

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA**

**MUSICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS ENTRE OITO MESES E TRÊS ANOS DE
IDADE: A ABORDAGEM À CRIANÇA E AOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM MÚSICA A PARTIR DE WINNICOTT, LAPIERRE E
GORDON**

ARTHUR BAVA

RIO DE JANEIRO, 2015

MUSICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS ENTRE OITO MESES E TRÊS ANOS DE IDADE: A
ABORDAGEM À CRIANÇA E AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM
MÚSICA A PARTIR DE WINNICOTT, LAPIERRE E GORDON

por

ARTHUR BAVA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação do Professor Dr. José Nunes Fernandes.

RIO DE JANEIRO, 2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Maurício Amormino Júnior, CRB6/2422)

B353m Bava, Arthur.
Musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade: a abordagem à criança e aos processos de ensino e aprendizagem em música a partir de Winnicott, Lapierre e Gordon / Arthur Bava. – Rio de Janeiro (RJ), 2015.
145 f.

Orientador: José Nunes Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes.

1. Gordon, Edwin E. 2. Lapierre, André. 3. Lapierre, Anne. 4. Música – Instrução e estudo - Crianças. 5. Winnicott, D. W. (Donald Woods), 1896-1971. I. Fernandes, José Nunes. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. III. Título.

CDU: 78



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

MUSICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS ENTRE OITO MESES E TRÊS ANOS DE IDADE:
UMA ABORDAGEM RELACIONAL
por

ARTHUR BAVA

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor José Nunes Fernandes (orientador)

Professora Doutora Marly Chagas Oliveira Pinto

Professora Doutora Luciana Pires de Sá Requião

Conceito: APROVADO

MAIO DE 2015

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Archimedes Bava e Simone Bava que me forneceram incondicionalmente e sempre o que há de fundamental na vida. O amor, a saúde e a educação no seu sentido mais abrangente.

A minha amada esposa Muiza Adnet e ao meu amado filho Cezar Adnet Bava por compreenderem minhas necessidades acadêmicas, que muitas vezes nos privou do convívio familiar. Pelo incentivo que sempre me deram ao longo desse processo e pelo amor que me motivou a seguir adiante.

Ao meu amado padrinho de batismo, Ricardo Freire de Mendonça, que como meus pais, sempre se fez presente durante toda a minha vida, apoiando e incentivando meus estudos, me dando segurança afetiva e financeira para poder seguir em frente, mesmo em situações adversas.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. José Nunes Fernandes, por acreditar em meu trabalho, colocando-se sempre disponível para trocar informações, pela paciência e pelas valiosas orientações e contribuições que tornaram possível a execução deste trabalho.

A Prof^a. Dr^a. Elsa Oliveira Dias, pelo seu apoio e incentivo, ao acreditar em mim e no valor deste trabalho e pela disponibilidade para trocas e esclarecimentos pessoalmente, via e-mail e via Skype.

As crianças que em minha trajetória profissional que me ensinaram bem mais do que eu poderia lhes ensinar.

Aos meus amigos e colegas do mestrado, pelo companheirismo e colaboração, fazendo-se presentes e solidários durante essa formação.

A Deus, que me permitiu chegar até aqui, colocando em meu caminho essas pessoas maravilhosas as quais rendo estes agradecimentos.

“O simples não nos impressiona mais em sua simplicidade, porque o modo de pensar científico habitual destruiu a capacidade de se surpreender com obvio, e justamente com isso.”

(Martin Heidegger)

BAVA, Arthur. *Musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade: a abordagem à criança e aos processos de ensino e aprendizagem em música a partir de Winnicott, Lapierre e Gordon*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

O presente estudo busca identificar aspectos a serem considerados pelo professor de música em um processo de musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade e apresentar uma prática educativa com base nesses aspectos. Para identificá-los, recorreu-se à psicologia, à psicomotricidade relacional e à educação musical. O primeiro capítulo apresenta a teoria do amadurecimento de D.W. Winnicott, no qual se destaca o papel do ambiente facilitador e da “mãe suficientemente boa” para favorecer tarefas e conquistas de diferentes naturezas que competem à criança no decorrer do amadurecimento. O segundo capítulo, apresenta a concepção do brincar, utilizado como ferramenta para promover a aprendizagem musical, e, os conceitos da psicomotricidade relacional de André Lapierre e Anne Lapierre para balizar a comunicação e a relação do adulto com a criança dessa faixa etária. Este capítulo apresenta ainda um relato de experiência da prática educativa musical desenvolvida a partir dos aspectos identificados. No terceiro capítulo discute-se a teoria de aprendizagem musical de Edwin E. Gordon, que descreve a metodologia desenvolvida pelo autor para a aprendizagem musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Apresenta, entre outros, o conceito de audição preparatória e de aptidão musical, afirmando que a aprendizagem musical das crianças acontece por meio de processos similares àqueles relacionados à aprendizagem da fala. O referencial teórico utilizado, além dos já mencionados, inclui autores como Dias (2003), Caspurro (2006), Brougere (1998), Sloboda (2008), Papousek, H. (1996), Papousek, M. (1996), Beyer (1994), entre outros. A metodologia utilizada nesta dissertação foi a abordagem qualitativa de cunho reflexivo e o relato de experiência.

Palavras-chave: Musicalização. Winnicott. Gordon. Lapierre. Crianças. Psicomotricidade.

BAVA, Arthur. *Music education for children between eight months and three years of age: an approach to the child and to the teaching and learning processes in music based on Winnicott, Lapierre and Gordon*. 2015. Master Thesis (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This study seeks to identify aspects to be considered by music teacher in a music education process for children between eight months and three years of age and present an educational practice based on these aspects. To identify them, we turn to psychology, relational psychomotricity and music education. The first chapter presents the maturational theory of D.W. Winnicott, in which was highlighted the role of the facilitating environment and the “good enough mother” to favour tasks and achievements of different nature that compete to child during maturational process. The second chapter introduces the concept of play, as a tool to promote musical learning, and the concepts of relational psychomotricity by André Lapierre and Anne Lapierre to guide the communication and the adult relationship with the child in this age group. This chapter also presents an experience report of musical educational practice developed from the identified aspects. The third chapter discusses the music learning theory of Edwin E. Gordon, which describes the methodology of music learning developed by the author for new born and young children. It presents among others, the concept of preparatory audiation and musical aptitude, stating that children’s musical learning happens through similar processes to those related to language learning. The theoretical framework used, besides those already mentioned, includes authors such as Dias (2003), Caspurro (2006), Brougère (1998), Sloboda (2008), Papousek, H. (1996), Papousek, M. (1996), Beyer (1994), among others. The methodology used in this work was the qualitative approach of reflective nature and the experience report.

Keywords: Music education. Winnicott. Gordon. Lapierre. Children. Psychomotricity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Canções sem palavras	124
Figura 2 – Cantos rítmicos sem palavras	125
Figura 3 – Padrões tonais sem palavras	130
Figura 4 – Padrões rítmicos sem palavras	131
Figura 5 – Padrões tonais sem palavras	133
Figura 6 – Padrões rítmicos sem palavras	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágios de Audição	104
Quadro 2 – Tipos de Audição	104
Quadro 3 – Audição Preparatória	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPITULO 1 - A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE WINNICOTT	27
1.1 A teoria do amadurecimento	29
1.2 Antes do nascimento	31
1.3 Estágios primitivos (dependência absoluta)	33
1.3.1 A Experiência do nascimento	33
1.3.2 Espontaneidade e reatividade	34
1.3.3 Estados excitados e estados tranquilos	35
1.3.4 A unidade mãe-bebê, o ambiente facilitador e a mãe suficientemente boa	36
1.3.5 O soma, a psique e a mente	38
1.3.6 Estágio da primeira mamada teórica	39
1.3.7 Criatividade originária e ilusão de onipotência	41
1.4 Estágios iniciais (dependência relativa)	44
1.4.1 Estágio de desilusão, desmame e o início das funções mentais	44
1.4.2 Transicionalidade	45
1.4.2.1 O objeto transicional	46
1.4.2.2 Área intermediária de experiência – espaço potencial	47
1.4.3 Estágio do uso do objeto	48
1.4.4 Estágio do “eu sou”	50
1.4.5 Estágio do concernimento	52
CAPÍTULO 2 – A ABORDAGEM À CRIANÇA E AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MÚSICA	55
2.1 O jogo/brincar e a educação	57
2.1.1 O brincar de Winnicott	64
2.2 A psicomotricidade relacional	66
2.2.1 A comunicação à distância	72
2.2.2 A agressividade enquanto busca de identidade	73
2.3 A aula de música	75
2.4 A criança na aula de música e o ambiente facilitador	76
2.5 Da abordagem à construção da relação	77

2.6 O brincar e o professor suficientemente bom	78
2.7 Aspectos estruturais da aula	79
2.7.1 O planejamento da aula	80
2.7.2 A organização dos grupos	81
2.7.3 A preparação do ambiente	82
2.7.4 Cuidados com o material	83
2.7.5 Os materiais disponíveis	84
2.7.6 Seleção das atividades e brincadeiras	85
2.7.6.1 Exploração e movimento	86
2.7.6.2 Prática com instrumentos musicais	86
2.7.6.3 O gigantão	87
2.7.6.4 O caminho	88
2.7.6.5 O mar	88
2.7.6.6 Brincadeiras de roda	89
2.7.7 Etapas da aula	89
2.7.7.1 Etapa inicial (nível de participação baixo)	91
2.7.7.2 Etapa intermediária (nível de participação médio e alto)	93
2.7.7.3 Etapa final (nível de participação médio e baixo)	95
2.7.8 A música na aula.....	96
2.7.9 O relatório	97
CAPÍTULO 3 – TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON	99
3.1 Audição	103
3.2 Capacidades frequentemente tomadas como audição	105
3.2.1 Audição e imitação	105
3.2.2 Audição e reconhecimento	106
3.2.3 Audição, memorização e memória musical	106
3.3 Sintaxe musical	107
3.4 Padrões tonais e padrões rítmicos	108
3.5 Conteúdo musical e contexto musical	109
3.6 Aptidão musical	109
3.7 Desenvolvimento musical	111
3.7.1 Parentalidade intuitiva	112

3.7.2 Balbucio	113
3.7.3 Fases do balbucio	115
3.7.4 Cantos espontâneos	116
3.8 Teoria de aprendizagem musical	119
3.8.1 Orientação e instrução	120
3.8.2 Audição preparatória	120
3.8.3 Aculturação	122
3.8.3.1 Estágio 1 – Absorção	123
3.8.3.2 Estágio 2 – Resposta aleatória	126
3.8.3.3 Estágio 3 – Resposta intencional	128
3.8.3.3.1 Canto e padrões tonais	129
3.8.3.3.2 Entoação de padrões rítmicos	130
3.8.4 Imitação	131
3.8.4.1 Estágio 4 – Abandono do egocentrismo	131
3.8.4.1.1 Padrões tonais	132
3.8.4.1.2 Padrões rítmicos	133
3.8.4.2 Estágio 5 – Decifrando o código	134
3.8.5 Assimilação	135
3.8.5.1 Estágio 6 – Introspecção	135
3.8.5.1.1 Padrões rítmicos e tonais	135
3.9 Considerações	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS.....	143

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo apresentar uma abordagem à criança de oito meses a três anos de idade e aos processos de ensino e aprendizagem musical (musicalização), desenvolvida a partir de minha trajetória profissional como professor de música e musicoterapeuta. Acredito que seja necessária uma contextualização desse processo, para justificar minhas escolhas pelas contribuições teóricas que serão utilizadas neste estudo.

Comecei a trabalhar com a Educação Infantil em 1997, quando ainda cursava a graduação em Licenciatura em Música. A identificação e a preferência pelas crianças pequenas direcionaram meu interesse para esse segmento da educação. Apesar de minha inexperiência como professor de música naquela época, fiquei responsável pela educação musical de dez turmas, cada uma com cerca de quinze a vinte crianças entre um e seis anos de idade, durante os períodos da manhã e da tarde, em uma escola regular de ensino. Lembro-me do grande desafio que essa situação me impôs, dos planejamentos que fazia, quase que diariamente, tentando adaptar meus conhecimentos musicais para ensinar essas crianças. Deparei-me com a dificuldade em executar o que havia preparado para as turmas, principalmente por desconhecer as possibilidades de cada faixa etária, gerando dificuldades na abordagem às crianças, ao propor atividades que muitas vezes não se mostravam adequadas, e conseqüentemente, não atingiam os objetivos propostos. Essa situação me trazia uma grande sensação de fracasso e impotência, e, na maioria das vezes, as aulas acabavam se transformando em um verdadeiro “caos”. Com a ajuda de algumas professoras e de minha iniciativa em buscar apoio no material didático disponível, tanto na escola como na universidade, pude, gradativamente, adequar e aprimorar minhas estratégias de ensino, conseguindo resultados mais satisfatórios.

No ano de 2001, a mãe de um de meus alunos me chamou para trabalhar em um espaço voltado ao desenvolvimento infantil que ela havia criado e que gostaria de oferecer aulas de música. Hoje, espaços como esse são muito comuns, conhecidos como centros de desenvolvimento infantil, mas na época quase não haviam espaços voltados para esse fim. Antes de começar a trabalhar lá, fui convidado a participar de algumas atividades que eram oferecidas pelo próprio espaço, no intuito de me adequar a essa nova proposta de trabalho. O aspecto que mais me chamou a atenção, logo de início, é que o trabalho era realizado sempre em duplas. Dois professores (coordenadores, como eram chamados), em parceria, orientavam as atividades para as crianças. E, dependendo da faixa etária das crianças, os pais ou responsáveis, participavam dessas atividades. Outro aspecto era em relação ao número de

crianças por grupo, que não passavam de seis, uma diferença significativa para quem estava acostumado a lidar com cerca de vinte crianças por turma.

A estrutura das aulas apresentava certo padrão, envolvendo a recepção das crianças, as atividades propriamente ditas e o encerramento. Para receber as crianças, os coordenadores preparavam o ambiente de maneira a torna-lo atraente e convidativo, visando encorajar as crianças a entrar em sala. As atividades oferecidas envolviam basicamente brincadeiras com os mais diversos tipos de materiais (almofadas, fantoches, panos, fantasias, bolas, brinquedos, massa de modelar, entre outros). Durante as atividades os coordenadores não impunham a participação das crianças e nem esperavam respostas específicas, apenas procuravam prover um ambiente onde elas se sentissem seguras e confortáveis para participar espontaneamente das atividades que eram apresentadas, sendo essa, pelo menos aparentemente, a principal preocupação dos coordenadores. No encerramento geralmente se propunha uma atividade tranquila ou relaxamento. Após as aulas (chamadas de sessões), conversávamos sobre as atividades desenvolvidas, avaliávamos os resultados obtidos e, também, o comportamento de cada criança, registrando essas informações em um relatório.

Fui percebendo, durante este período de adequação, que os procedimentos utilizados nas aulas (sessões) eram procedimentos originários do atendimento psicoterapêutico com crianças. Tanto a mãe que me convidou para trabalhar lá, quanto a outra sócia do espaço, eram psicólogas, e esse trabalho certamente refletia essa formação. Antes de colocarem as crianças nas atividades, elas realizavam uma entrevista com os pais, visando traçar um perfil da criança e da família, uma espécie de anamnese. Depois, elas me passavam algumas informações da criança com base nessa entrevista. Dessa forma, eu tinha a oportunidade de conhecer um pouco sobre essas crianças antes mesmo de encontrá-las pela primeira vez. Apesar de eu não ser psicólogo, tudo isso começava a fazer bastante sentido para mim, além da possibilidade de realizar um trabalho mais adequado às capacidades e singularidades de cada criança.

Todos esses procedimentos tiveram grande impacto em minha atitude profissional e me levaram a conhecer aspectos e teorias do desenvolvimento infantil que até então eu desconhecia. Esses aspectos se relacionavam a abordagem psicanalítica e, também, envolviam conceitos da psicomotricidade. Com o tempo, pude conhecer um pouco mais sobre a fundamentação teórica desse trabalho, que dentre outras teorias, envolvia a teoria do amadurecimento pessoal de D. W. Winnicott (1896-1971). A teoria desse autor, sem dúvida, era a principal abordagem teórica do trabalho, e passou a ser também o meu principal foco de interesse nos anos que se seguiram.

Trabalhei por dez anos nesse centro de desenvolvimento infantil e, durante esse tempo, estudei não só a obra de Winnicott como a de outros autores ligados à psicologia infantil. A psicomotricidade, por exemplo, também fez parte dessa formação, por meio do contato com o método de Bernard Aucouturier (1934 -). Paralelamente a isso, em 2008, concluí minha pós-graduação em musicoterapia, que me levava cada vez mais a exercer um olhar diferenciado sobre a criança e sobre os processos de ensino e aprendizagem em música. Durante sete anos, mantive um centro de desenvolvimento infantil, no qual atendia algumas crianças como musicoterapeuta e outras crianças como professor de música. Apesar de se tratarem de abordagens distintas, com técnicas e objetivos diferentes, meu olhar sobre a criança, inevitavelmente, recebeu a influência de ambas as áreas, a educação musical e a musicoterapia. Sobretudo porque, independentemente das diferenças no desenvolvimento individual e da abordagem utilizada, era comum encontrar comportamentos parecidos, como a insegurança inicial de algumas crianças em relação à figura do adulto e ao ambiente, impedindo-as, muitas vezes, de entrarem em sala, ou de participarem, espontaneamente, das atividades; as dificuldades no relacionamento com as outras crianças; os medos ou angústias que determinadas situações geravam, como o contato com alguns fantoches e outros materiais; a disputa por objetos ou pela atenção dos adultos; as dificuldades emocionais enfrentadas pela criança com o nascimento de um irmão; o controle esfíncteriano em razão da retirada das fraldas; são apenas alguns exemplos que eram frequentemente encontrados em praticamente todas as crianças que atendi.

Sendo assim, o problema de estudo que orienta esta pesquisa pode ser sintetizado pela seguinte questão:

Quais são os aspectos a serem considerados pelo professor de música para favorecer a musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade?

Para tentar responder a tal questão de estudo, outras perguntas se fazem necessárias:

- 1) Quais são as características do desenvolvimento da criança dessa faixa etária?
- 2) Qual será a abordagem do professor de música à criança e aos processos de ensino e aprendizagem em música?
- 3) Qual deve ser o papel do professor de música para favorecer a aprendizagem de música para a criança dessa faixa etária?
- 4) Quais são as possibilidades da criança dessa faixa etária de se beneficiar de um processo de ensino e aprendizagem em música?
- 5) Quais são as metas que o professor de música pretende alcançar?

Minha hipótese é que para musicalizar as crianças entre oito meses e três anos de idade não basta que o professor de música tenha um amplo conhecimento apenas em sua área de atuação. É preciso conhecer sobre o desenvolvimento infantil, sobre as especificidades da criança dessa faixa etária, suas possibilidades e limitações. Não podemos simplesmente ensiná-las à maneira como ensinamos as crianças maiores e os adultos. É preciso que o professor de música faça ajustes tanto no seu papel e no seu posicionamento perante as crianças quanto na forma como irá promover a aprendizagem. Além disso, o professor precisa estar preparado para lidar com o que há de humano nas situações que se apresentam na aula e no relacionamento com as crianças, como a agressividade, o humor, a alegria, a tristeza, a inibição, a deficiência, o medo, as dificuldades motoras, as dificuldades cognitivas, o desinteresse, etc. Exigindo do professor sensibilidade e manejo para lidar com essas situações, que muitas vezes tornam-se prioritárias em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Todos esses fatores apontam na direção de uma formação especializada, multidisciplinar, que envolva outras áreas do conhecimento, como, a psicologia e a psicomotricidade.

O início dos estudos científicos sobre o desenvolvimento da criança é atribuído a Charles Darwin (1877), na publicação intitulada “A Biographical Sketch of an Infant” (CLASSICS IN THE HISTORY OF PSYCHOLOGY, 2014). As chamadas “biografias de bebês” eram basicamente o registro de observações sistemáticas das reações emocionais da criança. Darwin publicou um resumo de suas notas na observação do desenvolvimento sensorial, cognitivo e emocional de seu filho durante os primeiros 12 meses de vida. O autor enfatizou a natureza do desenvolvimento do comportamento infantil, acreditando que o ser humano poderia ser mais bem compreendido estudando suas origens. Mais de 30 “biografias de bebês” foram publicadas durante as três décadas seguintes, por outros autores.

Estudos com base nas teorias biológicas e evolucionistas deram origem ao que passou a ser considerado o desenvolvimento “normal”, onde a maturação era a grande força reguladora do desenvolvimento humano, pouco ou nada considerando a influência de fatores internos do sujeito e de aspectos ambientais.

Ao longo do século XX, os conceitos de infância e criança passaram por muitas transformações. Boa parte dessas transformações ocorreu em função da evolução dos estudos em Psicologia, principalmente a partir de Freud (1856-1939). Apesar de apoiar sua teoria nas bases biogênicas do desenvolvimento, Freud não via o desenvolvimento humano apenas como um processo de maturação biológica, mas como um complexo sistema de relações entre aspectos biológicos e psicológicos (internos e externos) do sujeito. A partir de sua prática

clínica, identificou nas experiências da infância a origem das neuroses dos adultos. Descobriu que a grande maioria dos pensamentos e desejos reprimidos se referiam a conflitos de ordem sexual, colocando assim, a sexualidade no centro da vida psíquica do indivíduo. Freud então elabora o desenvolvimento psicosssexual por fases (oral, anal, fálica, latência e genital).

Piaget (1896-1980) também apoia sua teoria em bases biogenéticas, e, assim como Freud, acredita que a maturação não é suficiente para explicar as mudanças que ocorrem no indivíduo ao longo de seu desenvolvimento. Além da maturação, experiência, interação social e equilíbrio interagem entre si, impulsionando e provocando mudanças quantitativas e qualitativas das estruturas cognitivas. Piaget ocupou-se principalmente com a psicogênese da inteligência, ou seja, como o conhecimento é adquirido e como ele se desenvolve desde o nascimento até a idade adulta. “A aquisição de conhecimento é originada em parte na estrutura interna do sujeito e outra parte nas características e natureza do objeto. Este conhecimento apenas é construído se ambas as partes estiverem em interação.” (BEYER, 1988, p. 20). Piaget descreve o desenvolvimento por meio de estágios sequenciais (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal), nos quais essas estruturas tornam-se gradativamente mais complexas, na medida em que a ação do sujeito torna-se também mais complexa e especializada.

Vigotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962) também constroem suas teorias com bases biogenéticas. Wallon propõe uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, através do estudo integrado dos aspectos afetivos, motores e cognitivos, elaborando uma psicogênese da pessoa completa. A dimensão afetiva ocupa um lugar central para a construção da pessoa e do conhecimento, sendo um componente permanente da ação. A afetividade vincula-se ao ambiente social, garantindo acesso ao universo simbólico da cultura.

Para Wallon, toda alteração emocional acarreta uma flutuação tônica muscular, identificando emoções de natureza hipotônicas (susto e depressão) e hipertônicas (cólera e ansiedade). Assim “a emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência” (DANTAS, 1992, p. 89) possibilitando uma leitura das emoções por meio do tônus corporal, dos movimentos reflexos e dos movimentos impulsivos. No bebê, por exemplo, esses movimentos impulsivos podem ser interpretados pelo ambiente como necessidades a serem atendidas. No campo da educação, Wallon defende uma prática que contemple o desenvolvimento em todos os níveis (afetivos, cognitivos e motores) e a importância da estruturação planejada do ambiente (espaço físico, materiais utilizados, etc.) e da intervenção do professor em situações de conflito (agitação motora, dispersão, crises emocionais, desentendimentos, etc.) com apoio de informações teóricas sobre as características do comportamento emocional.

Vygotsky enfatiza a dimensão social do desenvolvimento humano, afirmando que o ser humano se constitui na sua relação com o outro social. Segundo ele, o sujeito não tem acesso direto aos objetos e sim um acesso mediado sócio-historicamente. É o grupo cultural, no qual o indivíduo se desenvolve que irá fornecer os significados que ordenam o real em categorias (conceitos). Destaca o valor da intervenção pedagógica para a aprendizagem, que provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Para Vygotsky, ao tomar posse do material cultural, o indivíduo passa a utilizá-lo como instrumento de pensamento e ação, internalizando-os. Assim, as relações interpessoais, mediadas simbolicamente, ganham características pessoais, singulares, construindo sujeitos únicos. “A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.” (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

As diferentes abordagens sobre o desenvolvimento humano foram incorporadas a diversas áreas do conhecimento, incluindo a Pedagogia e a Educação Musical, dando origem a novos estudos sobre o tema, pesquisas, metodologias e práticas de ensino.

A teoria de Piaget é muito utilizada e referida nas pesquisas no campo da educação musical. Apesar de não tratar especificamente sobre a construção do conhecimento musical, a teoria de Piaget foi adaptada por alguns autores para o campo da música. No Brasil, podemos destacar Esther Beyer (1988), no qual a autora defende a abordagem cognitiva em música com base na teoria de Piaget. No contexto internacional, temos a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, de Keith Swanwick (1988), que também se fundamenta na teoria de Piaget.

Para desenvolver este estudo, adotei uma abordagem diferente da maioria dos trabalhos voltados à educação musical, não porque desconsidere as inestimáveis contribuições dos estudos de Piaget, ou dos outros autores mencionados, mas principalmente porque minha trajetória profissional me impulsionou para outra direção.

É importante frisar que a abordagem de educação musical que será apresentada com este trabalho possui características estruturais diferenciadas, como, por exemplo, o trabalho com número reduzido de crianças, a participação de pelo menos dois professores por grupo, e, dependendo da faixa etária das crianças, os pais ou responsáveis participam das aulas. Ainda outros diferenciais se apresentam nesse processo, como a entrevista inicial, e a elaboração de relatórios para a análise e acompanhamento das atividades e do desenvolvimento das crianças, além de um *feedback* regular para os pais em períodos pré-estabelecidos. O enquadre singular desta proposta, a meu ver, não se adequa à escola regular de ensino, tanto em razão do grande número de crianças por turma, que é geralmente encontrado nas escolas, como também pelo

número limitado de profissionais especializados, disponíveis nessas instituições, para a realização deste trabalho. Há ainda a impossibilidade de incluirmos os pais nesse processo, quando a maioria das escolas não prevê a participação deles no cotidiano escolar.

Assim sendo, este trabalho destina-se a escolas de música, centros de desenvolvimento infantil, ou espaços similares, adequados e comprometidos com a realização da proposta que será aqui apresentada.

Ao fazer o levantamento da literatura relativa aos autores Edwin E. Gordon e Donald Woods Winnicott no banco de teses e dissertações da Capes, nas revistas especializadas (OPUS, HODIE, REVISTA DA ABEM, EM PAUTA, PER MUSI), anais de encontros e congressos (ABEM e ANPPOM) e simpósios (SINCAM), bibliotecas digitais associadas a algumas instituições de ensino (USP, UERJ) e nos mecanismos de busca da internet (BING e GOOGLE), foram encontradas apenas três referências a Winnicott no campo da educação musical. A monografia de Rui Aragão Kaminski (2008), com o título “Contribuições do pensamento de D.W.Winnicott para o sentido e a prática de atividades musicais na educação infantil”, que mostra a importância das contribuições de Winnicott que envolvem o tema da infância e sua posição crucial no desenvolvimento humano, podendo ser aproveitadas para a compreensão, a elaboração e a prática de atividades musicais dirigidas à Educação Infantil, visando o desenvolvimento integral do ser humano; o artigo de Betânia Levien Pires (2005), “Reflexões sobre a sensibilização musical no fazer psicopedagógico”, no qual a autora procura fundamentar a sensibilização musical no fazer psicopedagógico afirmando que a sensibilização musical potencializa o espaço transicional, favorece a ressignificação de experiências, a criatividade e a aprendizagem; e um artigo de Keith Swanwick (2008), intitulado “The good enough music teacher” (“O professor suficientemente bom”). Neste artigo, Swanwick aborda um conceito de Winnicott (“mãe suficientemente boa”), adaptando-o ao contexto musical, ao avaliar o papel dos mentores musicais.

Foram encontradas também outras duas referências ligadas ao campo da musicoterapia. A monografia de Renata Del Piero Fracalossi (2003), sob o título de “Música que embala, canto que alimenta: a musicoterapia com mães e seus bebês prematuros” na qual a autora discute o trabalho da musicoterapia com mães e bebês prematuros, priorizando o suporte materno no fortalecimento do vínculo mãe-bebê, através do Projeto Musiafeto, e, um artigo do psicanalista Davy Bogomoletz (1992) intitulado “Winnicott e a música ou Winnicott para musicoterapeutas”, no qual o autor relaciona música e espaço potencial, e as possibilidades de utilização da música no atendimento psicanalítico, que permite acessar as defesas primitivas do paciente e estabelecer contato com ele. Relaciona ainda a música ao

objeto transicional, pois, segundo o autor, quando ouvimos uma música, nós a criamos mentalmente, ou a “recriamos” individualmente.

No campo da psicologia escolar, tive acesso à tese da Prof^a Dr^a Maria José Ribeiro (2004), que me foi enviada por e-mail pela autora, intitulada “O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar”, na qual Ribeiro enfatiza a importância do ambiente em Winnicott e a indissociação entre o desenvolvimento intelectual e o emocional desde o início da vida. Reflete sobre a importância do professor em toda a vida escolar dos alunos, e as possíveis contribuições da psicanálise winnicottiana para o desenvolvimento deste profissional.

Também foram encontradas poucas referências a Gordon, abordando o conceito de audição. No entanto, apenas a monografia de Alessandra Frederick (2008) intitulada “O aprendizado musical em crianças entre zero e seis anos, segundo a teoria da aprendizagem musical de Edwin E. Gordon.” aborda o conceito de audição preparatória que se refere à faixa etária envolvida nesta pesquisa. O restante do material encontrado refere-se ao ensino de crianças maiores e adultos. Ainda pude encontrar duas escolas que afirmam trabalhar com base na teoria de Edwin Gordon, uma escola em São Paulo que trabalha com bebês (<http://babyarts.com.br/web/?page_id=50>), e uma escola em Belo Horizonte (<<http://musikhausbrasil.com/>>).

Referencial Teórico

1 – A teoria do amadurecimento de Winnicott

Winnicott apresenta a teoria do amadurecimento apoiada sobre duas concepções básicas: a tendência inata ao amadurecimento (tendência à integração em uma unidade) e a existência de um ambiente facilitador. A integração se refere à tendência que pode conduzir o indivíduo ao estado de unidade. Nas palavras de Winnicott (2011), “o estado de unidade é a conquista básica para a saúde no desenvolvimento emocional de todo ser humano”. (WINNICOTT, 2011, p. 47).

Elsa Oliveira Dias, doutora em psicologia clínica, pesquisadora e estudiosa da obra de Winnicott, afirma que “a teoria winnicottiana do amadurecimento pessoal é a explicitação temporal, na forma de estágios ou etapas, das várias tarefas que a tendência inata ao amadurecimento impõe ao indivíduo ao longo da vida” (p. 93-94). A autora afirma que a ênfase dessa teoria

recai sobre os estágios iniciais, pois é nesse período que estão sendo constituídas as bases da personalidade e da saúde psíquica. Iluminando o que se passa na peculiar relação mãe-bebê, Winnicott descreve as necessidades humanas fundamentais – que, desde as etapas mais primitivas, permanecem ao longo da vida, até a morte do indivíduo – e as condições ambientais que favorecem a constituição paulatina da identidade unitária – que todo bebê deve poder alcançar –, incluídas aí a capacidade de relacionar-se com o mundo e com os objetos externos, e de estabelecer relacionamentos interpessoais. (DIAS, 2003, p. 13).

Segundo Winnicott (1990), assim que nasce, a criança não é ainda um “eu” constituído, não é capaz de perceber a externalidade do mundo, nem de perceber objetos externos, incluindo aí ela mesma e a própria mãe, e, nem de estabelecer relacionamentos com objetos e pessoas. A constituição da identidade unitária, a capacidade para perceber a externalidade do mundo, entre outras conquistas, só poderão ser alcançadas, ao longo do amadurecimento, se tudo correr bem, isto é, se a criança puder contar com um ambiente facilitador que forneça cuidados suficientemente bons, que lhe favoreça o contato gradativo com os diversos sentidos de realidade que caracterizam um dado momento do amadurecimento, levando a criança, por meio da integração dessas experiências, paulatinamente à conquista do “eu”.

O ambiente facilitador, no início, é a mãe suficientemente boa, aquela “capaz de reconhecer e atender a dependência do lactente, devido à sua identificação com ele, a qual lhe permite saber qual é a necessidade do bebê em um dado momento, e responder a ela.” (DIAS, 2003, p. 133). Percebe-se dessa forma a importância que Winnicott atribui ao papel da mãe¹ e do ambiente facilitador (que ela é capaz de prover), para que o bebê possa realizar todas as tarefas e conquistas impostas pelo processo de amadurecimento.

2 – A abordagem à criança e aos processos de ensino e aprendizagem em música

Na abordagem aos processos de ensino e aprendizagem, o brincar será utilizado como ferramenta privilegiada para promover a aprendizagem.

Brougere (1998) realizou um estudo aprofundado onde apresenta as diferentes concepções que o jogo assume em diferentes épocas e a sua relação com a educação, desde o jogo romano até a atualidade. Inicialmente o jogo aparece ligado à frivolidade e à futilidade, e por essa razão não se presta à educação, a não ser, sob o vínculo indireto da recreação. É

¹ Quero ressaltar que a mãe a que Winnicott se refere, não se trata exclusivamente da genitora da criança, mas à pessoa que efetivamente cumpre a função materna.

apenas no final do século XX que o jogo começa a ser considerado sério, com finalidades e características próprias, e, a sua relação com a educação passa a ser considerada pertinente e útil.

Mas é a concepção do brincar de Winnicott que irá nortear a abordagem que será apresentada no segundo capítulo. Para Winnicott a característica essencial do brincar “refere-se sempre a uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver.” (WINNICOTT, 1975, p. 75). O autor afirma que o brincar precisa da confiabilidade ambiental, ou melhor, confiança na presença e nos cuidados da mãe, ou substituto (inclui-se aí o professor). Segundo Winnicott (1975) “entre o brincar da criança e o brincar de outra pessoa, há possibilidade de introduzir enriquecimentos.” (p. 74). É essa possibilidade que o professor tem de, por meio do brincar, levar a criança a alguma aprendizagem. É também por meio do brincar que a relação entre a criança e o adulto irá se estabelecer e fortalecer, proporcionando experiências cada vez mais significativas.

A psicomotricidade relacional, desenvolvida por Lapierre e Lapierre (2002), apresenta uma dimensão importante da relação entre o adulto e a criança pequena. Segundo Lapierre e Lapierre (2002), na ausência da linguagem e da conceitualização, as relações que podem ser estabelecidas com as crianças durante os dois primeiros anos “são essencialmente as relações corporais e motoras: contatos, gestos, mímicas, atitudes, olhares, sons vocais e instrumentais. A comunicação da criança exprime-se de modo infraverbal, de modo psicomotor.” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 16-17). Os autores defendem que o professor deve ter uma atitude de disponibilidade corporal, e instaurar um diálogo autêntico, “não mediado por um jogo de papéis ‘pedagógico’ ou ‘educativo’, mas uma relação de pessoa a pessoa” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 18).

A prática educativa, que desenvolvi ao longo de minha experiência profissional, apresenta a transposição de alguns conceitos de Winnicott, para a educação musical, entre eles o ambiente facilitador, espontaneidade e reatividade, mãe suficientemente boa (professor suficientemente bom) e o brincar. Os conceitos apresentados pela psicomotricidade relacional de Lapierre e Lapierre (2002) também são considerados nessa prática, na forma como o professor estabelecerá a comunicação e a relação com a criança.

3 – Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon

Edwin E. Gordon desenvolveu sua teoria em extensos estudos e pesquisas sobre a aprendizagem musical da primeira infância. Suas contribuições ao campo da educação

musical incluem, entre outros, o conceito de audição. Segundo o autor, “A audição é para a música o que o pensamento é para a linguagem” (GORDON, 2008, p. 29). Uma capacidade de compreensão da música, que vai da mera percepção auditiva, até a sua representação em padrões organizados ou estruturas musicais, e não a simples memorização e reprodução mecânica de um conjunto de sons.

A qualidade dos processos de assimilação² musical põe em destaque um problema essencial para a aprendizagem da música: a compreensão do fenômeno sonoro, ou seja, como a música é assimilada pelo sujeito. Para Caspurro (2006), a educação musical continua a dar sinais de que existem problemas de aprendizagem que ainda não conseguiram ser resolvidos. “As dificuldades de desempenho ao nível da improvisação – e genericamente do pensamento e expressão criativas –, da audição, sobretudo ao nível harmônico, [...] são os principais exemplos de problemas verificados ainda hoje nos alunos” (CASPURRO, 2006, p. 37).

Outro conceito importante na teoria deste autor é o de aptidão musical. Segundo Gordon (2008), a aptidão musical é a medida do potencial de uma criança para aprender música. Para o autor, esse potencial é inato, no entanto, tenderá a diminuir caso a criança não disponha de um ambiente musical satisfatório desde muito cedo. O período crucial para a orientação em música vai do nascimento até os dezoito meses, esse período sensível é sustentado até os cinco anos de idade. “As crianças aprendem mais no período crítico do que em qualquer outro período da vida” (GORDON, 2012, p.47). Por essa razão, a aprendizagem musical das crianças pequenas é tão importante.

Segundo Gordon, assim como as crianças se familiarizam e aprendem a combinar os padrões estruturais próprios da linguagem verbal, elas deveriam ser estimuladas pelos adultos, pais ou professores a se familiarizarem com os padrões estruturais próprios da música. Que isso poderia ser proporcionado às crianças por meio da orientação informal não-estruturada (sem planejamento) e estruturada (planejadas) por parte dos pais ou professores, da mesma forma como fornecem orientação informal para o desenvolvimento da linguagem verbal. Gordon ressalta que tanto a orientação informal não estruturada, quanto a estruturada, não impõe informação ou competências às crianças, operam em consequência das atividades sequenciais e respostas naturais, que são estimuladas.

Gordon afirma que, da mesma forma como as crianças atravessam uma fase de balbúcio verbal, elas também atravessam uma fase de “balbúcio musical”. No entanto, para alguns autores, existem relações muito profundas entre a fala e os sons musicais, que tornam

² É importante frisar que sempre que utilizo o termo “assimilação” ao longo desta dissertação não estou me referindo ao conceito de assimilação proposto por Piaget.

difícil essa distinção. Papousek, H. (1996, p. 42) afirma que os sons vocais podem ser modificados em suas qualidades (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo e harmonia) tanto para fins verbais quanto para fins musicais, sendo difícil dizer qual delas surge primeiro na evolução humana. Beyer (2006) em um estudo sobre os balbucios dos bebês entre 0 e 24 meses, conclui que “Estas trocas sonoro-musicais, mesmo que ainda indiferenciáveis pela sonoridade em um primeiro momento das situações faladas, vão permitindo que o bebê se aproxime das melodias apresentadas através de esquemas que vai desenvolvendo para poder imitá-las e recriá-las.” (BEYER, 2006).

Segundo Sloboda (2008), é apenas no canto espontâneo da criança, por volta dos 18 meses, que “o desenvolvimento musical segue por uma ‘corrente’ que é genuinamente separada da fala” (SLOBODA, 2008, p. 268), e que apesar da criança dessa idade já ser capaz de falar, ela geralmente não utiliza palavras no canto espontâneo. Essa forma de produção vocal da criança tende a desaparecer por volta dos cinco anos, devido a crescente preocupação da criança em evitar erros e imitar com precisão, a menos que seja objeto de estímulos específicos.

