteve seu comportamento contrário a esperar os outros colegas da turma e a mãe a ajudar.



Figura 62. Carlos é contido pela mãe ao jogar bola. Fonte: arquivo pessoal do autor.

Ainda no que concerne às questões egocêntricas, trago um episódio que ocorreu no sétimo encontro, enquanto Satie e Clara estavam caminhando no pulso do djembê. Em um dado momento, Satie tentou pegar na mão de Clara e de sua mãe. A mãe, prontamente, pegou em sua mão e o acolheu. O mesmo não ocorreu com Clara, que se recusou a dar a sua mão para o colega. Satie, na verdade, não queria dar a mão para a mãe de Clara, mas sim para ela mesma, que continuava a recusá-lo. O pai tentou intervir então, pegando em sua mão e dizendo: “Vem com o papai”. Mas Satie sentou-se no chão em sinal de protesto. Ao mesmo tempo, toquei *Chocolate quente* e todos trocaram a direção do caminhar. Satie esqueceu-se da preocupação em pegar na mão de Clara e seu foco mudou para atentar-se ao movimento de todos que modificaram o sentido da roda. No momento em que Satie demonstrou sua frustração em não ter o que buscava, observamos um ser com desejos, que tem clareza da sua própria vontade. Da mesma maneira, sua comunicação era clara e demonstrava uma linguagem em funcionamento. Nesse processo observamos a sua comunicação na relação do estender a mão, a face demonstrando o descontentamento com a mão da mãe da Clara e a busca da mão da amiga, o sentar-se no chão como sinal de protesto e o resultado de sublimar a frustração de não ter o que queria apenas após ter ouvido algo que lhe interessava mais que direcionar sua libido em uma ação sem resultados. A linguagem em funcionamento modifica o sujeito assim como é modificada por ele.

A organização das rodas favoreceu o contato. As pessoas se olhavam, dançavam juntas e compartilhavam no tempo e espaço uma atividade em comum. No segundo encontro, utilizei uma cantiga com a qual podíamos criar ações enquanto estávamos nessa formação. Em um dado momento, nós fomos ao centro da roda e as crianças riram coletivamente por estarem tão próximas umas das outras. Essa foi uma atitude comum que observei, também em outros encontros com crianças diferentes. Os pequenos não estavam no mesmo nível de olhar que os adultos e assim, podiam trocar olhares entre os pares da mesma faixa etária. No momento que cada criança escolheu uma ação, às vezes com uma ajuda, para não perdermos a cadência do encontro, todos voltaram seu olhar para aquela pessoa, que era o centro do grupo por alguns instantes. No encontro seguinte, ao cantarmos uma cantiga de roda, foi possível observar, nas imagens em vídeos, o olhar das crianças menores percorrendo toda a roda, observando as outras crianças e os adultos.

Nessas atividades dirigidas, existia uma relação de promoção de situações que orientavam determinados comportamentos sociais e de interação entre os participantes. Para as

crianças, especificamente, foi possível ampliar as relações intrapessoais. De acordo com a fala de alguns pais e mães, foi possível inferir quais participavam de atividades com outras crianças ou apenas com adultos. Algumas delas estavam em idade escolar e frequentavam alguma instituição de ensino regularmente; essa realidade refletia-se diretamente na estrutura inter e intrapsicológica⁶³ dos participantes da pesquisa. Observei uma relação estreita das trocas entre as crianças e os adultos.

Retornemos à questão do esperar, que têm suas raízes nos primeiros anos de vida da pessoa. De acordo com Winnicott^{2,57} e Brazelton⁵⁸, ao olharem para a amamentação, o posicionamento sobre o amamentar e as relações com o seio simbólico que são construídas nessa fase da vida refletem o apego ao objeto desejado e, conseqüentemente, questões egocêntricas que se manifestam nos comportamentos inter e intrapessoais^{2,57}. Trata-se do processo de afastamento da mãe e do bebê simbolicamente representado pelo seio materno que, antes constantemente presente no início da vida, passa a não suprir as necessidades fisiológicas do organismo imediatamente. Conforme esse espaço aumenta, o bebê, concomitantemente, percebe-se como um ser distinto ao da mãe. Além da própria pele, que indica a determinação física do ser, conforme apresentado por Anzieu⁶⁰, o afastamento da relação entre mãe e criança proporciona ao ser a construção de uma identidade própria. Nesses momentos de ausência do seio, o que a criança faz na espera e como lida com isso, com a ajuda da mãe para digerir a ansiedade, reflete-se nas divisões dos objetos de desejo da criança e na constituição do ego. Durante os encontros de música, essas questões aparecem, agora em uma nova dimensão.

A dificuldade de Carlos em relacionar-se com seus pares poderia ter sido trabalhada em atividades musicais em grupo, pois oportunizaria experiências de afastamento e autorregulação. Da mesma forma, a mãe, ao notar que outras crianças também demonstravam dificuldades em lidar com a separação do objeto de desejo, poderia sentir-se parte de um grupo com interesses em comum e, ao mesmo tempo, acolhida por dividir seus conflitos com outros adultos na mesma relação com seus filhos; não se sentiria tão sozinha em sua maternidade. Assim, os pares, tanto da criança como da mãe, funcionariam como mediadores para um olhar de futuro do que poderiam ser. Esse processo de aquisição de comportamentos, esquemas e linguagens relaciona-se à discussão de Vigotski⁶³ sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Uma atividade que atravessa todos os encontros é aquela na qual utilizo o djembê para marcar o pulso, tanto simplesmente caminhando como com o uso associado a canções, alterando o pulso, ritmo, andamento e utilizando-se do ouvido interno. Nela, existiram habilidades musicais e atitudes que desenvolvemos e foram necessárias para o fazer musical.

Destaco o momento em que as crianças esperavam a vez de tocar. Associado a isso, indicava uma ordem que eu determinava de acordo com uma percepção subjetiva de análise no decorrer dos encontros. Procurei considerar o tempo que uma criança conseguia esperar sua vez, a habilidade em marcar o pulso ou algum ponto significativo. Produzimos uma memória positiva dessas características para que os participantes tivessem um primeiro exemplo marcante em algum ponto das habilidades motoras ou sociais nessas atividades.

Em nosso primeiro encontro, explorei a energia dos participantes em seguir marchando em um pulso mesmo sem uma canção. A primeira criança que chamei para tocar o djembê foi o Satie, pois notei que ele não teria problemas em fazer junto comigo e estava com uma energia contagiante. Segurei sua mão e tocamos juntos. Quando lhe pedi para devolver a baqueta, ele reclamou e não queria que eu deixasse outra pessoa tocar. Essa foi a primeira vez que ele precisou compartilhar um instrumento em um encontro e entendi que não sabia que teria outras oportunidades de tocar novamente. Seu pai veio ao seu encontro e disse que precisaria devolver o instrumento. Enquanto Satie tocava, os pais ficaram a seu lado observando com atenção e um pouco de preocupação. Imagino que estavam apreensivos, por receio de o filho danificar o instrumento ou com uma possível queda por conta da dificuldade de manter-se ereto e em marcha. Houve uma alteração significativa do início ao fim da pesquisa em relação à segurança que Satie tinha na marcha e equilíbrio. Nesse momento, ele ainda tinha dificuldades de manter-se sem ajuda.

Em seguida, Clarice vem a meu encontro para tocar, mas propositalmente peço que o irmão toque, pois ela não estava na roda. Aos poucos, coloco os limites para que as crianças entendam que cada um terá uma vez para tocar, mas que elas terão que estar na roda e que não será quando elas quiserem tocar, mas conforme eu solicito que uma delas venha até o centro. Essa organização quanto à vez de tocar e de manter limites está relacionada tanto à espera quanto à dificuldade que eu teria no gerenciamento das atividades se todas as crianças viessem ao mesmo tempo buscando os instrumentos; não conseguiria manter uma organização mínima para que todos participassem.

Ismael, nesse momento, demonstrou uma habilidade muito bem estabelecida em manter o pulso, mesmo sem a minha ajuda. Ao notar que ele tocava apenas algumas vezes, cerca de quatro batidas, eu perguntei se eu poderia ajudá-lo. Enquanto Ismael tocava, a irmã dizia: “Agora é a Cice” (usando o próprio apelido). Yan preferiu participar caminhando com a mãe. Quando chegou sua vez de tocar, pegou a baqueta e a soltou em seguida. Caminhou em direção à mãe. Era a criança mais jovem da turma e sua mãe compartilhou comigo em alguns

encontros as preocupações que teve após o parto com as internações e cirurgias. A interação com as outras crianças não era direta.

Procuo proporcionar esses momentos de interação pensando na fase de desenvolvimento em que os participantes estão. Yan teve, assim como as outras crianças, momentos em que a interação é necessária para a realização da atividade, como o jogar bola, as cantigas de roda, esperar a vez para tocar um instrumento, escutar os integrantes da roda cantarem seus nomes. Considero a relação de apego que existe com os adultos que mantêm a relação primária e a dificuldade de olhar para os outros e enxergar as necessidades individuais de uma outra pessoa. Pequenas demonstrações de percepção de outras pessoas no grupo são oportunidades para ampliar o repertório social e habilidades de comunicação com pessoas desconhecidas. No primeiro encontro, Yan joga, talvez não intencionalmente, a bola para Satie no início do encontro. Mesmo que não tenha sido uma vontade consciente, o grupo, guiado pela minha própria fisionomia, demonstra uma realização positiva de Yan por ter jogado para um colega de turma. Em uma segunda tentativa, joga para a mesma criança.

Enquanto isso, Clarice, em sua tentativa de jogar a bola em todas as rodadas, diminui o círculo aos poucos para tentar ficar mais próxima do objeto desejado, mesmo que isso a coloque na frente de Yan e o impeça de jogar. A atitude está relacionada a uma disputa pelo espaço e objetos, que se repete em outros momentos. Esse comportamento faz com que eu peça a ela que abra espaço, assim, os outros poderão participar. Na próxima atividade, Clara estava interessada na história que conto. Quando cheguei na metade do livro, deitou-se no colo de Ismael, seu irmão, e permaneceu atenta ao que acontecia. Tanto o irmão quanto a mãe acariciaram seus cabelos. Após alguns instantes, tirou o tênis e a meia, continuando a participar, agora sentada no chão.

No segundo encontro, em que Clarice estava presente, o jogar bola é diferente de sua primeira participação. Conseguiu permanecer o tempo todo na roda, sem fechar o espaço, mas pediu para participar dizendo “a Cice” (chamando-se a si mesma pelo apelido). Da mesma forma, retirou seus sapatos. Enquanto eu lia *O Jornal*, Ismael deitou-se no colo na mãe, que estava no meio das duas crianças. Depois que ele saiu, Clarice tomou o lugar do irmão, colocando as pernas sobre as pernas da mãe que a colocou em seu colo, logo depois. Durante a atividade de caminhar com o djembê, quando era o turno de as crianças tocarem, Clarice continuou com a relação de competição pelo objeto e correu na frente para poder tocar antes mesmo de chamar alguém. Pedi que ela voltasse para a roda e então, em sua vez, ela tocou. Existe uma diferença sutil entre as duas vezes, tanto no momento de espera quanto na ajuda que

consegui dar enquanto ela toca o pulso. O contraponto entre as duas vezes está na tranquilidade que ela demonstrou em esperar um pouco e, mesmo que não fosse o seu potencial máximo, a conquista foi significativa se considerarmos o ganho nesse período e as implicações para outros momentos com vivências correlacionadas.

Na categoria seguinte, destaco a relação com o adulto como centro do discurso, mas entendo que ela não está deslocada de um contexto em que o aprendizado com os pares é significativo.

Relação das crianças com adultos

Nesta categoria, abordaremos a relação das crianças com os adultos do grupo, as diferenças entre as relações com a figura paterna e materna e com a avó, a busca por colo e segurança, a relação de espelho e de modelo, a relação entre as atividades coletivas e individuais e a dificuldade em lidar com pessoas com queixas do desenvolvimento.

Conforme apresentei anteriormente, percebe-se alguma sobreposição com as categorias anteriores quando pensamos nas relações dos adultos com as crianças. Após observações dos dados colhidos, compreendi que a criança, mesmo na relação com outra criança, teve no adulto o suporte de mediação dessas relações. A pesquisa valorizou a atuação dos pais no processo de aprendizagem da criança e confiou a eles parte significativa da aprendizagem. Aos pais cabia imprimir limites distintos daqueles que eu colocava.

Antes do primeiro encontro, ratifiquei com os adultos a necessidade de as crianças explorarem os espaços e estarem livres para utilizar outras linguagens para expressão e comunicação. Nesse sentido, trago novamente a primeira atividade que fizemos coletivamente: o jogo de bola. Enquanto jogamos, notei a alegria dos pais em apenas observarem os filhos jogarem a bola uns para os outros. Esse olhar, conforme comentei anteriormente, pode ser entendido com reflexo do olhar para o filho ainda bebê, quando as energias e atenções voltam-se para o filho^{2,57,58}. Foi nesse momento que percebi as queixas do desenvolvimento diluírem-se a ponto de eles observarem a criança real brincando e relacionando-se com o objeto de desejo que não fosse o seio⁶¹. Observar esse breve episódio, que é condizente com a metodologia microgenética^{65,107}, ampliou meu olhar sobre questões complexas da psique humana e microestruturas sociais que se refletiam nas macroestruturas do fazer musical e do musicar local^{73,74,109}.

O pai de Satie esteve presente em todos os encontros em que o filho esteve, enquanto a mãe precisou se ausentar em um deles. Sua participação foi mais ativa que a da mãe, que tinha dificuldades em levantar-se e sentar-se muitas vezes no decorrer dos encontros em decorrência do sobrepeso. Outro pai que se fez presente foi o de Clara, que esteve no primeiro encontro com a filha. A mãe comentou que ele é mais introspectivo e a filha estava em um momento de busca por ele também em casa. Brazelton⁵⁸ comenta as diferenças que existem nas relações entre os filhos e seus pais e mães. De acordo com o autor, essa diferença é saudável para a criança. Nos primeiros anos de vida, é comum que as mães tenham uma proximidade maior com o bebê pela própria natureza do cuidado. Entretanto, conforme os cuidados são modificados, os pais encontram um espaço para assumir outros protagonismos.

A rede de apoio de que a criança necessita é diversificada. Nos encontros, tanto o avô de Milton como a avó de Clarice surgiram em algumas ocasiões. Enquanto o avô apoiava a filha fazendo companhia e ajudando com menor protagonismo, a avó precisou tomar uma postura no plano principal, pois sozinha levou a neta ao encontro e ao atendimento no Cepre. A atitude no encontro daquele foi de observar passivamente o que ocorria, enquanto desta foi proativa. A avó, quando veio, chegou fora do horário do início e parecia estar um pouco perdida, tentando encontrar a sala correta. Como utilizávamos uma sala com vedação acústica, ela não identificou pelo som onde as atividades estavam acontecendo, e com isso se atrasou ainda mais, de acordo com ela. Isso refletiu-se na forma como ela entrou na sala, comentando com todos sobre o quanto estava incomodada, ignorando que o encontro já estava em andamento. Pedi que ela se sentasse e participasse conosco cantando *Roubou pão na casa do João*.