Antes de serem capazes de “audiar”, as crianças precisam receber orientação informal não-estruturada e estruturada em música, esse período corresponde ao que Gordon (2008) denomina de “audiação preparatória”, no qual a criança recebe esse tipo de orientação, até tornar-se capaz da audiação propriamente dita. A audiação preparatória é dividida em etapas, envolvendo tipos e estágios. Existem três tipos de audiação preparatória: aculturação, imitação e assimilação. E cada tipo inclui dois ou três estágios.

Sobre o processo de aculturação, Gordon afirma que as crianças se aculturam da música pela simples exposição à música de sua cultura, escutando os sons, e que esse processo acontece de forma mais eficiente e benéfica se os adultos cantarem para ela, ao invés de simplesmente colocarem música gravada para ela ouvir. Essa afirmação é confirmada pela pesquisa de Beyer (2006), já mencionada anteriormente, sobre o balbucio dos bebês. Diferente da aculturação musical, que não requer da criança atividade intencional, a imitação implica em um pensamento mais consciente e uma atividade intencional, imitar. “A imitação permite às crianças começar a ‘decifrar o código’ da cultura musical [...] são capazes de reconhecer e discriminar entre padrões tonais e padrões rítmicos quando os tentam imitar.” (GORDON, 2008, p. 51). Na assimilação as crianças aprendem a executar padrões tonais e rítmicos com maior exatidão enquanto coordenam e assimilam a imitação desses padrões com a sua respiração e os seus movimentos.

Os objetivos por mim almejados, nesta dissertação, são:

- 1- Identificar aspectos a serem considerados pelo professor de música para a musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade, que envolvem, além da educação musical propriamente dita, a psicologia e a psicomotricidade;
- 2- Apresentar uma prática educativa baseada nos aspectos identificados;
- 3- Trazer para o campo da educação musical voltado para essa faixa etária, as inéditas e valiosas contribuições de D.W. Winnicott.

Como justificativa para este estudo:

- 1- Contribuir para a pesquisa no campo da educação musical tendo em vista o número reduzido de estudos e pesquisas voltadas para essa faixa etária que se referem tanto a Winnicott quanto a Gordon, constatado durante o levantamento da literatura.
- 2- Contribuir para a reflexão sobre os diversos aspectos presentes no processo de musicalização de crianças dessa faixa etária, trazendo novos elementos para o debate a respeito da importância da formação interdisciplinar dos professores desse segmento.

No primeiro capítulo, descrevo a Teoria do Amadurecimento de D.W. Winnicott desde os estágios primitivos da dependência absoluta, até os estágios de dependência e independência relativas, que se refere ao desenvolvimento da criança da faixa etária envolvida nesta pesquisa. Pretendo situar o professor no universo em que se insere a criança ao longo de diversas conquistas necessárias para constituir-se como “eu” (identidade unitária), capaz de se relacionar com o mundo, com os objetos e de estabelecer relacionamentos interpessoais. Destacando a existência de um ambiente facilitador (mãe suficientemente boa) para que essas conquistas se efetivem e proporcione à criança o acesso às realizações culturais e todo o domínio da criatividade.

No segundo capítulo procuro relacionar alguns conceitos de Winnicott com a educação, propondo, entre outros, o papel do professor suficientemente bom análogo ao papel da mãe suficientemente boa, na provisão de um ambiente facilitador e o estabelecimento de uma relação afetiva e confiável entre o professor e a criança, favorável à aprendizagem. Faço ainda, uma breve revisão da literatura relativa ao brincar/jogo e a educação, desde a idade média até os dias atuais, segundo um estudo de Brougere (1998). Em seguida, apresento os

conceitos da psicomotricidade relacional de Lapierre e Lapierre (2002) que ressalta que na ausência da linguagem e da conceitualização, a criança se expressa pela via corporal, sendo este um canal de comunicação a ser considerado na relação professor-aluno. Finalmente apresento a prática educativa musical que desenvolvi ao longo de minha experiência profissional.

No terceiro capítulo apresento a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, que trata dos conteúdos musicais propriamente ditos. Gordon descreve os processos pelos quais a criança aprende música, desde o nascimento até a idade adulta, postulando que essa aprendizagem acontece por meio de processos similares ao aprendizado da linguagem verbal. Enfatizando a necessidade de se fornecer à criança um ambiente musical rico desde o nascimento, e da orientação informal não estruturada e estruturada fornecida pelos pais ou professores, para favorecer essa aprendizagem.

A metodologia utilizada nesta dissertação é a pesquisa qualitativa de cunho reflexivo, sendo que o segundo capítulo apresenta também um relato de experiência.

CAPÍTULO 1

A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE D. W. WINNICOTT³

Donald Woods Winnicott (1897 – 1971) foi pediatra e psicanalista. Estudou medicina no St. Bartholomew's Hospital, em Londres, especializando-se como consultor em medicina infantil (ainda não existia a pediatria). Em 1923, foi admitido como médico assistente no Paddington Green Children's Hospital, onde permaneceu por quarenta anos, no qual atendeu e observou cerca de 60.000 pacientes. Foi no exercício da pediatria que Winnicott

pôde constatar que a maior parte dos problemas que levavam as mães e seus bebês ao consultório era devida a perturbações emocionais primitivas. Mais: deparou-se com o fato de que, não só crianças, mas bebês fisicamente saudáveis podiam estar emocionalmente doentes já nas primeiras semanas de vida. (DIAS, 2003, p. 56).

Devido à precocidade dos distúrbios e a impossibilidade de proceder a um diagnóstico sem incluir os aspectos emocionais, Winnicott aproxima-se da psicanálise e decide ir a Londres iniciar sua formação. Em 1927, inicia a formação psicanalítica no Instituto de Psicanálise da Sociedade Britânica. Em 1935, conhece Melanie Klein, a qual exerce forte influência em sua formação, sendo supervisionado por ela durante cinco anos.

Foi nomeado Diretor do Departamento Infantil do Instituto Psicanalítico da Sociedade Britânica, cargo no qual se manteve por 25 anos. Foi ainda, por dois mandatos consecutivos, presidente da Sociedade Britânica de Psicanálise. Entre 1939 e 1962, participou de cerca de cinquenta programas de rádio, destinados a pais e mães e também apresentou diversas palestras pela rádio BBC. Foi um colaborador de jornais médicos, psiquiátricos e psicanalíticos, também escreveu para revistas destinadas ao público em geral, nas quais discutia problemas das crianças e das famílias. Conduziu conferências em diversos países e cidades entre elas Escócia, Paris, Roma, Genebra, Copenhague, Lisboa, Helsinque, Amsterdã, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Durante sua vida, Winnicott ocupou vários cargos importantes e recebeu diversas homenagens.

³ Dias (2003, p. 93) adotou o termo “amadurecimento” para todas as menções aos termos “maturational process” ou “developmental process” por considerá-los preferíveis a “desenvolvimento” ou “maturação”, pois estes termos são utilizados no português de forma indiscriminada para designar processos biológicos, sociológicos e até econômicos. Além do fato da língua inglesa não ter, como o português, um verbo como “amadurecer”, que para a autora, guarda o sentido eminentemente pessoal que Winnicott confere a esse processo.

Antes de tudo, é necessário fazer algumas considerações a respeito do contexto em que será abordada a teoria do amadurecimento de Winnicott. O objetivo principal deste capítulo é apresentar apenas uma parte desta teoria, relativa aos estágios iniciais (desde a dependência absoluta até o estágio do “concernimento”), a fim de situar o leitor/professor no universo em que se insere a criança da faixa etária envolvida nesta dissertação, a partir da visão do autor.

As ideias e conceitos que serão aqui expostos destinam-se a uma possível articulação com o contexto educacional, visando uma abordagem relacional⁴ com a criança em um processo de ensino e aprendizagem musical que será posteriormente apresentada no segundo capítulo desta dissertação.

É importante ressaltar que não tenho a pretensão de fazer uma descrição minuciosa dos estágios referentes à faixa etária envolvida nesta dissertação, tendo em vista os limites deste trabalho⁵. Ainda assim, espero não comprometer a compreensão das principais ideias de Winnicott, que serão aqui abordadas, as quais o autor considera de fundamental importância para o processo de amadurecimento do indivíduo.

Embora o caráter central de toda a obra de Winnicott esteja na teoria do amadurecimento, “ele não chegou a fazer uma apresentação sistemática ou organizada dela.” (Dias, 2003, p. 16). Os livros de Winnicott

são coletâneas de artigos avulsos, escritos originalmente como conferências para diferentes plateias, de modo que neles, sob perspectivas diversas [...] são repetidas as mesmas teses principais, à luz das quais esse ou aquele aspecto pontual da existência humana é analisado. Tudo isso torna difícil a apreensão da unidade de seu pensamento. (DIAS, 2003, p. 16).

Por essa razão, irei utilizar como referência o livro de Elsa Oliveira Dias⁶, “A Teoria do Amadurecimento de D.W. Winnicott” que apresenta de maneira unitária e organizada os vários elementos conceituais da teoria do amadurecimento, para estruturar a construção deste capítulo.

⁴ Por abordagem relacional refiro-me à abordagem à criança e aos processos de ensino e aprendizagem estabelecidos a partir de uma relação pessoal, corporal e afetiva entre o adulto (professor) e a criança (aluno).

⁵ Para um maior aprofundamento na obra deste autor, sugiro a consulta à bibliografia disponível.

⁶ ELSA OLIVEIRA DIAS – Graduada em Psicologia (PUC-SP, 1975), mestre em Filosofia (PUC-SP, 1984) e doutora em Psicologia Clínica (PUC-SP, 1998). Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em psicologia do desenvolvimento humano. Atuando principalmente nos seguintes temas: Winnicott, amadurecimento, distúrbio psíquico, psicose, trauma e agonias impensáveis. (http://www.sbpw.com.br/spip.php?page=article&id_article=122)

1.1 – A teoria do amadurecimento

Segundo Dias (2003),

Winnicott formulou uma teoria do amadurecimento pessoal normal, considerada, por ele mesmo, como a “espinha dorsal” (*backbone*) do seu trabalho teórico e clínico. A ênfase dessa teoria recai sobre os estágios iniciais, pois é nesse período que estão sendo constituídas as bases da personalidade e da saúde psíquica. Iluminando o que se passa na peculiar relação mãe-bebê, [...] e as condições ambientais que favorecem a constituição paulatina da identidade unitária – que todo bebê deve poder alcançar –, incluídas aí a capacidade de relacionar-se com o mundo e com os objetos externos e de estabelecer relacionamentos interpessoais. (DIAS, 2003, p. 13).

A teoria do amadurecimento pessoal se apoia em duas concepções básicas: a tendência inata à integração e a existência de um ambiente facilitador.

A integração se refere à tendência que pode conduzir o indivíduo a “unificar-se e responder por um eu. Em função disso, o que falha no processo, e não é integrado por meio da experiência, não é simplesmente um nada, mas uma perturbação⁷.” (DIAS, 2003, p. 94).

Apesar de inata, a tendência à integração não acontece automaticamente com o tempo, e por ser uma tendência, não há garantias de que se torne uma conquista. Para que ocorra, depende da existência de um ambiente facilitador que sustente e facilite os processos do amadurecimento, possibilitando que as experiências sejam integradas gradativamente e se tornem cada vez mais estáveis e consistentes. Para Winnicott (2011), “o estado de unidade é a conquista básica para a saúde no desenvolvimento emocional de todo ser humano.” (p. 47).

Winnicott diferencia amadurecimento pessoal de crescimento corporal. O amadurecimento relaciona-se às experiências do viver que, em razão de um ambiente facilitador, permitem a constituição da personalidade unitária. O crescimento corporal depende, sobretudo, de fatores genéticos e ambientais.

Segundo Dias (2003), amadurecimento não é sinônimo de progresso, pois amadurecer inclui a possibilidade de regredir para retomar pontos perdidos. Não é um processo linear, porém não podemos esquecer que algumas conquistas só podem ser alcançadas depois de outras que são seu pré-requisito.

O processo de amadurecimento é desdobrado em estágios, enumerados a seguir:

⁷ A natureza da perturbação relaciona-se com a natureza da tarefa em que o indivíduo estava envolvido, na ocasião do fracasso ambiental. O que pode vir a comprometer seu amadurecimento, em variados graus, incluindo a necessidade posterior de atendimento psicanalítico, na tentativa de refazer as aquisições que não foram realizadas na época própria destas conquistas.

Estágios primitivos (dependência absoluta)

- 1) Solidão essencial, a experiência do nascimento e o estágio da primeira mamada teórica;

Estágios Iniciais (dependência relativa)

- 2) Desilusão e início dos processos mentais;
- 3) Transicionalidade;
- 4) Uso do objeto;
- 5) Estágio do “Eu sou”;

O bebê caminha rumo à independência:

- 6) Estágio do concernimento;

Estágios de Independência relativa:

- 7) O estágio edípico;
- 8) Latência;
- 9) Adolescência;
- 10) O início da idade adulta;
- 11) A “adulterez”;
- 12) A velhice e a morte.

A cada estágio o indivíduo se depara com tarefas e conquistas de diferentes naturezas, impostas pela própria tendência a integração, ao longo do amadurecimento.

A teoria do amadurecimento pode também ser descrita “em termos do sentido de realidade que o indivíduo é capaz de criar em cada etapa e da natureza da relação que ele estabelece com o ambiente num dado momento do amadurecimento.” (DIAS, 2003, p. 99).

Na descrição dos estágios do amadurecimento, que serão apresentados neste capítulo, alguns conceitos utilizados por Winnicott, como os conceitos de “elaboração imaginativa”, “espontaneidade e reatividade”, “criatividade originária”, entre outros, precisarão ser esclarecidos e serão inseridos, no interior da descrição dos estágios com o objetivo de dar fluidez ao pensamento do autor. Quero esclarecer que alguns desses conceitos, não se limitam a um único estágio, relacionando-se também a estágios subsequentes, inclusive podendo permanecer ao longo de toda a vida do indivíduo.

1.2 – Antes do nascimento

Segundo Winnicott, o “bebê que conhecemos como uma unidade humana, seguro dentro do útero, ainda não é uma unidade em termos de desenvolvimento emocional. [...] a não-integração é acompanhada por uma não-consciência.” (WINNICOTT, 1990, p. 136). O que Winnicott aponta é que nesse estágio primitivo, como ainda não há um “eu” constituído, não há um psiquismo, e, portanto, ainda não há uma consciência.

A partir de um determinado patamar do desenvolvimento, ainda no útero materno, alguns estímulos intrauterinos e extrauterinos são percebidos pelo bebê, mas essa percepção não significa que os bebês tenham consciência desses estímulos, isto é, que saibam do que se tratam e nem de onde vêm, mesmo que sejam afetados por eles. Os estímulos internos e externos compõem o ambiente total no qual o bebê se insere. Sons provenientes do corpo da mãe, (batidas do coração, circulação sanguínea, sistema digestivo, voz, etc.), e sons externos constituem um ambiente sonoro. Além dos sons, o bebê pode perceber certos graus de luminosidade provenientes do ambiente externo, de sentir o gosto do líquido amniótico, do olfato, e ainda, de experiências táteis de contato com o corpo da mãe.

Segundo Laconeli⁸ (1998), “para a criança, essas coisas não são simples estímulos [...] é a vida, é tudo.”. Sabe-se ainda que os estados emocionais da mãe (ansiedade, nervosismo, depressão, etc.), são transmitidos quimicamente por hormônios. “Toda situação de estresse atinge o feto”, afirma Stocche⁹ (1998). A alimentação e a utilização de drogas também atingem o feto e podem comprometer o seu desenvolvimento. O fato é que os estímulos não passam despercebidos, principalmente se forem recorrentes, eles passam a fazer parte do ambiente e das experiências do bebê.

Zimerman (1995), afirma que para Bion,

o feto é receptivo a estímulos, tanto aqueles provindos do interior do corpo da mãe e do seu próprio corpo, quanto do meio exterior, respondendo através de movimentos corporais a sons, luminosidade, ritmos e pressões táteis no ventre materno. A partir dessa configuração, torna-se coerente supor a possibilidade de que certas vivências possam ser sentidas como prazerosas e outras como intoleráveis em graus muito variáveis, às quais o feto reage, gerando novas vivências. Isso possivelmente deixaria marcas, registros psíquicos, que, embora possam exercer influência na vida pós-natal, não estariam disponíveis ao conhecimento. (ZIMERMAN, 1995 apud DA COSTA et al., 2007, p. 9-10).

⁸ Professora da Universidade Paulista (UNIP) e especializada em psiquismo fetal.

⁹ Neuropsiquiatra infantil da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto.

Winnicott, referindo-se ao período pré-natal, afirma que “com o desenvolvimento do cérebro, enquanto órgão em funcionamento, inicia-se a estocagem de experiências; as memórias corporais que são pessoais¹⁰, começam a juntar-se para formar um novo ser humano.” (WINNICOTT, 1990, p. 39).

Em relação à exposição aos estímulos sonoros, alguns pesquisadores¹¹ afirmam que os sons externos sofrem algum grau de atenuação devido à transmissão sonora passar através do líquido amniótico. Já os sons internos – tanto do corpo da mãe quanto do bebê – sofrem pouca ou nenhuma atenuação, como no caso da voz materna, que é transmitida também pelas vias internas (tecidos e ossos). As respostas do feto aos estímulos sonoros são identificadas pelos pesquisadores por meio de testes que envolvem reações motoras e alterações no ritmo cardíaco. Segundo Lecaunet (1996), alguns fatores como o tipo de som, a altura, o volume, o estado do bebê, influenciam diretamente nas respostas dadas por eles.

A exposição prolongada (por semanas ou mesmo meses) a uma variedade de estímulos sonoros internos ou externos produzem alguns efeitos no bebê a nível estrutural e funcional, comportamental e de habituação.

A exposição prolongada a ambientes sonoros ricos – que não induzam nenhum trauma acústico – estimulam o crescimento de dendritos locais (Smith *et al.* 1983), modificam a reatividade das unidades acústicas centrais (Clopton e Winfield 1976, Sanes e Constantine-Paton 1983), e parecem facilitar algumas discriminações auditivas. Assim, pode-se levantar a hipótese de que os sons que chegam ao ouvido do feto podem contribuir para a formação estrutural e funcional das vias auditivas.¹² (LECAUNET, 1996, p. 18).

Efeitos comportamentais podem ser percebidos nas reações do bebê (respostas motoras e alterações cardíacas), sendo uma das técnicas utilizadas pelos pesquisadores para analisarem a intensidade das respostas dadas a determinados estímulos sonoros.

A exposição recorrente a um estímulo sonoro específico pode levar a uma habituação (“*habituation*”) por parte do feto em relação a esse determinado estímulo. Como por exemplo, no caso de mães que moram perto de aeroportos durante a gestação¹³. Depois de um tempo

¹⁰ Winnicott usa o termo “pessoal” no sentido de que as experiências pertencem pessoa que o bebê é, como ele pode ser nesse estágio imaturo, ainda não integrado, e não uma pessoa completa – da forma como nos referimos a uma criança mais velha ou adulto.

¹¹ (Querleu *et al.*, 1988 e Benzaquen *et al.*, 1990 apud LECAUNET, 1996, p. 7).

¹² [...] prolonged exposure to selectively enriched sound environments - which do not induce any acoustic trauma - stimulates local dendritic growth (Smith *et al.* 1983), modifies the reactivity of central acoustic units (Clopton and Winfield 1976, Sanes and Constantine-Paton 1983), and seems to facilitate some discriminative auditory tasks. Thus, it can be hypothesized that sounds reaching the fetal ear might contribute to the structural and functional shaping of the auditory pathway.

¹³ Estudo realizado por (Ando e Hattori 1970, 1977 apud Lecaunet, 1996, p. 22)

seus bebês dormem mais e melhor do que os bebês de mães que moram perto desse mesmo local, mas por um período de menor de tempo. Esse efeito pode ser constatado inclusive após o nascimento.

Pesquisadores também indicam que alguns estímulos sonoros como os sons do ambiente intrauterino e o som da voz da mãe têm efeitos tranquilizadores para os bebês, antes e após o nascimento.

Salk (1960) descobriu que bebês recém-nascidos expostos diariamente ao som dos batimentos cardíacos de um adulto, emitidos a 72 bpm – um som supostamente familiar desde o início do período fetal – foram acalmados por esse som, dormiam antes e ganhavam peso mais rapidamente que os bebês não estimulados. (SALK, 1960 apud LECANUET, 1996, p. 20).¹⁴

Os estudos e pesquisas de diversos autores, apresentados por Lecaunet (1996), concluem que o sistema auditivo do feto já se encontra pronto a partir de três ou quatro meses antes do nascimento; que os estímulos sonoros estimulam e exercem efeitos funcionais e estruturais no sistema auditivo; que o feto reage aos sons com movimentos e alterações cardíacas e que pode haver familiarização e sensibilidade a estímulos específicos, além disso, indicam que há uma preferência do bebê pela voz materna, por algumas sequências musicais específicas e por aspectos da fala humana, principalmente pela língua materna.

1.3 – Estágios primitivos (dependência absoluta)

1.3.1 – A experiência do nascimento

“[...] em algum momento, após a concepção, ocorre um ‘primeiro despertar’, a partir do qual passa a haver” (DIAS, 2003, p. 157) “um simples estado de ser, e uma consciência (*awareness*) incipiente da continuidade do ser e da continuidade do existir no tempo” (WINNICOTT, 1990, p. 157).

A criança recém-nascida está saindo de um ambiente onde tudo lhe era provido, para adentrar em um mundo repleto de necessidades, sendo a primeira delas a própria respiração. Além da respiração, a ação da gravidade, as condições de temperatura, a luminosidade do ambiente, as sensações táteis, constituem experiências muito diferentes para o bebê. É natural que ele precise “de um tempo para recuperar-se das discontinuidades que são inerentes ao processo de nascimento, e retornar ao sentimento de *continuidade do ser*. Isto o leva, no mais

¹⁴ Salk (1960) found that newborn babies daily exposed to the sound of an adult heartbeat emitted at 72 beats/min – a sound supposedly familiar from the earliest fetal period – were soothed by this sound and slept sooner and gained weight more rapidly than non-stimulated babies.

das vezes, a um estado de quietude.” (Dias, 2003, p. 163). O contato com o corpo da mãe pode ajuda-lo a reaver certas condições anteriores ao nascimento, como a respiração da mãe, seus movimentos abdominais, seus batimentos cardíacos, como pôde ser constatado no experimento de Salk, citado anteriormente, sobre a influência do som dos batimentos cardíacos que acalmavam os bebês.

O bebê depende agora de alguém que lhe forneça os cuidados necessários para a sua sobrevivência, mas não tem ainda nenhuma consciência disso e nem de seu estado de dependência absoluta, no entanto, é afetado pelo modo como esses cuidados se comportam.

Segundo Winnicott, a criança recém-nascida vive a maior parte do tempo em estado não-integrado, um lugar

em que *nada ainda distinguiu-se como não-eu*, de modo que *ainda não existe um EU* [...] não há conhecimento da mãe ou de qualquer objeto externo ao self; e mesmo essa afirmação não pode ser considerada correta, pois não existe ainda um *self*¹⁵. Pode-se-ia dizer que, nesse estágio, o *self* da criança é apenas potencial [...] mas as memórias e expectativas podem agora começar a acumular-se e formar-se.” (WINNICOTT, 2005, p. 25 grifos do autor).

O estado não-integrado não tem uma conotação negativa, não deve ser visto como um déficit. É apenas o estado natural em que o bebê se encontra, devido à sua extrema imaturidade. “A partir da não-integração, pequenas experiências de integração ocorrem nos estados de excitação e, logo depois, o bebê retorna ao estado não-integrado, para descansar. Aos poucos, o estado de integração torna-se mais estável e consistente.” (DIAS, 2003, p. 129).

1.3.2 – Espontaneidade e reatividade

Winnicott utiliza uma analogia para ilustrar uma questão muito importante relativa à oposição entre espontaneidade e reatividade, que está presente desde o útero materno e permanece ao longo da vida. Segundo ele, o bebê é como uma bolha,

se a pressão externa esta adaptada à pressão interna, a bolha pode seguir “existindo”. Tratando-se do bebê humano, dizemos que ele continua “sendo”. Se, por outro lado, a pressão no exterior da bolha for maior ou menor do que aquela no seu interior, a bolha passará a reagir à intrusão (*impingement*): ela se modifica como uma reação a uma mudança no

¹⁵ DIAS, utiliza o termo “si-mesmo”, como tradução de “self”. Winnicott (1994) utiliza esse termo para designar qualquer experiência de integração alcançada pelo indivíduo, mesmo que de forma incipiente ou momentânea. Afirma que o “self” é constituído de partes, que se aglutinam no sentido interior/exterior durante o processo de amadurecimento, mediante a existência de um ambiente facilitador, e outorgam sentido à ação e ao viver, do ponto de vista do indivíduo. (p. 210).

ambiente e não a partir de um impulso próprio. Para o ser humano, isto significa uma interrupção do ser, produzida por uma reação à intrusão. Cessada a intrusão, a reação também desaparece, e pode haver, então, um reestabelecimento da continuidade do ser. (DIAS, 2003, p. 159).

Para entendermos a dinâmica entre espontaneidade e reatividade, é importante perguntarmos: qual a origem do impulso que gera o movimento? De uma necessidade decorrente do “estar vivo” do bebê ou de uma reação a uma mudança no ambiente? No primeiro caso o movimento surge espontaneamente, oriundo de uma necessidade biológica, instintual ou motora, parte do bebê; no segundo, o movimento parte do ambiente e provoca uma reação ao elemento intrusivo. Se o impulso surge do “estar vivo” do bebê, a partir da necessidade dele, as experiências e as memórias corporais das experiências ganham um sentido pessoal, integrando-se na personalidade e preservando sua continuidade de ser. Caso o movimento surja como uma reação, há uma quebra na continuidade de ser do bebê, a criatividade¹⁶ estará ausente e a experiência não terá um sentido pessoal. A reação à intrusão retira algo da sensação de um viver verdadeiro: “A perturbação que força o bebê a reagir retira-o de um estado de ‘ser’ [...] enquanto está reagindo, um bebê não está ‘sendo’” (Winnicott, 1958f, p. 267, apud Dias, 2003, p. 160). A continuidade do ser só pode ser recuperada com o retorno à quietude.

1.3.3 – Estados excitados e estados tranquilos

Dois estados se alternam permanentemente na vida do bebê. Ora ele está tranquilo, ora está excitado. Os estados excitados tem origem nas tensões instintuais e na motilidade. Para Winnicott, os instintos são “poderosas forças biológicas, que vêm e voltam na vida do bebê ou da criança, e que exigem ação.” (WINNICOTT, 1990, p.57). O bebê não sabe de suas necessidades, elas simplesmente o tomam. Desenvolve-se, então, uma tensão instintiva, há algo indeterminado que o inquieta, e ele “está preparado para encontrar algo em algum lugar, mas sem saber o quê.” (WINNICOTT, 1990, p. 120). A mãe nesse momento poderá lhe oferecer o seio, uma mudança de posição, um colo, reconhecendo a necessidade do bebê e fornecendo o que ele necessita.

Se a satisfação é encontrada no momento culminante da exigência, surge a recompensa do prazer e, também, o alívio temporário do instinto. A satisfação incompleta ou mal sincronizada acarreta alívio incompleto, desconforto, e a ausência de um período de descanso muito necessário entre duas ondas de exigências. (WINNICOTT, 1990, p. 57).

¹⁶ Refere-se a um conceito que será tratado mais adiante: o conceito de criatividade originária.

Aplacada a tensão de forma completa, o bebê pode retornar a um estado tranquilo.

Nos estados tranquilos, o bebê permanece no estado não-integrado, dormindo ou descansando, recolhido em quietude, ou envolvido pelos ruídos e movimentos do ambiente. A mãe permanece por perto aguardando até que surja uma nova necessidade, um impulso, um movimento, e ela seja novamente necessária. Dessa forma, o bebê tem a confirmação da presença “viva” do ambiente, no qual, pela repetição dessas experiências ele vai adquirindo confiança nos cuidados ambientais, e pode passar com muita facilidade, da experiência excitada para a tranquila. O “acumulo dessas experiências torna-se um padrão e forma a base para as expectativas do bebê. Ele passa a acreditar na confiabilidade dos processos internos que levam à integração em uma unidade.” (WINNICOTT, 2006, p. 86).

1.3.4 – A unidade mãe-bebê, o ambiente facilitador e a mãe suficientemente boa

Já no útero materno, mãe e bebê formam uma unidade. Após o nascimento, essa unidade é desfeita, apenas do ponto de vista de um observador externo, mas para o bebê, a unidade permanece. Para Winnicott, “não há, nesse estágio tão precoce, nenhum fator externo; a mãe é parte da criança” (Winnicott, 1979, p.59). A unidade é o conjunto ambiente-indivíduo, a unidade “mãe-bebê”.

Winnicott (1983) uma vez afirmou que “não há tal coisa como um lactente”. O que ele quis dizer é que não há como descrever um bebê sem incluir nessa descrição os cuidados que ele recebe da mãe ou de alguém que cumpra a função materna. “Sempre que se encontra um lactente se encontra o cuidado materno, e sem o cuidado materno não poderia haver um lactente.” (WINNICOTT, 1983, p. 40).

A situação de dependência absoluta na qual o bebê vive não se refere apenas à sua fragilidade, nem sua incapacidade de sobreviver sem ajuda, nem de dependência afetiva, mas relaciona-se ao fato de o bebê depender inteiramente da mãe para “*ser*”. “Os lactentes humanos não podem começar a ser, exceto sob certas condições.” (WINNICOTT, 1983, p. 43). Essas condições se referem à existência de um ambiente facilitador que forneça cuidados suficientemente bons. No início, o ambiente facilitador é a mãe (seus modos de ser e os cuidados que ela é capaz de prover) que irá fornecer condições favoráveis para que seu bebê prossiga no processo de amadurecimento. Considerando que existem todos os tipos de bebês, uns mais sensíveis a determinados estímulos, outros menos, uns mais passivos, outros mais ativos, uns mais lentos, outros mais rápidos, enfim, que demandam cuidados diferentes, não

se trata de uma técnica de criação de bebês, e sim de uma mãe singular que se adapte a um certo bebê, também singular, da forma como ele é.

Segundo Winnicott (2000), quando a mãe é saudável, ela entra num estado muito especial, um estado psicológico, (quase uma doença¹⁷), que ocorre principalmente no final da gravidez e se estende por algumas semanas após o parto, ao qual ele denominou de “preocupação materna primária”. Segundo ele,

a mãe deve alcançar esse estado de sensibilidade exacerbada, quase uma doença, e recuperar-se dele. [...] Introduzo aqui a palavra ‘doença’, porque a mulher deve ter saúde suficiente tanto para desenvolver esse estado quanto para recuperar-se dele à medida que o bebê a libera. (WINNICOTT, 2000, p. 401).

Uma condição de sensibilidade aumentada, na qual “a mãe torna-se capaz de identificar-se com o bebê e de saber o que ele precisa. Ao mesmo tempo, ela conserva o seu lugar adulto, de modo que se encontra apta não apenas a compreender, mas a cuidar efetivamente do lactente, providenciando as coisas de que ele necessita.” (DIAS, 2003, p. 135). Esta adaptação sensível da mãe não tem relação com sua inteligência ou conhecimento adquirido em livros.

Os cuidados suficientemente bons de que um bebê necessita não são os arquitetados pelo pensamento, os deliberados, ou feitos maquinalmente; esses cuidados só podem ser fornecidos por um ser humano, a mãe ou substituta, que está viva e capaz de pôr-se na pele do bebê, ao mesmo tempo em que permanece sendo adulta e, continuamente, ela mesma. (Dias, 2003, p.136).

Portanto, a “mãe suficientemente boa” é a mãe devotada comum, saudável, totalmente envolvida e “capaz de reconhecer e atender a dependência do lactente, devido à sua identificação com ele, a qual lhe permite saber qual é a necessidade do bebê em um dado momento, e responder a ela.” (DIAS, 2003, p. 133). Numa adaptação ativa às necessidades do seu bebê, a mãe fornece cuidados e sustenta sua situação de dependência absoluta. Em razão disso, nesse estágio inicial, a adaptação da mãe deve ser também absoluta.

Gradualmente a totalidade dos cuidados maternos será integrada como aspectos do si-mesmo do bebê, ao mesmo tempo em que o ambiente facilitador, gradativamente, irá se transformando em algo externo e separado dele. Com o amadurecimento, a dependência de absoluta, passará a ser relativa, caminhando progressivamente rumo à independência, até

¹⁷ “[...] poderia ser comparada a um estado de retraimento ou de dissociação, ou a uma fuga, ou mesmo um distúrbio num nível mais profundo, como por exemplo um episódio esquizoide, onde um determinado aspecto da personalidade toma o poder temporariamente.” (WINNICOTT, 2000, p. 401)

alcançar a independência relativa, que é o estado em que o indivíduo saudável se mantém ao longo da vida.

1.3.5 – O soma, a psique e a mente

Segundo Winnicott (1990), a natureza humana “não é uma questão de mente e corpo, mas de psique e soma, inter-relacionados” (WINNICOTT, 1990, p. 44 apud DIAS, 2003, p. 104). Para o autor, corpo (soma) e psique (si-mesmo) são instâncias diferentes, não estão inerentemente superpostos desde o início, embora, “para haver saúde, seja necessário que essa superposição se torne um fato, de modo a que o indivíduo venha a poder identificar-se com aquilo que, estritamente falando, não é o si-mesmo.” (WINNICOTT, 1990, p. 144 apud DIAS, 2003, p. 112). Os cuidados ambientais, se suficientemente bons, irão favorecer essa integração psicossomática, que irá ocorrer por volta de um ano e meio de idade, no estágio do EU SOU.

“O soma é o corpo vivo, que vai sendo personalizado à medida que é elaborado imaginativamente pela psique.” (DIAS, 2003, p. 104). “A psique abrange tudo o que, no indivíduo não é soma, incluída aí a mente.” (DIAS, 2003, p. 105). A mente “não existe como entidade separada, sendo apenas um modo especial do funcionamento do psique-soma, uma especialização deste para as funções intelectuais, o seu ‘ponto culminante’, o seu ‘ornamento’” (WINNICOTT, 1990, p. 44 apud DIAS, 2003, p. 113).

A psique da criança começa a elaborar-se em torno do funcionamento corporal. Tudo o que é experienciado pelo bebê, no corpo e por meio dele, será personalizado pela elaboração imaginativa, que armazena e a reúne as memórias dessas experiências.

Como, desde o nascimento, o bebê já tem uma vida que, embora restrita, já é pessoal, qualquer experiência é vivida não como uma simples e anódina sensação física, mas com um sentido. Ou seja, a experiência direta que o bebê faz do funcionamento, das sensações e dos movimentos do corpo tem para ele um sentido, pelo fato de estar sendo imaginativamente elaborada. Apesar de esse sentido não poder ser diretamente observável, ele se tornará manifesto, posteriormente, no brincar e/ou nas situações clínicas de regressão à dependência. (DIAS, 2003, p. 106).

A elaboração imaginativa “leva a uma esquematização do corpo, ou seja, a uma apropriação pessoal do sentido da anatomia, das sensações, dos movimentos e do funcionamento corpóreo em geral, sem a participação da mente.” (DIAS, 2003, p. 108). É importante observar, que embora o termo elaboração imaginativa possa induzir-nos equivocadamente a ideia de que dela participam imagens ou representações mentais, ela “é

anterior às operações mentais de representação, verbalização e simbolização, operações para as quais o bebê é ainda muito imaturo.” (LOPARIC, 2000b, seção 7 apud DIAS, 2003, p. 106). O funcionamento mental, na saúde, só irá ocorrer na passagem da dependência absoluta para a relativa, como veremos no tópico 1.5.1 desta dissertação.

A elaboração imaginativa torna-se “a base necessária para que a fantasia, no sentido de mecanismo mental, possa vir a ser uma aquisição posterior no amadurecimento do indivíduo.” (DIAS, 2003, p. 109).

1.3.6 – Estágio da primeira mamada teórica

Apesar de sua denominação, este estágio refere-se ao conjunto de experiências concretas de amamentação que abrange os três ou quatro primeiros meses de vida do bebê. Nesse estágio, apesar de a amamentação ocupar um lugar central, a satisfação da fome não é o aspecto essencial, mas sim a qualidade do contato humano, as experiências que estarão sendo proporcionadas ao bebê por meio da amamentação, e o início de uma comunicação muito peculiar entre a mãe e o bebê.

Durante esse estágio, o bebê está envolvido em três tarefas básicas:

- 1) Integração – no tempo (temporalização) e no espaço (espacialização);
- 2) Personalização – alojamento gradual da psique no corpo;
- 3) Realização – início das relações objetais;

Essas tarefas são interdependentes, isto é, “nenhuma pode ser resolvida plenamente sem as outras” (DIAS, 2003, p. 166) e acontecem de modo mais ou menos concomitante. À medida que o bebê as realiza, uma outra está em andamento: a repetição contínua de experiências está constituindo o “si-mesmo”; o bebê caminha em direção a integrar-se em uma unidade.

Para que as tarefas básicas sejam resolvidas com sucesso, tornando-se conquistas do amadurecimento, são necessários cuidados maternos específicos: à integração no espaço e no tempo corresponde o segurar ou sustentar (holding); o alojamento da psique no corpo é facilitado pelo manejo (handling), que é um aspecto mais específico do segurar, relativo aos cuidados físicos; o contato com objetos é propiciado pela apresentação de objetos (object-presenting). (DIAS, 2003, p. 167).

A integração no tempo é favorecida pela presença regular e constante dos cuidados maternos. Apesar de o bebê não saber da existência da mãe, ele sente os efeitos da presença e

da continuidade dos cuidados que lhe são fornecidos. O que “implica o estabelecimento de um sistema de memórias e uma organização de lembranças” (WINNICOTT, 1975, p. 136).

A totalidade dos cuidados maternos e o modo de ser desses cuidados configuram um mundo para o bebê. Um mundo subjetivo, cuja característica principal é ser confiável.

A confiabilidade ambiental significa, sobretudo, previsibilidade: a mãe evita que alguma coisa inesperada surpreenda o bebê, interrompendo a sua continuidade de ser; a mãe é confiável quando, em meio às necessidades sempre variáveis do bebê, que ora está tranquilo ora excitado, mantém regulares, constantes e consistentes, ela mesma e o ambiente, de tal modo que, com o tempo, o bebê vai sendo temporalizado, tornando-se, pela repetição das experiências, capaz de reconhecer coisas e de prever acontecimentos. (DIAS, 2003, p. 167-168).

O cuidado materno relativo a esta tarefa é o “*holding*”, e “refere-se ao manuseio do bebê e a todos os cuidados físicos relativos ao seu bem-estar. [...] Estendendo-se para os cuidados em geral, incluindo a atmosfera de calma e regularidade do ambiente que a mãe é capaz de manter [...]” (DIAS, 2003, p. 207). A mãe favorece, assim, a familiaridade do bebê a certos aspectos desse ambiente, de modo que ele começa a ser capaz de prever: um cheiro, um ruído, uma movimentação indica que tal coisa está para acontecer. Dessa forma, ele vai sendo temporalizado, ainda num sentido subjetivo, o que gradativamente irá aumentar a sua capacidade de esperar diante de alguma necessidade, em razão de sua crescente familiaridade e confiabilidade no ambiente provido pela mãe.