No decorrer daquele encontro, ela manteve uma atitude condizente com uma pessoa que busca aprovação em performance, o que está correto, e de certa forma, as suas cobranças refletiam-se na Clarice. Em um dado momento, pedi que ela não falasse com palavras, mas que tentasse mostrar com exemplos. Como ela não havia chegado mais cedo, não consegui explicar-me muito bem e isso causou-me um incômodo, pois notei que o processo é tão importante quanto o próprio fazer musical. Ao encerrarmos aquele encontro, conversamos brevemente e ela comentou novamente a dificuldade de encontrar a sala. Esse foi o único encontro do qual ela participou. A presença da mesma pessoa em todo o processo faz diferença, pois o adulto que acompanha se familiariza com as canções, com os jogos, com os gestos que fazemos e com o *setting*. Tanto a criança como o restante da turma notam a diferença quando essa mudança ocorre. Clarice ficou incomodada em diversos momentos no decorrer do encontro e a tentativa de acolhê-la cantando um acalanto não teve sucesso. Certamente essas ocorrências fazem parte

do processo da prática do mediador em pesquisas dessa natureza, com a presença de pais e outros adultos que possam acompanhar a criança.

A segurança que o acalanto trouxe para algumas crianças não foi o mesmo. Nos dois primeiros encontros, as mães de Clarice e Ismael deram colo para as crianças no momento da leitura do livro. O mesmo não ocorreu com Clarice no terceiro encontro, quando ela estava com a avó. Em todos os encontros em que Yan esteve, o colo da mãe funcionou como um local de muita segurança para ele enquanto estavam sentados. As poucas vezes em que a criança se levantou sem precisar, a mãe a trouxe de volta para seu corpo, colocando-a no mesmo lugar. Assim como o filho estava protegido, a mãe também se protegeu (Figura 59). Assim como Yan, Clara também buscou o colo enquanto estava sentada no chão. No seu primeiro encontro, o colo do pai, e no seguinte, o da mãe. O colo do pai foi mais buscado por ela que o da mãe; não por sentir-se mais segura com o pai, mas por ser um segundo encontro, no qual ela estava mais à vontade com o espaço e pela própria diferença da relação das duas.



Figura 63. Yan no colo de sua mãe. Fonte: Arquivo do autor.

Satie, Carlos e Milton não procuraram o colo dos pais, ou se fizeram, foi por poucos instantes. Isso não significa que eles estivessem completamente familiarizados com a rotina, comigo, com o espaço e com as músicas e jogos. Muitas vezes Satie sentava-se ao lado do pai

e buscava nele apoio e conforto, mas não necessariamente no colo. Tanto Carlos como Milton participaram de um encontro apenas. Enquanto Carlos afastava-se da mãe na tentativa de pegar os objetos, para participar mais fisicamente e a mãe propositalmente o colocava perto de si, Milton queria a mãe apenas para si e era ele quem afastava a mãe de mim, buscando-a exclusivamente para si. Além de Milton não ter quisto a divisão da relação com a mãe, ele não buscou o colo, mesmo quando estávamos sentados ao chão.

Denise e João sentavam-se ao lado de suas mães quando buscavam alguma proteção e aconchego. A mãe manteve uma relação de maior controle sobre a filha durante os encontros. Em nosso décimo primeiro encontro, quando apenas as duas participaram, quando a proposta era a de sentar-se em roda, ela estava ao lado da mãe encostada corpo a corpo e assim, ficavam as duas na minha frente (Figura 60). Já João, no décimo encontro, quando esteve apenas com sua mãe, explorou bastante o espaço sem o apoio dela, que estava incomodada com o comportamento do filho. Quando nos sentávamos em roda, ele conseguia perceber o espaço e sentar-se em uma posição mais circular.



Figura 64. Denise e sua mãe sentam-se na minha frente. Fonte: arquivo pessoal do autor.

Da mesma forma como comparei os encontros individuais de Denise e João quanto ao comportamento com as mães e a relação de colo, trago à luz os encontros individuais de Milton e Satie. Tanto Satie quanto João queriam explorar o espaço sem a regulação que foi imposta pela presença dos colegas da turma. Satie foi até uma torneira no canto da sala e lavamos suas mãos juntos; João sentou-se nas cadeiras que ficam ao redor da parede; Satie tentava pegar instrumentos que não estavam em uso. Esses limites eram testados de forma diferente quando havia outras crianças presentes. Milton lutou o tempo todo contra a minha presença e a vontade de participar, expressando uma ambivalência entre deixar a mãe fazer parte e também entregar-se aos jogos e à música. Às vezes, seu semblante demonstrava sua alegria e interesse nos instrumentos e objetos, e outras vezes fazia caretas de descontentamento e reprovação aos comportamentos da mãe. A partir de uma perspectiva musical, as propostas eram de que as crianças pudessem vivenciar a música coletivamente e com seus pares. Assim, privilegiei as vivências coletivas, mesmo que tenhamos tido momentos de encontros individuais. Entretanto, ao revisitar as filmagens, observei momentos tocantes. Milton, após tentar impedir a mãe de cantar *Um dois, feijão com arroz*, mudou o semblante completamente ao fazer uma torre com os djembês que utilizávamos. Ao contarmos a quantidade de instrumentos empilhados, a relação espacial dos instrumentos musicais com os números e o processo de contar transformou uma ação em encantamento. A concretude do contar e sua correspondência com um espaço físico remeteu a uma manipulação próxima de Milton.

As crianças, em encontros coletivos, puderam relacionar-se com seus pares e se autorregular com maior autonomia. Algumas crianças, por terem tido contato com a organização das escolas, tiveram familiaridade com atividades dirigidas e organizadas para um determinado fim. Entretanto, essa habilidade que conquistaram nas atividades coletivas pareceram, algumas vezes, desaparecer quando estiveram em encontros individualizados. A exemplo, Satie — no encontro individual — conseguiu permanecer por cerca de cinco minutos focado apenas nas atividades que eu trouxe para fazermos juntos. Passado esse tempo, seu interesse estava em tentar pegar os objetos que ficavam sobre a mesa. O pai, que o acompanhava nesse encontro, procurou de diversas formas conduzi-lo para o que eu fazia. A ajuda que ele trouxe foi o reflexo dos papéis que procurei deixar claro para os acompanhantes durante os encontros. O pai tinha sua função bem definida no encontro, a ponto de saber que eu não pararia o encontro para pedir que Satie voltasse ao que estávamos fazendo. Ainda assim, também me envolvi em chamar sua atenção ao que propunha, muitas vezes sem muito sucesso.

Em uma das tentativas, ele buscava a bola sobre a mesa e pegava o que queria enquanto eu dizia: “Não. Vai chegar o momento”. Antes de fazermos *João, o travesso*, cantei *Palminhas*, mas ele não se interessou e o pai, quando Satie tenta levantar-se, pegou-o pela camiseta e o fez sentar-se novamente. Tentei tranquilizar a situação, mudando um pouco o foco e trazendo um objeto pelo qual ele certamente se interessaria: o João. Ele tentou pegar a caixa antes mesmo de ver o que tinha dentro, a ponto de eu mal conseguir finalizar a canção. A criança ficou bem agitada e reclamou quando não conseguiu pegar o objeto que queria. O papel dos mediadores (tanto eu quanto o pai) era o de tentar amenizar a sua frustração em não conquistar o objeto desejado, enquanto estabelecíamos limites claros, para dar continuidade ao que foi programado. Existia um acordo tácito entre mim e o pai na tentativa de realizar um programa formal com a finalidade de expor o filho a uma experiência musical. Esse contrato foi formalizado pela frequência aos encontros, o qual apresentei antes de terem início os atendimentos.