A espacialização (integração no espaço) relaciona-se estreitamente com o processo de personalização (alojamento da psique no corpo), trata-se basicamente “de possibilitar ao bebê a aquisição gradual do sentimento de ter um lugar em que ele possa habitar, onde possa sentir-se em casa, um lugar para onde possa voltar para descansar e que seja uma posição básica da qual operar.” (DIAS, 2003, p. 204), e de sentir-se no próprio corpo, ocupando espaço, tendo distâncias e proximidades.

Como vimos, no início, soma e psique estão ainda indiferenciados, são as experiências de integração que aos poucos irão reuni-las em uma unidade. O cuidado materno específico dessa tarefa é o “*handling*” (manejar), que é um aspecto mais específico do “*holding*”, relativos aos cuidados físicos. No “*handling*” estão incluídas as experiências sensoriais como

[...] ser envolvido, por todos os lados, num abraço vivo, que tem temperatura e ritmo e que faz o bebê sentir tanto o corpo da mãe como o seu próprio corpo; ser aconchegado no berço de modo a permanecer tocado pelas mantas e almofadas e não solto no espaço; as inúmeras sensações táteis ao ser manejado de todas as formas, banhado, acariciado, afagado, cheirado etc; [...] Todas estas experiências permitem ao bebê habitar, mesmo que momentaneamente, no corpo, favorecendo a associação psicossomática [...] (DIAS, 2003, p. 209-210).

O bebê sentindo-se seguro e reunido no corpo, principalmente nas experiências excitadas, entrega-se confiante aos cuidados maternos, e assim, a elaboração imaginativa das funções e sensações corpóreas pode ser realizada pela psique. Aos poucos se estabelece uma conexão íntima e complexa entre o corpo (soma) e a psique, tornando-se esse corpo a primeira morada da psique.

A apresentação de objetos se refere ao modo como a mãe apresenta objetos ao bebê, lhe permitindo a experiência de criar aquilo que encontra. Isto será aprofundado no próximo tópico.

1.3.7 – Criatividade originária e ilusão de onipotência

Winnicott formula a ideia de uma “criatividade originária” que é inerente à natureza humana e está presente desde o início (inata). No entanto é preciso que haja uma provisão ambiental suficientemente boa, para que o bebê possa exercer o seu potencial criativo.

Imaginem um bebê que nunca tivesse sido amamentado. A fome surge e o bebê está pronto para imaginar algo; a partir da necessidade, ele está pronto para criar uma fonte de satisfação, mas não existe experiência prévia para mostrar ao bebê o que há para esperar. Se, nesse momento, a mãe coloca o seio no lugar onde o bebê está pronto para esperar algo, e se lhe for concedido tempo bastante para que ele sinta o que o cerca, com a boca e as mãos e, talvez, com um senso de olfato, o bebê “cria” justamente o que existe para ser encontrado. Finalmente, o bebê forma a ilusão de que esse seio real é exatamente a coisa que foi criada pela necessidade, pela voracidade e pelos primeiros impulsos de amor primitivo. A visão, o olfato e o paladar ficam registrados em algum lugar e, após algum tempo, o bebê poderá estar criando algo semelhante ao próprio seio que a mãe tem para oferecer. Milhares de vezes, antes de desmamar, pode ser propiciada ao bebê essa peculiar introdução da realidade externa por uma única mulher, a mãe. Milhares de vezes existiu o sentimento de que o que foi querido foi criado e foi encontrado por estar lá. A partir daí se desenvolve a crença de que o mundo pode conter o que é querido e necessitado, resultando na esperança do bebê de que existe uma relação viva entre a realidade interior e a exterior, entre a capacidade criadora, inata e primária e o mundo em geral, que é compartilhado por todos. (WINNICOTT, 1947b/1971, p. 101 apud DIAS, 2003, p. 171-172)¹⁸.

Em outras palavras: apoiado em uma tensão instintual ou motora, o bebê faz um movimento, um “gesto espontâneo” – se ele pudesse falar, diria: estou precisando de... – há uma busca por algo indeterminado, o bebê não sabe do que necessita. Nesse momento,

¹⁸ Apesar de ter tido acesso a fonte primária, preferi manter a versão contida no livro de DIAS (2003) por considerá-la mais clara e com termos mais apropriados. Acredito que isso se deva às diferenças na tradução da obra original.

segundo Winnicott, “o bebê está pronto para ser criativo” (DIAS, 2003, p. 170). A mãe, identificada com seu bebê e reconhecendo a necessidade dele, lhe oferece o seio. Mais uma vez, se o bebê pudesse falar, diria: era disso que eu precisava! O bebê sente essa experiência como se fosse resultante do seu próprio gesto (espontâneo), e “cria” o objeto que está lá para ser encontrado. A experiência ganha um sentido pessoal, integrando-se no si-mesmo do bebê. No entanto, a experiência não se resume apenas à satisfação da fome e o consequente alívio da necessidade (tensão), há também o aconchego, a fala da mãe, a troca de olhares, o contato corporal, o afeto, o tato, o olfato, etc, que compõe uma totalidade. Tudo isso será gradativamente integrado no si-mesmo do bebê com a repetição da experiência. A mãe suficientemente boa propicia, assim, que uma ilusão se instale, a que Winnicott chamou de “ilusão de onipotência”¹⁹.

Segundo Dias (2003, p. 124), tudo o que ocorre no âmbito da onipotência do bebê torna-se uma experiência, pois é determinada pelo ritmo dele, derivado do gesto espontâneo, de tal forma que não rompe com o sentido pessoal de existência, com a continuidade de ser. O bebê é, dessa forma, apresentado ao “mundo em pequenas doses”, que se dão na medida de suas possibilidades de compreensão, ou seja, que não o surpreende com um sentido de realidade que ele ainda não pode compreender. No entanto, se a mãe se antecipa ao movimento do bebê, agindo segundo sua própria vontade ou ansiedade, ocorre uma intrusão (interrupção da continuidade de ser). Nesse caso a criatividade estará ausente, a experiência não terá um sentido pessoal, por não ter relação alguma com o processo vital do bebê, pois não parte da sua necessidade, e sim da necessidade ou ansiedade da mãe.

Mas se tudo corre bem e o bebê puder contar com cuidados suficientemente bons, o “mundo” que começa a ser constituído é um mundo subjetivo feito da totalidade dos cuidados maternos, cuja característica central é a de ser confiável. Trata-se de um mundo mágico, no qual o bebê exerce um controle total sobre os objetos, que aparecem quando a necessidade surge e desaparecem quando ela cessa.

Dias (2003) salienta a distinção entre mundo e objetos.

Uma coisa é o mundo onde o bebê habita; outra são os objetos que podem ser encontrados (criados) no interior desse mundo. Para encontrar objetos, é preciso existir um mundo, um contexto em que esses objetos possam ser encontrados. É da maior importância notar que, além de a mãe ser o objeto a ser encontrado (mãe-objeto), ela é também, no início, o contexto, o ambiente em que o encontro com um objeto pode acontecer (mãe-ambiente). (DIAS, 2003, p. 168).

¹⁹ Não se deve confundir este significado específico da experiência de onipotência na área da ilusão, característico do mundo subjetivo, com o sentimento de onipotência, relativo a um poder que desconhece limites. (DIAS, 2003, p. 172)

Ao mesmo tempo em que há o encontro do bebê com um objeto subjetivo em um mundo subjetivo, ele estabelece uma relação igualmente subjetiva com o objeto. Como já foi mencionado, o bebê não é ainda uma unidade, a unidade é o conjunto ambiente-indivíduo, ou seja, o bebê não se distingue do ambiente (mãe-ambiente), e, da mesma forma, durante a amamentação, o bebê não se distingue do seio (mãe-objeto), ele é o seio. Há aí uma experiência de identificação primária com o objeto. A esse respeito Dias (2003) afirma que

as experiências de integração, que ocorrem na primeira mamada teórica, são as primeiras e inaugurais experiências de si mesmo, de ser como identidade. Isto é, ao encontrar-se com o objeto subjetivo, o bebê faz uma experiência de identificação primária com o objeto, ou seja, o bebê torna-se o objeto: ele é o seio. Isto constitui uma experiência de ser que tem um novo sentido para além daquele da continuidade de ser: o de ser como identidade. (DIAS, 2003, p. 218)

Levando em conta que o termo “seio”, para Winnicott, envolve a totalidade dos cuidados que o bebê recebe, deve-se dizer que com a repetição regular dessa experiência, o bebê incorpora esses cuidados, ou melhor, a confiabilidade desses cuidados como parte do si-mesmo.

A criatividade originária tem uma participação fundamental na constituição do si-mesmo. Diz Winnicott, “é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (si-mesmo).” (WINNICOTT, 1975, p. 80). Segundo Dias (2003), para Winnicott, a criatividade se relaciona com o sentido de realidade que caracteriza um dado momento do amadurecimento, e, com o passar do tempo, a capacidade de transitarmos entre eles sem perder o contato com nosso mundo pessoal e imaginativo. Com o amadurecimento, havendo saúde, o indivíduo continuará exercendo a criatividade de forma cada vez mais complexa. Seja nesse momento inicial ou em qualquer fase posterior, “a criatividade é a manutenção, através da vida, de algo que pertence à experiência infantil: a capacidade de criar o mundo” (1986h[1970]/1989, p. 32 apud DIAS, 2003, p. 228) / (WINNICOTT, 2011, p. 24).

O impulso criativo é algo que pode ser considerado uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente quando qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical. Está presente tanto no viver momento a momento de uma criança retardada que frui o respirar, como na inspiração de um arquiteto ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo seja testemunha dele. (WINNICOTT, 1975, p. 100).

1.4 – Estágios iniciais (dependência relativa)

1.4.1 – Estágio de desilusão, desmame e o início das funções mentais.

Nesse estágio o bebê passa gradualmente da dependência absoluta para a dependência relativa, que ainda é anterior à estruturação do “eu” como uma unidade. As tarefas básicas, iniciadas no estágio da primeira mamada teórica, prosseguem, no entanto, exigem novas tarefas.

Até então, a mãe dedicou-se quase que exclusivamente aos cuidados com o bebê. Sua vida, de certa forma resumiu-se a esses cuidados, ou seja, a atender prontamente as necessidades dele. A mãe, agora, sabe que o seu bebê está um pouco mais amadurecido e já consegue lidar melhor com alguma espera no atendimento às suas necessidades, devido à familiaridade e a confiabilidade que foi instaurada em relação a esses cuidados. Ela naturalmente passa se dedicar um pouco mais às suas próprias necessidades, como por exemplo, suas idas ao banheiro – lembro-me quando meu filho ainda era muito pequeno, de minha esposa reclamar de não ter nem tempo de ir ao banheiro com tranquilidade –, de cuidar do seu próprio corpo, de arrumar-se (cuidados com o visual), de passar um creme, um baton, entre outras coisas que seria desnecessário lista-las todas aqui, enfim, de sentir-se uma mulher novamente, não apenas uma mãe.

Ao se deparar com suas necessidades, o bebê sente que o ambiente (cuidados ambientais) não responde mais da mesma forma como antes e ele têm de se haver com algumas pequenas falhas. O bebê não tem como compreendê-las, ainda não possui essa maturidade, o que ocorre é uma desilusão para ele. A mãe que se desadapta, desilude o bebê. A desilusão, que tem início nesse estágio, deve-se a essa desadaptação natural da mãe em relação às necessidades do bebê.

Se é saudável, a mãe emerge naturalmente do estado de “preocupação materna primária”, cansada já do estreitamento de seu mundo e da extrema exigência que a dependência absoluta do bebê requer. Passam a ocorrer pequenas falhas, que, por se darem na medida da maturidade crescente do bebê, pertencem ainda à pauta da adaptação. [...] O que o bebê deixa para trás, ao amadurecer, não é a ilusão básica, que permanecerá se houver saúde, mas a ilusão de onipotência. Com o tempo, surgirá na criança a compreensão de que não é ela quem cria, efetivamente, o mundo; de que a existência deste é anterior e independente dela. [...] Contudo, o sentimento de que o mundo foi criado pessoalmente, e pode continuar a ser criado, não desaparece. A despeito da compreensão intelectual, o indivíduo retém a capacidade para a ilusão, exercendo naturalmente a criatividade [...] (DIAS, 2003, p. 228).

Entre os vários aspectos do processo de desilusão, está o desmame. Quando não é o próprio bebê que o promove, é a mãe que deverá fazê-lo. O desmame não se trata apenas de

fazer o bebê admitir outros alimentos, inclui o processo gradual de quebra de ilusões, e, por consequência, o início do processo de separação da unidade mãe-bebê que levará o bebê a um novo sentido de realidade. Para lidar com a desilusão o bebê conta com a familiaridade e a confiabilidade adquirida dos cuidados maternos. “Ele já reconhece, num plano pré-intelectual, ritmos, sons, cheiros, climas emocionais e já está de posse de um certo esquema “se... então” pré-representacional.” (DIAS, 2003, p. 230). Um determinado barulho na cozinha pode indicar que o alimento está por chegar, um barulho de água pode indicar o banho, uma determinada movimentação da mãe pode indicar uma troca de fraldas, etc. Esse esquema “se...então”, aprimora-se com o tempo, fazendo com que o bebê use esse recurso para poder esperar.

É durante esse período que o funcionamento mental e os processos intelectuais começam a ser exercidos em sua especificidade, ajudando o bebê a lidar com a lacuna existente entre a adaptação completa e a incompleta. São as falhas do cuidado materno que impulsionam o uso da mente; é por meio da incipiente compreensão intelectual que as falhas do meio ambiente começam a ser levadas em conta, tornando-se compreensíveis, toleráveis e mesmo previsíveis (cf. WINNICOTT, 2000, p. 312 apud DIAS, 2003, p. 229).

Apesar do início dos processos mentais, é importante que o ambiente continue oferecendo condições para um eventual retorno à dependência em alto grau, e ainda, que dê oportunidade para que a criança se separe da mãe e se ligue à família e a círculos sociais cada vez mais amplos. Os cuidados com a criança, que antes eram oferecidos pela mãe, ampliam-se nessa mesma direção. A criança deixará o colo da mãe, “mas não daí para o espaço sideral; esse afastamento deve dar-se em direção a uma área maior, mas ainda sujeita a controle; algo que simbolize o colo que deixou” (DIAS, 2003, p. 231).

1.4.2 – Transicionalidade

Segundo Winnicott (1975), os bebês, assim que nascem, tendem a usar o punho, os dedos, em estimulação da zona erógena oral; e passados alguns meses podem adotar um boneco ou algum outro objeto como, por exemplo, um paninho, um travesseiro, uma manta, tornando-se verdadeiramente apegados a eles. Existe uma relação entre esses dois conjuntos de fenômenos, que Winnicott (1975) define como transicionais. Com a hipótese formulada em 1951, a respeito dos objetos e fenômenos transicionais, o autor define uma área intermediária de experiência, entre o punho e o paninho, entre o bebê e a mãe, entre a subjetividade e a objetividade, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto.

Além da excitação e satisfação oral, outros fatores devem ser considerados: é preciso reconhecer o impulso do bebê para chegar a um objeto, a sua capacidade de criar o objeto, a natureza do objeto, a sua crescente possibilidade para reconhecer o objeto como “não-eu”, a localização do objeto (fora, dentro, na fronteira) e o início de um tipo afetivo de relação de objeto.

1.4.2.1 – Objeto transicional

Os fenômenos da transicionalidade, “caracterizam-se pelo apego ao objeto transicional e constituem o início da capacidade de simbolização [...]” (DIAS, 2003, p. 234). O objeto transicional substitui a mãe que se desadapta e desilude o bebê. Em razão da desadaptação da mãe, alguns aspectos da realidade externa acabam entrando na área de onipotência do bebê e dão início a cisão da unidade mãe-bebê. O bebê começa a perceber que a mãe é um ser externo e separado dele, percebe também sua situação de dependência, e isso pode deixá-lo inseguro. É preciso que haja um sentimento confiança, de confiabilidade ambiental que possibilite eventuais retornos a uma situação de regressão à dependência, por isso a mãe tem de estar disponível para possibilitar esse retorno.

“Exatamente no espaço de separação entre mãe e bebê, entra o objeto transicional, que é, ao mesmo tempo, separação e símbolo da união com o que está sendo separado” (DIAS, 2003, p. 237). O uso do objeto transicional constitui o primeiro uso de um símbolo pela criança, e a primeira experiência do brincar. A criança abandona o controle onipotente do objeto, e aos poucos, passa a manipula-lo, envolvendo o prazer e o erotismo do controle muscular.

Pode ocorrer de o mesmo objeto concreto – o urso, o paninho, a chupeta –, que é de início subjetivo, passar a ser transicional. Não se trata, portanto, de um certo objeto ser subjetivo e outro, transicional. O que se altera não é o objeto, mas o sentido de realidade deste, e é a isto que Winnicott se refere quando diz que esse fenômeno nos permite observar algo sobre a natureza do objeto (DIAS, 2003, p. 237).

A atividade simbólica que tem início na transicionalidade dá uma nova amplitude às experiências do bebê. Muitas vezes o símbolo acaba por tornar-se mais forte do que o seu próprio significado, porém o objeto transicional depende para a sua sobrevivência, da relação, da comunicação, enfim, da continuidade dos cuidados ambientais. “[...] A realidade e o caráter simbólico do objeto transicional dependem da vivacidade e da confiabilidade do

objeto subjetivo que, por sua vez, depende da permanência e da vitalidade do objeto externo” (Dias, 2003, p.240-241).

O objeto que é eleito pelo bebê, paninho, travesseiro, ursinho, etc, não é o mais importante, mas sim a forma como ele é utilizado. Os objetos transicionais são tratados com imenso carinho, mas também com brutalidade, o que requer que sejam duráveis. O objeto transicional é acariciado, excitadamente amado, mutilado, contudo deve resistir a esses “ataques”. São absolutamente necessários principalmente na hora de dormir, ou em momentos de tensão ou angústia, tanto que os pais, cientes de sua importância, levam-no consigo quando a família viaja. Os objetos transicionais não devem ser substituídos, nem modificados a não ser que essas modificações sejam feitas pela criança, e mesmo que estejam muito sujos não devem ser lavados.

É importante observar que o objeto transicional ainda não é percebido objetivamente pela criança, o que só começará a ocorrer no estágio denominado “uso do objeto”. O sentido de realidade do objeto é ainda intermediário, ou melhor dizendo, transicional, situado entre a subjetividade e a objetividade. O bebê o possui e se relaciona com ele ainda no âmbito de sua onipotência, mas a ilusão básica é abalada e alguns aspectos da realidade entram nessa experiência. A passagem do sentido de realidade do mundo subjetivo para esse sentido de realidade (intermediária), durante a transicionalidade, requer tempo para estabelecer-se como conquista. Depois, com o tempo, o objeto transicional vai sendo relegado, perde o significado, espalha-se pelo território intermediário. É nesse ponto que o tema se amplia para o brincar, para a criatividade e apreciação artísticas. Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais.

1.4.2.2 – Área intermediária de experiência – espaço potencial

Os fenômenos da transicionalidade inauguram uma nova etapa, uma conquista que leva o bebê a um novo sentido de realidade e instauram uma área intermediária de experiência, entre o mundo subjetivo e o mundo objetivamente percebido. Essa área que está sendo inaugurada nesse estágio permanece ao longo da vida.

Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa, separadas, ainda que inter-relacionadas. (Winnicott, 1975, p.15)

De todo o indivíduo pode-se dizer que existe uma realidade interna, um mundo interno, e uma realidade externa, o mundo compartilhado. Há também a necessidade de se enunciar uma terceira parte, que é a área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna, quanto à realidade externa,

[...] a terceira área de experiência, o lugar em que, se formos saudáveis poderemos viver, temporariamente poupados da tarefa de separar os fatos da fantasia. Se o bebê tiver as condições ambientais satisfatórias que lhe possibilitem criar esse novo mundo – no qual permanece preservada a continuidade da ilusão básica –, esta área ficará disponível para a criação e o exercício da capacidade de simbolizar e de brincar, ampliando-se, no decorrer da vida, para a arte e a cultura em geral. (Dias, 2003, p. 238)

Um aspecto essencial da questão relativa ao acesso à realidade é não existir um único sentido de realidade, mas vários. O amadurecimento humano pode ser visto como o processo por meio do qual eles vão se constituindo e a capacidade de transitarmos entre eles.

1.4.3 – Estágio do uso do objeto

A capacidade de usar objetos é inédita na literatura psicanalítica, e parte da consideração de que, no início essa capacidade não existe, necessita ser desenvolvida. É considerado por Winnicott (apud DIAS, 2003), “como um dos pontos mais complexos e difíceis de seu pensamento.” (p. 243). Esta conquista dá continuidade ao estabelecimento de relações com a realidade externa, mas é “apenas neste estágio que os objetos podem começar a ser percebidos e usados como externos.” (DIAS, 2003, p. 243-244).

No estágio da dependência absoluta o sentido de realidade era subjetiva, a relação com o objeto era de identificação primária (o bebê é o objeto). Em seguida na transicionalidade, alguns aspectos da realidade externa se inserem na experiência (realidade “mista” dos objetos transicionais) abalando a ilusão básica que caracteriza a onipotência e o bebê passa a possuir o objeto e a se relacionar com ele. Depois, a tendência ao amadurecimento “empurra o bebê na direção de um outro sentido de realidade: o da realidade externa e compartilhada, em que ele poderá usar os objetos vistos, agora, da perspectiva da objetividade.” (DIAS, 2003, p. 244).

Segundo Dias (2003), para que isto ocorra, precisa haver uma mudança, para o bebê, no sentido de realidade desse objeto (fora do seu controle onipotente) que leva em conta a realidade externa e independente do objeto e a sua natureza (como uma coisa em si), somente assim ele poderá ser usado.

Segundo Winnicott (1994), para que passe a existir esse novo sentido de realidade (objetiva), o objeto precisa ser destruído, ou seja, precisa ser destruído o seu caráter subjetivo, para que um novo sentido, o da externalidade, possa ser criado. É o bebê que confere ao objeto o caráter de externo. Ele o faz

expulsando o objeto (subjetivo) para fora do âmbito da onipotência: algo (alguém) que faz parte do si-mesmo ou do mundo subjetivo é destacado, expulso para fora, para ser examinado e/ou atacado. Essa operação de expulsão do objeto, como não mais pertencendo ao mundo subjetivo, é denominada, por Winnicott, destruição do objeto. O objeto que é destruído pelo bebê é o objeto subjetivo. Melhor dizendo: é o caráter subjetivo do objeto que está sendo destruído. A destrutividade aí implicada não é de caráter instintual – embora tenha um apoio nas experiências da impulsividade instintual primitiva, que, neste momento, ainda não foi integrada como parte do si-mesmo –, e tampouco deriva da raiva advinda das frustrações. Trata-se de uma destrutividade sem raiva (no anger), referida à necessidade, própria ao amadurecimento, de o indivíduo começar a habitar num mundo que não é sua projeção, e no qual existem objetos que, tendo existência própria, podem ser usados. (DIAS, 2003, p. 246).

A destruição do objeto pode acontecer de muitas maneiras, misturadas com agressividades de outras naturezas, como a instintual. O bebê já está mais forte fisicamente, e pode, por exemplo, “a chutar a mãe ou a morder efetivamente o seio; ou esmera-se em desgastá-lo; ou ainda a recusá-lo²⁰, observando a reação da mãe; ou simplesmente deixando de necessitar dele.” (DIAS, 2003, p. 246 nota). A mãe não deve sentir isso como uma agressão. Não que ela não sinta a dor de levar uma mordida, ela pode até tentar evitar que o bebê a machuque, mas não desconta no bebê, nem muda sua atitude de cuidados com ele em razão disso. O bebê, que é ainda incompadecido (*ruthless*), tem a ideia, ainda sem culpa, de ter destruído o objeto. No entanto, o objeto permanece incólume; a sobrevivência do objeto lhe confere uma existência própria.

No entanto, independente da forma como se dá a destruição, “o que caracteriza o fenômeno é que, não estando faminto nem raivoso, o bebê precisa destruir o objeto. Ou seja, existe um impulso real de destruir que precisa ser experimentado.” (DIAS, 2003, p. 247).

Segundo Winnicott (1994),

embora “destruição” seja a palavra que estou utilizando, esta destruição real pertence ao fracasso do objeto em sobreviver. Sem ele, a destruição permanece sendo potencial. A palavra “destruição” é necessária não por causa do impulso do bebê a destruir, mas por causa do risco do objeto não sobreviver, o que também significa experimentar mudança em qualidade ou em atitude. (p. 176).

²⁰ Winnicott (1983) indica que a recusa implica algo a ser recusado e, portanto, separado do si-mesmo.

A destruição “desempenha um papel na criação da realidade, com o bebê colocando o objeto fora do si-mesmo, ou seja, fora do mundo subjetivo” (DIAS, 2003, p. 247). Essa destruição tem a função de objetivar o objeto, criando um novo sentido de realidade, o da externalidade. Mas o bebê só exercerá seu impulso de destruir se houver segurança, isto é, se o objeto não retaliar ou mudar de atitude, ou seja, se sobreviver. Com a sobrevivência do objeto, este impulso se transforma na capacidade de usá-lo, “ao mesmo tempo em que libera o bebê para destruir objetos na fantasia inconsciente.” (DIAS, 2003, p. 248).

É nesse momento que se inicia a fantasia, na medida em que há a separação entre fato (sobrevivência do objeto) e fantasia (destruição do objeto na fantasia inconsciente), e o bebê pode continuar a destruir os objetos na fantasia inconsciente. Dois aspectos podem então ser destacados, relativos à sobrevivência do objeto: a colocação do objeto fora da área de onipotência e a destruição na fantasia inconsciente.

Após a destruição e a sobrevivência do objeto, ele será amado, valorizado e quase adorado de uma nova maneira. Isto, diz Winnicott “adveio do teste de ter sido usado de forma incompadecida, e de ter sido o objeto, não protegido por nós, de nossos mais primitivos impulsos e ideias” (WINNICOTT, 1989, p. 206 apud DIAS, 2003, p. 250).

Se o bebê precisar proteger o objeto, devido à fragilidade deste, ele não fará a experiência necessária de destruição, e não chegará a relacionar-se com o objeto externo real, não poderá usá-lo, nem amá-lo, nem odiá-lo. Sendo inicialmente relativo à mãe, isto servirá também para o pai, numa etapa posterior, e, mais tarde, para todos os objetos amados ou valorizados. Pela teoria do amadurecimento, a capacidade para o amor só surge após a destruição, a sobrevivência do objeto e o advento da capacidade de destruir na fantasia inconsciente. (DIAS, 2003, p. 250).

1.4.4 – Estágio do “eu sou”

Resultante do processo de integração dos vários aspectos da personalidade, ao longo dos estágios iniciais, a criança alcança, nesse estágio, o estatuto unitário do “eu”. Apesar de não podermos falar em idades exatas, a criança chega a este estágio por volta de um ano, um ano e meio de idade.

Após as “repetidas experiências de expulsar a mãe para fora do âmbito da onipotência, ou seja, após tê-la objetivado e, portanto, separado-se dela, pode neste estágio do EU SOU, separar-se do ambiente total.” (DIAS, 2003, p. 255). Com essa conquista, o bebê torna-se capaz de se relacionar com a realidade externa e a existir como identidade.

A criança, agora, habita mais firmemente no corpo; percebe-se tendo um contorno, a pele, que a separa de tudo o que é não-eu. Todo não-eu

é repudiado como externo; ao mesmo tempo, ela passa a ter um interior, uma realidade psíquica pessoal, onde podem ser colecionadas e relacionadas as memórias de experiências [...](DIAS, 2003, p. 255).

A criança já consegue, por exemplo, manter por um período maior de tempo a imagem da mãe, assim como dos cuidados a que está habituada a receber. No entanto, a integração não é um estado constante nem mesmo para um adulto. Isso varia de criança para criança, como também para a mesma criança em momentos diferentes. “A conquista do estatuto do EU SOU ainda não faz do bebê uma pessoa inteira (*whole person*). Ela é, contudo, a plataforma, a posição a partir da qual a vida pode ser vivida.” (DIAS, 2003, p. 258).

Segundo Dias (2003), nesse estágio a criança sente-se extremamente vulnerável,

O bebê passa a ver o mundo e a si mesmo a partir de uma nova posição, o eu. À ousadia de ser um si-mesmo, que tem agora fronteiras demarcando um território, pertence necessariamente o repúdio do não-eu. A integração do si-mesmo constitui, portanto, um ato de hostilidade para com o não-eu e traz consigo a expectativa de um ataque. O novo indivíduo sente-se infinitamente exposto e só poderá fazer frente e suportar os percalços dessa conquista se tiver “os braços de alguém envolvendo-o nessa ocasião”²¹ (DIAS, 2003, p. 256).

A criança precisa experimentar diversos tipos de relações objetivas, às vezes num mesmo dia, e até ao mesmo tempo. Mas como a integração não é um estado constante, ela pode precisar retornar a um estado anterior (subjetivo), e a mãe deve estar lá para permitir esse retorno. Por exemplo, em um momento a criança está distraidamente aproveitando a relação com uma tia, com um cachorro, uma borboleta, etc, e enriquecendo sua experiência por meio de suas descobertas. Em outro, a criança se sente exposta, insegura, e se mistura novamente com o berço, ou com a mãe, instalando-se num ambiente subjetivo. Essas idas e vindas são necessárias e fazem parte do processo. É importante que a mãe, esteja lá para recebê-la nesse retorno. Winnicott (2011) expõe o relato de uma paciente, que ilustra muito bem essa situação.

Eu tinha mais ou menos dois anos de idade. A família estava na praia. Fiquei perambulando longe de minha mãe e comecei a fazer descobertas. Achei conchinhas. Uma delas me conduzia a outra, havia um número ilimitado de conchinhas. De repente, eu fiquei com muito medo, e hoje posso entender o que aconteceu: fiquei interessada em descobrir o mundo e esqueci de mamãe. Isso ocasionou em mim a ideia de que mamãe havia se esquecido de mim. Dei a volta e saí correndo para mamãe – ela estava lá, a poucos metros. Ela me pegou no colo, iniciando-se o processo de restabelecer minha relação com ela. Meu interesse nela provavelmente parecia ser pequeno, mas eu precisava de tempo para me sentir restabelecida e perder a sensação de

²¹ Winnicott, 2005, p. 216.

pânico. Ai, de repente, mamãe me pôs no chão de novo. (WINNICOTT, 2011, p. 131).

Na saúde, independente do grau de objetividade que um indivíduo seja capaz de alcançar, o mundo subjetivo (pessoal, criativo, imaginativo) continuará a fazer parte dele. Como já foi mencionado, ao longo do amadurecimento, o indivíduo continuará exercendo a capacidade de transitar pelos vários sentidos de realidade sem perder o contato com o seu mundo pessoal e imaginativo.

1.4.5 – Estágio do concernimento²²

Após o bebê ter alcançado, em algum grau, o estatuto unitário do eu, ele se encontra em condições de realizar a integração da vida instintual²³, que passará a ter sentido pessoal e suas consequências poderão ser avaliadas. Aos poucos, o bebê se dá conta de que é uma única e mesma pessoa, tanto na tranquilidade quanto na excitação, como também que a mãe é a mesma pessoa, tanto aquela que o cuida nos estados tranquilos (mãe-ambiente) quanto a que é atacada nos estados excitados (mãe-objeto). Segundo DIAS (2003, p. 259), “as ansiedades desse período são de extrema complexidade”, não só pelos efeitos dos impulsos instintuais na mãe, como também pelas consequências no bebê, da experiência de excitação.

De incompadecido (ruthless), o bebê passa a sentir-se preocupado pela impulsividade que o domina nos momentos de excitação, [...] torna-se também preocupado, pois começa a perceber que essa impulsividade atinge e pode ferir o outro; [...] A partir daí começa a surgir um sentimento de culpa e de responsabilidade com relação à destrutividade que é inerente à impulsividade instintual. (DIAS, 2003, p. 259).

Os impulsos instintuais, podem se manifestar por meio de gritos ou desejos de morder, e a mãe pode ser ferida e se zangar. É essencial que a mãe compreenda que a destrutividade presente nos impulsos instintuais faz parte da natureza da criança, e assim, possa lidar com ela e proteger-se.

O sentimento de culpa e de responsabilidade que surge no bebê, referente às consequências de sua impulsividade instintual, assim como o medo frente à expectativa de retaliações, é um fardo muito pesado para ele, que não tem possibilidade de se haver com isso

²² O termo proposto por Winnicott, é “concern”, que corresponde em português a “preocupação”. No entanto Dias (2003) acredita que o termo “preocupação” não cobre inteiramente as acepções do “concern”, e, opta por traduzi-lo por um neologismo associado ao verbo “concernir”. Apesar de sua similaridade com o termo original, considera que também este termo não alcança o sentido proposto por Winnicott. Dias sugere que pela familiaridade do uso, ele tem a possibilidade de ir adquirindo o sentido que tem originalmente.

²³ Winnicott usa o termo “instintual” para referir-se ao conjunto de excitações locais e gerais que são, para ele, um aspecto da vida animal.

a não ser mediante um ambiente que permaneça sendo continuamente confiável e seguro. É o papel protetor da mãe, que altera a qualidade dos medos da criança, compreendendo e reagindo a esses impulsos de forma humanizada. Dias (2003) afirma que a mãe deve sobreviver aos impulsos instintuais do bebê, e sobreviver,

significa não retaliar, não mudar de atitude, não recuar, sentindo-se pessoalmente ofendida pelo que seria um canibalismo do bebê, não adotar uma atitude moralista, visando a educá-lo ou treiná-lo, logo cedo, para a civilidade. Sobreviver não é ficar indiferente ou imune ao que se passa; não significa permissividade. A criança sabe, agora, que está machucando ou ferindo quando está excitada; ela sabe e precisa que a mãe também saiba. Esta não finge que “não foi nada”; não se faz de mártir que suporta o ataque porque, afinal, esse é o seu lugar de mãe. Não. Se ela está viva, ela sente e se defende: sem tensão, sem temores acerca da natureza cruel do filho, sem reatualizar ali velhas histórias de violência sofridas. (DIAS, 2003, p. 261-262).

Se a mãe sobrevive e permanece disponível, dia após dia, dando tempo necessário para que o bebê possa organizar as consequências da experiência instintiva e separar o que é “bom” e o que é “mau”²⁴ no interior do si-mesmo, lentamente se forma a capacidade para fazer reparações. O bebê pode oferecer algo concretamente (um sorriso, um gesto de amor) como sinal de reparação. Segundo Winnicott (2003), “esta sequência de machucar-e-curar se repete muitas e muitas vezes. Gradualmente, o bebê passa a acreditar no esforço construtivo e a suportar a culpa, e assim tornar-se livre para o amor instintivo.” (p. 90). É a partir desse “círculo benigno” que o bebê poderá acreditar na possibilidade de reparação e se sentirá confiante para continuar exercer a impulsividade que lhe é própria, bem como a permitir-se em novas experiências instintivas. Isto resulta “na capacidade de desfrutar das ideias (mesmo as destrutivas) e das excitações corporais que lhe são correspondentes.” (DIAS, 2003, p. 264). “Tal desenvolvimento dá espaço para a experiência de preocupação (*concernimento*) que é, em última análise, a base de tudo aquilo que for construtivo.” (WINNICOTT, 2011, p. 77 – grifo meu).

Na teoria winnicottiana, a base da moralidade pessoal não é imposta de fora nem ensinada. Emerge naturalmente, da chance que é dada a criança de contribuir na experiência de reparação, em função da culpa resultante dos impulsos instintuais, de desenvolver um sentimento de responsabilidade pelos seus atos.

²⁴ Winnicott (1990, p. 91) coloca em nota de rodapé que “as palavras ‘bom’ e ‘mau’ são heranças do passado longínquo; são também úteis para descrever os extremos do que qualquer bebê sente ocorrer dentro de si mesmo – quer se trate de forças, objetos, sons ou cheiros. Não me refiro aqui ao uso destas palavras por pais ou babás que pretendem impor ao bebê uma moralidade.

É essa experiência que, dando sustentação ao crescimento pessoal, leva à consciência da existência do outro e à capacidade para a identificação cruzada, que é um pôr-se no lugar do outro. Conviver com a construção e destruição inerentes à natureza humana é, também, o fundamento para a capacidade de brincar e, mais tarde, de trabalhar e encontrar satisfação e realização no trabalho.

É também no estágio do concernimento que a temporalização do bebê se estabelece de forma mais consistente. A consciência dos estragos que produz, produziu e produzirá dentro de um relacionamento, ganha um sentido mais acabado de tempo, no qual passado, presente e futuro se articulam. A integração ganha maior amplitude e a criança tem agora um dentro e um fora, um mundo interno pessoal e complexo, fantasias e ansiedades, uma disputa entre as tendências destrutivas e construtivas da personalidade. “A integração, significa responsabilidade, consciência, um conjunto de memórias e a junção do passado, presente e futuro dentro de um relacionamento. Assim, ela praticamente significa o começo de uma psicologia humana.” (WINNICOTT, 1990, p. 140).

Segundo Dias (2003) a partir da segunda metade da elaboração do concernimento, o pai²⁵, que para o bebê existia apenas como uma duplicação do papel materno passa a existir como um terceiro. Sua existência e presença real tornam-se de extrema importância, pois a criança pode contar com o pai para proteger a mãe dos seus ataques, nos momentos do impulso excitado, liberando a criança para a vida instintual e suas consequências, que já não oferecem tanto perigo, já que o pai estará lá preparado para impedir que eles aconteçam, ou para remendar os estragos na mãe. Com a presença do pai, a criança pode vislumbrar o triângulo familiar e a relação entre eles (pai e mãe)²⁶.

É com o pai nessa posição, relacionado à mãe, mas numa situação que é ainda anterior à edípica, que começa a se configurar, para a criança, um sentido de família. São a mãe e o pai, juntos, e o relacionamento entre eles, acrescido da atmosfera que ambos imprimem ao lar, que fornece a base para o que constitui o primeiro círculo para além dos braços da mãe. Aos poucos o círculo se alarga, incluindo avós, tias e tios, primos, amigos antigos e até vizinhos, mas as características centrais continuam a ter a marca dos pais, algumas das quais eles carregam de suas próprias famílias. (DIAS, 2003, p. 268).

²⁵ É preciso ressaltar que do mesmo modo que a mãe a que Winnicott se refere, não se trata exclusivamente da genitora da criança, mas à pessoa que efetivamente cumpre a função materna, o pai, por sua vez é aquele que cumpre a função paterna.

²⁶ Diante das novas configurações da estrutura familiar da contemporaneidade, envolvendo os casais homoparentais, podemos pensar no tocante aos efeitos na constituição psíquica da criança que nasce e cresce dentro dela: o lugar e a elaboração dos papéis de cada membro do casal parental e o desempenho desses papéis em relação à satisfação das necessidades da criança. Em Winnicott encontram-se elementos conceituais que permitem uma análise da situação das famílias homoparentais, entretanto, por se tratar de um tema complexo que escapa ao escopo previsto neste trabalho, sugiro ao leitor a consulta ao texto de SERRALHA (2013).

CAPÍTULO 2

A ABORDAGEM À CRIANÇA E AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MÚSICA.