O trabalho realizado com os pais refletia-se na relação deles com as crianças. Suzuki desenvolveu sua metodologia enfatizando a relação triangular entre os pais, o professor e as crianças. Para ele, essa base deveria ser sólida e equilibrada para não prejudicar a formação humana dos alunos⁴. O espelho no processo de aprendizagem é observado nos momentos em que as crianças tomavam como referência as ações em comportamentos dos adultos e, da mesma forma, os pais espelhavam-se em mim para aprenderem como cantar, tocar e lidar em grupo. Assim, busquei conversar com os pais sempre que possível, principalmente no início e no fim dos encontros, para construirmos juntos essa relação sugerida por Suzuki. O modelo, para ele, é peça fundamental para a organização dos encontros e para o aprendizado. Em nossos encontros, essa característica materializou-se nos momentos de tocarmos instrumentos, de movimentação em dança com uma coreografia definida, nas cirandas, nas improvisações com ou sem objetos disparadores.

Por fim, trago as relações dos pais com a deficiência ou com as queixas apresentadas no desenvolvimento. O ambulatório — em sua preocupação em preparar um trabalho de intervenção junto às crianças e às famílias que desenvolvesse a linguagem e o desenvolvimento global — considera o ser humano complexo e multifacetado¹⁹. Foram observadas alterações do desenvolvimento conforme as queixas apresentadas, entretanto, o trabalho musical que envolveu as crianças e os pais manteve-se acessível e com uma natureza inclusiva. Algumas crianças apresentavam alterações congênitas diagnosticadas, sequelas resultantes de nascimento pré-termo, atrasos na linguagem, alterações fisiológicas de órgãos

internos, distúrbios neuromotores, entre outros. Como consequência, eu notava uma preocupação bastante compreensível dos pais e um cuidado com seus filhos que poderia até chegar ao excesso, prejudicando a autonomia da criança. Atento a isso, meu trabalho procurou abarcar as diferenças de modo que todos pudessem participar. As adaptações não foram significativas; quando penso nas minhas preocupações durante as práticas, as alterações que realizei na programação estavam mais relacionadas às minhas atitudes e ao tempo de espera da criança, que, como disse, era diferente do adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados colhidos, pudemos documentar processos de interação afetiva e musical entre os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, processos de aculturação foram observados utilizando a música como ferramenta diretiva das ações: jogos, brincadeiras, parlendas, cirandas, contação de histórias, danças livres e dirigidas. O local onde a pesquisa foi realizada disponibilizou a estrutura necessária e, assim, os usuários — com queixas do desenvolvimento infantil — do ambulatório do Gapal tiveram uma atividade suplementar aos atendimentos realizados no espaço com as fonoaudiólogas em formação¹⁹.

A princípio, Bhabha^{17,18} forneceu fundamentos para questionarmos as relações existentes entre as instituições totais²³ e o sistema de apreensão das culturas locais. O autor questiona a posição de marginalização de grupos sociais em detrimento de outros, assim como a sua valorização. Esperamos que as atividades da pesquisa tenham proporcionado aos participantes adultos repertório para incorporar em suas rotinas de brincadeiras com as crianças jogos musicais que são parte da nossa cultura e tradição. Assim como no estudo relatado por Grubits¹⁴, que apresenta os desenhos realizados por comunidades indígenas em idade escolar em que aparecem marcas características das moradias daquele território, o contato com a cultura local valoriza as vivências coletivas e fortalece o sentido de pertencimento e agência daquele que é marginalizado.

O estudo trouxe uma perspectiva das instituições criadas que acolhiam pessoas com deficiência e como as concepções foram se alterando ao longo dos anos. Desde as naus dos loucos, aos asilos e instituições especializadas para o tratamento humanizado diferente do panorama de um espaço de repositório do inválido, pobre e marginalizado, passamos pelos bobos da corte²⁴, aos espaços exclusivos para uma intervenção mais humanizada como o Earlswood Asylum²⁷. No século XX, trago Juquery e Engenho de Dentro como espaços que repensaram o processo de intervenção em hospitais psiquiátricos e fortaleceram o papel da arte como terapia. Apesar da finalidade terapêutica, as ações foram compreendidas como produção artística e resultaram em exposições estruturadas e divulgadas amplamente^{35,36}; diferente de como foi visto antes dessas instituições, a música funcionou como uma ferramenta de trabalho para pessoas cegas e era ensinada institucionalmente²⁹. Reily²⁶ expõe outras representações nas artes visuais de pessoas com deficiência que não estavam diretamente relacionadas ao universo laboral, mesmo que o trabalho muitas vezes permeasse as práticas artísticas de pessoas com

deficiência, com o intuito de promover ocupação e ofício como alternativa para a mendicância e a desocupação.

Em relação ao desenvolvimento humano, compreendemos as diversas teorias que são construídas para compreender a concepção de homem e a interdisciplinaridade que envolve as intervenções nas áreas de saúde e educação⁴⁵. Pesquisadores debruçaram-se em pesquisar os ganhos cognitivos de pessoas que estudaram música assim como seus impactos no cérebro^{47,48,49,50,51,52,53,54} e, apesar de trazer uma perspectiva neurobiológica, a princípio, entendemos que mesmo nessa área não é possível compreender o cérebro e, portanto, o corpo humano descolado de uma realidade social e complexa que molda o humano e é moldada por ele^{55,56}. Assim, focamos nas teorias que olham para o social e compreendem que elas são significativas para a constituição de cultura e do eu, apoiando-se nas teorias do apego^{2,57,58}, nas concepções de Vigotski e sua teoria sócio-histórica^{16,63,110,66,65,67,68,69,111,112,113}, o conceito do musicar e musicar local^{73,74,109} além do aprendizado situado^{75,79} e das comunidades de prática⁷⁶.

As pedagogias musicais foram significativas para a organização do material e da prática durante a construção dos dados. Os encontros foram planejados pensando em fornecer subsídios para o estímulo do canto, do corpo, do fazer musical e da expressão. Assim, destaco os impactos que Dalcroze^{82,83,84}, Kodály^{87,88,89,90}, Villa-Lobos^{91,92,93,94,95} e Gramani^{100,101,102,103} tiveram em minha formação como educador. Entre eles, à família cabe papel de realce no processo de aprendizagem musical por Suzuki⁴ e, assim, todos os encontros foram realizados com a participação de pais, mães e avós. Estimulamos uma prática que valorizasse as músicas populares nacionais e que fizessem parte do cancionário nacional.

A natureza da pesquisa, de cunho qualitativo, possibilitou olharmos para o dado em uma perspectiva microgenética⁶⁵. Após a coleta, identifiquei temas que se correlacionavam, separando-os em categorias já validadas por Teixeira e Barca¹⁰⁸. Os primeiros cinco encontros funcionaram como exemplo da descrição dos dados colhidos, em que fizemos um sumário das minhas impressões dos encontros, apresentei as atividades realizadas, com partituras, imagens de alguns instrumentos e dos sujeitos em ação.

Os dados colhidos apresentaram características transversais e aparecem em diversas categorias. A primeira delas, a relação das crianças com tempo, espaços e materiais, inicia-se com a elaboração do *setting* dos encontros. Busquei introduzir uma espécie de tempo suspenso e mágico nos encontros para que o individual e o coletivo se fundissem em um. Essas relações de encantamento são discutidas por Reily⁷⁹ ao estudar as folias de reis no Brasil. Trouxe o jogo

de bola no início do encontro para discutir esses elementos que permeiam o encontro. A riqueza desse instante possibilita traçar correlações com os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, *musicking*, aprendizagem situada, comunidades de prática, e a análise microgenética.