Neste capítulo irei descrever a prática pedagógica para o ensino de música que desenvolvi ao longo de minha experiência profissional, conforme mencionado na introdução desta dissertação. Esta prática tem como principal fundamentação a teoria do amadurecimento emocional de Winnicott, que norteará tanto a abordagem à criança quanto aos processos de ensino e aprendizagem em música. Apesar de se tratar de uma teoria psicanalítica, essa abordagem não tem cunho psicanalítico, nem almeja fins terapêuticos, mesmo que eles venham a ocorrer como consequência de sua aplicação. A criança que irei considerar para esta descrição será aquela que não apresenta nenhuma questão física que possa comprometer seu desenvolvimento normal.

Alguns conceitos de Winnicott serão transpostos para o campo da educação musical, tendo em vista que esta teoria ressalta a importância dos estágios iniciais do amadurecimento na constituição de indivíduos saudáveis, no qual a mãe exerce uma participação fundamental. O professor, de maneira similar, ao trabalhar com as crianças da faixa etária envolvida nesta dissertação, também adquire um papel essencial, posto que sua relação com a criança pequena se aproxima de um cuidado “quase” maternal. Segundo Ribeiro (2005)

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

Analogamente ao papel da “mãe suficientemente boa” de Winnicott proponho o papel do “professor suficientemente bom”. Essa transposição já foi utilizada por Keith Swanwick (2008), em um artigo intitulado “The good enough music teacher” (“O professor suficientemente bom”), porém com um sentido diferente. Neste artigo, Swanwick aborda o conceito de “mãe suficientemente boa” de Winnicott transpondo-o para o contexto musical, ao avaliar o papel dos “mentores musicais” (“music leaders”). Os mentores musicais não são necessariamente professores formados, mas músicos que atuam em situações informais de ensino, como em projetos de cunho social, em comunidades carentes. Através da pesquisa e

avaliação de um programa desenvolvido pela “Youth Music”, instituição que promove e apoia o ensino de música em algumas comunidades na Inglaterra, Swanwick analisa o papel que exercem os mentores musicais e a eficácia desse tipo de atuação, afirmando que os mentores musicais seriam professores suficientemente bons, na medida em que alcançam um resultado satisfatório no ensino de música mesmo não sendo qualificados especificamente para essa tarefa. No entanto, apesar de se referir ao conceito proposto por Winnicott, Swanwick o utiliza de forma isolada e não o articula a concepção de amadurecimento emocional de Winnicott. Sendo assim, o papel do “professor suficientemente bom” de Swanwick não corresponde ao que será apresentado nessa dissertação.

Ribeiro (2005) faz uma transposição do conceito winnicottiano de “mãe-ambiente”, e propõe o “professor-ambiente”, aquele “responsável pelo fornecimento de um contexto educacional favorável ao desenvolvimento de cada estudante especificamente, pois tem condições de perceber o que seus alunos realmente precisam e de manter certa estabilidade pessoal” (p. 150), fornecendo um ambiente facilitador para o desenvolvimento da criança a partir das necessidades dela.

Ainda outros conceitos de Winnicott são utilizados em sua concepção original, porém transpostos para o contexto educacional, como os conceitos de ambiente facilitador, espontaneidade e reatividade, e, o brincar. Esses conceitos já foram descritos no capítulo 1 desta dissertação, com exceção do brincar – que ainda será descrito –, e fundamentarão modos de ser e de fazer da prática pedagógica que será apresentada. O brincar é considerado, nessa dissertação, uma das principais ferramentas do professor tanto no que diz respeito à forma de relação que será estabelecida com a criança, quanto como o meio promotor de aprendizagem.

Ainda neste capítulo, apresentarei os conceitos desenvolvidos por André Lapierre e Anne Lapierre, referentes à psicomotricidade relacional – uma vertente da psicomotricidade que dá ênfase aos aspectos afetivo-emocionais e relacionais do ser humano – que serão úteis para a comunicação e também para o posicionamento do adulto na relação com a criança de até três anos.

No âmbito educativo, esse tipo de atuação tem uma função preventiva contra o surgimento de distúrbios emocionais, motores e de comunicação que dificultam a aprendizagem. O método desses autores se traduz na maneira de atuar, na possibilidade de estabelecer uma comunicação mais humana e verdadeira com o indivíduo, principalmente com a criança pequena, que não dispõe ainda da linguagem ou, se dispõe, ainda não possui recursos linguísticos suficientes para expressar-se verbalmente de maneira eficaz. Sendo

assim, esse método aplica-se na relação entre o adulto e a criança pequena, por meio de uma comunicação privilegiadamente corporal.

Finalmente descreverei a prática pedagógica, apresentando as etapas que a constituem, envolvendo a entrevista inicial, o planejamento, a preparação do ambiente, a estrutura da aula (início, meio e fim), e a elaboração do relatório.

2.1 – O Jogo/brincar e a educação

Segundo Dantas (2002),

brincar e jogar: dois termos distintos em português e fundidos na língua de cuja cultura somos devedores: o francês (jouer) e o inglês (play). Por causa disto, frequentemente desperdiçamos a diferenciação de ordem psicogenética que a nossa língua nos permite: brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalação.²⁷ (DANTAS, 2002, p. 111).

Ao consultar alguns textos traduzidos do inglês para o português, a maioria dos tradutores optou pelo termo “jogo” como tradução de “play”, mesmo quando se referiam à criança muito pequena; em outros textos, como no caso da tradução das obras de Winnicott, encontra-se o termo “brincar”. Mesmo nos textos originalmente escritos em português, esse fato permanece. O que demonstra que apesar da diferenciação apontada por Dantas (2002), ela não aparece, necessariamente, nos textos consultados, ficando a critério de cada autor a utilização de um ou outro termo. Sendo assim, utilizarei esses termos da mesma forma como aparecem nos textos a que tive acesso.

Tanto o termo “jogar” quanto o termo “brincar”, provavelmente devido a nossa familiaridade com eles, podem parecer tão óbvios que não necessitam de maiores aprofundamentos para que se compreenda o seu sentido, ou, ao menos para que se deduza facilmente a que se referem. Entretanto, talvez por isso mesmo, frente ao fato de terem se tornado um “lugar comum” no discurso das pessoas, muitas vezes passamos a supor que sabemos do que se trata, sem realmente termos uma concepção consistente do fenômeno. Por essa razão, faz-se necessário, a meu ver, que se inclua aqui, algumas noções que fizeram parte das diferentes concepções que lhes foram atribuídas ao longo do tempo.

Brougere (1998) realizou um estudo aprofundado onde apresenta as diferentes concepções que o jogo assume em diferentes épocas e a sua relação com a educação. Abordarei seus estudos a partir da idade moderna, onde o jogo aparece ligado à frivolidade e à

²⁷ Segundo o dicionário Michaelis, lalação é a ação de lalar, forma infantil de falar, balbuciação.

futilidade, e por essa razão não se presta à educação, a não ser, sob o vínculo indireto da recreação, até o final do século XX no qual o jogo passou a ser considerado sério, com finalidades e características próprias, e, a sua relação com a educação passa a ser considerada pertinente e útil. No entanto, até chegar ao estatuto de seriedade, o jogo ocupa diversos lugares que oscilam entre essas duas concepções (frivolidade/futilidade e seriedade) e nos servem para elucidar as inúmeras possibilidades de relação existentes entre o jogo e a educação. Não se trata de defender um ou outro ponto de vista, mas de perceber, de uma maneira geral, as variadas concepções que surgiram a respeito do papel do jogo na educação nos discursos de diversos autores e estudiosos do assunto. Não é relevante apontar se essas diferentes concepções são excludentes ou complementares, mas, importam por fornecerem um olhar mais abrangente sobre os diversos aspectos envolvidos nessa relação, compreendendo os processos que estão por trás destas transformações e como contribuíram para se construir a relação entre jogo e educação que temos atualmente.

Na idade moderna o jogo aparece ligado às festividades pagãs, ao dinheiro, aos jogos de azar, e por isso era considerado uma atividade fútil. “O jogo está reduzido a uma atividade de relaxamento que só tem valor individual. O jogo a dinheiro é uma prática individual que ameaça a sociedade [...] mais do que a une.” (BROUGERE, 1998, p. 48) Opondo-se a seriedade, o jogo dificilmente aparece recoberto de valor ou intenção educativa.

Inicialmente o jogo se opõe ao trabalho, em razão de sua “futilidade”, incluindo o trabalho escolar. Aparece como o “descanso necessário”, relacionado ao relaxamento e a reconstituição de forças necessárias anteriores ao trabalho. Dessa forma pode contribuir indiretamente à educação “permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção.” (BROUGERE, 1998, p. 54). Para Brougere (1998) “a oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade.” (BROUGERE, 1998, p. 54). Segundo o autor, é Erasmo de Roterdã (1529, apud BROUGERE, 1998, p. 55) que irá abrir o espaço para o jogo na educação incluindo-o sob a forma de estratagema, “o jogo é um meio, um suporte para seduzir a criança” (BROUGERE, 1998, p. 55). Devido as suas características sedutoras, é utilizado para captar o interesse da criança, e enganá-la, dando o aspecto de jogo a uma atividade didática.

Jean Luis Vives (1612 apud BROUGERE, 1998, p. 57) vê no jogo o meio de expressão das qualidades espontâneas ou naturais da criança, para desenvolvê-las ou transformá-las. O jogo é considerado relevante pelo que tem de revelador. Proporcionaria a oportunidade de testar e observar as crianças, pois ao jogarem elas mostrariam suas inclinações reais permitindo a identificação de potenciais. O jogo adquire um lugar na

estratégia educativa, ainda que à sua margem, mas, ao menos, lhe atribui algum interesse, favorecendo uma atenção crescente ao jogo e a espontaneidade que lhe é própria. Descobre-se assim um uso legítimo da futilidade, que irá possibilitar, futuramente, um novo olhar sobre ela.

Já na segunda metade do século XVIII, Basedow (1723-1768), discípulo de Rousseau, parece atribuir um lugar mais importante à espontaneidade da criança, no entanto, sua concepção não se distancia do estrategema. O professor propõe jogos divertidos e incita as crianças a considerá-los jogos. Sugere que primeiramente sejam apresentadas as coisas e não as palavras ou fórmulas para as crianças e propõe um método baseado no jogo e na conversação para exercitar a inteligência e facilitar os estudos. Preconizava os trabalhos manuais e condenava o abuso do latim. O jogo apresenta maior valor, fazendo parte da instrução, porém é controlado pelo artifício pedagógico.

É importante não restringir a liberdade de jogar nas crianças, mas é preciso fazê-lo de tal modo que elas quase nunca escolham outros jogos que não aqueles para os quais se quer excitá-las, isto é, os jogos úteis, que favorecem o desenvolvimento das faculdades físicas e intelectuais, a memória de certas coisas necessárias mais tarde, e a prática futura das virtudes. (BASEDOW, 1889, p. 219-220 apud BROUGERE, 1998, p. 56).

De Erasmo a Basedow, predominam três tipos de relação entre o jogo e a educação:

- 1) Recreação – relaxamento indispensável ao trabalho ou esforço, trazendo eficiência aos exercícios e à atenção;
- 2) É possível dar o aspecto de jogo a exercícios escolares, o jogo como artifício pedagógico;
- 3) Permite ao pedagogo explorar a personalidade infantil e eventualmente adaptar a esta o ensino e a orientação do aluno.

Nenhuma dessas formas oferece uma visão diretamente positiva do jogo, seu interesse está a serviço de uma “boa causa”. É o seu uso indireto que permite associá-lo à educação. O jogo aparece com papel limitado, sem valor educativo em si mesmo. O encontro entre a educação e o jogo é da ordem da exploração de suas possibilidades, tendo em vista que a criança se interessa e participa dele.

“Será necessária uma reavaliação da infância para que surja um novo interesse pelo jogo e permita associar novamente jogo e seriedade sobre novas bases.” (BROUGERE, 1998, p. 48). Essa nova base começará a ser fornecida pela revolução desencadeada pelo pensamento romântico, onde uma nova concepção da criança e da natureza será a origem dessa consideração distinta do jogo da criança. Brougere (1998) afirma que “a função que se

atribui ao jogo depende estritamente das representações que se tem da criança” (p. 58) em uma determinada época. Segundo Kishimoto (2002), “a criança dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo” (p. 63), será a perspectiva que irá fixar-se com o Romantismo.

Segundo Brougere (1998), o jogo assume alguma importância no tratado de educação de Jean Paul Friederich Richter (1763-1825) de 1807 (“*La Levana*”). Com uma noção de jogo bem mais ampla, ligado ao desenvolvimento da criança, Jean Paul distingue dois tipos de jogos:

- 1) Destinados a desenvolver a força passiva – os sentidos (perceber, assimilar e aprender);
- 2) Destinados a desenvolver a força ativa e plástica – que colocam em atividade os nervos motores.

O jogo desenvolveria todas as forças melhor do que uma vontade externa (como a do pedagogo). O que o caracteriza é o investimento imaginário (aquilo em que a criança é poeta ou artista). Outro aspecto desta imaginação é o animismo próprio à criança, ao fazer do inanimado um ser animado. “No animal, só o corpo brinca, na criança, é a alma” (RICHTER, 1807, p. 73 apud BROUGERE, 1998, p. 64). Segundo Brougere (1998), Richter critica a utilização de jogos demasiadamente ricos que empobrecem a imaginação infantil, afirmando que os objetos devem ser indeterminados e enriquecidos espontaneamente pela criança. Dessa forma,

Jean Paul pleiteia uma autonomia infantil (pelo menos parcial), uma auto-educação. Descobre-se assim o aspecto formador do jogo em nível da sociabilidade e do caráter: ‘Onde a criança poderá manifestar e exercer sua autoridade, sua oposição, sua generosidade, sua clemência, em resumo, todas as raízes e as flores da sociedade, se não for em estado livre, entre seus semelhantes?’²⁸ (BROUGERE, 1998, p. 65).

No entanto, os textos de Richter não tiveram influências diretas sobre a prática da época. Brougere (1998) afirma que “neste pensador romântico, tudo está lá, menos a prática.” (p. 65), mas pontua ainda, que apesar disso, esse autor introduziu uma revolução no pensamento da época e na concepção do jogo infantil. “Uma nova visão do jogo pode ser enunciada pela primeira vez na história intelectual de nossa civilização.” (Brougere, 1998, p. 65).

Fröebel (1782-1852) situa-se no cerne do pensamento romântico. Na filosofia deste autor, as relações entre jogo e educação situam-se em um nível que antecede a escola,

²⁸ RICHTER, 1807, p. 75 apud BROUGERE, 1998, p. 65.

pertencendo à educação maternal. Ressalta a importância da mãe como a primeira professora, em razão da forma como esta é capaz de ensinar seu filho de maneira natural e espontânea. Fröebel foi o criador do *Kindergarten* (“jardim de crianças”), também conhecido como jardim de infância, que segundo Brougere (1998) não se tratava de uma escola propriamente dita, pois as crianças não eram aí escolarizadas.

As “jardineiras”, como eram chamadas as profissionais que trabalhavam no jardim de infância, exerciam um papel de mediação entre a mãe e a criança. Elas recebiam informações sobre os princípios da pedagogia fröebeliana e sobre os meios – essencialmente o jogo – de acioná-la por meio de exercícios de aplicação. Utilizando-se do jogo e de materiais específicos é a dimensão simbólica do pensamento de Fröebel que aparece em primeiro plano. “O jogo é para Fröebel, simultaneamente o lugar de descoberta das leis essenciais de sua filosofia e o meio prático de permitir a criança ir na direção da exteriorização das verdades profundas que possui intuitivamente.” (BROUGERE, 1998, p. 69).

O material de jogo objetiva-se à liberdade da criança, além do material, o que importa é o modo como o adulto o apresenta à criança para garantir essa liberdade. O professor deve saber anular-se para ser

apenas um intermediário entre a criança e ele mesmo, com a ajuda do material. Sua tarefa é ajudar a criança a revelar-se a si mesma neste espelho da vida que é o jogo: se ele tem que organizá-lo, não deverá jamais fazê-lo de maneira que, com sua pessoa, coloque uma cortina entre a criança e ele mesmo, entre a criança e a bola. (BROUGERE, 1998, p. 69).

Entre os materiais utilizados na pedagogia fröebeliana encontram-se os “dons”, que consistiam em bolas, cubos, cilindros, varetas, anéis, entre outros, que permitiam as atividades denominadas “ocupações” sob a orientação das jardineiras. Basicamente, os brinquedos eram atividades imitativas livres, e os jogos consistiam-se em atividades livres com o emprego dos “dons”. Os brinquedos e os jogos eram acompanhados de músicas e movimentos e visavam liberar a expressão da criança. Um material pouco determinado e fortemente simbólico. É a exploração desse material de forma livre e espontânea que se torna educativa e não o material em si.

Kishimoto (2002) pontua o valor da imitação na proposta de Fröebel,

[...] nas brincadeiras, a criança tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações da vida. Quando imita, a criança está tentando compreender. [...] a liberdade de expressão permite a representação de coisas significativas, de fatos que a impressionaram. [...] dois tipos de imitação (a partir de modelos) e a imitação livre são importantes para o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2002, p. 74).

Segundo Brougere (1998), Fröebel enfatiza a importância da atividade autônoma da criança. “Um meio de garantir a liberdade desse movimento será deixar a criança mesma inventar seus próprios jogos: na mesma medida em que a imitação enfraquece, a criação revigora a força autônoma.” (BROUGERE, 1998, p. 71).

No entanto, Brougere (1998) aponta que alguns discípulos de Fröebel não tenham conseguido respeitar esse modo como ele o havia concebido. Kishimoto (2002), afirma que “relatos da prática pedagógica fröebeliana emolduram um quadro mais próximo da coerção, de jardineiras comandando a conduta infantil a partir de orientações minuciosas, destinadas à aquisição de conteúdos escolares.” (KISHIMOTO, 2002, p. 57).

De qualquer forma, não há dúvidas sobre a originalidade da teoria de Fröebel, ao vincular o papel do jogo a um material específico, manipulável, estimulante e simbólico.

Fröebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas aproximando-se de autores conhecidos como Henriot (1893, 1989) Brougere (1995), Vygotsky (1987, 1988, 1982), Piaget (1977, 1978) e tantos outros. (KISHIMOTO, 2002, p. 68).

A pedagogia de Fröebel teve uma influência real (prática) na educação da primeira infância. Seus métodos foram aplicados em diversos países, sobretudo na Alemanha e na França, e colocaram o jogo no centro das atividades infantis. “Fröebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas.” (KISHIMOTO, 2002, p. 57).

No final do século XIX e início do século XX, com o desenvolvimento dos estudos em psicologia, um novo olhar é lançado sobre a infância, que dará origem a novos discursos pedagógicos e novos discursos sobre o jogo. No entanto, esses discursos não visam, propriamente, descobrir as relações entre o jogo e a educação, mas justificá-las com base nas teorias em que se respaldam.

Segundo Brougere (1998), em Piaget, é o estudo do desenvolvimento da função simbólica que atribui valor ao jogo, desde a imitação até a representação, onde a inteligência passa da sensório-motora à inteligência operatória.

O jogo não é estudado por si mesmo, mas pelo que revela dos mecanismos cognitivos da criança e suas contribuições para esse desenvolvimento. Constitui uma atividade espontânea da criança, permite a leitura de suas representações e o desenvolvimento das funções semióticas. “O jogo aparece como um meio de acesso às representações espontâneas da criança” (BROUGERE, 1998, p. 84).

Piaget distingue três categorias de jogo:

- 1) Jogo de exercício – desenvolvimento sensório-motor – as primeiras formas da inteligência que começa por ser prática ou sensório-motora.
- 2) Jogo simbólico – é o “faz-de-conta”, a criança utiliza um objeto como símbolo de outra coisa. (surge no final do segundo ano). A criança é capaz de aplicar um esquema sensório-motor sem a presença concreta do objeto.
- 3) Jogo de regras – origina-se no anterior, nas dramatizações em que a cooperação deve necessariamente intervir.

“Desde o jogo de exercício até o jogo simbólico, trata-se de incorporar o mundo exterior a seus desejos e esquemas. O jogo é desenvolvimento da representação, da possibilidade de evocar, de manipular signos (criação de um instrumento indispensável ao desenvolvimento da inteligência).” (BROUGERE, 1998, p. 85). Dessa forma é valorizado pela pedagogia e seu valor aparece junto de sua função no desenvolvimento da criança.

Brougere (1998) diz que para Melanie Klein o jogo é utilizado como estratégia para interpretar o comportamento da criança, em razão da impossibilidade de usar a associação livre como é feito na análise de adultos. O jogo fornece um conteúdo simbólico a ser interpretado, sendo a via principal de acesso ao inconsciente da criança, levando em consideração todos os elementos do jogo. “Não se trata de decifrar símbolos isolados, mas de reconstruir um sentido a partir do conjunto disponível dos materiais. É a criança que confere o sentido (como o sonhador) ou, pelo menos, seu inconsciente.” (BROUGERE, 1998, p. 95). Considera-se a carga afetiva, positiva ou negativa associada, os detalhes do jogo (indícios para o observador prevenido), as expressões da criança, para encontrar o elemento essencial tal qual a análise de adultos.

Jogar é agir, e, a ação é a expressão primitiva por excelência. O jogo dá acesso à expressão simbólica dessa primitividade. O jogo se revela uma técnica essencial para a psicanálise da criança. Esse jogo, desenvolvido na presença do analista, que o recebe como uma comunicação é diferente do jogo usual da criança.

É preciso considerar o aspecto artificial, construído, da situação. Neste quadro, o jogo não é mais que um meio de expressão de fantasias inconscientes, de conteúdos ocultos, interpretados e devolvidos para a criança. O jogo desaparece sob as significações simbólicas que constituem o essencial dele, [...] se apaga diante do sentido do que nele é expresso. (BROUGERE, 1998, p. 96)

Segundo Brougere (1998, p. 96), Winnicott destaca a ausência de uma verdadeira concepção de jogo (brincar) na literatura psicanalítica, e diz que embora Melanie Klein tenha

se ocupado do jogo, interessou-se quase unicamente pelo seu aspecto instrumental; o jogo é para ela apenas um meio de comunicação. Brougere (1998) observa que para Winnicott importa analisar, além do jogo, o “jogar”, dimensão que estaria ausente na psicanálise.

2.1.1 – O brincar de Winnicott

Winnicott afirma que o psicanalista esteve “mais ocupado com a utilização do conteúdo da brincadeira do que em olhar a criança que brinca e escrever sobre o brincar como uma coisa em si.” (WINNICOTT, 1975, p. 61).

Segundo Dias (2011),

O que quer que tenha sido feito em termos de brincadeira, em Melanie Klein, por exemplo, esse brincar era um meio, explicitamente adotado, para contornar o inconveniente relativo ao fato de as crianças terem pouca capacidade de comunicar suas emoções através da fala. O brincar não valia por si mesmo, mas pelo que era capaz de revelar, simbolicamente, em termos das angústias e da fantasia inconsciente. Para Winnicott, contudo, o brincar vale por si mesmo e não apenas pelo que revela. (DIAS, 2001, p. 2).

Para Winnicott a característica essencial do brincar “refere-se sempre a uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver.” (WINNICOTT, 1975, p. 75). O brincar relaciona-se à criatividade originária, ao viver criativo próprio da saúde. No brincar há um “fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer.” (WINNICOTT, 1975, p. 63). Esse fazer tem um tempo e um lugar que não é dentro (mundo interno) nem fora (realidade concreta ou externa). As raízes do brincar se originam na ilusão de onipotência, na qual a mãe favorece que a criança estabeleça uma relação criativa com a realidade, criando aquilo que encontra, propiciando que o bebê habite durante o tempo necessário, em um mundo subjetivo, no qual a realidade externa não se intromete.

Com o tempo, devido à desadaptação gradual da mãe, alguns aspectos da realidade acabam entrando na área de onipotência do bebê. Esses aspectos fogem ao seu controle onipotente e acabam por deflagrar um espaço de separação entre a mãe e o bebê, o que Winnicott (1975) denominou de espaço potencial.

Um pouco mais tarde, essa área será preenchida pelos fenômenos transicionais, com seus objetos transicionais – que irão dar início à separação entre a mãe e o bebê – e, em seguida, após o bebê atingir a posição do EU SOU, a área será ocupada pelo brincar, e, sucessivamente, pelas atividades culturais e artísticas: o que quer que se faça – e há um fazer no brincar – nesse espaço está livre do julgamento regido pela objetividade. (DIAS, 2011, p. 6).

É nesse espaço potencial que o autor situa o brincar, no espaço entre a realidade psíquica pessoal (subjéctiva) e as coisas que provém da realidade externa (objectiva). Esse espaço depende das experiências do viver, e por isso varia segundo as experiências do bebê em relação à figura materna. É preciso que o bebê já tenha incorporado o sentimento de confiança nos cuidados da mãe e possa exercer plenamente seu impulso criativo a partir da espontaneidade. É a confiabilidade ambiental que permite o relaxamento, a partir do qual poderá surgir o impulso criativo e a experiência poderá ser sentida como real e pessoal. “É essa possibilidade incorporada que permitirá, mais tarde, à criança, ‘perder-se’ no brincar e, no adulto, concentrar-se numa tarefa e ser capaz de produzir ou meramente usufruir do acervo cultural da humanidade.” (DIAS, 2011, p. 7).

A partir da confiança que sente no ambiente (cuidados maternos), a criança pode entregar-se relaxadamente a um “fazer coisas”, a um brincar, com base na suposição de que a pessoa, que é digna de confiança (a mãe ou figura materna), “está disponível e permanece disponível quando é lembrada, após ter sido esquecida.” (WINNICOTT, 1975, p. 71).

Logo a criança será capaz de permitir uma superposição de duas áreas de brincadeiras. É a mãe que inicialmente brinca com ela, ajustando-se às suas atividades lúdicas. Com o tempo, a mãe acaba introduzindo o seu próprio brincar, no qual a criança poderá aceitar ou não as ideias que não lhe são próprias, mas que, no entanto, a preparam para um brincar conjunto em um relacionamento.

Segundo Winnicott (1975), “nessa superposição entre o brincar da criança e o brincar de outra pessoa, há possibilidade de introduzir enriquecimentos.” (p. 74). É essa possibilidade que o professor tem de, por meio do brincar, levar a criança a alguma aprendizagem, como veremos mais adiante neste capítulo.

Para a criança pequena é legítimo que o mundo interior tanto esteja fora como dentro e, portanto, ingressamos no mundo imaginativo da criança quando participamos nas brincadeiras infantis ou qualquer outro dos processos encontrados pelas experiências imaginativas da criança. (Winnicott, 1971, p. 78-79).

Brincar implica confiança no ambiente (físico e humano), inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva e o reconhecimento de que o brincar pode tornar-se assustador. Ao organizar a brincadeira, o professor (ou adulto) deve tentar prevenir esse aspecto assustador do brincar. Deve estar disponível, o que não significa que deve, necessariamente, participar da brincadeira. Se o adulto quiser participar, deve ter o cuidado para não estragar a brincadeira assumindo um papel de administrador e dessa forma destituir a criança de sua capacidade de brincar sozinha ou com outras crianças de forma espontânea e criativa.

Para Winnicott (1975), o conteúdo da brincadeira não importa. “O que importa é o estado de quase alheamento, aparentado à concentração das crianças mais velhas e dos adultos. A criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem tampouco admite facilmente intrusões.” (p. 76). Ao brincar a criança traz para a brincadeira elementos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra da realidade interna ou pessoal. “O brincar consiste exatamente em que é sobre objetos da realidade externa que a imaginação incide, ganhando o indivíduo, com essa experiência, a capacidade de poder transformar a realidade.” (DIAS, 2011, p. 4).

É esse brincar defendido por Winnicott que procuraremos oferecer à criança, permitindo que ela tenha uma relação criativa²⁹ com o mundo que a cerca, proporcionando experiências pessoais e significativas, incluindo as que levam à aprendizagem.

2.2 – A psicomotricidade relacional

Apesar da psicomotricidade relacional, desenvolvida por André Lapierre e Anne Lapierre, ter um objetivo terapêutico preventivo que ultrapassa o objetivo dessa dissertação, seu método apresenta uma dimensão importante da relação entre o adulto e a criança pequena, que pode auxiliar o professor em sua prática. Na ausência da linguagem (ou insuficiência dela) para fins de uma expressão verbal eficiente é o corpo que se torna o veículo privilegiado de comunicação e de relação entre ambos.

A partir da prática psicomotora com crianças de até três anos de idade, Lapierre e Lapierre (2002) afirmam que “a psicoterapia clássica fica totalmente desarmada diante de uma criança que não fala, não desenha, e utiliza os objetos apenas em atividades de exploração, sem estrutura conceitual.” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 16).

O mesmo pode ser dito e considerado em relação à educação musical, estendendo-se a toda relação entre o adulto e a criança dessa faixa etária. Os adultos, de certo modo, intuem isso nas suas relações com as crianças e geralmente utilizam uma forma de se dirigir a elas diferente das formas que utilizam na comunicação com outros adultos. Muitas vezes há um inclinar-se do corpo, uma mudança no tom da voz, um gestual que se adapta e uma disposição geral que revela um tipo de comunicação condizente às possibilidades de compreensão da criança. Segundo Lapierre e Lapierre (2002), na ausência da linguagem e da conceitualização, as relações que podem ser estabelecidas com as crianças durante os dois primeiros anos

²⁹ Refere-se ao sentido atribuído por Winnicott (1975) à criatividade. Não é vista aqui somente como um resultado ou produto original, mas no sentido da capacidade de criar “o mundo”.

são essencialmente as relações corporais e motoras: contatos, gestos, mímicas, atitudes, olhares, sons vocais e instrumentais. A comunicação da criança exprime-se de modo infraverbal, de modo psicomotor. O corpo nunca mente: todas as tensões, positivas ou negativas, e mesmo as inconscientes para o adulto serão percebidas pela criança, que as sente, no contato e até à distância. É a partir daí que ela estabelece, também mais ou menos inconscientemente, sua estratégia relacional. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 16-17).

Os autores ressaltam a necessidade de uma aproximação corporal e motora para estabelecer essa comunicação. Afirmam a importância de se tentar instaurar um diálogo autêntico, “não mediado por um jogo de papéis ‘pedagógico’ ou ‘educativo’, mas uma relação de pessoa a pessoa” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 18), que possibilite a criança “exprimir suas fantasias e libertar suas pulsões – mesmo as agressivas – com o máximo de permissividade e o mínimo de proibições.” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 18). Lapierre e Lapierre (2002) situam essa relação no plano simbólico, na qual utilizam toda a simbologia das posições do corpo, do olhar, do gesto, da mímica e da voz para “provocar comportamentos de respostas nas crianças, ou para responder aos seus desejos, as suas fantasias.” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 18).

Os autores chamam a atenção para o fato de que esse tipo de relação corporal autêntica, afetiva, emocional, agressiva, ou qualquer outra que esteja fora das convenções sociais aceitas, apresentam o problema da resistência, que nem sempre estamos plenamente conscientes dela, principalmente no que se refere ao tabu sexual, o tabu do prazer corporal partilhado com o outro.

Todo o prazer corporal refere-se inconscientemente ao prazer sexual, logo, viver com uma criança uma relação corporal que lhe proporciona prazer (e na qual também sentimos prazer) é algo escandaloso, incestuoso, proibido. O que nunca é expresso com muita clareza, porém é o que acontece confusamente no nível inconsciente. Nesse ponto há uma generalização abusiva, a recusa, a denegação desse outro prazer corporal que é o contato afetivo, fusional; prazer arcaico sem nenhuma relação com a sexualidade adulta. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 24).

Os autores apontam que a formação tradicional dos professores não lhes prepara para esse contato, privilegiando os cuidados materiais e à contribuição intelectual e pedagógica para a criança, de acordo com as convenções socialmente aceitas, em detrimento de uma comunicação real. Outro tabu apontado por Lapierre e Lapierre (2002) é o da agressividade, vista sempre com um elemento negativo que deve ser reprimido, nada mais. E que apesar de reconhecermos sua existência na criança, nem sempre a reconhecemos em nós mesmos.

Lapierre e Lapierre (2002) expõem o relato de uma das professoras da creche na qual eles desenvolviam um trabalho em conjunto com elas na aplicação de seu método:

Assim, durante uma das primeiras sessões, algumas crianças se puseram a bater num aquecedor de ambiente. Suas mãozinhas nem sequer podiam causar estrago ao material, porém isso ressoava com um barulho assustador que as alegrava. Imediatamente uma de nós se precipitou para proibir, sem explicações. No decorrer da discussão, após a sessão, André Lapierre perguntou-nos simplesmente o porquê da proibição. Só naquele momento é que nos demos conta dessa questão. Para nós, era natural, isso não se faz e pronto. Esse ‘por quê?’ era uma verdade perturbadora. Conscientizamo-nos de nosso medo de perder o controle das crianças, de perder nossa autonomia diante dessa manifestação espontânea do desejo de afirmação pela provocação do barulho, pela transgressão das proibições habituais, vivenciadas como uma agressão contra o adulto. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 25).

Quantas vezes não vivenciamos uma situação como essa nos espaços de educação infantil? Ou, pelo menos, presenciamos uma situação semelhante vinda de outros professores? A partir do questionamento feito por André Lapierre às professoras, a respeito do motivo da proibição, elas se deram conta do medo que tinham de perder o controle e a autoridade perante os alunos. Deixaram também, naquele momento, de utilizar essa “agressividade” dos alunos para um fim positivo, como o que foi possível nas aulas seguintes quando a mesma situação se repetiu:

Nossa reação foi totalmente diferente: nós batemos nos objetos com as crianças, nasceu um ritmo, espontaneamente, ao qual nos associamos. Nele tivemos, uns e outros, muito prazer (talvez o prazer de nossa própria transgressão?). Após essa explosão alegre, o barulho parou por si mesmo, brincamos com outra coisa e nunca mais as crianças bateram nos aquecedores fora das sessões. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 25).

Pode-se notar que uma atitude inicialmente vista como transgressora (agressiva), transformou-se num processo criativo e prazeroso em que o controle não foi perdido, como temiam as professoras, pelo contrário, favoreceu o contato, a relação com as crianças e proporcionou o escoamento de uma necessidade corporal (motora) das crianças, transformou-se em uma atividade específica que tinha um tempo e um lugar bem definidos para as crianças e para os adultos. Lapierre e Lapierre (2002) acrescentam que a agressividade da criança é ainda mais difícil de aceitar quando é dirigida ao corpo do adulto, mesmo quando essa agressividade se manifesta de maneira simbólica na brincadeira da criança.

Segundo os autores, a agressividade da criança faz parte do processo natural do desenvolvimento, necessária para a ruptura da dependência fusional e a conquista da identidade. Por isso, pode ser aceita sem danos, posto que ela não dura mais que um

momento, se a criança puder dela se libertar.³⁰ No entanto, muitas vezes acreditamos que essa agressividade se tornará cada vez mais violenta e nos levará a destruição. Para o autor, esse erro de julgamento deve-se ao fato de que a repressão sistemática da agressividade, como a que é praticada em todo meio “educacional”, não permite à criança o extravasamento simbólico, o que provoca um acúmulo de tensões agressivas e sua explosão esporádica.

A comunicação corporal com a criança, defendida pelo autor, implica um desprendimento das atitudes culturais socialmente aceitas relativas ao comportamento do adulto, e, exige dele um abandono das defesas, uma liberdade do corpo e uma grande confiança em si mesmo. As professoras, que foram citadas anteriormente, relatam também que o comportamento de Anne e André Lapierre ajudou-as a vencer algumas resistências na relação corporal com as crianças. Descrevem que tanto Anne quanto André Lapierre rolavam no chão com as crianças, aparentemente sem nenhum constrangimento. Observam ainda que

ele tentava ser, a cada instante, o que a criança queria que ele fosse, na projeção das fantasias dela: o lobo devorador finalmente vencido, depois domado; o protetor, lugar de segurança, parceiro fusional da regressão, ou, numa inversão de papéis, o bebê a ser alimentado e a ser protegido. Era, alternativamente, às vezes sem transição, o "vilão" em quem batemos, e que deve chorar, o "malvado" que empurramos e que deve cair, o adulto amado que nos deve receber e nos envolver com seu corpo, ou o parceiro de um jogo dinâmico e alegre. [...] consciente do simbolismo que expressava diante da criança e do conteúdo fantasioso (no sentido psicológico) que o ajudava a simbolizar na ação. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 30).

As crianças distinguem muito bem entre o que é permitido numa brincadeira, e as necessárias restrições da vida comunitária.

Outro relato feito pelas professoras diz respeito a uma situação bastante comum em relação ao posicionamento do professor frente às crianças, que é a necessidade que ele tem de “dar”, de transmitir, de oferecer seus conhecimentos e seus encantos às crianças, propondo atividades uma atrás da outra, tornando-se invariavelmente o centro das atenções. Essa preocupação constante em “dar” às crianças, lhe tira a oportunidade de as “receber”, de compreender e analisar o desejo delas, estabelecendo uma relação em um sentido unidirecional. O professor deve tentar ser menos diretivo, o que não significa passividade, mas uma presença disponível, constantemente a escuta das crianças, pronto para responder ao menor gesto e a se envolver plenamente numa relação desejada pela criança. Atento às comunicações não verbais, respondendo ao apelo de um olhar, de um gesto da criança que não

³⁰ Essa agressividade da criança é também mencionada por Winnicott, como um aspecto próprio da conquista da identidade. A criança precisa sentir-se segura para exercê-la, sem medo das retaliações do adulto.

ousa se aproximar e necessita ser solicitada ou provocada. Muitas vezes o professor fala com a criança para dar segurança a si próprio, para reafirmar sua posição ou para suprir o vazio do silêncio que lhe é muitas vezes constrangedor. Há que se compreender e utilizar a linguagem simbólica do corpo, cuja nuance e carga afetiva não podem ser traduzidas em linguagem verbal.

Lapierre e Lapierre (2002), descrevem as impressões que suas aulas causam nas pessoas que desconhecem seu método e seus objetivos.

Os espectadores que assistem as nossas atividades com as crianças só enxergam uma brincadeira, livre, improvisada, não estruturada, onde se faz "qualquer coisa". Entretanto, esse jogo tem regras, objetivos muito conscientes. Nosso comportamento é moldado, a cada instante, pelo que percebemos de cada criança, de suas necessidades, de seus problemas, de seu estágio de evolução. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 39).

Os objetivos não aparecem de imediato ao observador não experimentado porque não se manifestam de uma forma pedagógica, como um desejo concreto de ensinar alguma coisa à criança, e sim, de maneira mais sutil, na forma de uma adaptação ao desejo dela. Esses objetivos também não são direcionados ao grupo em seu conjunto, mas a indivíduos diferentes, singulares. Pode ocorrer de numa mesma aula haver uma variação desses objetivos, de acordo com o que se deseja alcançar, por exemplo, “provocar a agressividade em Pierre, acalmá-la em Pascal, responder à necessidade fusional de Valérie, frustrar a de Véronique, porque as crianças, embora tendo quase a mesma idade, estão em momentos psicológicos diferentes.” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 40).

Segundo Lapierre e Aucouturier (2012), é necessário reconhecer e aceitar as diversas comunicações da criança, “encontrá-las no seu nível mais primitivo, isto é, no seu nível corporal, não ‘recalcá-las’ mas, ao contrário, deixá-las se exprimir e favorecer a sua evolução progressiva até atingirem meios de expressão mais abstratos.” (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2012, p. 14).

Lapierre e Lapierre (2002), descrevendo a evolução da comunicação corporal da criança durante o seu desenvolvimento, falam do desejo da criança pequena de estabelecer relações “fusionais”, que remetem às sensações de fusão experimentadas pela criança quando ainda no útero da mãe e que são rompidas abruptamente com o nascimento, resultando numa sensação de perda, de falta, de incompletude e numa necessidade de reencontrar-se com essa sensação fusional. Para os autores, essas relações fusionais são fundamentais para o desenvolvimento psicológico da criança, desde suas primeiras experiências com a mãe.

Afirmam que o próprio contato físico não é suficiente, mas a qualidade desse contato, a resposta tônica desse contato. A relação torna-se fusional quando há um acordo tônico entre o corpo da mãe e o da criança, resultante de um prazer recíproco. Para conceituar “resposta tônica”, os autores se referem ao tônus muscular,

o estado de tensão muscular involuntária que acompanha e exprime nossas tensões afetivas e emocionais, que faz com que a consistência de nosso corpo seja diferente quando estamos ansiosos, encolerizados, felizes, satisfeitos ou deprimidos. Essas tensões nós a ‘sentimos’ no contato com outro corpo e também em seus gestos, em suas atitudes. As tensões dão uma tonalidade afetiva diferente à comunicação que podemos estabelecer. Essas ínfimas modulações tônicas dão toda a qualidade da relação. (LAPIERRE, 2002, p. 43).

Lapierre e Lapierre (2002) afirmam que a relação fusional é a primeira comunicação verdadeira da criança com outro ser humano, e será a base para a elaboração progressiva de todas as relações posteriores. Com o tempo a criança vai descobrir outros meios substitutivos de comunicação com o outro, abandonando gradualmente a necessidade do contato fusional. No entanto, serão necessários retornos frequentes a essa segurança do contato fusional para que a criança possa efetivamente libertar-se dela sem angústia.

Para Lapierre e Lapierre (2002), diante desse desejo de fusão corporal, o papel do professor é de atender totalmente a solicitação de cada criança, quer o professor considere essa solicitação normal ou excessiva.

Achamos que essa solicitação corresponde a uma necessidade fundamental, e nossa experiência provou que o único meio de libertar realmente a criança dessa necessidade é proporcionar-lhe uma satisfação total, por intermédio de uma verdadeira relação fusional. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 45).

Os autores chamam a atenção de que essa relação não se trata de uma mera relação de carinho afetivo, visando acalmar a criança ou agradá-la, na qual o adulto se envolve superficialmente, mas exige um envolvimento mais profundo, de disponibilidade, onde o adulto também experimenta sensações fusionais. Após a criança ter vivido suficientemente a satisfação dessa necessidade ela afasta-se por si mesma.

Por volta dos 18 meses a criança já deve ter ultrapassado esse estágio, encontrando a satisfação dessa necessidade em meios de comunicação mais abertos, mais simbólicos.

2.2.1 A comunicação à distância

Lapierre e Lapierre (2002) fala dos mediadores de comunicação que irão estabelecer uma fusão simbólica com a criança, entre eles estão a voz, o olhar, o gesto e o objeto.

A voz é considerada pelos autores como o mediador mais arcaico, por volta dos dois a três anos, torna-se progressivamente linguagem, mas para a criança muito pequena ela é no início tonalidade e vibrações que exprimem as tensões afetivas e emocionais. “O ritmo da voz é o equivalente do acalanto, pode recriar um acordo tônico à distância, [...] pode também constituir uma espécie de ‘envolvimento sonoro’, de continente simbólico.” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 47). Podemos inferir daí que o canto e a música cumprem uma função semelhante no estabelecimento de uma comunicação simbólica não apenas com as crianças, mas com o ser humano de uma maneira geral, sendo esse um dos recursos utilizados com frequência nas técnicas que envolvem o trabalho de um musicoterapeuta.

Lapierre e Lapierre (2002) dizem que até por volta de nove meses o bebê não tem consciência do seu corpo num sentido global, nem do corpo do outro, percebendo apenas objetos parciais (rosto, mãos, etc.), por isso as primeiras trocas são mímicas.

Ele explora por muito tempo com o olhar, antes de avançar a mão para tocar. A fascinação do olhar do bebê (os olhos dentro dos olhos) é uma das comunicações mais profundas que podem ser estabelecidas com ele. A penetração recíproca e simultânea que essa comunicação provoca pode recriar sensações fusionais. Mais tarde, a atitude vem se acrescentar à mímica, gestos que exprimem as tensões tônicas e vão ocasionar no outro, em eco, uma resposta corporal e motora. Da qualidade dessa resposta depende a profundidade da comunicação. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 47).

No diálogo gestual, a imitação é bastante utilizada para basear essa comunicação, “uma imitação séria, respeitosa, mostrando ao outro que temos interesse no que estamos fazendo.” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 48) podemos, assim, estabelecer um diálogo tônico à distância. Segundo o autor, o gesto, atitude e a mímica são, na maioria das vezes, espontâneas e involuntárias, e revelam conteúdos afetivos conscientes e inconscientes, que expressam de forma simbólica e analógica um sentimento, uma necessidade ou desejo.

“A relação com objetos também é um pretexto para a comunicação.” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 49). O autor cita o “objeto transicional” de Winnicott como objeto substitutivo por representar a figura materna, e, o objeto relacional, quando há a modificação da fantasia, modificação de sua significação simbólica; “o objeto de troca não é mais o substituto da mãe, mas, integrado simbolicamente no corpo da criança que o segura, torna-se

substituto dela mesma, de seu próprio corpo.” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 50). Lapierre e Lapierre (2002) dizem que “entre quatorze e dezoito meses a primeira comunicação estabelecida pela criança com o adulto é dar-lhe um objeto.” (p. 50). O adulto precisa reconhecer essa atitude e sua significação, mesmo que inconsciente para a criança, recebendo o objeto e mostrando a ela que reconhece o valor do presente recebido.

Ao contrário do que se poderia pensar, a criança, nessa idade, necessita muito mais dar do que receber. Por quê? Porque dar é ser recebido, aceito no lugar do outro. Dando o objeto é ela mesma que se dá, que se reintegra no contato do adulto, recriando assim uma fusão simbólica. (LAPIERRE E LAPIERRE, 2002, p. 51).

O adulto, por sua vez, também tem essa necessidade de dar e ser recebido pelo outro. Retomando o que foi colocado em relação à necessidade constante de “dar” do professor, é preciso reconhecer a necessidade da criança nesse mesmo sentido, e permitir que ela possa fazer o mesmo, ao invés de impor sempre a nossa necessidade de “dar”. “Ora a criança desde essa idade necessita afirmar-se como sujeito. Quando falamos de disponibilidade, é realmente disso que se trata: estar disponível ao desejo da criança e não impor-lhe constantemente nosso próprio desejo.” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 51).

2.2.2 A agressividade enquanto busca de identidade

Lapierre e Lapierre (2002) afirmam, com base em sua experiência, que a única forma de agressividade observada em crianças de até dezoito meses, é a agressividade de posse, a luta entre as crianças pela posse do adulto (ciúmes), ou pela posse de um objeto.

Entre os dezoito meses e dois anos, a agressividade toma um aspecto muito diferente. Exerce-se contra o adulto, de maneira sistemática e sem motivo aparente. Sem que nossa atitude de disponibilidade tenha se modificado, essa mesma criança que vinha buscando uma relação afetiva mais ou menos fusional começa a nos agredir, nos bater, puxar nossos cabelos. Trata-se evidentemente de um jogo, mas revelador das tensões agressivas que despertaram nela. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 52).

Os autores consideram essa agressividade contra o adulto uma fase normal, habitual e necessária para o desenvolvimento psicológico da criança, uma etapa no processo de individualização, própria da conquista da identidade. Ela ocorre quando a criança sente-se segura para exercê-la sem a expectativa de retaliações por parte do adulto, diante da confiança que adquire na relação com ele. Se acontece nesse espaço e não em outro, é porque a atitude do adulto lhe oferece a disponibilidade e a segurança de manifestar-se. Ao lidar com essa

agressividade da criança, Lapierre e Lapierre (2002) dizem que “quando necessário, a limitamos, a transformamos em jogo, mas não a culpabilizamos, porque consideramos que a repressão dessa pulsão agressiva não faria mais que devolvê-la ao inconsciente sem permitir a sua elaboração.” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 52).

Dentre as possíveis razões para explicar a agressividade como uma etapa natural do desenvolvimento da criança, Lapierre e Lapierre (2002) apontam as frustrações da criança decorrentes do processo de separação da díade mãe-bebê e também em decorrência do ingresso da criança na

“fase anal”, caracterizada pelo desenvolvimento do controle muscular e, em particular, do esfíncter anal. Ainda que tenha sido destacado por Freud, o controle do esfíncter é para nós um dentre outros aspectos. Sem negar o valor simbólico do controle do esfíncter, da libido anal e dos fantasmas de retenção e de expulsão, pensamos que não se tem insistido o suficiente na importância da aquisição de um domínio do corpo que vai permitir a aparição da “pulsão de domínio”, o desejo de dominar ao redor, de afirmar o seu poder sobre o mundo. [...] Daí o desejo de destruir tudo o que se impõe a essa tomada de poder e, em particular, o corpo do adulto, símbolo de seu poder. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 53).

Esses sentimentos confusos e inconscientes se expressam muitas vezes na ação espontânea e simbólica da criança. Lapierre e Lapierre (2002) relatam situações em que as crianças maiores às vezes verbalizam: “te mato” ou “está morto” como um desejo de destruição e de matar que aparecem claramente nas cenas de morte e nos rituais de sepultamento. Segundo os autores, o que a criança mata é a figura do adulto, enquanto detentor do poder. Um poder “que não é somente a imposição da lei, mas também o poder que lhe confere a dependência afetiva da criança. Lutando contra o adulto, ela luta também, e possivelmente acima de tudo, contra a sua própria dependência.” (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 53). A destruição do poder do adulto lhe afirma o seu próprio poder, é nesse sentido que aparece como busca de identidade.

Percebe-se a enorme dimensão que toma o papel do professor ao lidar com a criança dessa faixa etária, envolvendo muito mais do que o seu conhecimento específico em uma determinada área. Envolve a compreensão do desenvolvimento infantil, que lhe fornecerá subsídios para entender o comportamento da criança, na forma como ela se relaciona com os inúmeros desafios que o próprio desenvolvimento lhe impõe, ao moldar suas formas de agir para alcançar essas conquistas. Envolve a compreensão das possibilidades de comunicação entre o adulto e a criança, que como vimos, se dão principalmente no nível corporal, exigindo do professor um domínio do próprio corpo ao se relacionar com o corpo do outro. Além de

uma disponibilidade corporal necessária na sua relação direta com a criança e na brincadeira com ela. Nessa concepção, o papel do professor, além de mediador da brincadeira e da aprendizagem, consiste também em auxiliar as crianças nessa difícil tarefa que é amadurecer, facilitando o processo na medida do possível, mostrando-se sempre disponível a atendê-las e compreendê-las nas eventuais dificuldades que elas venham a encontrar. E ainda que seja capaz de fornecer um ambiente favorável para que ela sinta-se confiante e segura para se relacionar com ele, com os outros, e possa prosseguir em suas conquistas em direção à autonomia e à independência. Quantas aprendizagens ocorrem nesse percurso! Acreditamos ainda, que a partir do brincar, o professor possa proporcionar experiências significativas para as crianças, incluindo as experiências musicais que conduzem à aprendizagem musical. Ao promover a possibilidade de um brincar, a partir da espontaneidade, do impulso criativo, pode-se esperar que suas explorações e descobertas sejam criativas e a conduzam à aprendizagem, mas não há como garanti-las, apenas como favorecê-las. Assim como o semeador não tem garantias de que as sementes lhe darão flores ou frutos, mas sabe que sobre um terreno fértil, bem preparado e constantemente cuidado essas possibilidades serão muito maiores.

2.3 – A aula de música

A aula de música tem a duração de cinquenta minutos e é ministrada por dois professores especializados, um em música e um (preferencialmente do sexo oposto³¹) em outra área geralmente ligada à psicologia ou à psicomotricidade (podendo ser qualquer outra área afim, desde que o profissional tenha familiaridade no trabalho com crianças) que irão trabalhar em parceria. Essa parceria acontecerá em diversos momentos, desde o planejamento da aula, onde discutem as propostas que serão apresentadas, na preparação do ambiente, no decorrer da aula e depois dela, na elaboração do relatório. O trabalho com dois professores traz benefícios a todo o processo por possibilitar um olhar mais abrangente e, muitas vezes, distinto, que contribui e enriquece o trabalho.

Os dois irão assumir papéis complementares: em um determinado momento da aula, enquanto um deles terá uma atuação mais ativa, o outro terá uma atuação mais passiva, podendo também ocorrer dessa situação precisar se inverter em razão das situações que

³¹ Não é obrigatório, apenas preferível em razão da diferença dos comportamentos existentes entre o homem e a mulher, e, de sua representação para a criança. A figura masculina tende a se associar mais facilmente à figura paterna, e a figura feminina à figura materna.

ocorrem durante a aula. Por isso, os professores terão que desenvolver certa familiaridade com essa dinâmica, e entre eles, que lhes permita perceber a hora de assumir um ou outro papel. Essa dinâmica é útil em diversos momentos, pois permite que um dê suporte ao outro, exercendo funções diferentes. É importante que essa dinâmica seja respeitada, pois se ambos tiverem papéis ativos, acabam por sobrecarregar as atividades e o ambiente de informações, deixando as crianças perdidas ou confusas. Pode ocorrer, por exemplo, do professor que estiver exercendo um papel mais ativo se encontrar mais ocupado com a organização e realização de uma determinada atividade, enquanto o outro estará mais atento às crianças e poderá auxiliá-las na manutenção da brincadeira ou em outra situação que se mostre necessária.

Os grupos serão formados por no máximo cinco crianças de faixa etária aproximada, para que se possa dedicar uma atenção individualizada a elas.

2.4 – A criança na aula de música e o ambiente facilitador

O interesse e iniciativa de colocar a criança em alguma atividade, parte dos pais. A criança dessa faixa etária (oito meses a três anos de idade) é levada para a aula de música da mesma forma que é levada para qualquer outra atividade. Ela não faz nenhuma ideia do que a espera e nem almeja a aprendizagem. Ela não irá fazer a aula de música para aprender música. Quem acredita e deseja isso são os pais. Se for um pouco maior, ela poderá ter uma mera noção do que há para se esperar, e mesmo assim, não estará imbuída de nenhum compromisso com a aquisição de competências, sejam elas quais forem. Dessa forma, ao chegar nesse lugar, o que importará para ela será o ambiente que irá encontrar e quão à vontade e segura ela irá se sentir. Por isso, é importante que os professores estejam comprometidos com a oferta de um ambiente convidativo, confiável, seguro e acolhedor, um lugar onde a criança poderá, se tudo correr bem, envolver-se espontaneamente em alguma atividade.

O ambiente facilitador não diz respeito apenas aos aspectos físicos da sala e aos materiais disponíveis para a brincadeira, envolve também o aspecto humano, isto é, as pessoas que fazem parte dele (crianças e adultos) incluindo os professores e o modo como eles atuam. É imprevisível saber qual será a reação da criança diante desse ambiente. Algumas entram tranquilamente na sala ao perceberem que existem outras crianças e materiais para a brincadeira, outras se sentem mais inseguras e precisam reassegurar-se com o seu responsável para conseguirem entrar, outras ainda relutam em entrar, choram, querem ir embora e exigem do seu responsável algum empenho para convencê-las de que não há nada a temer, e, muitas

vezes só entram na sala no colo de seu responsável, permanecendo por algum tempo retraídas e desconfiadas. É natural que todas essas situações aconteçam em graus variados, e elas podem se repetir mesmo que a criança já tenha participado de algumas aulas. O mais importante nessas situações é que a criança sinta-se livre de preocupações (insegurança, medo, etc.) para que consiga participar da aula. Nenhuma aprendizagem irá ocorrer enquanto a criança não conseguir estar minimamente relaxada no ambiente. O papel do professor é fornecer um ambiente (físico e humano) que favoreça essa condição, tentando estabelecer uma relação com a criança, uma relação de confiança, respeitosa, sensível, que se poderá se tornar com o tempo uma relação de afeto de ambas as partes.

2.5 – Da abordagem à construção da relação

Assim que a criança adquire alguma confiança no ambiente e consegue permanecer na sala minimamente relaxada, podemos dizer que ela está pronta para começar a estabelecer algum tipo de contato com os outros (crianças e adultos). Uma questão fundamental que se apresenta desde o início na abordagem do professor à criança e também na abordagem aos processos de ensino e aprendizagem relaciona-se ao conceito de espontaneidade e reatividade³² de Winnicott. Segundo Dias (2003) essa oposição “estará presente em crescente complexidade ao longo da vida.” (p. 158).

Na abordagem à criança, os professores devem ter o cuidado para não provocar uma atitude reativa nela, como resposta a uma invasão de seu espaço físico e/ou emocional. Por exemplo, ao nos dirigirmos a uma criança, verbalmente ou apenas olhando para ela, podemos perceber, geralmente por meio de uma comunicação corporal, que ela se sente desconfortável com o contato e se retrai, desvia o olhar, aproxima-se de seu responsável, enfim, demonstra que esse contato não é bem-vindo. Se os professores não forem capazes de perceber o desconforto da criança e mantiverem a sua atitude, a criança irá reagir a essa intrusão, provavelmente se retraindo mais ou até mesmo chorando.

Os professores não devem insistir, pelo menos por enquanto, nesse contato. Devem dar tempo à criança, esperar um momento oportuno, até que ela demonstre estar mais aberta para isso. Preferencialmente esperando que esse contato aconteça a partir da percepção de uma maior disponibilidade corporal da criança, ao se comportar de forma mais solta e espontânea. Esse deve ser o padrão do contato e da relação dos professores com a criança em

³² Ver capítulo 1.

todos os momentos, sempre atentos à reação dela, atentos às suas comunicações verbais e não verbais. Essa mesma atitude sensível terá que ser observada pelos professores também na apresentação dos objetos (instrumentos, brinquedos, e outros materiais), nas atividades que irão propor, na forma de propor e na forma de agir. Os professores devem procurar ser previsíveis, sinalizando suas atitudes e ações pela via corporal (ou verbal) de forma calma e tranquila, e, não surpreender a criança com atitudes inesperadas ou não desejadas. A regularidade e a familiaridade desse comportamento dos professores irá gerar gradativamente na criança, um sentimento de segurança e confiança, indispensáveis para que eles possam se relacionar efetivamente com ela e cumprir os seus objetivos educacionais.

Ao promoverem um ambiente confiável, seguro, familiar e previsível, os professores estarão fornecendo o ambiente propício (ambiente facilitador) para as atitudes espontâneas da criança, aonde o brincar poderá acontecer, favorecendo as experiências criativas que levam à aprendizagem.

2.6 – O Brincar e o professor suficientemente bom

O brincar é a ferramenta dos professores para promover a aprendizagem em música. Para que a criança possa brincar, é preciso que ela encontre um ambiente facilitador aonde esse brincar possa acontecer. É também a partir do brincar, que a relação entre o adulto e a criança, aos poucos, irá se estabelecer e fortalecer. Cabe aos professores a preparação e a manutenção desse ambiente.

Preparar o ambiente refere-se à escolha e a disposição dos materiais que serão utilizados para as brincadeiras e atividades durante a aula. E a manutenção refere-se principalmente ao papel que o professor irá exercer perante os alunos, por meio de uma relação confiável e uma atitude de disponibilidade. Estar disponível, como vimos em Lapierre e Lapierre (2002), implica envolvimento pessoal, entrega corporal, não apenas estar junto. Não significa, no entanto, que os professores deixarão de exercer o seu papel de adulto, pelo contrário, por permanecerem no seu lugar de adulto, é que poderão tornar-se confiáveis e capazes de serem os mediadores da brincadeira e da aprendizagem. Eles sabem que a brincadeira é dirigida às descobertas e aprendizagens das crianças, e que uma de suas funções é auxiliá-las nesse sentido, ajustando-as às necessidades da criança. Esse é o papel do professor suficientemente bom.

Durante a brincadeira, podem ocorrer diversas situações em que a presença de um adulto se faz necessária, como por exemplo, na negociação de um eventual conflito de

interesses entre as crianças, no fornecimento dos estímulos necessários para que a brincadeira ocorra, sendo muitas vezes, a pessoa que poderá sugerir uma forma de brincar, que oferecerá os materiais, as músicas e o ambiente necessário para a brincadeira e sua continuidade, zelando pela segurança física e emocional das crianças, além é claro, de serem as pessoas que irão organizar as atividades de maneira que possam alcançar os objetivos por eles propostos.

O brincar por si só, sem nenhuma delimitação ou contexto, gerará experiências e descobertas tão variáveis quanto incertas. Não é isso que queremos propor, mas sim, um brincar delimitado por um contexto essencialmente musical. Dessa forma, para que o brincar possa levar a alguma aprendizagem musical, é preciso que esteja inserido em um ambiente que favoreça o contato da criança com a música, que disponibilize materiais (brinquedos, instrumentos musicais, músicas, entre outros) que permitam, eventualmente, no decorrer da interação, a exploração espontânea e criativa desses materiais pela criança. Delimitamos assim, não a brincadeira em si, mas o contexto onde esse brincar poderá acontecer.

Os professores irão propor e organizar as atividades, auxiliar na manutenção da brincadeira (dando suporte às crianças), participando ativamente ou apenas observando, atentos ao desenvolvimento da brincadeira e às comunicações (verbais e não verbais) das crianças. As atividades e brincadeiras são entremeadas por músicas (cantigas de roda, canções da infância, canções populares, temas infantis, etc.), que adquirem funções variadas, podendo tanto exercer o papel de pano-de-fundo visando potencializar a brincadeira como ser o foco principal da atividade em uma prática instrumental em conjunto, por exemplo.

2.7 – Aspectos estruturais da aula

Os aspectos estruturais que compõem a prática são: o cadastro do aluno, a aula experimental, a entrevista com os pais, o planejamento da aula, a preparação do ambiente, a aula propriamente dita (princípio, meio e fim), e a elaboração do relatório.

No cadastro do aluno, colhemos os dados básicos dos pais, como nome, endereço, telefone, e-mail, o nome e a data de nascimento da criança.

Geralmente, os espaços que oferecem atividades regulares para crianças, dão a oportunidade de se conhecer o trabalho que será oferecido, antes que os pais decidam efetivamente matriculá-las em uma determinada atividade, por meio de uma aula experimental. A partir do cadastro do cliente, como ainda não conhecemos a criança, definimos o grupo em que a criança poderá fazer a aula experimental, baseando-se simplesmente em sua faixa etária e na disponibilidade dos horários existentes.

Havendo interesse por parte dos pais em matricular o filho na atividade, o responsável pela criança (mãe, pai ou ambos) é convidado para fazer uma entrevista inicial.

Na entrevista inicial, busca-se traçar o perfil da criança, da família e do ambiente no qual eles se inserem, conhecendo um pouco mais sobre a personalidade e a rotina da criança. A entrevista irá nos orientar no planejamento das atividades e no estabelecimento das metas para o trabalho que será desenvolvido. É também uma oportunidade para explicarmos como o trabalho será realizado e quais são as nossas prioridades e os objetivos que pretendemos alcançar. A entrevista inicial geralmente é feita por uma pessoa que esteja apta a realizá-la (psicóloga, pedagoga, terapeuta, etc.) desde que, obviamente, integre a equipe de profissionais dessa instituição e conheça o trabalho que será realizado. Na entrevista inicial são feitas algumas perguntas relacionadas à criança e à família, e também relativas à atividade em que a criança foi matriculada, no caso, a aula de música.

Alguns exemplos das perguntas relacionadas à família são: “Como foi a amamentação da criança?”; “Como foi a passagem para a alimentação?”; “Com quem mora?”; “Tem irmãos?”; “Qual a atividade ou brincadeira preferida dele (a)?”; “Já frequenta a escola? Se sim, qual?”; “Quais as características que você acha que seu filho herdou dos pais?”; entre outras. As perguntas relativas à atividade musical são, por exemplo: “Costumava ou costuma cantar canções para ela em algum momento do dia?”; “Algum adulto próximo da criança toca algum instrumento musical ou é ligado à música?”; “Quais as músicas e/ou cantores prediletos da criança?”; “Quais são as expectativas dos pais em relação ao trabalho de musicalização?”, entre outras.

Após a entrevista, as informações colhidas são passadas para os professores responsáveis pela aula. Note-se que levamos em conta essas informações, não apenas no planejamento das atividades e no estabelecimento das metas, mas também para que possamos estar atentos às características singulares e pessoais da criança, além daquelas percebidas na ocasião da aula experimental. Tudo isso nos fornece dicas valiosas para o estabelecimento de um contato personalizado, e, nos dá inclusive a possibilidade de sugerir um grupo que nos pareça mais adequado para o ingresso da criança.

2.7.1 – O Planejamento da aula

O planejamento da aula envolve a organização dos grupos, a preparação do ambiente, os materiais disponíveis, a seleção das atividades que poderão ser oferecidas de acordo com a faixa etária, as características individuais das crianças e as características do grupo.

2.7.2 – A organização dos grupos

É feita considerando a faixa etária das crianças, as suas características individuais, o tamanho do grupo (de até cinco crianças) e as características do grupo. O primeiro critério, inicialmente, é separar as crianças por faixa etária, tendo em vista estarem, ao menos teoricamente, atravessando um processo de desenvolvimento similar. No entanto, há casos em que a divisão etária não corresponde à realidade do desenvolvimento individual das crianças, que pode estar mais adiantado ou mais atrasado, variando de criança para criança.

Essa diferença no desenvolvimento individual pode ser benéfica ou não para a convivência entre elas, depende do caso. Uma criança muito grande e com alguma desenvoltura corporal pode favorecer o desenvolvimento das crianças menores e com menor desenvoltura, como também pode, sem querer, eventualmente machucá-las. Há o caso também de uma criança poder se beneficiar do comportamento apresentado por outra criança por ser próximo ao comportamento dela, como também por ser oposto ao dela. Uma criança muito passiva ou inibida, por exemplo, pode se beneficiar do comportamento de outra mais ativa ou extrovertida e vice-versa, mesmo que a faixa etária delas não seja a mesma. Mas tudo isso só é possível descobrir na prática, dependendo do que acontece na convivência entre elas. Assim sendo, contamos com a possibilidade de manter ou remanejar a criança para outro grupo.

O critério de divisão dos grupos por faixa etária é considerado principalmente para não misturar as crianças que conseguem ficar na sala sem a presença do seu responsável daquelas que ainda não conseguem, pois é provável que uma criança desacompanhada ressinta-se diante de outra que está acompanhada. Por isso, essa divisão segue o seguinte critério: no caso das crianças menores (até dezoito meses aproximadamente), acreditamos que a presença dos adultos – responsáveis pelas crianças –, é de extrema importância para elas, e que eles devem acompanhá-las em todas as aulas. Este adulto, preferencialmente a mãe (ou o pai) ou alguém de sua confiança, assume um papel de apoio, um porto seguro para a criança, tanto para assegurá-la emocionalmente quanto para atendê-la em necessidades como dar-lhe água, trocar a fralda, etc., até que ela esteja apta a separar-se dele e consiga permanecer sozinha na sala.

As crianças um pouco mais velhas (a partir dos dezoito meses aproximadamente) podem entrar na aula desacompanhada de seu responsável, caso sintam-se confiantes para isso, principalmente se já houver um vínculo entre a criança e os professores, e, ela esteja familiarizada com o ambiente e seja capaz de permanecer sozinha na aula. Entretanto, se ela não for capaz de entrar na aula sozinha ou permanecer sem a presença dele, os adultos podem

acompanhar a criança nas primeiras aulas, e juntamente com os professores, começarão a promover um processo de separação.

O processo de separação da criança de seu responsável, que geralmente iniciamos por volta dos dezoito meses de idade, deve ser promovido gradativamente, com muita cautela e sensibilidade para perceber se a criança (e algumas vezes até o próprio responsável) será capaz de lidar com essa situação. Mesmo que a criança fique bem durante uma aula inteira, é preciso dar tempo para que o processo se consolide. Às vezes acontece de inicialmente a criança ficar bem, mas em um determinado momento, sente-se insegura por estar desamparada. É importante que esse processo seja feito em conjunto com o responsável pela criança, alertando-o para a possibilidade de que ele seja eventualmente necessário, e que por isso, precisará estar por perto caso a criança precise dele. Caso seja o adulto que se sinta desconfortável com a separação, talvez seja necessário marcar uma conversa com ele para falar a respeito da importância desse processo para diversas conquistas da criança, entre elas, podemos citar a conquista da autonomia, da liberdade (espontaneidade), da sociabilidade (relação com os outros), da independência, da autoconfiança, etc.

Pode-se perceber a complexidade que envolve a organização dos grupos e o cuidado que devemos ter diante das características pessoais das crianças e do desenvolvimento individual delas. A organização dos grupos depende também de outros fatores, como a disponibilidade de horários da criança, da oferta de grupos disponibilizados pela instituição, da quantidade de crianças presentes em um determinado grupo, enfim, fazemos o possível para ajustar as coisas com flexibilidade, conforme as diversas necessidades e possibilidades que se apresentam.

2.7.3 – A preparação do ambiente

O ambiente é um dos recursos dos professores, é o espaço privilegiado da brincadeira, onde eles podem de certa forma, pré-dispor algumas possibilidades. Os professores irão organizar previamente o ambiente e desta forma procurarão dispor os materiais que dizem respeito tanto aos interesses da criança, quanto aos seus interesses pedagógicos. Por exemplo, pode-se dispor brinquedos ou instrumentos musicais ao alcance, ou propositalmente escondidos para um determinado momento de exploração e descoberta do espaço. Pode-se preparar locais para determinados fins (pintura, contação de histórias, dramatizações, etc).

A organização do ambiente é fundamental no sentido de sugerir a atividade sem determiná-la. O fato de prepararmos o ambiente para determinadas atividades não implica necessariamente que elas irão acontecer. Tudo depende da situação e do desenvolvimento das atividades. As crianças podem querer ou precisar permanecer mais tempo em uma atividade e não sobrar o tempo necessário para o desenvolvimento de outra, ou, a atividade não despertar nenhum interesse ou participação das crianças. A flexibilidade do planejamento é essencial para podermos lidar com as situações imprevisíveis que podem acontecer durante a aula.

A preparação do ambiente também ajuda o professor a realizar uma espécie de concentração prévia, que acontece na hora em que está arrumando e dispondo os materiais para a aula. Pensamos nas crianças, nas possibilidades adequadas a faixa etária delas, nas atividades que pretendemos sugerir, e, de certa forma, já estamos antevendo e criando uma atmosfera favorável para o início da aula.

2.7.4 – Cuidados com o material

O cuidado com os materiais escolhidos pelo professor deve prever que muito provavelmente eles serão colocados à boca, principalmente quanto menores forem as crianças, lançados fora, utilizados sem muito controle motor ou o cuidado necessário, por isso a escolha dos materiais é de extrema importância. Evitando objetos pequenos que possam ser engolidos, ou que apresentem pontas que possam perfurar, objetos duros, com quinas, etc. Todas essas situações devem ser previstas pelo professor, para que não acarretem acidentes. Na escolha dos materiais, é importante que se atente para as características do mesmo, certificando-se sempre de que são adequados à proposta e destinados à faixa etária em questão. A composição dos materiais é também importante, optando-se sempre que possível por materiais macios e maleáveis, leves, e, que apresentem diferentes texturas, cores e formas. Se forem colocados à boca precisarão de ser higienizados em um momento oportuno. Por uma questão prática, é melhor que sejam feitos de um material facilmente lavável. Particularmente, eu não gosto dos brinquedos eletrônicos, ou que utilizem pilhas, pois além de fazerem um barulho muitas vezes incômodo e artificial, não precisam que a criança se empenhe para produzi-los. Além de, geralmente, serem feitos de partes duras e pesadas que podem oferecer risco às crianças.

2.7.5 – Os materiais disponíveis

Os materiais fornecem diversas possibilidades para a interação entre a criança e o adulto, entre as próprias crianças, e, sua utilização geralmente vai além daquelas que se pode supor pelo uso comum. Os materiais são necessários para estruturar as atividades, estimular a brincadeira, a imaginação, o movimento, a concentração, enfim, cumprem funções variadas de acordo com as etapas³³ da aula.

Dentre os materiais utilizados temos: instrumentos musicais, almofadas, panos e tecidos, bolas, bonecos, fantoches, brinquedos, jogos de encaixe, blocos de construção, livros, material para desenho ou pintura, entre outros. Descreverei alguns destes materiais e algumas de suas possíveis utilizações:

Almofadas: são feitas especialmente para esse fim. São de espuma (densidade 30), de duas espessuras: 15 ou 20cm. Quadradas ou retangulares cobertas com tecido liso, em cores variadas e de três tamanhos diferentes, com dimensões de 40x60cm, 160x160cm e 100x200cm. Possuem múltiplas utilidades, as de menor dimensão são leves e podem ser facilmente carregadas, inclusive pela criança pequena. Utilizadas umas sobre as outras, amontoadas ou empilhadas, convidam ao movimento (cair em cima, pular, deitar, rolar, etc), dividem espaços, compõe tuneis, cabanas e tantas possibilidades quanto pudermos conceber.

A criança maior, entre dois e três anos, utiliza muito as almofadas. Despendem bastante tempo e energia nelas em razão de seu crescente desenvolvimento motor. As almofadas são geralmente utilizadas na etapa intermediária, onde o movimento predomina na atividade, muitas vezes necessário para que se conquiste, posteriormente, em outra atividade, algum nível de concentração.

Instrumentos Musicais: tambor, pandeiro, chocalho, sino, reco-reco, clave, castanhola, conguê, afoxé, violão, flauta e xilofone. Na medida do possível possuem tamanhos reduzidos, apropriados para as crianças. São utilizados em etapas específicas da aula (inicial ou final³⁴), pois requerem que a criança esteja sentada para tocá-los. As crianças escolhem seus instrumentos, e são livres para tocar, ou experimentar novas possibilidades, explorando suas capacidades sonoras através da manipulação direta, adquirindo gradativamente familiaridade e domínio do instrumento. Com as crianças maiores, é bastante comum, durante essa atividade, de os professores sugerirem algum tipo de organização musical a partir de músicas específicas, parlandas ou histórias.

³³ Essas etapas serão descritas no item 2.15

³⁴ Ver tópico 2.15

Fantoches e dedoches: são geralmente de bichos ou de personagens diversos. Os fantoches ajudam a diluir o contato direto com a criança, que muitas vezes pode não ser bem-vindo, principalmente nos primeiros contatos com ela. Além disso, proporcionam a oportunidade de cantarmos músicas relacionadas a eles enquanto as crianças ou os adultos o manipulam. Podem também ser utilizados para histórias contadas e/ou cantadas. Os fantoches despertam grande interesse na criança, sendo extremamente úteis e versáteis, podendo ser utilizados para diversos fins, em qualquer etapa da aula.

Panos e tecidos: de diversos tamanhos, cores e texturas, como lycra, cetim, algodão, poliéster, etc. Podem servir a vários propósitos, um tecido azul estendido ao chão, por exemplo, transforma-se rapidamente no mar, ou num rio. Pode transformar-se numa capa de super-herói, ou de um bruxo, no vestido da princesa, na pele do lobo, etc. Pode ser um balanço (segurado nas extremidades pelos adultos), um barco no qual as crianças sentam por cima e seguram as laterais, um esconderijo para as crianças, dividem espaços, compõem ambientes, casas, etc. A versatilidade desse material pode transformá-los em praticamente qualquer coisa e também podem ser usados em qualquer etapa da aula.

Blocos de construção e jogos de encaixe: podem ser oferecidos para todas as faixas etárias, desde que apropriados às possibilidades de utilização da criança. Favorecem a concentração e o foco e por isso podem ser utilizados tanto na etapa inicial quanto na etapa final.

2.7.6 – Seleção das atividades e brincadeiras

Com a experiência os professores acumulam uma série de atividades e brincadeiras que foram sendo construídas ao longo do tempo, tanto pelos professores como pelas crianças. Envolvem atividades de movimento relativas à exploração do ambiente (andar, correr, pular, entrar, passar, sair, subir, descer, cair, escorregar, rolar, abaixar, levantar, etc), atividades de faz-de-conta (dramatizações, teatrinho de fantoches, etc), atividades musicais (utilização de músicas do folclore brasileiro em diversas atividades; brincadeiras de roda; prática musical com instrumentos musicais, com a utilização do corpo), atividades com brinquedos, com jogos de encaixe ou de construção, atividades de expressão plástica (pintura) e contação de histórias e também brincadeiras originais oriundas da transformação de outras brincadeiras. Para selecioná-las levamos em conta as características individuais das crianças e as características do grupo, e também, os materiais disponíveis e sua função nas diferentes etapas da aula. Pode acontecer que as atividades sejam transformadas pelo brincar livre das crianças,

exigindo flexibilidade e desprendimento por parte dos professores em relação ao planejamento, por isso, a seguir seguem alguns exemplos de atividades que propomos a título meramente ilustrativo:

2.7.6.1 – Exploração e movimento

Conforme as crianças se soltam, começam as explorações e os movimentos, a criança quer explorar e descobrir o espaço, e logo encontra o que estava lá para ser encontrado: um cachorro (fantoche), por exemplo. Aproveitamos a emoção da descoberta para cantar uma música “de cachorro”. Brincamos, damos vida ao fantoche ou a auxiliamos nesse sentido. A criança geralmente se interessa em manipulá-lo, quer colocá-lo em sua mão e experimentar³⁵.

Encontra-se outro bicho, o macaco, por exemplo, que começa a pular nas almofadas, convida todos para pular também, nesse momento a música do macaco pode estimular o movimento. A criança pode continuá-lo, transformá-lo em outra atividade ou brincadeira como cair, rolar, etc. Gradativamente a criança se solta, conforme adquire confiança no ambiente, nos professores e nos outros adultos que porventura estejam presentes. Depois do momento inicial de reconhecimento do ambiente, de chegada, a criança sente-se encorajada a arriscar-se mais em seus desejos e/ou vontades. Esse é um dos papéis dos professores, reconhecer e atender as vontades da criança. Não acreditamos que dessa forma estaremos “mimando” a criança, ou simplesmente atendendo a sua vontade imperiosa. Realmente não é isso. De forma alguma significa ausência de limites. Fazer a vontade de uma criança no sentido do brincar, é dar o que ela precisa para ingressar nesse espaço lúdico, que é a brincadeira.

2.7.6.2 – Prática com instrumentos musicais

Outra atividade é a prática com instrumentos musicais, que podem já estar dispostos pela sala ou colocados dentro de um baú, acessível às crianças. Caso os instrumentos estejam dispostos pela sala, esperamos que a criança demonstre interesse em tocá-los. Senão separamos um momento específico, de preferência mais concentrado para abrir o baú e deixá-las escolher à vontade. Então tocamos algumas músicas. Geralmente usamos algumas canções com maior frequência, aquelas em que o ritmo é bem marcado, como “Marcha soldado”, por

³⁵ Experimentar nesse caso pode envolver todos os sentidos: visão, audição, tato, paladar e olfato.

exemplo. Podemos utilizar algumas canções para determinados fins, como, por exemplo, uma música que apresente uma variação na intensidade dos toques no tambor, ou, uma música que possibilite uma pequena organização instrumental, como, por exemplo, a música “A loja do mestre André”, onde cada instrumento tem seu momento de aparecer. Dessa forma, podemos inserir os elementos que nos interessam desenvolver.