Apresentei os processos que levaram as crianças a explorarem os espaços e criarem familiaridade com o local, com as pessoas e comigo. Da mesma forma, notei como cada criança reagia de forma diferente ao ter o primeiro contato com a sala onde eram realizados os encontros. O uso do corpo e dos instrumentos estava diretamente relacionado com essa familiaridade e com a apropriação tanto do corpo como do espaço, além de ser uma fonte de expressividade e comunicação para as crianças e os adultos. Avalio como positivo o fato de a instituição manter um local preparado acusticamente que possa receber uma atividade musical e não atrapalhar os atendimentos nas salas ao lado. Em relação ao uso dos materiais, busquei diversificar as fontes sonoras e os objetos, com foco na qualidade sonora e na durabilidade. Além da grande diversidade de instrumentos musicais – djembês, bongô, cabaça, castanholas, caxixi, chocalhos, guizos, damaru, clavas, den-den daiko, flauta de êmbolo, maracas, ocarina, pau de chuva, pin, platinela, sinos, reco-reco, sino de vaca, tambor oceânico, *woodblock*, violão –, utilizei outros materiais, como livros, bucha vegetal, tecidos variados, bicho de pelúcia, bola, sementes e grãos – e o computador, com gravações de áudios. Os instrumentos e objetos foram fontes disparadoras para a realização musical e das ações.

Quando observamos as relações das crianças com as atividades, temos a expressão artística permeando todo o momento. Da mesma forma, existe uma fonte de criatividade que pode ser explorada. A princípio, imaginei que partiria de alguns repertórios que eram conhecidos e notei que algumas canções eram conhecidas das crianças e/ou dos participantes adultos, enquanto outras não faziam parte do repertório daquelas pessoas. Ao mesmo tempo em que explorava o conhecido, apresentava novas canções e jogos para ampliar o que já era familiar. Durante o fazer musical, explorei a aprendizagem através da imitação para instigar o canto, da criação de um ouvido interno, da expressão através do tocar, cantar e dançar.

O social é questão-chave para a aprendizagem, assim, trago as relações das crianças com as outras crianças e a relação das crianças com os adultos. As atitudes egocêntricas surgem e estar em grupo é uma oportunidade para a criança vivenciar suas relações intra e interpessoais. A partir das vivências interpsicológicas, as crianças internalizam as ações em esquemas e criando estruturas intrapsicológicas. Os pais, ao observarem seus filhos em ação com outras crianças, têm a oportunidade de presenciar o processo de aprendizagem de seus filhos; assim, ao mesmo tempo em que observam o aprendizado das crianças, também aprendem como é o

funcionamento de sim mesmos. Da mesma forma, os pares contribuem para o aprendizado, já que existe um processo de identificação entre as crianças. Fazer música coletivamente com outras crianças da mesma faixa etária movimenta a criança para uma relação com outras pessoas além dos pais que fornece repertório para a consciência de um todo fora do próprio ego infantil.

A relação entre os irmãos refletiu atitudes e comportamentos que a mãe provavelmente mantinha em casa, como o contar histórias. A forma como os irmãos se deitaram um no colo do outro para a leitura do livro e a ação de um deles de tirar os sapatos indica familiaridade com a prática da leitura em casa. Observei a disputa entre os objetos de desejo como nos momentos de compartilharem instrumentos, esperarem a vez de tocar, assim como a disputa pelo colo materno. Os momentos de espera, de aguardarem o outro tocar, de compartilharem os instrumentos musicais, foram observados também com o restante da turma. Existe uma diversidade em como as crianças lidam com essas realidades, entretanto, elas surgem em algum grau para todas. A volta do objeto desejado pode ser esperada por algumas crianças, mas o desejo da continuidade daquele instante e o medo da perda podem suplantar essa compreensão em algumas crianças. Com a repetição das atividades, as crianças acabam entendendo o funcionamento das atividades e ficam mais seguras que vão ter oportunidades asseguradas de brincar com os objetos que lhes interessam.

A diferença de relacionamentos no grupo foi observada, independentemente do grau de parentesco: mães, pais, avós. À figura feminina vincula-se o cuidado, na maior parte das vezes. Entretanto, os pais que estavam presentes participaram ativamente e criaram vínculos distintos se comparados aos maternos. Fica evidente, entretanto, que mesmo quando o pai estava presente, a mãe também comparecia. Apenas em um dos encontros isso não ocorreu. Enquanto comparamos as condutas dos avós, observa-se uma relação de cuidado por parte da avó que não existiu com o avô. A rede de apoio surgiu com a concretização da presença dos avós. A valorização dos adultos na prática relaciona-se com as metodologias de Suzuki⁴. A busca pelo colo é comum entre as crianças, que o buscam quando demandam conforto, segurança e carinho.

Em suma, o estudo mostrou que as crianças participantes, que estão no ambulatório do Gapal em razão de uma variedade de queixas de atraso de linguagem e/ou desenvolvimento vivenciaram um trabalho musical que lhes ofereceu um espaço cultural coletivo. Nesse espaço, as alterações no desenvolvimento da linguagem e na motricidade não interferiram na sua participação. Usando recursos da sua linguagem corporal manifestaram seu engajamento, seu interesse, suas preferências, e curiosidades. Por sua vez, os pais tiveram um contexto para

perceber o acolhimento de seus filhos numa sequência de atividades desenhadas especificamente para levá-los a participar com plenitude. Finalizo com alguns depoimentos das mães, retirado dos cadernos de anotações (Figura 61): “Achei que o Ismael e a Clarice ficaram bem entusiasmados, deram muitas risadas e se divertiram com o grupo. Foi ótima experiência com sons e com a socialização”; “O João está mais aberto para ouvir músicas, hoje percebi ele cantando junto com o grupo. Gosta muito de figuras e barulhos diferentes”; “O Satie foi muito bem, participou das danças e brincadeiras, e ficou muito calmo em comparação aos outros dias. Obrigado por esta oportunidade”.

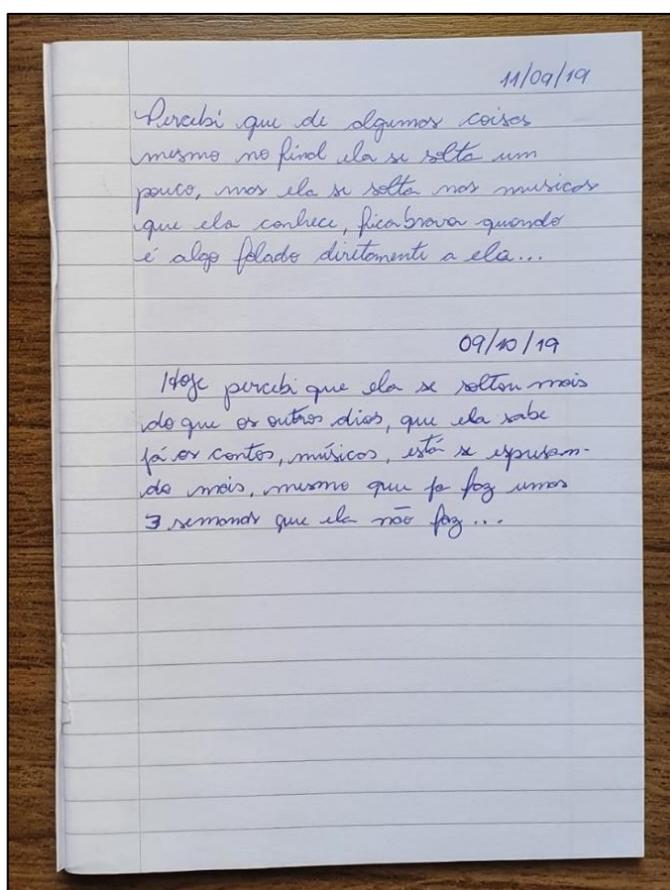


Figura 65. Caderno de anotações de Denise. Fonte: arquivo pessoal do autor.

REFERÊNCIAS

1. Archangelo A, Walde E. Pensamento sitiado. In: Gallo S, Veiga-Neto A, orgs. Fundamentalismo e educação. Belo Horizonte: Autêntica; 2009. p. 37–63.
2. Winnicott DW. A criança e seu mundo. 6 Ed. Rio de Janeiro: JTC Livros Técnicos e Científicos Editora; 1964.
3. Oliveira LAC de. O deficiente visual em contato com a música [Dissertação]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto”; 2013.
4. Suzuki S. Educação é amor: o método clássico da educação do talento. 3 Ed. Santa Maria: Gráfica Editora Palotti; 2008.
5. Ilari BS. Shinichi Suzuki: A Educação do Talento. In: Mateiro T, Ilari BS, orgs. Pedagogias em educação musical. Curitiba: InterSaberes; 2012. p. 185–218.
6. Mozart WA. Die Zwölf Variationen über das französische Lied „Ah, vous dirai-je, Maman” KV 265 (300e). In: Variationen für Klavier. Rev. Neuau. Kassel: Bärenreiter; 1961.
7. Melograni P. WAM: La vita e il tempo de Wolfgang Amadeus Mozart. Bari: Laterza; 2003.
8. Monteiro ATM. O que a criança desenha quando desenha casa? Paidéia [Internet]. 2010 [cited 2019 Nov 23];7(9):43–58. Available from: <http://fumec.br/revistas/paideia/article/view/1290/871>
9. Leeds JA. The History of Attitudes toward Children’s Art. Stud Art Educ [Internet]. 1989 [cited 2020 May 3];30(2):93–103. Available from: <https://www.jstor.org/stable/1320776>
10. Luquet GH. O desenho infantil. Barcelos: Ed. do Minho; 1969.
11. Lowenfeld V. A criança e sua arte. São Paulo: Martins Fontes; 1977.
12. Read H. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes; 1982.
13. Viola W. Child Art and Franz Cizek. Viena: Austrian Junior Red Cross; 1936.
14. Grubits S. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. Psicol Estud [Internet]. 2003 [cited 2019 Nov 23];8(spe):97–105. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000300012>
15. Brasil. Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Internet]. Brasília; 1996. Available from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
16. Vigotski LS. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo: Ática; 2009.
17. Bhabha HK. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: Hollanda HB de, editor. Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco; 1992. p. 177–203.
18. Bhabha HK. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG; 1998.
19. Laplane ALF de, Batista CG, Botega MBS. Grupo de Avaliação e Prevenção de

- Alterações de Linguagem. In: Massi G, Santana AP, Berberian AP, Guarinello AC, editors. *Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações*. São Paulo: Plexus; 2007. p. 164–87.
20. Le Goff J. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp; 1990.
 21. Foucault M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2008.
 22. Foucault M. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva; 1997.
 23. Goffman E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora LTC; 1988.
 24. Southworth J. *Fools and Jesters at the English Court*. London: Sutton Publishing Ltd; 1998.
 25. Camille M. *Mirror in Parchment: The Luttrell Psalter and the Making of Medieval England*. Chicago: The University of Chicago Press; 1998.
 26. Reily L. *Músicos cegos ou cegos músicos: Representações de compensação sensorial na história da arte*. Cad CEDES [Internet]. 2008 [cited 2019 Nov 23];28(75):245–66. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a07.pdf>
 27. Wright D. *Mental Disability in Victorian England: The Earlswood Asylum 1847-1901*. Oxford: Oxford University Press; 2001.
 28. Read J, Clements L. *Demonstrably Awful: The Right to Life and the Selective Non-Treatment of Disabled Babies and Young Children*. J Law Soc [Internet]. 2004 [cited 2019 Nov 24];31(4):482–509. Available from: https://www.jstor.org/stable/1410652?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
 29. Weygand Z. *The Blind in French Society from the Middle Ages to the Century of Louis Braille*. Stanford: Stanford University Press; 2009.
 30. Allen A. *Current Developments in Progress toward International Uniformity in the Field of Braille Music*. J Vis Impair Blind [Internet]. 1953 [cited 2020 May 8];47(5):121–5. Available from: <https://doi.org/10.1177/0145482X5304700501>
 31. Bonilha FFG. *Do toque ao som: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva* [Internet]. Campinas: UNICAMP; 2010. Available from: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/283935>
 32. Pompeu e Silva JO, Reily L. *Mavignier e o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro no contexto da psiquiatria na Brasil*. In: *Marcas e Memórias: Almir Mavignier e o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro*. Campinas: Komedi; 2012. p. 47–75.
 33. Oda GR, Dalgalarrodo AM. *História das primeiras instituições para alienados no Brasil*. Hist Cienc Saude Manguinhos [Internet]. 2005 [cited 2019 Nov 24];12(3):983–1010. Available from: <https://www.redalyc.org/pdf/3861/386137986015.pdf>
 34. Ferreira LO. *O viajante estático: José Francisco Xavier Sigaud e a circulação das ideias higienistas no Brasil oitocentista (1830-1844)*. In: Bastos C, Barreto R, editors. *A circulação do conhecimento: medicina, redes e impérios*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais; 2012. p. 73–89.
 35. Lima EMF de A, Pelbart PP. *Arte, clínica e loucura: um território em mutação*. Hist

- Cienc Saude Manguinhos [Internet]. 2007 [cited 2019 Nov 24];14(3):709–35. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n3/02.pdf>
36. Antunes EH, Barbosa LHS, Pereira LM de F. História e Arte no Programa de Saúde Mental. In: *Psiquiatria, Loucura e Arte: Fragmentos da História Brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; 2002. p. 25–32.
 37. Jannuzzi GM. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados; 2004.
 38. Sofiato CG. A educação de surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de educação. *Cad Pesqui* [Internet]. 2018 [cited 2020 Aug 30];25(2):207–24. Available from: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p207-224>
 39. Finck R. *Ensinando Música ao Aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva* [Internet]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2009. Available from: <http://hdl.handle.net/10183/18266>
 40. Schambeck RF. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. *Rev da ABEM* [Internet]. 2016 [cited 2019 Nov 24];24(36):23–35. Available from: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/598/462>
 41. Jannuzzi G. Algumas concepções de educação do deficiente. *Rev Bras Cienc Esporte* [Internet]. 2004 [cited 2020 Apr 1];25(3):9–25. Available from: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/235/237>
 42. Michels MH. A Formação de Professores para a Educação Especial no Brasil: Propostas em Questão. In: Michels MH, org. *A formação de professores para a Educação Especial no Brasil*. Florianópolis: CED / UFSC / NUP; 2017. p. 23–57.
 43. Dobbs TL. A Critical Analysis of Disabilities Discourse in the Journal of Research in Music Education, 1990-2011. *Bull Counc Res Music Educ* [Internet]. 2012;(194):7–30. Available from: <https://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcouresmusedu.194.0007>
 44. Brasil. Lei federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. [Internet]. Brasília; 2015. Available from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
 45. Papalia DE, Feldman RD. *Desenvolvimento Humano*. 12 Ed. Porto Alegre: AMGH; 2013.
 46. Hodges DA, Thaut MH. The Neuroscientific Study of Music: A Burgeoning Discipline. In: Hodges DA, Thaut MH, editors. *The Oxford Handbook of Music and the Brain*. New York: Oxford University Press; 2019. p. 3–16.
 47. Brechmann A, Scheich H. Hemispheric shifts of sound representation in auditory cortex with conceptual listening. *Cereb Cortex* [Internet]. 2005 [cited 2020 Apr 21];15(5):578–87. Available from: <https://doi.org/10.1093/cercor/bhh159>
 48. Janzen TB, Thaut MH. Cerebral Organization of Music Processing. In: Hodges DA, Thaut MH, editors. *The Oxford Handbook of Music and the Brain*. New York: Oxford University Press; 2019. p. 87–121.
 49. Trost W, Grandjean D, Fru S. Progress in Neurobiology: The role of the medial temporal