2.7.6.3 – O gigantão

Há sempre um contexto onde procuramos inserir as atividades, mesmo que esse contexto seja simplesmente um faz-de-conta:

O “Zequinha” é um boneco de pano, grande (do tamanho de uma criança de dois anos) e macio com sua carinha feliz. Em um determinado momento, anuncio que irei chamar um amigo. O outro professor trás o Zequinha fazendo como se tivesse vida própria. Ele gosta de abraçar, é muito macio e a sua presença, geralmente, é bem-vinda. O Zequinha também gosta de brincar de roda (atirei o pau no gato, ciranda cirandinha, etc.) e torna-se uma forma dos professores o utilizarem para exemplificar as atividades através dele.

Outra atividade onde usamos o Zequinha foi denominada de “gigantão”, em função da música que utilizamos na atividade. A letra diz o seguinte: “O gigantão, pra ser maior, pôs-se a crescer, feito um balão, tanto cresceu, o valentão, que estourou...pow...caiu no chão”. Durante a música o utilizamos o Zequinha, para ilustrar o movimento que começa agachado, vai crescendo (levantando o corpo), fica em pé, levanta os braços, e no final cai no chão. Essa atividade, como se pode perceber, exige que a criança consiga ficar em pé sozinha e tenha algum domínio do corpo para acompanhar o movimento proposto pela letra da música. Tanto o gigantão, como a brincadeira do “atirei o pau no gato”, tem um tempo pré-estabelecido que é ditado pela música e também marcado pela experiência concreta no corpo. A marcação temporal surge com a familiarização da letra e os momentos de subida e descida. Geralmente as crianças pedem para repetir mais de uma vez.

A brincadeira do gigantão é uma atividade que apresenta algumas variações, que surgiram na prática, em decorrência das transformações das crianças e também para se ajustar às necessidades e/ou dificuldades do momento como também ao interesse e possibilidades das crianças. Algumas crianças demonstravam medo de cair no chão, sentindo-se inseguras durante a atividade, nesse caso, ao invés de cairmos no chão, simplesmente agachávamos novamente. Tem também outra variação aonde empilhamos as almofadas umas sobre as

outras, em vez de utilizarmos o corpo. No momento do “pow” as crianças derrubam as almofadas e geralmente se jogam por cima delas.

2.7.6.4 – O caminho

Nessa atividade utilizamos placas finas de EVA em formatos diversos, que jogamos no chão em sincronia com a emissão de uma palavra qualquer. Geralmente utilizamos palavras que façam parte do vocabulário da criança, ou que pertençam ao imaginário infantil, como por exemplo, “sapo”, “bola”, “mãe”, “pai”, “avó”, etc. A palavra escolhida pode ser qualquer uma, e irá variar de acordo com a faixa etária e a possibilidade de fala da criança. Distribuimos algumas placas de EVA para as crianças para ver se elas se interessam em fazer o mesmo.

No início, geralmente, ao jogar as placas de EVA no chão, a criança procura imitar o adulto repetindo o movimento e a palavra utilizada por ele, mas logo percebem, devido ao caráter livre e espontâneo que os professores procuram imprimir à atividade, que elas podem escolher outras palavras que façam parte do seu universo ou interesse. É interessante ouvir surgirem palavras como nomes de princesas, de personagens de histórias, de objetos conhecidos, de alimentos preferidos, de pessoas queridas, etc. Conforme as crianças e os adultos vão jogando as placas no chão, os professores procuram organizar as placas para formem um círculo relativamente grande e que componha um percurso no qual ocorrerá a segunda etapa da atividade.

A segunda etapa consiste em andar pelo caminho de diferentes maneiras determinadas pela música. Varias músicas podem servir a esse propósito, levando a criança em um passeio pela floresta, por exemplo, sugerindo não apenas o ritmo da caminhada (andando, correndo, marchando, pulando, rodando, etc), o tema (passeio floresta, praia, cidade, etc.) e o veículo de transporte (corpo, carro, avião, etc.). Essa é uma atividade essencialmente corporal, que apresenta bastante movimento, e por essa razão, destina-se às crianças que já possuem algum domínio do corpo. Além disso, a criança necessita estar bem à vontade para participar dessa atividade.

2.7.6.5 – O mar

Os professores esticam um pano azul, fazendo de conta que é o mar. Podemos balançar o tecido fazendo ondas, ou suspende-lo para que as crianças entrem por baixo e

mergulhem no fundo do mar. Podemos colocar o pano sobre as almofadas e colocar alguns objetos: peixes de diversos tamanhos e cores, polvo, tartaruga, caranguejo, baleia, estrela do mar, lagosta, tubarão, entre outros. Enquanto as crianças brincam, os professores cantam diversas músicas relativas ao tema. Canções do folclore, como “Peixe vivo”, “Caranguejo não é peixe”, “Quem te ensinou a nadar”, entre outras são bem-vindas.

2.7.6.6 – Brincadeiras de roda

As brincadeiras de roda também integram o nosso repertório de atividades oferecidas para as crianças, incluindo as que já foram citadas e outras como “A linda rosa juvenil”, “Aonde está a margarida”, “Samba-lê-lê”, “Passa, passa gavião”, e ainda parlendas como “Corre cotia”, “1, 2 feijão com arroz”, entre outras.

2.7.7 – Etapas da aula

A aula de música é composta basicamente de três etapas com características específicas: *inicial*, *intermediária* e *final*. Optei por atribuir essa denominação com a intenção dar um sentido global ao processo que envolve diferentes níveis de participação das crianças, ou, de envolvimento corporal. Além disso, a especificidade das etapas ajudam as crianças a entender a dinâmica da aula em razão da gradativa familiaridade com elas. O tempo de duração das etapas não é definido, deve ser estabelecido com sensibilidade e flexibilidade a favor das situações que se apresentam na aula, e, não para engessar a atuação dos professores. Podem inclusive ser suprimidas conforme as necessidades que se apresentam.

Na etapa inicial, as crianças geralmente observam o ambiente, podem estar ainda inseguras ou desconfiadas, e, por isso, sua participação nas atividades é, na maioria das vezes, restrita, apresentado uma menor movimentação; na etapa intermediária, elas geralmente já estão mais à vontade com o ambiente e por isso tendem a explorá-lo, aventurando-se em suas descobertas com maior desenvoltura e movimentos, algumas vezes ficando bastante agitadas; e na etapa final, devido a grande quantidade energia despendida na etapa anterior, oferecemos às crianças atividades que exijam dela maior concentração e foco, e, conseqüentemente menor movimento. Visam acalmá-las e prepara-las para o final da aula.

Todas as atividades que compõem as etapas devem apresentar início, meio e fim. Segundo Winnicott (1971), “o meio das coisas só pode ser desfrutado (ou no pior dos casos tolerado) se houver um forte sentido de princípio e fim” (p. 86). Aqui ressalto o aspecto

relativo à importância de se proporcionar às crianças acontecimentos totais. Segundo o autor, os acontecimentos totais habilitam o bebê a dominar o tempo, possibilitando que eles vão de uma ponta a outra da experiência, do início ao fim. Os bebês “não começam por saber de antemão que quando alguma coisa está em marcha terá um fim.” (WINNICOTT, 1971, p. 86). Apesar de o autor estar se referindo a um dos aspectos relativos à temporalização do bebê, que acontece no contexto de sua relação com a mãe, acredito que podemos estender e utilizar esse conceito em outras situações. Para ilustrar o que quero dizer, podemos imaginar a situação em que adultos estão participando de uma determinada atividade, na qual estão tendo imenso prazer, ou inversamente, estão tendo imenso desprazer. Se não souberem quanto tempo essa atividade poderá durar, além de provavelmente ficarem angustiados ou ansiosos, não serão capazes de desfrutar dessa situação como poderiam, ou no pior dos casos, tolerá-la o quanto poderiam, caso soubessem previamente a sua duração. Como a criança pequena ainda não desenvolveu a noção do tempo cronológico, devemos ajudá-las a percebê-lo, por meio de procedimentos que se tornem gradativamente familiares e previsíveis. Só assim elas poderão desfrutar das atividades plenamente, ou até, no pior dos casos, tolerá-las.

Para ajudar as crianças a lidarem com o tempo das atividades, sempre sinalizamos para elas a proximidade do final da atividade – geralmente uns cinco minutos antes. Isso pode ser feito por uma comunicação verbal ou pela utilização de uma canção específica. Pode ser qualquer canção, desde que seja sempre a mesma.

A canção que utilizamos, solicita (por meio da letra da canção), que as crianças ajudem os professores a guardar os materiais utilizados. Damos tempo para que elas o façam por iniciativa própria. Elas podem até se interessar em ajudar, principalmente se os adultos derem o exemplo, mas às vezes isso não acontece. Nesses casos, os professores dão início ao processo, mesmo sem a ajuda das crianças, de forma lenta e tranquila. Entretanto, os professores nunca tiram os objetos das crianças, principalmente porque elas podem estar muito apegadas a eles. Podemos tentar convencê-las a guardar, mas se isso não for possível, guardamos o restante do material e deixamos que a criança permaneça com o objeto. É provável que com o interesse na atividade seguinte, ela mesma se desvencilhe dele para brincar com os outros que lhe são apresentados.

O tempo de cada atividade é estabelecido pelos professores de acordo com o interesse e a participação das crianças, dentro do tempo previsto para as etapas e o tempo de aula. Pode ser que seja necessário permanecer por mais tempo em uma determinada atividade, mesmo que isso ocasione a supressão de uma das etapas. Pode acontecer, por exemplo, das crianças não estarem prontas para uma etapa de maior movimentação (intermediária), ou serem muito

pequenas e tenderem menos ao movimento, e os professores precisarem permanecer com as atividades mais tranquilas da etapa inicial por mais tempo, avançando sobre o tempo previsto para a etapa intermediária, mesmo que ela venha a ter que ser suprimida. Ou, que as atividades da etapa inicial não sejam tão necessárias, tendo em vista as crianças já estarem bastante à vontade e seguras, e demonstrarem uma maior necessidade de movimentação e exploração. Nesse caso, os professores podem passar mais rapidamente para a etapa intermediária. Caso a etapa intermediária ocorra, os professores devem controlar o tempo para que as crianças possam participar da etapa final, de maior concentração e relaxamento. A etapa final deve sempre acontecer depois da etapa intermediária, para possibilitar que a criança diminua sua atividade motora, e possa terminar a aula menos agitada ou excitada.

2.7.7.1 – Etapa inicial (nível de participação baixo)

A sala foi previamente organizada para aquele determinado grupo e dispõe de materiais e objetos que poderão ser utilizados nesta etapa, dispostos na sala ou estrategicamente colocados para que a criança sinta-se interessada em alcançá-los.

Os professores estão atentos à criança, observando-a discretamente, sem constrangê-la, na tentativa de identificar um possível interesse e ver se ele se desenvolve ou não. Um interesse específico que poderá gerar uma iniciativa, um movimento. Esse é um dos pontos mais importantes que os professores buscam nessa abordagem: a iniciativa espontânea da criança, um pré-requisito para o brincar como defendemos aqui.

O interesse da criança pode se manifestar por um simples olhar mais demorado para algum objeto, por um apontar de dedo ou por uma movimentação em direção a ele. Mas isso pode não acontecer. Às vezes algumas crianças não demonstram, ou demoram mais para demonstrar um interesse específico, ou movimento inicial. Os professores podem simplesmente esperar até que ela tome uma iniciativa ou procurar facilitar as coisas, alcançando o objeto para ela ou tentando motivá-la a alcançá-lo, depende das possibilidades motoras da criança e de como ela irá reagir a essa intervenção.

Procurar despertar o interesse e a iniciativa espontânea da criança é uma tarefa do professor necessária para a brincadeira e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Os professores precisarão de sensibilidade para perceber o momento e a forma de abordar, tanto a criança quanto a brincadeira. Às vezes, o movimento da criança em direção ao brincar, ao interagir ou estabelecer algum tipo de contato ou troca pode demorar mais do que o esperado.

A criança de um ano, por exemplo, tem um tempo muito mais desacelerado do que o dos adultos, é preciso dar tempo para que ela possa tomar uma iniciativa a partir da espontaneidade.

Nesse primeiro momento, geralmente utilizamos materiais que nos ajudem a diluir as tensões iniciais. Os fantoches, por exemplo, podem ajudar a intermediar o contato direto com a criança, caso elas estejam retraídas. Mas mesmo com os fantoches podemos ser invasivos³⁶, principalmente no caso da criança menor.

Pode ser de grande ajuda contar com o responsável da criança, que dependendo da faixa etária estarão presentes na aula, como intermediário do contato entre ela e os professores. Por exemplo, oferecemos um instrumento musical ou um fantoche para que a mãe experimente, toque, e assim, talvez, encoraje a criança a fazer o mesmo. Ou então, para que a mãe simplesmente ofereça o instrumento ou objeto a criança, caso ela esteja muito retraída ou com medo do professor.

As atividades que integram esse momento inicial devem prever que a participação das crianças provavelmente será ainda limitada, tímida, e por isso, devem possuir características condizentes com as possibilidades de adesão das crianças. Em razão disso, inicialmente, essas atividades irão requerer uma maior participação dos professores, dando o exemplo, manipulando fantoches, tocando instrumentos, brincando, etc.

Entre as atividades que geralmente escolhemos na etapa da preparação do ambiente para esse momento, está a prática com instrumentos musicais. Além de requererem que a criança esteja sentada para tocá-los – que é provavelmente a postura que elas apresentam nesse momento –, os instrumentos musicais são representantes do fazer musical e a criança quase sempre se interessa em experimentar os sons e fica fascinada com essa descoberta. Durante essa atividade os professores podem cantar uma música, tocar um dos instrumentos ou acompanhá-las ao violão. As músicas também podem ajudar a diluir a tensão inicial, principalmente se forem conhecidas das crianças, o que poderá lhes trazer além de familiaridade, prazer.

Frequentemente utilizamos canções da infância que podem ser familiares para as crianças (lembrando que na entrevista pudemos ter acesso as canções preferidas da criança). É comum surgirem comentários das mães do tipo: “Ah, filho, essa música você adora!”, ou mesmo a criança reconhecendo a música, voltar-se para sua mãe como quem diz: “Olha, é a nossa música!”.

³⁶ Refere-se à oposição entre espontaneidade e reatividade.

Ainda outras atividades podem fazer parte dessa etapa inicial, desde que respeitem as possibilidades de adesão e participação das crianças. Aos poucos as crianças se soltam e começam a participar da atividade mais ativamente. O que importa é a forma como elas se envolvem na atividade (relaxadamente, distraidamente, espontaneamente, etc) e não tanto o uso que dão aos materiais. Com o tempo as crianças se desinteressam naturalmente pela atividade que estavam participando e passam a se movimentar de forma mais livre pelo espaço, buscando novos interesses. Esse é o sinal (comunicação corporal) de que elas estão prontas para uma nova etapa (intermediária).

2.7.7.2 – Etapa intermediária (nível de participação médio e alto)

Na etapa intermediária, oferecemos atividades que estimulem a movimentação e a interação da criança de forma mais direta. Diversos materiais podem ser utilizados, visando estimular a movimentação da criança e a exploração do espaço. É comum utilizarmos bolas, de todos os tipos (com guizo, texturizadas, grandes e pequenas – mas não que sejam passíveis de serem engolidas). Oferecemos inicialmente uma possibilidade de utilização para os materiais, a título de exemplo, mas não há uma forma certa ou errada, as crianças devem estar livres para utilizá-los como quiserem ou lhes for possível. Durante a atividade, utilizamos músicas relativas aos materiais envolvidos na brincadeira e que estimulem a movimentação das crianças, geralmente músicas mais agitadas.

O uso da bola na atividade tem algumas razões de ser. A bola pode ser lançada, pegada, mordida, chupada, sentida (apresenta texturas, barulhos e dimensões diferentes). Pode ser jogada da mãe para a criança e vice-versa, de uma criança para a outra, para o professor, e deste para as crianças. Enfim, pode-se iniciar com ela um bate-bola relacional, que busca uma interação mais consistente (note-se que a bola cumpre uma função intermediária, uma ponte de contato indireta entre os participantes). Além disso, o fato de podermos lançar a bola para o outro pegar, ajuda a criança a se movimentar, e quando a criança o faz (lança a bola), ela indiretamente, se projeta nesse lançar. A atividade com a bola procura favorecer esse vai e vem do contato com o outro, a exemplo das relações, enfim, das idas e vindas que podem simbolizar ou significar (consciente ou inconscientemente) muitas coisas, além de estimularem uma maior movimentação.

A partir de um determinado momento as crianças estarão se movimentando livremente e começarão a explorar mais o espaço. Existem algumas opções disponíveis no ambiente, como as almofadas, que como vimos, podem ser usadas para compor túneis, casas, torres, etc.

com o auxílio dos professores. As crianças gostam de escalar as almofadas, se jogam por cima delas, se enfiam por baixo, se escondem nas casas, atravessam os túneis, derrubam as almofadas, enfim, elas tornam-se o pretexto tanto para uma exploração corporal mais intensa, como também para a exploração lúdica. Um dos professores acompanha as crianças, zelando pela integridade física delas, auxiliando e mantendo a brincadeira, enquanto o outro estará livre para cantar uma música, organizar o ambiente dando apoio ao outro professor, estimular uma criança que eventualmente esteja deslocada, participar da brincadeira, etc.

No decorrer da etapa intermediária outras atividades podem ser sugeridas, como a dramatização de uma história (no caso das crianças maiores). Podemos, por exemplo, construir as casas dos três porquinhos com as almofadas, que não precisam necessariamente ser apenas três, no caso de haver mais crianças interessadas em ser o porquinho e se esconder nas casas. Elas podem querer ser o lobo, que também pode existir mais de um. Os professores se adaptam aos desejos das crianças, e, se for necessário, participam da história como algum personagem. Se já houver alguma familiaridade entre os professores e as crianças, pode ser que elas queiram que o professor (principalmente se for homem) seja o lobo. Nesse caso, o professor deve usar de sensibilidade para não fazer um lobo tão assustador que irá causar muito medo nas crianças (impedindo a brincadeira), ou, de outro modo, fazer um lobo tão bonzinho que não convença ninguém. Tudo depende da possibilidade das crianças em lidar com a situação (emoções). É importante que o lobo seja crível, não no sentido de assustador ou bonzinho, mas que a participação do adulto tenha uma intenção verdadeira, com vontade de brincar. A história pode seguir o rumo previsto ou mudar, caso as crianças assim desejem, e, no caso de se manter a versão original, e o professor estiver representando o lobo, terá que queimar seu “bumbum” e “sofrer” de forma convincente.

A confiabilidade do professor perante as crianças, associada a sua disponibilidade corporal pode liberá-las para manifestar atitudes agressivas contra o corpo dele. Como vimos tanto em Winnicott (1994) quanto em Lapierre e Lapierre (2002), a agressividade é um aspecto que integra o desenvolvimento da criança. O professor pode limitar essa agressão, se proteger, mas não deve retaliar a atitude delas. A atitude do professor ao não retaliar o contato agressivo das crianças, irá fazer com que ele se torne cada vez mais confiável perante elas, possibilitando progressivamente a manifestação de outros tipos de contatos autênticos, como a reparação e o afeto. Essa é uma das formas em que a brincadeira, aos poucos, poderá fortalecer o elo entre o adulto e a criança, em razão da crescente confiança que a criança deposita nele. Pode ser que algumas crianças venham consolá-lo (círculo benigno) após as

“agressões”, oferecendo uma ajuda, algum objeto, ou mesmo um simples sorriso, sendo igualmente importante reconhecer e receber essa atitude da criança.

É provável que as crianças queiram repetir a história para que elas possam se pôr na pele de outro personagem ou poderem elaborar melhor as sensações vivenciadas. Se houver tempo para isso, os professores devem repeti-la. As histórias (dramatizações) além de auxiliarem as crianças a elaborar o “bom”, o “mau”, e outros inúmeros sentimentos humanos, oportunizam a inserção da música, por meio de efeitos sonoros (batidas na porta, climas de suspense, etc.), do tema dos personagens, enriquecendo e potencializando a atividade.

Após essa etapa de maior movimento, será necessário um descanso, mesmo que as crianças não demonstrem precisar descansar. Passamos então à última etapa.

2.7.7.3 – Etapa final (nível de participação médio e baixo)

A etapa final envolve o relaxamento ou concentração e a despedida. As atividades devem ser mais tranquilas, nas quais as crianças precisarão sentar ou deitar para realizá-las. Podemos propor um relaxamento, oferecer livros (adequados à faixa etária), blocos de construção, jogos de encaixe, materiais para desenho ou pintura (crianças maiores), etc.

O objetivo é que a criança possa diminuir seu tônus corporal, acalmar-se um pouco, após um período de excitação, passando por um momento de maior concentração e foco. Esse é o ideal, mas nem sempre acontece na prática. De qualquer forma, elas perceberão – e isso se dará em razão do interesse delas na atividade e da atividade em si – que para conseguirem participar dessa atividade, outra postura corporal será necessária. Como sempre o adulto pode dar o exemplo, até mesmo as mães (se estiverem presentes) podem sentar-se junto com as crianças para ouvirem uma história (contada e cantada), ou deitar-se com elas para um relaxamento.

Não devemos forçar as crianças a fazer da forma como achamos que ela deveria, podemos sugerir dando o exemplo, mas não devemos impor. Nós trabalhamos com a espontaneidade que caminha junto com a criatividade e que fornece um sentido pessoal às experiências. Ao impormos, retiramos delas essa oportunidade (isso serve para qualquer atividade). O próprio ambiente criado pelos professores e pelas atividades que disponibilizam, irão auxiliar a criança nesse sentido. Ao final desse momento, nos despedimos da criança e das mães, e a aula termina.

2.7.8 – A música na aula

Como pode-se perceber, as atividades desenvolvidas na aula de música não são somente atividades musicais propriamente ditas, mas envolvem a música, direta ou indiretamente. Em uma determinada atividade a música pode ser o foco principal e em outra atividade pode ter um papel coadjuvante.

A música aparece no decorrer da aula sob diversas formas, em uma brincadeira de roda, por exemplo, ela assume a função de organizar o movimento e as ações dos participantes; em uma dramatização torna-se a trilha sonora, dando clima à narrativa da história, apresentando o tema dos personagens, criando efeitos sonoros. Em uma atividade de relaxamento, é o elemento que o induz, criando uma ambiência favorável, assim como, numa atividade de movimento. Em uma prática musical em conjunto torna-se o foco principal, estabelecendo e organizando ritmos, dinâmica e textura. A música agrega valor e reforça o significado das atividades e brincadeiras, potencializando-as.

Buscamos com isso, favorecer a imersão da criança em um ambiente musical rico, por meio de uma vivência musical integrada às atividades que propomos, fazendo-se presente em momentos oportunos, carregada de significados (objetivos e subjetivos), contextualizada, entrelaçando momentos, criando familiaridade e integração sociocultural.

A música permeia diversos momentos da vida de cada um de nós, está presente em cerimônias, rituais, casamentos, festas, funerais, etc, nos quais ela nem sempre ocupa o foco principal e nem por isso perde a sua significação e importância. As pessoas se relacionam com a música, às vezes, como meros ouvintes, às vezes, como músicos integrantes, amadores ou profissionais. Utilizamos a música para fins de distração, de relaxamento, de diversão, de aprendizagem, enfim, são muitas as possibilidades que ela nos proporciona. É assim que procuramos apresentá-la a criança, como um fenômeno sociocultural, possibilitando inúmeras vivências, descobertas e aprendizagens.

É importante observar que em momento algum pretendemos ensinar conceitos musicais às crianças. Nosso foco está em promover uma vivência musical, que dará início a construção do conhecimento musical ao colocar a criança em contato com a música, num processo de enculturação.³⁷ Estão envolvidas nessas vivências os parâmetros do som (altura, timbre, intensidade e duração), a forma musical (motivos e frases), organizações instrumentais, estilos musicais, ritmos e pulsações, etc. Estamos cientes de que se trata apenas

³⁷ Gordon utiliza o termo aculturação, como veremos no terceiro capítulo.

do início de um longo processo de desenvolvimento musical, não almejamos resultados imediatos e nem esperamos respostas corretas, do ponto de vista musical, como por exemplo, que a criança mantenha um pulso constante quando toca algum instrumento de percussão ou que cante sua canção preferida com afinação precisa. Na verdade sequer esperamos uma resposta específica, qualquer resposta que a criança possa dar de forma espontânea, já será extremamente bem-vinda.

Aos poucos as crianças compreendem os diversos aspectos do fazer musical, de maneira informal, descompromissada, relaxada, e começam a utilizá-los espontaneamente, muitas vezes de maneira original e criativa. Inventam novas letras para as canções, inventam novas melodias, e passam a incluir a música no seu brincar, repetindo as canções, adicionando sonoridades e efeitos às suas ações e atividades. Demonstram assim que estão começando a descobrir como podem manipular os elementos musicais, criando e improvisando. Além de ampliar gradativamente o seu repertório musical e dispor de cada vez mais elementos para a expressão musical.

2.7.9 – O relatório

A curto prazo, o relatório serve aos professores como uma forma de avaliarem o trabalho que estão desenvolvendo, para que possam fazer os ajustes necessários de maneira mais imediata e funcional. A longo prazo, nos proporciona uma visão do percurso da criança durante o processo de musicalização, sua evolução, suas dificuldades, suas habilidades, constituindo um panorama geral do processo.

Por uma questão prática, é geralmente registrado em gravadores digitais – desses que praticamente todos os celulares atuais possuem – priorizando os aspectos que mais chamaram a atenção dos professores durante a aula. É importante que essa gravação seja realizada após cada aula, para que não se perca detalhes importantes que poderiam ser perdidos, caso o registro fosse realizado muito tempo depois. Os professores procuram expressar-se de forma resumida e pontual, dando agilidade ao processo, visando a posterior transcrição com maiores detalhes em uma ficha. As diferentes impressões e interpretações, que eventualmente apareçam entre os professores, poderão ser discutidas posteriormente quando forem transcrever as gravações para as fichas.

Temos uma ficha para cada grupo, e também fichas individuais para cada criança. As fichas individuais irão conter aspectos que envolvem o comportamento da criança, sua participação nas atividades, seu envolvimento, sua relação com os outros (crianças e adultos),

suas dificuldades (medos, acanhamento, iniciativa, etc) e habilidades (musicais, motoras, de linguagem, de expressão artística, etc), suas atividades preferidas, e outros detalhes que nos pareçam relevantes. Também registramos nessa ficha o comportamento do responsável (das crianças até dezoito meses aproximadamente), que classificamos nos seguintes padrões gerais:

- a) Distanciados – apresentam uma participação de forma distanciada. Permanecem relativamente atentos à criança, observando-a nas atividades, mas algumas vezes parecem estar pouco disponíveis;
- b) Presentes – participam da aula de forma presente e interessada, mantendo algum distanciamento e se mostram disponíveis à criança, caso seja necessário;
- c) Intrusivos – participam da aula e interferem no comportamento da criança. Na maioria das vezes tiram a possibilidade da criança de fazer as coisas por si mesma.
- d) Ausentes – estão de corpo presente, mas ausentes de “espírito”. Demonstram pouco ou nenhum interesse na aula, e às vezes nem na criança, delegando essa tarefa aos professores. Permanecem a maior parte do tempo alheios, distraídos ou conversando.

Dependendo do momento e do dia, esses padrões podem apresentar ligeiras variações. Os responsáveis podem apresentar diferentes padrões no mesmo dia ou diferentes padrões em dias diferentes. De qualquer forma, não temos a intenção de julgar esse comportamento do adulto, nem a pretensão de modificá-los, apenas servem para nos auxiliar na análise do comportamento das crianças, que muitas vezes são influenciadas por ele.

As fichas do grupo contêm o registro das atividades oferecidas, se elas foram adequadas ao grupo, se despertaram o interesse e a participação das crianças, se atingiram os objetivos almejados, se foram realizadas conforme o planejado ou se tiveram que ser adaptadas ou modificadas, entre outras observações que possam ser relevantes.

Diante dos dados obtidos, tanto a partir da análise da ficha individual, quanto da ficha do grupo, os professores mantêm ou reformulam suas propostas, estabelecem novas estratégias para lidar com as dificuldades eventualmente encontradas, enfim, procuram repensar e adaptar o processo continuamente de acordo com esses critérios.

As fichas individuais podem ser apresentadas aos responsáveis, sob a forma de um relatório, em períodos pré-estabelecidos, geralmente trimestral ou semestral, para que eles possam acompanhar nosso trabalho e também para que possam nos dar um “*feedback*” do comportamento das crianças durante esse período.

CAPÍTULO 3

TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON

Este capítulo foi colocado intencionalmente no final da dissertação porque meu contato com a teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon ocorreu somente quando comecei a buscar metodologias de educação musical direcionadas à faixa etária envolvida nesta pesquisa. Por essa razão, além de não ter tido a oportunidade de aplicar a teoria de Edwin Gordon na prática, considerei que alguns aspectos dela não são passíveis de serem executados da forma como ele as propõe³⁸. Em vista disso, não achei pertinente incluí-la anteriormente na prática educativa descrita no segundo capítulo, sem que eu pudesse falar com propriedade dessa aplicação, correndo o risco, tanto de descaracterizar a proposta de Gordon, quanto de descaracterizar a prática educativa que foi apresentada. Os motivos que me fazem, ainda assim, apresentar a teoria de Gordon nesse contexto, devem-se principalmente a escassez de metodologias voltadas a essa faixa etária no campo da educação musical, a originalidade e a relevância de algumas contribuições de Edwin Gordon, principalmente no que diz respeito ao conceito de audição e audição preparatória, como também a total ausência da teoria deste autor, relacionada à criança pequena, nos trabalhos e pesquisas no campo da educação musical no Brasil.

Edwin E. Gordon, graduou-se bacharel e mestre em contrabaixo pela Eastman School of Music, obteve um segundo mestrado em educação pela Ohio University, tornando-se Ph.D. em 1958, pela University of Iowa. Reconhecido internacionalmente como músico, pesquisador, professor, escritor e conferencista, é o autor da Teoria de Aprendizagem Musical (Musical Learning Theory) elaborada a partir de extensos estudos e pesquisas realizadas sobre a aprendizagem musical. Gordon foi aluno de Carl E. Seashore, chegando a ocupar sua cadeira na pesquisa em Educação Musical na Temple University (Philadelphia). Desenvolveu alguns dos mais reconhecidos testes de aptidão musical e escreveu numerosos livros, artigos e textos acadêmicos que trazem importantes contribuições para o estudo do desenvolvimento da aprendizagem musical da primeira infância. (INSTITUTO EDWIN GORDON DE APRENDIZAGEM MUSICAL, 2014).

Edwin Gordon desenvolveu a Teoria de Aprendizagem Musical (“Music Learning Theory”) com base em mais de 50 anos de pesquisas e observações. Entretanto, pouco se conhece a respeito deste autor e de sua teoria de aprendizagem musical aqui no Brasil.

³⁸ Falarei mais sobre isso nas considerações (item 3.9) ao final deste capítulo.

A Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar de Gordon, “compreende e descreve os processos por meio dos quais o ser humano aprende música, desde o nascimento até a idade adulta, e postula que esta aprendizagem ocorre por meio de processos similares àqueles relacionados à aprendizagem da fala.” (INSTITUTO EDWIN GORDON DE APRENDIZAGEM MUSICAL, 2014).

Suas pesquisas sobre a aptidão musical e a capacidade de audição – seus principais constructos teóricos – trazem relevantes contribuições ao campo da educação musical. Suas contribuições refletem-se muitas vezes no uso de conceitos e terminologias próprias, que serão oportunamente apresentadas e esclarecidas no decorrer deste capítulo.

Inicialmente irei contextualizar historicamente e definir o conceito de audição, que é um conceito essencial para a compreensão desta teoria, entre outros conceitos importantes incluindo o conceito de aptidão musical, para depois apresentar a sequência do processo de aprendizagem, denominado “audição preparatória”, relativo à faixa etária envolvida nesta dissertação.

A busca de terminologias que permitissem explicar a qualidade dos processos de assimilação musical foi objeto de estudo de inúmeros pesquisadores do início do século XX. Matthey (1913), preocupado com o processo psicológico de aprendizagem dos instrumentistas de sua época, enfatiza a diferença entre ouvir e escutar. “Não há nada mais prejudicial ao nosso sentido musical, do que nos permitirmos – por hora – ouvir sons musicais sem escutá-los.”³⁹ (MATTHAY, 1913, p. 5). Mathay (1913) afirma que ao nos depararmos com um texto ou uma partitura, somos capazes de identificar elementos visuais que nos chegam aos olhos, mas isso não implica que estamos entendendo o que eles significam. Mesmo que sejamos capazes de ler em voz alta o que está escrito, isto não nos transmitirá sentido algum a menos que sejamos capazes de analisar (conscientemente ou inconscientemente) e investigar essas impressões recebidas em nossa mente. Afirma que a mesma situação ocorre com a percepção auditiva. Somos capazes de perceber auditivamente uma sequência de sons ou uma música, mas podemos ter tanto uma mera vaga impressão de que algum evento sonoro está ocorrendo, quanto podemos voltar a nossa mente para os sons e descobriremos definitivamente no que consistem e significam. Podemos até, distraidamente perceber que alguma música está sendo executada, mas certamente não entenderemos sequer uma nota dela a não ser que intencionalmente analisemos o fluxo de impressões sonoras que nos chegam aos ouvidos.

³⁹ “There is nothing more fatal for our musical sense, than to allow ourselves – by the hour – to hear musical sounds without listening to them.”

Com isso, Matthey (1913) aponta a capacidade de selecionarmos auditivamente o foco de nossa escuta para sermos capazes de analisar o que estamos escutando. Sendo assim precisamos “treinar a nós mesmos a observar e perceber as impressões auditivas, treinando nossa mente para fazer uso das impressões recebidas por meio de nosso aparelho auditivo. Resumindo, treinamento auditivo para ser prático, deve significar treinamento da mente, musicalmente.”⁴⁰ (MATTHAY, 1913, p. 8).

Segundo Caspurro (2006, p. 42), o termo “audição interior”, é outro exemplo dessa busca terminológica, e aparece nas obras de diversos autores como Willems, Orff, Dalcroze, Kodaly, entre outros, com o mesmo sentido de escuta proposto por Matthey e põe em destaque um problema essencial para a aprendizagem da música: a compreensão do fenômeno sonoro, ou seja, como a música é assimilada pelo sujeito.

Para Caspurro, “a forma como se aprende a assimilar música é um fator decisivo para o desenvolvimento não apenas de diferentes maneiras ou qualidades de audição, como de diferentes atitudes ou necessidades perante a música.” (CASPURRO, 2007, p. 2). Para Caspurro, apesar das propostas de ensino da música desenvolvidas pelos autores acima citados, a educação musical continua a dar sinais de que existem problemas de aprendizagem que ainda não conseguiram ser resolvidos.

Segundo a autora, essa situação se deve pelo fato desses autores não basearem suas propostas pedagógicas, pelo menos de forma suficientemente sistematizada, numa teoria psicológica e sequencial dos processos envolvidos no ato de ouvir. “As dificuldades de desempenho ao nível da improvisação – e genericamente do pensamento e expressão criativas –, da audição, sobretudo ao nível harmônico [...] são os principais exemplos de problemas verificados ainda hoje nos alunos.” (CASPURRO, 2006, p. 37). A importância colocada ao “o que se ensina” ao invés de “quando e porque se aprende”, principalmente nas etapas iniciais do ensino de música, é apontado por Caspurro como uma das razões para que as referidas propostas de ensino não se sistematizem.

Gordon afirma que pode haver audição interior por processos de imitação, memorização mecânica, sem que haja compreensão musical – no sentido de um conhecimento perceptivo dos sons. Assim como é possível cantar interiormente uma melodia que se memorizou e executá-la sem se compreender, por exemplo, qual a relação de cada altura sonora com a sua função e contexto harmônico.

⁴⁰ “training ourselves to observe and notice aural impressions, training our mind to make use of the impressions received through our ear-apparatus. In short, ear-training to be practical, must mean mind-training, musically.”

Mursell é um dos primeiros autores a se basear na fundamentação cognitiva dos processos de assimilação ou, para o autor, “apreensão musical” e no princípio de sequência da aprendizagem musical. “Dos princípios defendidos pelo autor, destaca-se o de sequência cíclica (*cyclical sequence*) e, através dele, o conceito de prontidão (*readiness*) – ao qual se associa a noção de prontidão para aprender conceitos musicais (*readiness to understanding music concept*)” (MURSELL, 1958, p. 156 apud CASPURRO, 2007, p. 6) – que preanuncia, de algum modo, a ideia de estágio.

Para Mursell, o princípio de audição interior não é suficiente para explicar a qualidade dos processos perceptivos envolvidos na realização musical e apresenta o termo ‘apreensão musical’, que diz respeito à forma de organizar e selecionar as impressões auditivas em padrões sonoros. A função dos padrões sonoros é comparável ao papel que as palavras ocupam no desenvolvimento da significação sintática da linguagem verbal. Aprender os sons “depende mais da mente do que do ouvido.”⁴¹. (MURSELL, 1971, p. 50 apud CASPURRO, 2006, p. 38). Para Mursell, mesmo a percepção sonora sendo o fundamento psicológico do conhecimento musical, não basta memorizar ou imitar alturas, durações, intensidade e forma, é preciso que se selecione, organize e represente essas percepções para se atribuir significado musical ao que se ouve – como as estruturas tonais e rítmicas de uma obra. Sendo assim, a noção de padrão sonoro, é para este autor, fundamental para a aprendizagem da “sintaxe musical”⁴². A capacidade de organizar a percepção musical em padrões sonoros, em termos cognitivos, é essencial para a atribuição do significado⁴³ dado às notas ou figuras simbolizadas em uma partitura, por exemplo.

Segundo Caspurro, Mainwaring, um dos precursores da reflexão em psicologia da música, afirma que “musicalidade é a capacidade de pensar em sons”⁴⁴ (CASPURRO, 2007, p. 3). A esse respeito, Caspurro pontua que “pensar em sons (*thinking in sounds*) parece ser uma das expressões que melhor se aproxima do conceito de audição. Para Mainwaring significa a capacidade mental de se produzir som imaginado quando se está a tocar ‘de ouvido’, a improvisar ou a ler uma partitura” (MCPHERSON & GABRIELSSON, 2002, p. 103 apud CASPURRO, 2006, p. 43).

“A ideia de que a qualidade dos produtos de desempenho de um músico depende da qualidade dos processos de atribuição de significado musical aos sons que apreende e experiencia deu origem ao conceito de audição de Gordon.” (CASPURRO, 2006, p. 41-42)

⁴¹ “depends on the mind rather than on the ear”.

⁴² Esse conceito será abordado no item 3.4.

⁴³ O autor refere-se ao significado sintático dentro de uma estrutura musical.

⁴⁴ “*musicianship is the capacity of being able to ‘think in sound’*”.

3.1 – Audiação

O termo audiação (*audiation*) foi criado em 1980 por Edwin Gordon, e é um conceito essencial em sua Teoria de Aprendizagem Musical. Segundo o autor, “a audiação é a habilidade de ouvir e entender música quando o som não está mais ou nunca esteve fisicamente presente.” (GORDON, 2001, p. 3).