- limbic system in processing emotions in voice and music. *Prog Neurobiol.* 2014;(123):1–17.
50. Proverbio AM, Orlandi A, Pisanu F. Brain processing of consonance/dissonance in musicians and controls: a hemispheric asymmetry revisited. *Eur J Neurosci* [Internet]. 2016 [cited 2020 Apr 21];44(6):2340–56. Available from: <https://doi.org/10.1111/ejn.13330>
 51. Collins AM. Bigger, better brains: neuroscience, music education and the pre-service early childhood and primary (elementary) generalist teacher [PhD thesis]. Melbourne: The University of Melbourne; 2012.
 52. Filipak R, Ilari B. Mães e bebês: vivência e linguagem musical. *Música Hodie* [Internet]. 2005 [cited 2019 Nov 24];5(1):85–100. Available from: <https://doi.org/10.5216/mh.v5i1.2656>
 53. Grosman M. A atuação da família no desenvolvimento das habilidades do futuro músico. *Música em Perspect* [Internet]. 2011 [cited 2019 Nov 24];4(2):67–80. Available from: <http://dx.doi.org/10.5380/mp.v4i2.27493>
 54. Ilari BS. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Rev da ABEM* [Internet]. 2002 [cited 2019 Nov 24];10(7):83–90. Available from: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/435>
 55. Han S, Ma Y. A Culture-Behavior-Brain Loop Model of Human Development. *Trends Cogn Sci* [Internet]. 2015;19(11):666–76. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2015.08.010>
 56. Hodges DA. Music through the lens of cultural neuroscience. In: Hodges DA, Thaut MH, editors. *The Oxford Handbook of Music and the Brain*. New York: Oxford University Press; 2019. p. 19–41.
 57. Winnicott DW. Primary maternal preoccupation. In: Mariotti P, editor. *The Maternal Lineage: Identification, Desire, and Transgenerational Issues*. New York: Routledge; 2012. p. 440.
 58. Brazelton TB, Cramer BG. *The Earliest Relationship: Parents, Infants and the Drama of Early Attachment*. New York: Routledge; 2018.
 59. Shapira M. *The war inside: Psychoanalysis, Total war and the making of the democratic self in postwar Britain*. Cambridge: Cambridge University Press; 2013.
 60. Anzieu D. *O Eu-pele*. 2 Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2000.
 61. Franco V. Conferência Paixão-dor-paixão: pathos, luto e melancolia no nascimento da criança com deficiência. *Rev Latinoam Psicopatol Fundam* [Internet]. 2015 [cited 2019 Nov 24];18(2):204–20. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p204.2>
 62. Barbosa MSS. *O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora* [Dissertação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação; 2004.
 63. Vigotski LS. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes; 1991.

64. Oliveira MK. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione; 1993.
65. Wertsch J V. Vygotsky and the Social Construction of Mind. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press; 1988.
66. Vygotski LS. Obras Escogidas — Tomo I. Madrid: Visor; 1991.
67. Vygotski LS. Obras Escogidas — Tomo II. Madrid: Visor; 1993.
68. Vygotski LS. Obras Escogidas — Tomo IV. Madrid: Visor; 1996.
69. Wertsch JVPT. L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. In: Daniels H, editor. An Introduction to Vygotsky [Internet]. 2 Ed. London and New York: Taylor & Francis Routledge; 2005. Available from: <https://doi.org/10.4324/9780203022214>
70. Marques PN. O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915-1926). São Paulo: Universidade de São Paulo; 2015.
71. Duarte N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educ Soc [Internet]. 2000 [cited 2020 Jul 6];21(71):79–115. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>
72. Maheirie K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. Psicol Estud [Internet]. 2003 [cited 2019 Nov 23];8(2):147–53. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a15.pdf>
73. Small CG. Musicking: the meanings of performing and listening. Middletown, Connecticut: University Press of New England; 1998.
74. Reily SA, Brucher K. The Routledge Companion to the Study of Local Musicking. New York and London: Routledge; 2017. 516 p.
75. Lave J, Wenger E. Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press; 1991.
76. Trowler PR, Turner GH. Exploring the hermeneutic foundations of university life: Deaf academics in a hybrid “community of practice.” High Educ [Internet]. 2002 [cited 2019 Nov 24];43(2):227–56. Available from: <https://doi.org/10.1023/A:1013738504981>
77. Cage J. Experimental Music [Internet]. New York; 1958. Available from: http://www.kim-cohen.com/seth_texts/artmusictheorytexts/Cage_Experimental_Music.pdf
78. Oliveira IM. Imaginação, processo criativo e educação especial. In: Baptista CR, Caiado KRM, Jesus DM, orgs. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação; 2008. p. 239–53.
79. Reily SA. Voices of the magi: enchanted journeys in southeast Brazil. Chicago and London: The University of Chicago Press; 2002.
80. Mendes A, Cunha G. Um Universo Sonoro nos Envolve. In: Ferreira S, org. O Ensino das Artes: Construindo Caminhos. 10 Ed. Campinas: Papyrus; 2012.
81. Mateiro E, Ilari B. Pedagogias em educação musical [livro eletrônico]. Curitiba:

- InterSaberes; 2012. 352 p.
82. Jaques-Dalcroze É. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Paris: Librairie Fischbacher; 1920.
 83. Madureira JR, Banks-Leite L. Jaques-Dalcroze: música e educação. *Pro-Posições* [Internet]. 2010 [cited 2020 Jan 4];21(1):215–8. Available from: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643380>
 84. Nóbrega TP da, Andrieu B, Silva LAN da, Torres LS. Corpo, expressão e educação na natureza. *Cad CEDES* [Internet]. 2018 [cited 2020 Apr 1];38(104):115–28. Available from: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622018177914>.
 85. Jaques-Dalcroze É. Os estudos musicais e a educação do ouvido. *Pro-Posições* [Internet]. 2010 [cited 2020 Apr 1];21(1):219–24. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000100015>.
 86. Fridman AL. Experiências em ambientes de criação musical: interações corpo-cognitivas entre performer e ouvinte. *Rev Música Hodie* [Internet]. 2015 [cited 2020 Apr 1];15(1):132–44. Available from: <https://doi.org/10.5216/mh.v15i1.39591>
 87. Miller SD. Zoltán Kodály As Musician-Educator Exemplar: A Critique. *Coll Music Symp* [Internet]. 1980 [cited 2020 Apr 2];20(1):126–34. Available from: <https://www.jstor.org/stable/40374062>
 88. Szabolcsi B. Zoltán Kodály. *Stud Musicol Acad Sci Hungaricae* [Internet]. 1972 [cited 2020 Apr 2];14(1/4):5–9. Available from: <https://www.jstor.org/stable/901861>
 89. Kodály Z. Folk Song in Pedagogy. *Music Educ J* [Internet]. 1967 [cited 2020 Apr 2];53(7):59–61. Available from: <https://www.jstor.org/stable/3391025>
 90. Bartók B, Cushing GF. Zoltán Kodály. *Tempo* [Internet]. [cited 2020 Apr 2];22–7. Available from: <https://www.jstor.org/stable/943060>
 91. Goldemberg R. Educação Musical: A experiência do canto orfeônico no Brasil. *Pro-Posições* [Internet]. 1995 [cited 2020 Mar 17];6(3[18]):103–9. Available from: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644264>
 92. Vassberg DE. Villa-Lobos as Pedagogue: Music in the Service of the State. *J Res Music Educ* [Internet]. 1975 [cited 2020 Apr 6];23(3):163–70. Available from: <https://www.jstor.org/stable/3344641>
 93. Santos MAC. *Heitor Villa-Lobos*. Recife: Editora Massangana; 2010. 152 p.
 94. Ávila MB. A obra pedagógica de Heitor Villa-Lobos: uma leitura atual de sua contribuição para a educação musical no Brasil [Internet] [Tese]. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes; 2010. Available from: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-29102010-125844/pt-br.php>
 95. Ferraz G. Heitor Villa-Lobos e Getúlio Vargas: Doutrinando crianças por meio da educação musical. *Lat Am Music Rev* [Internet]. 2013 [cited 2020 Apr 6];34(2):162–95. Available from: <https://www.jstor.org/stable/43282553>
 96. Villa-Lobos H. *Educação musical*. Vol. 13. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos; 1991.
 97. Cultural C de D e RI. *Mário de Andrade e os parques infantis*. Vol. 1 Edição. São Paulo:

- Itau Cultural; 2013. 60 p.
98. Faria ALG de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educ Soc.* 1999;20(69):60–91.
 99. São Paulo. Acervo de pesquisas folclóricas de Mário de Andrade: 1935-1938. São Paulo: Centro Cultural São Paulo; 2000. 304 p.
 100. Gramani JE. *Rítmica*. 1 reimpr. São Paulo: Perspectiva; 2004.
 101. Gramani JE. *Rítmica viva: a consciência musical do ritmo*. Campinas: Editora da Unicamp; 1996.
 102. Fiaminghi LH. O (anti-)método de rítmica de José Eduardo Gramani: uma proposta para o equilíbrio entre o sensorial e o racional. *Opus [Internet]*. 2018 [cited 2020 Apr 7];24(3):92–119. Available from: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2018c2405>
 103. Ribeiro JAP, Coelho MP. Medida e desmedida na Rítmica de José Eduardo Gramani. *Música em Perspect [Internet]*. 2012 [cited 2020 Apr 7];4(2):108–26. Available from: <http://dx.doi.org/10.5380/mp.v4i2.24875>
 104. Turato ER. Qualitative and quantitative methods in health: Definitions, differences and research subjects. *Rev Saude Publica [Internet]*. 2005 [cited 2020 Jul 15];39(3):507–14. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025>
 105. Schmidt MLS. Pesquisa participante: Alteridade e comunidades interpretativas. *Psicol USP*; 2006;17(2):11–41.
 106. Sideri KP, Botega MBS, Chun RYS. Perfil populacional de Grupo de Avaliação e Prevenção de Alterações de Linguagem (GAPAL). *Audiol Commun Res [Internet]*. 2015 [cited 2020 Apr 8];20(3):269–73. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-ACR-2015-1548>
 107. Góes MCR de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cad CEDES [Internet]*. 2000 [cited 2020 Jul 1];20(50):9–25. Available from: <https://doi.org/10.1590/s0101-32622000000100002>
 108. Teixeira SRDS, Barca APDA. A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil. *Cad CEDES [Internet]*. 2019 [cited 2020 Apr 8];39(107):73–86. Available from: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019213241>.
 109. Reily L, Oliveira LAC. *Pathways to musicianship: Narratives by people with blindness. The Routledge Companion to the Study of Local Musicking*; 2018.
 110. Vigotski LS. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes; 1999.
 111. Vigotski LS. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educ e Pesqui [Internet]*. 2011 [cited 2020 Apr 26];37(4):863–9. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>
 112. Vygotski LS. *Obras Escogidas — Tomo III*. Madrid: Visor; 1995.
 113. Vygotski LS. *Obras Escogidas — Tomo V*. Madrid: Visor; 1997.
 114. De Clercq L, Van Meer H, Gyselinck J. De academiezaal te Sint-Truiden: een onbekend oeuvre van de Gentse architect Louis Roelandt (1786-1864). *Monum en landschappen*; 1996;15(8):8–38.

115. Priest S. Jean-Paul Sartre: Basic Writings. New York: Routledge; 2000.
116. Silva LF da. Música. Música tradicional da infância – características, diversidade e importância na educação musical [Internet]. Universidade Estadual de Campinas; 2016 [cited 2020 Jan 12]. Available from: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/320847>

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Música na primeira infância:
crianças com atrasos no desenvolvimento e seus familiares
Leonardo Augusto Cardoso de Oliveira
Número do CAAE: 11086919.4.0000.5404**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Este estudo pretende estudar a vivência musical na vida da criança pequena e promover a participação dos pais em jogos musicais. A pesquisa será desenvolvida no Gapal — Grupo de Avaliação e Prevenção na Área das Alterações de Desenvolvimento e da Linguagem — do Cepre — FCM/Unicamp que tem como foco de trabalho crianças com queixas de atraso de linguagem e/ou desenvolvimento. Espera-se contribuir para a formação do educador musical especialista na primeira infância e criar ferramentas que possam nortear o trabalho dos mediadores.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a integrar um grupo de musicalização. As crianças são do grupo de espera do Gapal ligado ao estágio da Fonoaudiologia — Unicamp, com no máximo 6 infantes por etapa. O pesquisador ministrará aulas de aproximadamente 60 minutos com as crianças, incluindo também aquecimento (músicas de cumprimento e música para criação de *setting*), orientações para os cuidadores (antes e após as aulas uma breve fala sobre o processo da aula e abertura para dúvidas), e momento de despedida (música de despedida). As sessões realizadas com as crianças e seus pais incluem atividades rítmicas, canto de canção infantil, jogos musicais, histórias musicadas, ritmo e movimento. Serão gravadas digitalmente com duas câmeras simultâneas para melhor observar as reações de todos os presentes na turma. Trata-se de um projeto de duração de seis meses com aulas semanais e férias em julho. Os registros utilizados para coleta dos dados incluem: filmagens das sessões; anotações em agenda pelos pais/cuidadores; anotações de campo do pesquisador; questionário respondido pelos responsáveis no momento inicial dos encontros; e prontuários do atendimento especializado e registros dos participantes fornecidos pelo atendimento especializado. Os registros em vídeo serão armazenados pelo pesquisador por dez anos e, depois, descartados. Os prontuários serão consultados exclusivamente pelo pesquisador e são do ambulatório do Cepre. As identidades dos participantes serão preservadas por meio de nomes fictícios. Os dados serão categorizados e analisados qualitativamente. O olhar para o processo é fundamental para compreender questões do desenvolvimento de forma interdisciplinar.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se não se sentir confortável com qualquer procedimento das aulas, como o momento de interação entre os participantes e realização dos jogos. Entretanto, salientamos que não existem riscos previstos para os participantes. O local onde as aulas são ministradas possui uma equipe especializada para a realização de procedimento no caso de desconforto apresentado pelo participante.

Benefícios:

Não há benefícios diretos ao participante e os benefícios indiretos são para a comunidade científica.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito a assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. O ambulatório do CEPRE dará continuidade ao atendimento individual do participante de acordo com a demanda e a capacidade de absorção dos usuários. Após a realização da pesquisa, todos os participantes terão acesso ao conteúdo da pesquisa através da tese desenvolvida e depositada no acervo da Biblioteca da Unicamp, também disponível em sítio da internet.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Os registros utilizados para coleta dos dados incluem: filmagens das sessões; anotações em agenda pelos pais/cuidadores; anotações de campinas do pesquisador; questionário respondido pelos responsáveis no momento inicial dos encontros e; prontuários e registros dos participantes fornecidos pelo atendimento especializado.

Ressarcimento e indenização:

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Não há previsão de ressarcimentos de despesas referentes a transporte, alimentação, diárias ou quaisquer outros gastos para a participação nas aulas. As atividades serão realizadas como parte do atendimento realizado no Cepre/Unicamp e os dados serão colhidos durante a rotina da participação dessas atividades.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Leonardo Augusto Cardoso de Oliveira ou Lucia Reily: Praça Marechal Floriano Peixoto, s/n, Campinas – SP, tel. (19) 3395-1762, e-mail leonardoaco@gmail.com; Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação – Cepre, Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 – Cidade Universitária Zeferino Vaz. CEP 13083-887 – Campinas, SP, fone-fax: (19) 3521-8814 e-mail: cepr@fcm.unicamp.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:00h às 11:30h e das 13:00h às 17:30h na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante (nome: _____)

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do(a) participante _____ ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante _____ . Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante _____ .

_____ Data: ____/____/____.

Pesquisador