O entendimento a que Gordon se refere, relaciona-se ao percurso cognitivo que vai da mera percepção auditiva, até a sua representação em padrões organizados ou estruturas musicais, e não a simples memorização e reprodução mecânica de um conjunto de sons. Por exemplo, uma pessoa pode memorizar um texto, uma fala, um poema, e ser capaz de dizê-lo sem compreender absolutamente o que está dizendo. Da mesma forma, um músico pode decorar uma peça musical e ser capaz de executá-la sem compreender musicalmente o que está tocando. A compreensão ou entendimento envolve processos cognitivos mais complexos.

Gordon afirma que “A audiação é para a música o que o pensamento é para linguagem. Audiar enquanto se executa música é como pensar enquanto se fala, [...] é como pensar naquilo que alguém disse ou está dizendo, enquanto se ouve essa pessoa falar.” (GORDON, 2008, p. 29).

Essa foi a definição do conceito de audiação que me deparei pela primeira vez, quando ainda iniciava meu contato com a teoria de Edwin Gordon. Sempre me surpreendeu a capacidade que alguns músicos têm de escrever música sem precisar do auxílio de um instrumento musical. Uma capacidade de pensar em sons, ao invés de pensar com palavras. Não apenas de pensar em uma melodia e ser capaz de transcrevê-la em notação musical, mas de ser capaz de “ouvir mentalmente” como uma composição, um arranjo ou uma orquestração, iria soar antes mesmo de executá-la ou colocá-la em uma partitura.

Gordon afirma que, “Nós também audiamos quando assimilamos e compreendemos em nossa mente música que podemos ter ouvido ou não, mas que lemos em notação musical, compondo ou improvisando.” (GORDON, 2012, p. 3). Ou seja, a audiação não se relaciona apenas ao ato de ouvir, mas se apresenta também em outras formas de expressão musical, as quais Gordon denomina de tipos de audiação.

É importante dizer que compreensão musical implica um desenvolvimento qualitativo progressivo e, portanto, pode se dar em vários níveis, “a atribuição de significado musical a uma obra relaciona-se com a qualidade ou grau de complexidade com que se manifesta a compreensão do sujeito. Isto é, traduz o seu *estágio* de audiação.” (CASPURRO, 2006, p. 49). Os estágios de audiação (Quadro 1) representam diferentes níveis de desenvolvimento ou

consciência musical, enquanto os tipos de audição (Quadro 2) representam diferentes maneiras de expressar essa compreensão.

Gordon define oito tipos de audição não sequenciais e seis estágios sequenciais. “Nem todos os tipos incluem exatamente os mesmos estágios e embora os estágios sejam sequenciais, os tipos não são. Alguns tipos, no entanto, servem de preparação para outros.”⁴⁵ (GORDON, 2012, p. 13).

Quadro 1.: Estágios de Audição (GORDON, 2012, p. 18).

Estágio 1	Retenção momentânea
Estágio 2	Imitação e audição de padrões tonais e padrões rítmicos, e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos
Estágio 3	Estabelecimento da tonalidade e da métrica, objectiva e subjectiva
Estágio 4	Retenção, por audição, dos padrões tonais e padrões rítmicos organizados.
Estágio 5	Relembrar os padrões tonais e rítmicos organizados e audiados em outras músicas
Estágio 6	Antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos

Quadro 2.: Tipos de Audição (GORDON, 2012, p. 13).

Tipo 1	Escutar música familiar ou não-familiar.
Tipo 2	Ler música familiar ou não-familiar.
Tipo 3	Escrever música familiar ou não-familiar ditada.
Tipo 4	Recordar e executar música familiar memorizada.
Tipo 5	Recordar e escrever música familiar memorizada.
Tipo 6	Criar e improvisar música não-familiar, durante a execução, ou em silêncio.
Tipo 7	Criar e improvisar leitura de música não-familiar.
Tipo 8	Criar e improvisar escrita de música não-familiar.

⁴⁵ “Not all types include exactly the same stages and although the stages are sequential, types are not. Some types, however, serve as preparation for others.”

Os quadros 1 e 2 foram colocados apenas no intuito de ilustrar os estágios e os tipos de audiação definidos por Gordon. No entanto, tendo em vista que essa dissertação destina-se às crianças de oito meses a três anos de idade, a descrição destes estágios e tipos de audiação não será feita, pois se referem às crianças mais velhas e adultos. As crianças menores ainda se encontram nos estágios denominados por Gordon de “audiação preparatória”, que serão descritos na parte final deste capítulo.

3.2 – Capacidades frequentemente tomadas como audiação

A audiação é frequentemente confundida com, imitação, reconhecimento e memorização. Apesar de fazerem parte do processo de audiação, sozinhos, porém, não são audiação.

3.2.1 – Audiação e imitação

Embora a audiação seja diferente da imitação, as duas não se excluem mutuamente. A imitação é uma condição inicialmente necessária para se aprender a audiar, servindo como o primeiro passo em direção ao desenvolvimento da audiação.

As crianças podem ser capazes de imitar sem serem capazes de audiar, mas não conseguirão audiar a menos que sejam primeiro capazes de imitar. É possível, e infelizmente é geralmente o caso, de uma pessoa ser capaz de executar uma peça musical por imitação sem audia-la.

A imitação é uma resposta de natureza essencialmente reativa⁴⁶. Quando imitamos, nós sabemos o que iremos tocar a seguir, lembrando o que acabamos de ouvir tocar. É um processo de olhar (pensar) para trás. Já a audiação é um resposta de natureza ativa. Quando audiamos, sabemos o que iremos tocar a seguir, sem negar a memória, por antecipar – em uma música que nos é familiar –, e prever – em uma música que não nos é familiar – o que está por vir. Envolve um olhar (pensar) para frente.

A imitação é consumada através do ouvido de outra pessoa, a audiação é consumada através do ouvido da própria pessoa. A audiação envolve compreensão musical, a imitação não.

⁴⁶ Não se refere ao conceito de reatividade de Winnicott.

3.2.2 – Audição e reconhecimento

Enquanto a imitação nos proporciona a preparação para aprender a audiar, o reconhecimento nos proporciona a preparação para aprender a imitar. Podemos ser capazes de reconhecer uma peça musical quando a ouvimos, mas não ser capazes de executá-la vocalmente ou em um instrumento. Uma coisa é reconhecer a diferença entre a boa ou má afinação, outra coisa, bem diferente, é executá-la com boa afinação, vocalmente ou em um instrumento.

Nós podemos reconhecer um trecho musical, mesmo tocado com notas e durações diferentes e ainda assim não sermos capazes de audia-lo. Muitas pessoas, que reconhecem uma determinada música, são incapazes de cantar seu tom de repouso, ou identificar e se mover no ritmo, ouvir a tonalidade e a métrica, ou especificar a progressão de acordes que está por trás da melodia.

3.2.3 – Audição, memorização e memória musical

A memorização também não envolve necessariamente a compreensão do que está sendo memorizado. Geralmente o que memorizamos sem compreender, nós logo esquecemos, a exemplo dos nomes e datas que memorizamos no período escolar. Memorizar música em um instrumento pode estar relacionado a aspectos mecânicos, como o dedilhado (posição dos dedos) e outros aspectos técnicos e não com a audição propriamente dita. Algumas pessoas são capazes de tocar uma melodia em um instrumento, mas são incapazes de cantar o que tocaram; ou tocar uma variação da melodia original; ou com outro dedilhado; ou demonstrar com movimentos corporais as frases da melodia. A audição não é decorar, é compreender, entender, pensar, de maneira consciente, não é simplesmente um recurso da memória.

Gordon também distingue memorização de memória musical, que não deixa de ser um recurso da memória, mas que, no entanto, envolve a compreensão. Para o autor, “a memória musical é o resultado de audirmos padrões tonais e rítmicos à medida que vão interagindo com a tonalidade e a métrica.” (GORDON, 2008, p. 35). Segundo ele (2008), através da memória musical somos capazes de evocar por audição aquilo que acabamos de ouvir executar, de prever por audição aquilo que ouviremos executar, e de coordenar, em seguida, a informação dessas duas dimensões da audição (evocação e previsão) com aquilo que estamos ouvindo no momento. A memória musical permite que a audição ocorra e se desenvolva, a audição estimula a memória musical. Sem audição é apenas memorização.

3.3 – Sintaxe musical

Para explicar o conceito de audição, o autor recorre muitas vezes ao uso de analogias entre música e linguagem. Entretanto, é importante frisar que apesar das analogias aparecerem com frequência em sua teoria de aprendizagem musical, Gordon não considera a música uma linguagem “porque não possui uma gramática, nem partes de discurso. No entanto, possui uma sintaxe, que é a razão pela qual apreendemos uma ordem lógica nos sons. O significado musical é atribuído à música através da sintaxe.” (GORDON, 2008, p. 35)

Talvez o uso recorrente de analogias com a linguagem verbal, possa ser justificado devido à originalidade do conceito de ‘audição’, no sentido em que a linguagem se torna uma ferramenta útil para auxiliar a compreensão do conceito. Sobre essa relação entre música e linguagem, John Sloboda (1990), assim se coloca:

Eu não reivindico que o pensar em música como uma linguagem é uma maneira completamente satisfatória de dar conta de tudo a esse respeito [...], mas oferece uma maneira de pensar sobre a música que é, eu acredito, útil e esclarecedora. Como a música, o principal meio da linguagem é o som.[...] Em si, no entanto, esses sons são apenas sons, com várias características físicas, tais como altura, amplitude e timbre. Eles não são linguagem. O que os torna linguagem é o que os cérebros humanos fazem com eles. E parece que o que cérebro humano faz é tentar mapear esses sons em estruturas internas, aí então podemos dizer que a linguagem passou a existir.⁴⁷ (SLOBODA, 1990, p. 29-30).

Sloboda (1990, p. 30-33) diz que essas estruturas internas parecem estar divididas em três tipos: fonológica, sintática e semântica. A fonologia refere-se ao modo como o cérebro vai dividindo continuamente as discretas variações sonoras em unidades separadas. Essas unidades são os blocos básicos de construção da linguagem. A sintaxe refere-se à combinação e ordenação dessas unidades básicas em blocos de informação. E a semântica refere-se ao sentido, ao significado que esses blocos irão representar.

Em relação à sintaxe, alguns pesquisadores (LERDAHL & JACKENDOFF 1983; PATEL, 2003) acreditam que essa é a forma como nosso cérebro trabalha, combinando elementos estruturais da linguagem, e que a música seria compreendida e processada da mesma forma.

⁴⁷ “I do not claim that thinking of music as a language is a completely satisfactory way of accounting for everything about it [...] but it offers a way of thinking about music which is, I believe, useful and illuminating. Like music, the primary medium of language is sound. [...] In themselves however, these sounds are just sounds, with various physical characteristics such as pitch, amplitude, and timbre. They are not language. What makes them language is what human brains do with them. And it seems that what human brains do is to attempt to map these sounds into internal structures, then language can be said to have come into existence.” (SLOBODA, 1990, p. 29-30).

Sintaxe pode ser definida como um conjunto de princípios que regem a combinação de elementos estruturais discretos (como palavras ou tons musicais) em sequências⁴⁸. Sequências linguísticas e musicais não são criadas pela justaposição aleatória de elementos básicos. Em vez disso, os princípios combinatórios operam em vários níveis, como na formação de palavras, frases e sentenças em linguagem, e de acordes, progressões de acordes e tonalidades em música.⁴⁹ (PATEL, 2003, p. 674).

3.4 – Padrões tonais e padrões rítmicos

Antes das crianças aprenderem a falar, elas aprendem a combinar os aspectos sonoros da fala em padrões estruturais, na linguagem poderíamos dizer que os primeiros agrupamentos estruturais seriam as sílabas, que por sua vez serão agrupadas e utilizadas na formação de palavras. Na linguagem, a ordenação das palavras é de extrema importância para a compreensão e comunicação. A forma como são agrupadas pode alterar o sentido do que está sendo comunicado. A frase “A casa grande e amarela na floresta”, terá outro sentido se a ordem das palavras for alterada, como por exemplo, “A floresta amarela e grande na casa”. De maneira semelhante, em música, se os elementos estruturais forem alterados, teremos outra música. As notas musicais relacionam-se com determinados tons e escalas, acordes e funções que geram tensões e resoluções, a ordem desses elementos é fundamental para a construção musical, pelo menos em se tratando da música ocidental.

Para Gordon, da mesma forma como as crianças aprendem a combinar padrões estruturais próprios da linguagem verbal, elas deveriam ser estimuladas pelos adultos, pais e professores a se familiarizarem com os padrões estruturais próprios da música. Esses padrões estruturais seriam as unidades básicas da música. Assim, quando a criança se desenvolve, poderia usar esses padrões para uma comunicação musical. Esses padrões, segundo Gordon, são os padrões tonais e padrões rítmicos.

Infelizmente, os adultos raramente cantam padrões tonais ou entoam padrões rítmicos para uma criança pequena, e mesmo quando cantam ou entoam para essas crianças não esperam que elas participem (balbuciem) ou aprendam a cantar padrões tonais ou a entoar padrões rítmicos com o rigor com que aprendem a dizer palavras no caso da linguagem. Por isso, a criança em geral nunca adquire o vocabulário musical de audição de que necessita para desenvolver o seu vocabulário de canto e de entoação. E, no caso das crianças que desenvolvem as suas próprias estratégias, não se despende

⁴⁸ JACKENDOFF, 2002 apud PATEL, 2003, p. 674.

⁴⁹ “Syntax may be defined as a set of principles governing the combination of discrete structural elements (such as words or musical tones) into sequences. Linguistic and musical sequences are not created by the haphazard juxtaposition of basic elements. Instead, combinatorial principles operate at multiple levels, such as in the formation of words, phrases and sentences in language, and of chords, chord progressions and keys in music.”.

tempo suficiente para ajuda-las a desenvolver esses vocabulários. (GORDON, 2008, p.12-13).

3.5 – Conteúdo musical e contexto musical

É importante compreendermos as diferenças, entre conteúdo musical e contexto musical. Segundo Gordon (2001) conteúdo tem a ver com os padrões tonais e rítmicos que fazem parte de uma canção. Contexto, de outro modo, com a tonalidade e métrica que estão por trás dos padrões. “Não estar ciente do contexto enquanto o conteúdo está sendo ouvido ou tocado, é como não estar ciente da ideia central do que está sendo dito, mesmo que se esteja entendendo o significado de cada palavra.”⁵⁰ (GORDON, 2001, p. vii).

Quando uma pessoa escuta outra pessoa falar, ela atribui significado ao que foi dito, relembando e fazendo conexões com o que ouviu em ocasiões anteriores, ao mesmo tempo em que antecipa ou prevê o que irá ouvir a seguir, baseando-se em sua experiência e conhecimento. Gordon (2012), afirma que o mesmo acontece com a música. “Quando você audia enquanto ouve uma música, você está resumindo e generalizando o conteúdo dos padrões musicais dentro do contexto do que você acabou de ouvir, como uma forma de antecipar ou prever o que virá a seguir” (GORDON, 2012, p. 5).

Para Gordon (2001), existe uma ideia de “TODO-PARTE-TODO” na aprendizagem de música, assim como na linguagem. O primeiro “todo” tem a ver com simplesmente ouvir o contexto musical sem discriminar as partes. Uma vez que o contexto está estabelecido, discriminam-se as partes, em termos de conteúdo tonal e rítmico. O segundo “todo” assimila o contexto e o conteúdo, dando um sentido global ao processo.

3.6 – Aptidão musical

Gordon (2008) destaca o papel importante da aptidão musical na aprendizagem e no ensino da música. “O objetivo principal da investigação sobre a aptidão musical visa adaptar o ensino de música às necessidades musicais de cada criança.” (GORDON, 2008, p. 17). Nesse sentido, o autor desenvolveu alguns testes para medir a aptidão musical, no entanto, segundo ele, a aptidão musical de bebês e crianças muito pequenas só pode ser estimada pela observação controlada e sistemática. Somente a partir dos três anos de idade é que a utilização

⁵⁰ “To not be aware of context as content is being heard or performed is like not being aware of the main idea of what is being said even though one is understanding the meaning of each individual word.”

destes testes pode ser utilizada para medir objetivamente a aptidão musical das crianças. Dessa forma, devido à faixa etária desta pesquisa se limitar a crianças de até três anos de idade, não irei me deter na descrição destes testes, apenas na definição do conceito de aptidão musical.

Gordon afirma que a aptidão musical não deve ser confundida com desempenho musical.

Aptidão musical é a medida do potencial de uma criança para aprender música; representa ‘possibilidades interiores’. Desempenho musical é o resultado do que uma criança aprendeu relativamente a sua aptidão musical; representa ‘realidade exterior’. (GORDON, 2008, p. 17)

Para explicar o conceito de aptidão musical, Gordon faz uma associação ao conceito de “período sensível”. Os períodos sensíveis (LENNEBERG, 1967 apud JACKENDOFF, 2002, p. 96; KNUDSEN, 2004 apud STEELE et al, 2013, p. 1282) são definidos como períodos neurologicamente favoráveis ao desenvolvimento de determinadas capacidades. Um período de tempo em que a aprendizagem de habilidades ou desenvolvimento de determinadas aptidões e competências acontece de forma mais facilitada, devido à superabundância de células (neurônios) para o estabelecimento de conexões (sinapses) favoráveis à aprendizagem. E a menos que essas células sejam usadas para um determinado fim, com o tempo se perdem ou são direcionadas para o desenvolvimento de outras capacidades. A aprendizagem da língua é um bom exemplo disso. Inclusive, a aprendizagem de uma segunda língua, ainda na infância, tem resultados mais eficazes do que quando acontece quando a criança já é mais velha, ou adulta (JOHNSON e NEWPORT, 1989; KUHL, 2010 apud STEELE et al, 2013, p. 1282). A falha na exposição aos estímulos apropriados durante o período sensível é difícil, ou até impossível de ser remediada posteriormente.

A aptidão musical, segundo Gordon, é inata. Todas as crianças nascem com pelo menos algum nível de aptidão musical, que é afetado diretamente pelo meio em que vivem. Apesar de inata, é necessário compreender a aptidão musical como um potencial flutuante, ou seja, que varia de acordo com a qualidade do ambiente musical em que a criança vive. Caso a criança não disponha de um ambiente musical favorável esse potencial tende a diminuir com o tempo, até que o ambiente se torne satisfatório.

Para o autor, o período crucial para a orientação em música vai do nascimento até os dezoito meses, esse período sensível é sustentado até os cinco anos de idade. “As crianças aprendem mais no período crítico do que em qualquer outro período da vida.” (GORDON, 2012, p.47).

Considerem-se duas crianças que nasçam com o mesmo nível de aptidão musical. Destas crianças a que tiver um ambiente musical rico aos seis meses de idade acabará por manifestar um nível de aptidão musical superior ao da criança que tenha sido posta em contato com um ambiente semelhante aos dezoito meses de idade. Isto significa que o efeito de um ambiente musical fértil tem sobre a aptidão musical dum criança diminui progressivamente à medida que a idade da criança aumenta, o que torna inestimável a importância de cedo se usufruir de um ambiente musical adequado. (GORDON, 2008, p. 18)

Segundo Gordon (2008), até aproximadamente os nove anos de idade a aptidão musical da criança está sempre mudando de acordo com as influências do ambiente musical. No entanto, se o ambiente não se tornar satisfatório até essa idade para favorecer o seu desenvolvimento, independentemente da qualidade do ambiente musical que a criança venha a encontrar posteriormente, ele não terá muito ou nenhum efeito sobre o seu nível de aptidão musical.

Gordon afirma que “A partir dos nove anos de idade, o nível de aptidão musical dum criança deixa de ser influenciado pelo ambiente musical, mesmo que este seja de elevada qualidade.” (GORDON, 2008, p.19) Gordon distingue dois períodos da aptidão musical com base nessa afirmação. Até aproximadamente os nove anos de idade a aptidão musical está em desenvolvimento, ou seja, varia de acordo com a influência ambiental (aptidão musical em desenvolvimento) e após essa idade ela estabiliza, permanecendo assim ao longo da vida (aptidão musical estabilizada).

Considerando que a aptidão musical é o potencial para aprender música, o autor ressalta a importância de a criança receber até os nove anos de idade, orientação musical informal ou formal, por parte dos pais ou professores. Essa orientação terá, posteriormente, influência direta no desempenho musical do sujeito.

Há alguns alunos com alta aptidão musical que nunca atingem o nível de seu potencial porque não receberam, em um momento oportuno, orientação ou instrução musical apropriada. Por outro lado, há alunos com baixa aptidão musical, que com orientação adequada, podem atingir um desempenho musical superior aos que tinham alta aptidão e receberam uma orientação inadequada.

3.7 – Desenvolvimento Musical

Graças ao crescente interesse e pesquisas sobre o desenvolvimento musical da primeira infância, principalmente nas últimas décadas, podemos ter uma visão mais precisa

dos processos envolvidos na aquisição das competências musicais das crianças. Os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, assumiram uma importância definitiva para as teorias que abordam o tema, e não são mais tratados isoladamente. As influências ambientais (socioculturais); a sequência dos processos de aprendizagem em concordância com as suas capacidades cognitivas em uma determinada idade, levando em conta suas características individuais; a forma como a criança se relaciona com o conhecimento e com o outro (objetivamente ou subjetivamente), e por outro lado, a forma como o adulto ou professor interage com a criança e com o conhecimento que pretende transmitir, são fatores determinantes para a construção de competências na criança, sejam elas musicais ou não.

3.7.1 – Parentalidade intuitiva

Além das evidências da predisposição para a percepção sonora das crianças, até mesmo antes do nascimento, um dos fatores mais importantes relaciona-se ao suporte ambiental. “A contribuição mais relevante para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e integrativas na infância ocorrem por meio de intervenções intuitivas não conscientes [...] que acontecem durante o período pré-verbal na infância” (PAPOUSEK H., 1996, p. 38-39).

Essas intervenções acontecem na interação entre os bebês e seus pais ou familiares e se revelam a base da experiência musical precoce (PAPOUSEK, M., 1996).

Pais e bebês compartilham um ‘alfabeto pré-linguístico’ ou código na forma de elementos musicais [...] como afinação e melodia, padrões temporais e rítmicos, intensidade e acentuação, timbre e harmonia, são as características mais marcantes das trocas vocais entre ambos, e em breve, se tornam os primeiros meios de comunicação recíproca, imitação vocal pré-verbal, e intercâmbios vocais lúdicos. (PAPOUSEK, M., 1996, p. 90).

Parentalidade intuitiva⁵¹ é a tradução para o termo “intuitive parenting”, utilizado por Papousek (1996) para descrever a atuação intuitiva de pais e cuidadores com seus bebês. “Eles ajustam os seus estímulos vocais, visuais, gestuais, e táteis de forma que correspondam às capacidades perceptivas e integrativas da criança, respeitam as preferências e restrições dela e, assim, facilitam e didaticamente apoiam as competências musicais iniciais.” (PAPOUSEK, M., 1996, p. 90). A interação entre os pais ou cuidadores e seus bebês proporciona um ambiente favorável e rico em estímulos que favorecem o desenvolvimento de diversas habilidades, incluindo as musicais.

⁵¹ Tradução utilizada por Parezzi e Carneiro (2011)

Alguns pesquisadores afirmam que o contorno melódico presente na fala direcionada à criança são os aspectos mais significativos para a estimulação musical durante o primeiro ano de vida (PAPOUSEK, M., 1996, p. 93). Para Papousek, M. (1996, p. 94) As variações nos contornos melódicos estão sintonizadas com o estado emocional das crianças em resposta aos sinais de atenção, excitação, prontidão para interagir, tédio ou cansaço e ajudam a regular a transição e manutenção dos estados de vigília, alerta ou recuperação proporcionada por um sono reparador. Além de fornecerem pistas que podem ajudar a criança a aprender a controlar comportamentos faciais, vocais e visuais nos diálogos pré-verbais. Os pais também tendem a imitar e repetir os sons vocais das crianças no intuito de estimulá-las. Esses estímulos incluem diversas informações sensoriais, táteis, cinestésicas e visuais. Ritmo, sincronia, variações, dinâmica são adaptadas às competências iniciais das crianças e fornecem informação através de diferentes sentidos.

Essa forma de interação entre pais e bebês permanece durante as fases do desenvolvimento infantil, fornece um ambiente favorável, livre de cobranças, e a auxilia na aquisição de diversas habilidades e competências.

3.7.2 – Balbucio

Autores como Moog (1976) e Gordon (2008) defendem a existência de balbucios musicais, tratando-se de uma possível diferenciação em relação aos balbucios característicos do período pré-verbal, como a manifestação de um desenvolvimento relacionado à música.

Moog (1976) procurando verificar a existência de uma sequência de desenvolvimento da experiência musical na infância foi o primeiro autor a estabelecer diferenças entre o balbucio linguístico e o balbucio musical. Segundo ele, o balbucio musical⁵² é uma resposta específica do bebê ao estímulo musical caracterizada pela emissão de vogal ou sílaba em diferentes alturas, sem relação alguma com as escalas diatônicas e com ritmo pouco definido.

Segundo Gordon (2008),

Da mesma forma que as crianças atravessam uma fase de balbucio linguístico, elas atravessam uma fase de balbucio musical. Se não receberem orientação informal estruturada e não-estruturada⁵³ em música, quando atravessam a fazem de balbucio tonal e rítmico, as aptidões musicais não se desenvolverão até o nível que poderiam eventualmente ter atingido. (GORDON, 2008, p. 21)

⁵² Sloboda (2008, p. 266) diz que Moog (1976) define essas vocalizações como ‘balbucio cantado’. Pode haver aqui uma discrepância relativa à tradução das obras consultadas, mas que não chega a alterar o sentido do que está sendo dito.

⁵³ A orientação informal estruturada e a não estruturada serão abordadas mais adiante no item 3.9.1.

No entanto, para alguns autores, existem relações muito profundas entre a fala e os sons musicais, que tornam difícil essa distinção. Papousek, H. (1996, p. 42) afirma que os sons vocais podem ser modificados em suas qualidades (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo e harmonia) tanto para fins verbais quanto para fins musicais, sendo difícil dizer qual delas surge primeiro na evolução humana.

Beyer (2006/2014) realizou um levantamento sobre o desenvolvimento musical de bebês entre 0 e 2 anos de idade, a partir do projeto “Música para bebês” (Departamento de Música/ UFRGS), tentando delinear os balbucios dos bebês conforme diferentes faixas etárias e diferentes situações de gravação. Concluiu que as aulas de música do referido projeto, ou dizendo de outra maneira, que os estímulos musicais proporcionados às crianças, levaram muitos bebês a ampliarem sua gama de explorações vocais, manifestadas com maior frequência quando o bebê se encontrava em casa, principalmente nas situações em que a mãe ou cuidador lhe dirigia diretamente a palavra, aproximando-se dele, fomentando trocas sonoras. A autora ressalta a importância dos pais realizarem trocas sonoras com seus bebês não só no sentido comunicativo, mas também no sentido musical. “Estas trocas sonoro-musicais, mesmo que ainda indiferenciáveis pela sonoridade em um primeiro momento das situações faladas, vão permitindo que o bebê se aproxime das melodias apresentadas através de esquemas que vai desenvolvendo para poder imitá-las e recriá-las.” (BEYER, 2006, acesso em: 24 ago. 2014).

A respeito dos estudos realizados por Moog, Sloboda (2008, p. 266) observa que as respostas à música dadas pelos bebês, variaram de acordo com a idade da criança e apresentaram o seguinte resultado: aos três meses, apenas cinco por cento das crianças vocalizaram; aos seis meses, trinta por cento; e aos nove meses, todas vocalizaram. No entanto, Sloboda diz que Moog não deixa claro se essas respostas ocorreram mais durante a música ou se o aumento se deu em razão da idade e da propensão dos bebês a vocalizar a qualquer momento.

É fato que

as crianças nascem com um trato vocal que lhes proporciona um poderoso e gradativamente funcional instrumento musical antes de serem capazes de falar. As crianças logo revelam uma forte motivação intrínseca para a prática vocal ou brincadeiras vocais, junto com capacidades especiais para a imitação vocal. (PAPOUSEK, M., 1996, p. 88)

Segundo Sloboda (2008, p. 267), durante o primeiro ano de vida, parece que as crianças vão conseguindo gradativamente distinguir os sons musicais dos não musicais, são capazes de reconhecer alguns aspectos de músicas conhecidas e demonstram preferência pela

voz cantada e instrumental. O autor acrescenta que os bebês conseguem imitar alturas cantadas específicas e podem discriminar sequências curtas com contornos melódicos ou rítmicos distintos, quando ouvidas várias vezes seguidas. Entretanto,

até a idade de seis meses, os bebês raramente demonstram qualquer comportamento explícito que possa ser chamado de musical. O primeiro sinal de comportamento intencional de tipo musical parece consistir na habilidade que alguns bebês têm de imitar alturas cantadas. [...] um comportamento que pode ser musicalmente relevante é a habilidade dos bebês de imitar o contorno entoacional da fala. [...] Isso faz parte da exploração vocal pré-verbal, também conhecida como ‘balbucio’. Este balbucio melódico é composto primordialmente por glissandos em microtons, movimentos suaves em uma gama de alturas. Gardner (1981) relata que as crianças não produzem intervalos discretos de altura até por volta dos 18 meses. Esta conclusão baseia-se numa pesquisa longitudinal extensa acerca do desenvolvimento simbólico, realizada por Gardner e colegas. (Gardner, Davies e McKernon, 1981 apud SLOBODA. 2008, p.264-265)

No trecho acima, o autor menciona o termo ‘balbucio melódico’, mas não chega a distingui-lo do balbucio característico do período pré-verbal, no entanto, demonstra que há uma especialização gradativa da vocalização do bebê em relação aos aspectos musicais.

3.7.3 – Fases do balbucio

Como foi colocado, durante o desenvolvimento pré-verbal, o balbucio gradativamente se desenvolve e atravessa algumas etapas, ou níveis. Esses níveis, apesar de descreverem etapas muito semelhantes de maneira geral, variam em número de acordo com a abordagem de pesquisa de diferentes autores. Hanus Papousek (1996), a meu ver, é a autora que apresenta a melhor e a mais nítida distinção entre eles, apontando três níveis ou fases do balbucio.

O primeiro nível ocorre quando a vocalização da criança, sobreposta pelo padrão respiratório⁵⁴, se desenvolve em sons prolongados e sussurros suaves, em torno dos dois meses de idade, e a criança se torna capaz de produzir e modular os primeiros sons vocais. No segundo nível, que vai dos quatro aos sete meses aproximadamente, ocorre a produção de consoantes e a segmentação do fluxo vocal em sílabas. Essa fase é caracterizada pelo jogo exploratório no qual o bebê descobre novas possibilidades e expande seu repertório vocal. “O estágio de exploração vocal é particularmente interessante em relação às competências

⁵⁴ Refere-se à vocalização condicionada ao movimento de respiração. A criança emite balbucios enquanto expira.

musicais iniciais por conta da criatividade intrínseca.”⁵⁵ (PAPOUSEK, M., 1996, p. 104). O terceiro nível vai dos sete meses aos onze meses, e se caracteriza pelas repetições de sílabas, como ‘mamama’ e ‘dadada’, o que Papousek, H. (1996, p. 44-45) e Papousek, M. (1996, p. 102-106) denominam de balbucios canônicos. Essa fase representa um marco importante na aquisição da linguagem.

Após completar um ano de idade, as vocalizações dos bebês começam a trilhar dois caminhos distintos, visando ora a fala, ora o canto [...] A fala passa a ser utilizada pela criança com a finalidade de comunicação e as vocalizações passam a ser claramente percebidas como cantos espontâneos. (PARIZI, 2006, p. 42)

Independentemente de haver ou não uma distinção entre o balbucio característico do período pré-verbal e o balbucio musical na origem das vocalizações da criança, eles tendem a uma separação ao longo do desenvolvimento.

3.7.4 – Cantos espontâneos

Segundo Sloboda (2008), “a primeira mudança notável de comportamento explícito após o primeiro aniversário chega por volta dos dezoito meses, quando começa a surgir o canto espontâneo.” (p. 267).

No canto espontâneo, devido a crescente habilidade vocal da criança, ela passa a utilizar alturas estáveis formando padrões intervalares. Segundo Sloboda (2008, p. 267-268) “o desenvolvimento musical nessa idade segue por uma ‘corrente’ que é genuinamente separada da fala”, e que apesar da criança dessa idade já ser capaz de falar, ela geralmente não utiliza palavras no canto espontâneo. Gardner (et al, 1981 apud Sloboda, 2008, p. 268) “notaram que os intervalos mais frequentes usados inicialmente aproximavam-se de segundas e terças maiores e menores”. Notou-se também uma maior regularidade nos pulsos rítmicos e que quando a criança se aproximava do seu segundo aniversário esses intervalos tornavam-se mais amplos, revelando quartas e quintas.

Aos dois anos e meio, a criança parece ter assimilado as noções de que a música se constrói a partir de um pequeno conjunto fixo de intervalos de altura, e de que a repetição de padrões intervalares e rítmicos é um de seus alicerces. O que ela não percebe é que há sempre alguma estrutura hierárquica à qual se subordinam os grupos de padrões, e que essa estrutura determina a direção e a finalização da canção. De maneira geral, a canção infantil nesta idade tem a característica de ‘não ter rumo’ – pode prosseguir

⁵⁵ The stage of vocal play is particularly interesting in relation to early musical competence because of its intrinsic creativity.

indefinidamente, sem qualquer noção de finalização. A decisão de quando terminar é em grande medida arbitrária. (SLOBODA, 2008, p. 269).

É nessa fase também que a criança passará a imitar trechos das canções que ouve ao seu redor. As letras das canções são o aspecto principal a ser imitado por elas, particularmente os trechos finais e os trechos mais repetidos. Essas palavras vão sendo integradas ao canto espontâneo da criança, bem como alguns padrões rítmicos e melódicos.

“Em um processo análogo ao da aquisição da linguagem, a criança não copia os modelos simplesmente, mas desenvolve formas de representação mental cada vez mais sofisticadas em resposta à música de sua cultura” (Dowling, 1984, p. 157 apud PARIZI, 2006, p. 43), dessa forma, transcendem os modelos musicais que lhe são oferecidos.

Aos três anos de idade, a criança já é capaz de imitar canções inteiras, sobretudo o ritmo e o contorno melódico, no entanto, as alturas nem sempre são imitadas com precisão. Segundo Moog (apud SLOBODA, 2008, p. 271-272), apesar do canto espontâneo se tornar mais longo, também se torna mais raro à medida que aumenta a preocupação da criança com a imitação.

Outra mudança significativa ocorre por volta dos quatro anos de idade, o que Moog denomina de canções “pout-pourri”. Nestas canções, “as crianças criam canções novas juntando pedaços de diversas canções já conhecidas” (MOOG, apud SLOBODA, 2008, p. 272) podendo ser consideradas composições originais. Aos cinco anos de idade, já houve um declínio sensível na frequência de canções espontâneas, isso acontece, segundo Sloboda (2008), porque “A criança está agora mais autoconsciente e preocupada em evitar ‘erros’ e imitar com precisão” (SLOBODA, 2008, p. 272) Entre as consequências dessa preocupação da criança com a precisão, Sloboda aponta que “depois dos cinco anos, a experimentação musical espontânea pode deixar de ter qualquer papel real na vida de uma pessoa, a menos que seja objeto de estímulos específicos.” (SLOBODA, 2008, p. 273).

Percebe-se que apesar de inicialmente existir uma diferenciação na produção vocal da criança, ora visando à fala, ora ao canto, ela tende a desaparecer. Resta saber se a preocupação da criança com a imitação precisa é a única responsável por essa mudança. É possível também que o crescente interesse da criança pela linguagem, influenciada por ambientes mais verbais do que musicais possa também direcioná-la neste sentido, mais do que em relação à música, principalmente, como mencionou Sloboda (2008), se não for objeto de estímulos específicos. Falarei disso mais adiante, na parte da audição preparatória do tipo aculturação.

Gordon (2008) pontua que uma das dificuldades existente na diferenciação entre o balbucio característico do período pré-verbal e o balbucio musical deve-se ao fato dos pais não investirem no desenvolvimento musical de seus bebês da mesma forma com que investem no seu desenvolvimento linguístico.

Além de se cantar muito menos do que se fala para os recém-nascidos, estes também tem ocasião de ouvir muito menos música tocada do que linguagem falada. Quando ouvem música, é mais frequente que isso se deva a um acaso do que a uma intenção. Daqui resulta que a maior parte das crianças não têm a oportunidade de absorver os vários sons da música da mesma forma que os da linguagem e, assim, a sua capacidade de progredir através do balbucio musical é restringida. (GORDON, 2008, p. 11).

Gordon (2008) afirma que os pais não precisam ser músicos para estar aptos a fornecer uma orientação adequada em música, assim como não precisam ser escritores ou oradores para ensinar os filhos a se comunicar. Essa situação ocorre porque os pais também não foram orientados para adquirir uma compreensão da música quando eram crianças, e acabam por manter um ciclo lamentável. “Os pais que consigam cantar com afinação razoável e movimentar o corpo de forma flexível com movimentos livres e fluídos, e que disso tirem prazer, tem as condições básicas para orientar e instruir musicalmente os filhos, mesmo que não toquem um instrumento musical.” (GORDON, 2008, p. 8). E acrescenta que caso as crianças não recebam um contato rico e variado com a música até os 18 meses, elas ficarão mais ocupadas com a aquisição da linguagem do que com a música, que continuará a ocupar um lugar de menor importância no cotidiano da criança. É claro que a música e a linguagem cumprem funções diferentes no âmbito do desenvolvimento humano. O investimento na linguagem será, por razões óbvias, sempre favorecido. Gordon não propõe que se invista menos na linguagem, pelo contrário, propõe que se invista mais na orientação musical da criança.

O balbucio musical envolve o período que vai desde o nascimento, podendo em condições satisfatórias, isto é, caso as crianças recebam orientação musical não estruturada e estruturada, prolongar-se até aproximadamente os cinco ou seis anos de idade, quando estarão prontas para receber instrução formal.

O balbucio musical é normalmente associado às crianças pequenas, mas as crianças mais velhas ou até os adultos podem nunca chegar a sair da fase de balbucio tonal ou rítmico, ou de ambos. Estas fases prolongadas de balbucio musical ocorrem nos casos em que os adultos não receberam orientação informal estruturada e não-estruturada em música durante a primeira infância e carecem agora de motivação e de níveis adequados de aptidão musical estabilizada que lhes permitam sair do balbucio musical sem um esforço substancial. (GORDON, 2008, p. 21-22)

Gordon divide o balbucio musical em duas partes ou aspectos: o balbucio tonal e o balbucio rítmico. Esses aspectos não são fases propriamente, pois não ocorrem em uma ordem pré-determinada, podem, em muitos casos, ocorrer paralelamente. Tanto no balbucio tonal quanto no balbucio rítmico, as crianças inicialmente desenvolvem contextos tonais e rítmicos de forma subjetiva, e sua produção vocal tem pouco ou nada em comum com a música de sua cultura. Mais adiante a criança se torna capaz de imitar, porém, sem se preocupar com o contexto. Gradativamente começa a perceber o contexto tonal e rítmico de forma mais objetiva e sua imitação tende a ser mais precisa. Posteriormente começa a se dar conta de que sua produção vocal (tonal e rítmica) é diferente da do adulto. Esse é o primeiro passo, segundo Gordon, que demonstra que elas estão começando a emergir do balbucio musical e que logo estarão prontas para se beneficiar da instrução formal.

O balbucio musical abrange todos os estágios de audição preparatória que serão descritos mais adiante, no item 3.12.

3.8 – Teoria de Aprendizagem Musical

Como mencionado no início deste capítulo, a Teoria de Aprendizagem Musical, trata-se da explicação de Gordon, sobre como deve ocorrer o aprendizado musical, nos quais os processos são observados a partir de uma estrutura sequencial. Assim, sua teoria descreve um processo gradativo para o aprendizado de música explicando o que os alunos precisam saber, em um determinado momento do aprendizado para seguirem sequencialmente, passo a passo, em direção a níveis mais avançados. Provendo aos alunos bases para compreender o que eles estão aprendendo quando estão sendo ensinados a ouvir e executar música.

O autor pontua a diferença entre aprendizagem e ensino, afirmando que a aprendizagem é uma questão do professor saber compreender as necessidades de cada aluno, e o ensino é uma questão do aluno saber compreender o que professor pretende lhes ensinar. Aqui se percebe a preocupação do autor em relação ao professor querer ensinar um determinado conteúdo sem considerar a preparação do aluno para isso. Nessa situação o foco está no ensino e nas necessidades do professor. O caracteriza a aprendizagem é exatamente o contrário, o professor leva em conta aquilo que o aluno está preparado para aprender, o foco está nas necessidades do aluno. Infelizmente, muitas vezes nos deparamos com professores que pretendem ensinar um conteúdo sem que o aluno esteja preparado para compreendê-lo.

Gordon afirma que alguns professores consideram método e técnica como sendo a mesma coisa, no entanto, segundo o autor, não são. Método se refere ao porque ensinamos o

que ensinamos e mais importante quando ensinamos. Técnica se refere a como ensinamos e aos materiais que utilizamos para esse fim.

3.8.1 – Orientação e instrução

O autor diferencia orientação de instrução, afirmando que orientação tem um caráter mais informal do que a instrução, e divide a orientação em: orientação estruturada e não estruturada. A orientação não-estruturada acontece quando pais ou professores põem a criança em contato com a cultura e as encorajam, naturalmente, sem planejamento específico. A estruturada é quando há um planejamento. Entretanto, tanto a orientação estruturada quanto a não estruturada, não impõem informação ou competências às crianças, operam em consequência das atividades sequenciais e respostas naturais da criança, que são estimuladas. Já a instrução formal requer planejamento específico do que será ensinado, e espera-se a participação da criança e tipos específicos de respostas.

Gordon divide a teoria de aprendizagem musical em duas etapas: a primeira etapa que envolve o período em que as crianças recebem orientação informal não-estruturada e estruturada em música, denominada audiação preparatória. A segunda etapa ocorre quando as crianças já se encontram preparadas para receber instrução formal em música beneficiando-se da audiação propriamente dita.

3.8.2 – Audiação Preparatória

Como vimos, o conceito de audiação é peça fundamental para a Teoria de Aprendizagem musical, no entanto antes que a criança seja capaz de audiar, é preciso que receba orientação informal não estruturada e estruturada em música desde muito cedo. A audiação preparatória trata-se do período de preparação para a audiação propriamente dita quando a criança passará a receber instrução musical formal.

A passagem da criança pelas fases da audiação preparatória, por meio da orientação informal estruturada e não estruturada, em função do seu nível de aptidão musical, será determinante para a sua preparação para a instrução musical formal. Idealmente as fases devem progredir sequencialmente de um estágio para outro. No entanto, o período de tempo que uma criança leva para que isso ocorra varia de acordo com o seu desenvolvimento musical, emocional e físico. O desenvolvimento musical, por sua vez, depende do grau de seu contato com a música e da estimulação do ambiente nesse sentido. Entretanto, Gordon alerta

que não se deve apressar uma criança a aprender, nem a passar de um estágio para outro, para não comprometer seu desenvolvimento musical. Para o autor, a compreensão musical, associada à audição preparatória, desenvolve-se de maneira mais eficiente e eficaz quando as crianças são colocadas em contato com a música através da voz humana. “É ridículo pensar que uma criança possa aprender à língua de sua cultura usando gravações em vez de ouvir alguém falar para elas.” (GORDON, 2008, p. 46). O mesmo se aplica à música. Principalmente no início, é fundamental que os adultos cantem para elas.

Existem três tipos de audição preparatória: aculturação, imitação e assimilação. E cada tipo inclui dois ou três estágios. Conforme o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3.: Audição Preparatória (GORDON, 2008, p. 47)

Tipos	Estágios
<p align="center">Aculturação (0 até 2-4 anos)</p> <p align="center">Participa com pouca consciência do meio ambiente</p>	<p>Absorção – ouvir e coletar auditivamente os sons da música do ambiente.</p> <p>Resposta aleatória – mover-se e balbuciar em resposta, mas sem relação, aos sons da música do ambiente.</p> <p>Resposta intencional – tentativas de relacionar movimentos e balbucios aos sons da música do ambiente.</p>
<p align="center">Imitação (2-4 até 3-5 anos)</p> <p align="center">Participa com pensamento consciente primariamente no meio ambiente</p>	<p>Saindo do Egocentrismo – reconhece que os movimentos e balbucios não combinam com os sons da música do ambiente.</p> <p>Decifrando os códigos – imitam com alguma precisão os sons da música do ambiente, especificamente padrões rítmicos e tonais.</p>
<p align="center">Assimilação (3-5 até 4-6 anos)</p> <p align="center">Participa com pensamento consciente concentrada em si própria</p>	<p>Introspecção – reconhece a falta de coordenação entre o canto, a respiração e o movimento.</p> <p>Coordenação – coordena o canto com a respiração e o movimento.</p>

Advertências do autor, quando se consultar este resumo esquemático:

- 1) Os tipos e estágios de audição preparatória se sobrepõe;
- 2) As idades cronológicas sugeridas para cada tipo de audição preparatória são apenas aproximadas, existindo diferenças musicais individuais significativas entre as crianças, em resultado das suas aptidões musicais, bem como das suas personalidades e capacidades físicas;
- 3) As crianças podem passar de um estágio de audição para o seguinte mais elevado sem manifestarem indícios exteriores de que a mudança ocorreu ou está ocorrendo. (GORDON, 2008, p. 53-54).

3.8.3 – Aculturação

Gordon utiliza o termo ‘aculturação’, John Sloboda (2008) utiliza o termo ‘enculturação’ para designar um fenômeno bastante semelhante.

Sloboda aponta os principais elementos da enculturação:

um conjunto compartilhado de capacidades primitivas, que estão presentes no nascimento ou logo após. [...] um conjunto compartilhado de experiências que a cultura proporciona às crianças, à medida que crescem. [...] há o impacto de um sistema cognitivo geral que muda rapidamente, à medida que são aprendidas muitas outras habilidades que têm base na cultura. Esses elementos combinam-se entre si para resultar em uma sequência de realizações que é aproximadamente a mesma para a maioria das crianças de uma cultura, e em um conjunto de idades mais ou menos semelhantes em que se dão os diversos rendimentos. A enculturação também é caracterizada por uma ausência de esforço autoconsciente, bem como pela ausência de instrução explícita. (SLOBODA, 2008, p. 259)

Ao definir a aculturação, Gordon afirma que as crianças se aculturam da música pela simples exposição à música de sua cultura, escutando os sons. Assim que surgem as suas primeiras vocalizações passam a explorá-las e a descobrir a forma como esses sons são combinados uns com os outros, organizando-os em padrões; em seguida começam a distinguir entre os sons do ambiente dos sons vocais que elas mesmas produzem. Aos poucos as crianças se tornam capazes de basear os seus sons de balbúcio musical nos sons que ouvem em seu ambiente. Os gestos e movimentos também são incorporados pela criança. Gradativamente elas ampliam os seus vocabulários musicais, que servirão de base para o seu desenvolvimento musical. “Quanto mais rico for o ambiente em tonalidades, harmonias e métricas, e quanto mais encorajadas as crianças forem a interagir com aquilo que ouvem, através de orientação musical informal estruturada e não-estruturada, maior será o proveito que tiram.” (GORDON, 2008, p. 48-49). O autor afirma que esse processo acontece de forma mais eficiente e benéfica se os adultos cantarem para ela, ao invés de simplesmente colocarem música gravada para ela ouvir.

As crianças pequenas nem sempre manifestam de forma evidente aquilo que absorvem de sua cultura musical, sua atenção não é contínua e muitas vezes podem parecer indiferentes a orientação informal estruturada e não-estruturada que lhes é oferecida, por isso os adultos não devem criar expectativas em relação a uma resposta específica das crianças. “Além disso, pode demorar dezoito meses ou até mais para se conseguir observar o efeito benéfico da orientação na aculturação musical.” (GORDON, 2008, p. 56)

Quanto mais cedo uma criança pequena se iniciar na aculturação musical, melhor. Em particular, é importante que isso aconteça antes que o

desenvolvimento da sua linguagem se torne tão envolvente que faça com que a música pareça de importância secundária. É tarde para uma criança começar a iniciar-se na aculturação musical quando têm três anos de idade, e é praticamente tarde demais para as crianças com aptidão musical em desenvolvimento extremamente baixa iniciarem-se na aculturação musical quando tem cinco anos de idade. A qualidade da aculturação é, no entanto, tão importante como a idade cronológica em que uma criança entra e sai da aculturação e está pronta para se iniciar no tipo seguinte da audição preparatória. (GORDON, 2008, p. 48).

Nos dois primeiros estágios da audição preparatória do tipo aculturação as crianças devem receber em abundância apenas orientação informal não-estruturada.

3.8.3.1 – Estágio 1 – Absorção

No primeiro estágio da audição preparatória, que vai até aproximadamente os doze meses, podendo prolongar-se até os dezoito meses, a criança absorve os estímulos do ambiente, apenas escutando.

Cantar ou tocar para a criança é a forma mais eficaz de promover sua aculturação musical. A afinação deve ser cuidada, para que a criança não absorva um padrão indesejado. O uso de gravações pode ser utilizado, apesar de não recomendado, pois os benefícios provenientes dessa forma de aculturação não se comparam aos que ocorrem quando se canta ou toca para elas. Deve-se evitar a utilização de canções com letra, ou que contem uma história, pois segundo Gordon, as palavras desviam a atenção da criança dos aspectos musicais. Segundo o autor (2008), “quando as crianças ouvem músicas com palavras, não conseguem concentrar-se nem na música nem nas palavras.” (p. 58)

No caso da utilização de gravações, é importante que as crianças ouçam uma boa variedade de instrumentos e estilos musicais para que possam entrar em contato com uma diversidade de timbres e registros sonoros, prezando sempre pela qualidade dessas gravações. Tanto a música gravada como a música “ao vivo” devem apresentar mudanças bem definidas nos aspectos musicais como dinâmica, timbre e ritmo. Não apenas para que elas percebam os contrastes, mas também para que possam ser encorajadas a redirecionarem continuamente a sua atenção para a música. O ritmo não deve ser exageradamente acentuado, porém, bem articulado. Como o período de atenção da criança pequena é muito curto, deve-se optar por oferecer-lhes trechos curtos ao invés de trechos muito longos.

Não se deve forçar a criança a escutar, nem interromper a música se parecer que ela está desatenta. “a qualidade da sua experiência no ato de escutar pode ser tão ou mais elevada

quando estão se movimentando pela sala (escuta ativa) como quando estão sentadas em silêncio ouvindo (escuta passiva)” (GORDON, 2008, p.60). Também não devemos forçá-las a se movimentar, como mover os seus braços, pernas ou qualquer outra parte do seu corpo. Ao invés disso os adultos podem servir de exemplo, movimentando-se com ela ou mesmo carregando-a no colo enquanto se movimentam. Cantar, entoar⁵⁶ e movimentar-se para elas é importante para que possam tomar consciência da qualidade da voz cantada, em contraste com a voz falada, bem como dos movimentos rítmicos do corpo quando acompanham a música. O prazer de realizar estas ações, a fluidez, a expressão facial do adulto são aspectos importantes que também serão absorvidos pela criança.

Seguem abaixo alguns exemplos de cantos tonais e rítmicos que podem ser entoados para as crianças do estágio 1 e 2:



Figura 1. Canções sem palavras (fonte: GORDON, 2008, p. 61-62).

⁵⁶ Entoar é uma maneira de executar ritmos com a voz, utilizando inflexões, como se estivesse cantando. Porém sempre com a mesma altura.



Figura 2. Cantos rítmicos sem palavras (fonte: GORDON, 2008, p. 63-64).

Ao cantarem canções ou entoarem padrões rítmicos para as crianças, os adultos devem evitar a utilização de palavras, pois como já foi colocado anteriormente, “é essencial manter o centro de atenção das crianças na música e não na linguagem. Uma, duas ou três sílabas (como ‘bam’, ‘ba’, ‘ma’, ‘ta’, ‘da’) executadas com inflexões musicais, são o ideal.” (GORDON, 2008, p. 61). Essas sílabas são convenientes porque é geralmente a partir delas que as crianças iniciam suas vocalizações. A utilização de palavras, em determinadas ocasiões, poderá ocorrer para fornecer diretivas às crianças em atividades de movimento ou para reconquistar o interesse delas.

Gordon recomenda que a criança deva ouvir música pelo menos nas tonalidades maior, menor, menor harmônica, mixolídia e dórica, em métrica binária e ternária. A utilização de uma única tonalidade e métrica fará com que fiquem acostumadas à familiaridade dos sons esperados, restringindo sua exposição a outros padrões tonais e rítmicos. O autor indica ainda que os adultos não devem tentar ensinar canções às crianças pequenas, como se faz com as crianças mais velhas, nem esperar respostas ao canto, à entoação ou ao movimento do adulto, também não se deve corrigir as imprecisões da criança se elas tentarem imitar uma execução, pois o objetivo da audição preparatória nesse estágio é a exposição e não a execução. O mais importante é que elas sejam expostas a maior diversidade de tonalidades, tonalidades, harmonias, métricas e tempos, para que a aculturação se dê de uma forma completa.

3.8.3.2 – Estágio 2 - Resposta aleatória

O segundo estágio se sobrepõe ao primeiro, ou seja, mesmo que a criança comece a se envolver em atividades do segundo estágio, é importante que continue a ouvir música como no estágio anterior. No entanto a ênfase agora está na participação gradativa da criança, o que normalmente ocorre entre um e três anos de idade.

No segundo estágio, a criança produz sons de balbúcio musical e movimentos aleatórios que não estão necessariamente relacionados com o ambiente, nem coordenados entre si, e não devem ser interpretados como imitação ou resposta consciente da criança àquilo que viu ou ouviu.

Os adultos devem encorajar as crianças a produzir sons de balbúcio e movimentos apenas quando a participação delas for voluntária, mas não devem ainda esperar ou tentar ensinar respostas específicas à criança. O exemplo fornecido pelos adultos deve permanecer sendo a principal força motivadora da participação delas, principalmente ao cantarem e entoarem para elas e movimentando-se expressivamente. Aos poucos a criança começará a experimentar movimentos e cantar à medida que vai participando mais ativamente no seu meio musical.

Gordon afirma que os adultos devem cantar e entoar para as crianças e não junto com elas. Ao fazê-lo, o adulto deve continuar a evitar a utilização de palavras ou acompanhamento instrumental de qualquer espécie, porque as crianças não conseguirão prestar uma atenção simultaneamente à qualidade da voz cantada, ao movimento e à música.

As canções devem ser interpretadas sempre de maneira relaxada, com expressividade e fraseado musicais. Antes de cantar, os adultos devem recorrer a um instrumento afinado, ou diapasão para localizar a altura do som inicial, o tom de repouso, para estabelecerem a *tonalidade* e a *tonalidade*⁵⁷ da canção.

⁵⁷ Na teoria de aprendizagem musical a palavra tonalidade (*tonality*) não é usada em seu sentido ordinário. Segundo Gordon (2012), na prática usual da teoria musical, tonalidade é definida tanto como o nome dado a uma armadura de clave (por exemplo, Eb – que possui três sustenidos) como a uma combinação do nome dado a uma armadura de clave e a uma tonalidade (por exemplo, Eb maior). Para efeitos de precisão, acuidade e clareza da terminologia, tonalidade melhor se refere ao que é usualmente chamado de modo, não simplesmente a uma armadura de clave. Modo não pertence somente ao que é tradicionalmente chamado de música modal, como Dórico e Mixolídio. “[...] As pessoas se esquecem de que maior e menor também são modos. [...]” (GORDON, 2012, p. 149). A palavra tonalidade (*keyality*) foi cunhada para ajudar a explicar a teoria de aprendizagem musical. Na sequência de aprendizagem tonal, é necessário considera-las e tratá-las separadamente, como também separadas da armadura de clave. Embora a maioria das músicas sejam na mesma tonalidade e tonalidade, é o sentido de tonalidade, não tonalidade, que fornece uma base primária para a audição do contexto em música. Por exemplo, a armadura de clave com um sustenido pode indicar tonalidade maior e tonalidade G, tonalidade menor harmônica e tonalidade E, tonalidade dórica e tonalidade A, tonalidade

E isto não apenas porque as crianças precisam se aculturar a uma afinação precisa, mas também porque pode-se prejudicar a sua audição preparatória se uma canção que foi inicialmente executada para elas em tonalidade maior for acidentalmente ou propositalmente cantada noutra tonalidade, particularmente antes das crianças terem emergido da fase de balbucio musical. (GORDON, 2008, p. 68)

Segundo Gordon, as crianças nesse estágio não entendem ainda o conceito de transposição, e podem não reconhecer uma canção se ela for executada cada vez em uma tonalidade ou tonalidade ou até em uma métrica diferente enquanto não emergirem da fase do balbucio musical. O autor afirma que o mesmo deve ser observado em relação à métrica e ao andamento, e, que é necessário que o adulto faça uso de um metrônomo antes da execução.

Apesar do exposto por Gordon em relação à transposição, alguns autores como Trehub, Bull e Thorpe (1984) realizaram um estudo em bebês de oito a onze meses, buscando demonstrar a sua sensibilidade em relação a mudanças em repetições imediatas de padrões de seis notas. As mudanças incluíam transposição, alteração de intervalos e oitavas mantendo o contorno e mudanças de oitavas com mudanças de contorno. Seus resultados sugeriram que “os bebês tratam melodias novas ou sequência de notas como familiares se estas sequências tiverem o mesmo contorno melódico e a mesma tessitura que a sequência ouvida previamente, e como novas se tanto o contorno quanto a tessitura diferirem.” (TREHUB, BULL e THORPE apud ZIMMERMAN & HARGRAVES, 2011, p. 256). Sendo assim, trata-se de uma questão controversa.

A extensão das canções, segundo Gordon, não deve ficar abaixo de D (ré) 3 e nem ser mais aguda do que A (lá) 3. “É esta a extensão dentro da qual uma criança começa a aprender a audiar. [...] pelo menos a tessitura da canção deve estar contida dentro da extensão de audiação.” (GORDON, 2008, p. 67-68).

Segundo o autor, “muitas crianças desenvolvem um som de altura pessoal⁵⁸ e também um tempo pessoal, possivelmente antes e à medida que se iniciam no balbucio musical.” (GORDON, 2008, p. 70). Afirma ainda que esse som situa-se dentro da extensão vocal da criança e algumas vezes tem a altura idêntica a do seu choro. Prossegue dizendo que esse som de altura pessoal pode ser útil, se usado como tônica ou dominante das canções apresentadas à criança. O autor afirma o mesmo em relação ao tempo pessoal, no entanto, aponta apenas que ele pode ser percebido com a ajuda da audiação e a observação cuidadosa do adulto, e que “o

mixolídia e tonalidade D, e assim por diante. Além do mais, não é possível saber a tonalidade de uma música simplesmente olhando sua armadura de clave. (GORDON, 2012, p. 149-150, tradução minha).

⁵⁸ O termo utilizado pelo autor, no original em Inglês é “personal pitch”. O termo “som de altura pessoal”, foi a tradução encontrada na mesma obra em português.

mais provável é que a criança venha a desenvolver o seu tempo pessoal em associação com microtempos ao invés de macrotempos” (GORDON, 2008, p. 70).

Aqui é necessária uma explicação a respeito do que Gordon denomina de macrotempos e microtempos. A ideia de macrotempo é subjetiva, e refere-se a como uma pessoa identifica as durações mais longas, podendo ser tanto a unidade de tempo como a unidade de compasso. Já o microtempo representa a subdivisão do macrotempo em unidades iguais de menor duração.

Gordon (2008) alega que

as crianças geralmente prestam mais atenção a canções e cantos rítmicos que salientam o seu som de altura pessoal e o seu tempo pessoal e necessitam sentir a segurança que advém do fato de terem o seu som de altura pessoal e o seu tempo pessoal reforçados. Os adultos sensíveis deverão ser capazes de determinar quando é que essa segurança foi alcançada, para poderem continuar a apresentar à criança uma variedade mais ampla de canções e cantos rítmicos que inclua vários sons de diferentes alturas e tempos. (GORDON, 2008, p. 70-71).

Gordon ressalta a importância de os adultos executarem cantos rítmicos usando métrica ou tempo precisos, além movimentarem-se de forma relaxada, livre e fluida, quando modelam o movimento que acompanham as canções e cantos rítmicos. Não aconselha marchar, bater palmas ou fazer qualquer tipo de percussão.

3.8.3.3 – Estágio 3 - Resposta intencional

A criança entra nesse estágio, geralmente, em torno dos dezoito meses podendo permanecer até os três anos, “logo que começam a ter reações intencionais em relação ao meio.” (GORDON, 2008, p. 72). É nesse estágio que a criança começa a demonstrar respostas mais consistentes em relação aos estímulos ambientais. É importante que as crianças sejam encorajadas a criar, por iniciativa própria, canções e cantos rítmicos. No entanto, ainda não se deve esperar que suas criações façam sentido musical para um adulto, mas revela-se de grande importância para o desenvolvimento musical delas.

A partir desse estágio, devem receber orientação informal estruturada, embora continuem ainda a receber orientação informal não estruturada. O elemento que se acrescenta nesse estágio são os padrões tonais e rítmicos. Os padrões tonais e rítmicos são oferecidos à criança em uma dinâmica de ação e reação, para serem absorvidos e copiados (respondidos) de volta ao adulto. No entanto a resposta ou cópia da criança a esses padrões irá ocorrer de forma gradativa, tornando-se cada vez mais precisas conforme elas avançam no processo de

audiação preparatória.

3.8.3.3.1 – Canto e padrões tonais

Um procedimento deve ser modelado e utilizado antes de se cantar padrões tonais para a criança, mesmo que ela não responda adequadamente. O adulto deve fazer uma respiração profunda. (P1)⁵⁹. Segundo Gordon “sem modelar antecipadamente a respiração adequada, a audiação será evitada, porque a imitação tentada ou efetuada sem preparação adequada envolve apenas um processo linear, [...] enquanto a audiação requer uma ampla concepção circular generalizada.” (GORDON, 2008, p. 74). Para o autor, com esse procedimento, a criança tem tempo para audiar o padrão que virá a seguir e a oportunidade de copiar esse modelo. “Os sons de altura diferente de cada padrão tonal devem ter a mesma duração (para que os aspectos tonais e rítmicos não sejam combinados) e devem ser cantados sempre em *legato* [...] e não em *staccato*, até a criança atingir pelo menos o quarto estágio da audiação preparatória.” (GORDON, 2008, p. 75).

Os padrões cantados devem ser em graus conjuntos e em tonalidade maior ou menor harmônica. Deve-se escolher uma sílaba, levando em consideração fatores como facilidade de articulação, relaxamento de língua e maxilar e uma duração que permita a afinação. O autor diz que prefere a utilização da sílaba “bam”, pelas razões mencionadas.

No começo, as crianças tendem a cantar padrões tonais ao mesmo tempo em que os adultos numa tentativa de imitar aquilo que ouvem, mas não tardam a começar a cantar sozinhas. No entanto, podem não conseguir realiza-los com precisão. Quando conseguem fazê-lo, é indício de que estão prontas para ingressar no quarto estágio de audiação preparatória do tipo imitação. À medida que vão se familiarizando com as tonalidades, as crianças tem a oportunidade de estabelecer uma sintaxe, atribuindo significado aos padrões tonais. Essa familiaridade é favorecida quando os adultos cantam canções na tonalidade e tonalidade dos padrões tonais antes de cantarem os padrões à criança. (P2)⁶⁰

⁵⁹ Decidi atribuir siglas para fins de identificação, diferenciação e organização de alguns procedimentos utilizados por Gordon que irão aparecer no decorrer dos estágios.

⁶⁰ Procedimento para fornecer um contexto (tonal ou rítmico) à criança em relação ao que será executado a seguir.

PADRÕES TONAIS SEM PALAVRAS

TONALIDADE MAIOR

TONALIDADE MENOR HARMÓNICA

Figura 3. Padrões tonais sem palavras (fonte: GORDON, 2008, p. 76).

3.8.3.3.2 – Entoação de padrões rítmicos

Para entoar padrões rítmicos, Gordon recorre ao mesmo procedimento (P1), utilizado para cantar padrões tonais. Faz-se uma respiração profunda antes do padrão rítmico ser entoado. Os padrões utilizados devem ser em métrica binária e ternária que incluam não mais que dois macrotempos subjacentes.

Todos os padrões devem ser entoados na mesma altura, com inflexões musicais, por uma única sílaba. Gordon recomenda o uso da sílaba “ba”, por permitir uma separação mais definida entre elas. Seguindo a mesma orientação em relação aos padrões tonais (P2), os adultos devem executar um ou mais cantos rítmicos em métrica binária ou ternária, de acordo com o padrão que será entoado a seguir, que deve ser executado a cada vez no mesmo tempo e na mesma métrica. “é útil os pais e professores fazerem movimentos para as crianças, a fim de inspirá-las a fazer o mesmo [...] quanto mais as crianças procederem a movimentos livres e fluidos, mais cedo e melhor entoarão padrões rítmicos” (GORDON, 2008, p. 81). A reprodução rigorosa não é o objetivo nesse estágio, é mais importante, a tentativa da criança em resposta ao modelo.



Figura 4. Padrões rítmicos sem palavras (fonte: GORDON, 2008, p. 80).

3.8.4 – Imitação

Diferente da aculturação musical, que não requer da criança atividade intencional, a imitação implica em um pensamento mais consciente e uma atividade intencional, imitar. As crianças passam a notar as semelhanças e diferenças entre aquilo que cantam ou entoam daquilo que os adultos ou outra criança executa. Segundo Gordon, por meio da descoberta de que podem comparar a sua execução com a de outras pessoas, as crianças emergem de seu egocentrismo musical.

“A imitação permite às crianças começar a ‘decifrar o código’ da cultura musical [...] são capazes de reconhecer e discriminar entre padrões tonais e padrões rítmicos quando os tentam imitar.” (GORDON, 2008, p. 51)

Durante os dois estágios da audição preparatória do tipo imitação, as crianças gradativamente serão capazes de imitar com maior rigor e precisão os padrões tonais e rítmicos.

3.8.4.1 – Estágio 4 – Abandono do egocentrismo

Nesse estágio, as crianças começam a perceber que o seu canto, sua entoação e seus movimentos não são exatamente iguais aos dos adultos ou de outras crianças. A orientação dos adultos deve ser estruturada, começando por executar para elas um padrão tonal e um padrão rítmico. Espera-se que a criança já seja capaz de identificar o tom de repouso da tonalidade em que o padrão tonal foi executado, bem como os macrotempos e microtempos do padrão rítmico, mas por ainda não serem capazes de uma imitação precisa, responderão

executando um padrão aproximado. “Os pais ou professores devem ouvir o padrão que a criança canta ou entoar, devem imitá-lo e, depois, devem encorajar a criança a cantar ou entoar outra vez o seu próprio padrão para que possam cantar juntos.” (GORDON, 2008, p. 85) (P3)⁶¹. Segundo o autor, há três razões para isso: há o reconhecimento e a aceitação da execução da criança; fornece um modelo de imitação à criança; e possibilita que ela se conscientize do que está a cantar ou entoar devolvendo para ela sua própria execução. Gordon utiliza esse procedimento de imitar e devolver à criança sua própria execução, sempre que a resposta dela não condiz com o modelo oferecido pelo adulto. No entanto, esse procedimento pode apresentar pequenas variações de acordo com o estágio de audição preparatória em que a criança se encontra.

3.8.4.1.1 – Padrões tonais

O procedimento para se cantar os padrões tonais para a criança são semelhantes aos do estágio anterior, no entanto, não será necessário que se cante canções que incluam os padrões tonais que serão tocados a seguir. Serão cantados padrões arpejados, executados em *staccato*, não mais em *legato* como nos estágios anteriores e devem incluir pelo menos duas alturas de sons e no máximo quatro. Porém, os adultos devem começar com padrões tonais com função tônica que incluam dois sons de alturas diferentes, que são quartas e quintas ascendentes e descendentes. Apenas após tomarem contato com padrões tonais de função tônica que incluam dois sons é que se deve incluir progressivamente três e quatro sons. E somente depois de tomarem contato com a função tônica com dois, três ou quatro sons é que se deve incluir a função dominante, primeiramente com dois sons e depois com três e quatro sons.

Se eventualmente uma criança responder cantando um tom que não seja nem a tônica nem a dominante, é possível que esse seja o seu som de altura pessoal. Nesse caso, o adulto deve imitar esse tom e audia-lo como uma tônica ou dominante de uma nova tonalidade. Se for audiado como uma dominante, resolve-se para a tônica, e se for audiado como uma tônica, move-se para a dominante e regressa-se à tônica. Tudo isso acontece enquanto o adulto mantém contato visual direto com a criança, e o processo continua até que ela perca o interesse e olhe para outro lado. Nesse momento o adulto retoma a tonalidade original cantando o padrão inicial. (P3) (GORDON, 2008, p. 87-88, grifo meu).

Gordon ressalta a importância de as crianças descobrirem a diferença existente entre a sua voz falada e a sua voz cantada. E a melhor forma de fazer isso é cantando para elas. Ao imitar o canto de uma criança, na mesma altura em que ela o executa, o adulto fornece uma

⁶¹ Procedimento de imitar e devolver o padrão executado pela criança, pelas três razões acima mencionadas.

referência da voz cantada a ser imitada. As crianças só conseguirão uma boa afinação após descobrirem a sua voz cantada.

PADRÕES TONAIS SEM PALAVRAS

TONALIDADE MAIOR

TONALIDADE MENOR HARMÓNICA

Figura 5. Padrões tonais sem palavras (fonte: GORDON, 2008, p. 89).

3.8.4.1.2 – Padrões rítmicos

Similares aos padrões rítmicos oferecidos no estágio anterior, a diferença nesse estágio acontece em relação à duração dos padrões. Ao invés de apenas dois macrotempos subjacentes, agora são quatro. O adulto permanece entoando cantos rítmicos em métrica binária e ternária, antes de se executarem os padrões rítmicos nessas métricas, mas não precisam incluir os mesmos padrões que serão executados a seguir.

O mesmo procedimento (P3), de devolver a criança o padrão rítmico executado por ela ocorre no caso da criança responder entoando um padrão rítmico num tempo ou métrica diferente da do adulto.

Gordon diz que a utilização de instrumentos rítmicos para acompanhar os cantos rítmicos deve ser evitada, porque assim como as palavras, fazem com que as crianças desviem o seu foco da música.



Figura 6. Padrões rítmicos sem palavras (fonte: GORDON, 2008, p. 92).

3.8.4.2 – Estágio 5 – Decifrando o código

As crianças adquirem maior experiência em reconhecer os padrões e consequentemente demonstram maior precisão em suas imitações. Nesse estágio, o procedimento (P3) é novamente utilizado, acrescentado de uma ligeira modificação. “O adulto imita então imediatamente o padrão tonal que a criança executou, canta a dominante, movendo-se para o tom de repouso da tonalidade originalmente estabelecida e, depois repete o padrão tonal original, encorajando novamente a criança a imitá-lo.” (GORDON, 2008, p. 97). No caso de um padrão rítmico, após imitar a execução da criança, o adulto entoia dois conjuntos de microtempos na métrica originalmente estabelecida e repete o padrão original, encorajando a criança a imitá-lo.

O adulto não deve exprimir perante a criança qualquer preocupação sobre se a tentativa dela foi ‘certa ou errada’, mas deve simplesmente imitar o padrão da criança tão fielmente quanto possível, independentemente da sua tonalidade, tonalidade, contorno melódico, tempo, métrica ou ritmo melódico, e independentemente da simplicidade ou complexidade da sua construção. Deve continuar a imitar o padrão da criança, reestabelecendo a sintaxe, se necessário, e repetindo o padrão original, durante tanto tempo quanto a criança mostrar interesse. (GORDON, 2008, p. 97).

Para Gordon, os erros que as crianças cometem, fornecem aos adultos dados preciosos sobre sua atual situação na audição preparatória e servem para que os adultos possam fazer os ajustes necessários nesse sentido.

Logo que a capacidade das crianças para imitar padrões se encontre desenvolvida, é decididamente altura de as encorajar a improvisar os seus próprios padrões, porque quanto mais cedo elas forem capazes de o fazer em resposta a um padrão de um adulto, tendo consciência de que não estão imitando o padrão deste adulto, melhor preparadas

estarão para se iniciarem na audição preparatória do tipo assimilação e, mais tarde, na audição propriamente dita. (GORDON, 2008, p. 99)

3.8.5 – Assimilação

“Na assimilação as crianças aprendem, com o tempo a executar padrões com maior exatidão enquanto coordenam e assimilam a imitação desses padrões com a sua respiração e os seus movimentos.” (GORDON, 2008, p. 108)

3.8.5.1 – Estágio 6 – Introspecção

É importante que neste estágio as crianças aprendam a comparar a sua execução de padrões tomais e rítmicos com a forma como se movimentam e respiram, senão terão muitas dificuldades para seguir adiante. As crianças precisam adquirir essas capacidades separadamente antes de conseguirem combiná-las, e assim que forem capazes de fazê-lo, precisam aprender a coordenar sua execução com a de outras pessoas.

O adulto não deve dizer à criança que sua execução não está coordenada com seus movimentos e respiração, elas devem perceber isto por si mesmas. Se o adulto perceber que a criança ainda não está pronta para se iniciar neste estágio, será necessário continuar a trabalhar com ela nos estágios anteriores.

3.8.5.1.1 – Padrões rítmicos e tonais

É através do movimento contínuo e sustentado que a criança compreenderá melhor o posicionamento dos microtempos e macrotempos, no tempo e no espaço. O adulto deve encorajá-las a cantar padrões tonais e entoar padrões rítmicos enquanto se movimentam. Como resultado desse movimento contínuo e sustentado, as crianças adaptarão naturalmente sua respiração ao seu movimento. É também por meio do movimento que as crianças serão capazes assimilar os conceitos de tempo e espaço e sua relação com o ritmo.

Tão logo as crianças sejam capazes de um movimento contínuo e sustentado enquanto cantam padrões tonais ou entoam padrões rítmicos, não será mais necessário que combinem essas duas atividades.

Depois dessa etapa, junto com o movimento contínuo e sustentado as crianças devem pulsar microtempos enquanto o adulto entoar macrotempos. Utilizando uma parte do seu corpo a criança deve pulsar dois microtempos para cada macrotempo que o adulto entoar.

Assim que forem capazes de pulsar microtempos, enquanto se movimentam continuamente, não será mais necessário que o adulto entoe um acompanhamento sustentado.

Em seguida os adultos devem entoar padrões rítmicos e levar a criança a entoar padrões rítmicos em resposta, enquanto se movimentam e pulsam os microtempos. Os padrões rítmicos utilizados pelo adulto podem ser os mesmos dos estágios anteriores, porém devem incluir quatro macrotempos subjacentes.

“É importante que as crianças sejam desencorajadas de pulsar microtempos, junto com movimentos contínuos, quando estiverem cantando padrões tonais.” (GORDON, 2008, p. 111).

Logo que as crianças tomem consciência de que os padrões tonais e rítmicos que estão executando não estão coordenados com o seu movimento e respiração, deverão ser encorajadas a entrar no sétimo e último estágio da audição preparatória. Entretanto como o sétimo estágio da audição preparatória destina-se a crianças mais velhas do que a faixa etária envolvida nesta pesquisa, ele não será descrito.

3.9 – Considerações

Não posso negar certo desconforto, quando me deparei pela primeira vez com alguns aspectos da teoria de Edwin Gordon. Tudo o que é novo ou diferente, pode gerar algum tipo de estranhamento. No entanto, no decorrer desse contato, tive uma noção mais abrangente da teoria, que passou a fazer maior sentido para mim, mostrando-se relevante em outros aspectos.

Gordon é um autor que pode gerar alguma polêmica, não apenas por introduzir conceitos originais como o próprio conceito de audição, microtempo e macrotempo, como também, por subverter o sentido de conceitos já existentes como, por exemplo, a utilização dos termos tonalidade (*tonality*) e tonicalidade (*keyality*).

Como já mencionei, a teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon apresenta algumas ideias que, a meu ver, não são passíveis de serem executadas da forma como ele as propõe, como por exemplo, a questão das canções sem palavras. Não que não seja possível cantar para as crianças canções sem palavras, mas não me parece viável que só se cante para elas dessa forma. Não podemos nos esquecer de que a música aparece no cotidiano das pessoas de forma muito natural, e que estamos cercados de diversas canções, incluindo as da nossa infância, que naturalmente cantamos para as crianças, e elas possuem palavras. Mesmo que seja possível, no contexto educacional ou no contexto familiar, evitar o uso de canções

com palavras, isso exigiria dos professores e dos pais uma adequação que me parece muito pouco natural. De qualquer forma, Gordon não chega a proibir o uso de canções com palavras, apenas alerta que seu uso deve ser restrito para que as palavras não retirem a atenção da criança dos aspectos musicais. Mas mesmo esse argumento é discutível, tendo em vista que a criança menor muitas vezes canta canções com palavras, sem nem ao menos saber o que estão dizendo ou o que as palavras significam, mostrando-se mais preocupadas com o contorno melódico do que com as palavras. Em um momento posterior, com a crescente preocupação da criança com uma imitação mais precisa, e a aquisição da linguagem de forma mais consistente, as palavras podem vir a adquirir maior importância no processo em detrimento dos aspectos melódicos, resta saber em que grau isso é verdadeiro.

Outra ressalva que faço é em relação à metodologia utilizada por Gordon para o desenvolvimento da audição preparatória, que me parece muito pouco atraente para a criança. Gordon não parece se preocupar e não apresenta em momento algum qual seria o interesse e a motivação da criança em participar de um processo como esse, nem apresenta maiores detalhes sobre a relação entre o professor e o aluno durante o processo. Aponta apenas o papel do professor como o modelo a ser copiado, o que distancia ainda mais a sua metodologia da abordagem proposta no segundo capítulo.

Outro tema que considero controverso é o que Gordon chama de som de altura pessoal e ritmo pessoal. O autor não apresenta nenhuma evidência em relação a isso, deixando o assunto sem maiores explicações, pelo menos nas obras que foram consultadas nesta pesquisa.

Apesar de controversa, e das ressalvas apontadas, a teoria de Edwin Gordon traz contribuições relevantes e inéditas para o campo da educação musical, especialmente no que diz respeito ao conceito de audição e audição preparatória. Apresenta ainda algumas ideias pertinentes no que diz respeito à abordagem a criança, ao respeitar as suas possibilidades e ao não exigir dela respostas ou comportamentos específicos, principalmente em relação à criança menor que está passando pelo processo de aculturação musical.

Talvez, por meio de um maior e mais aprofundado contato com essa metodologia na prática, seja possível fazer alguns ajustes e adequações ao inseri-la em nosso contexto sociocultural, visando que o processo se torne mais interessante e natural para a criança, levando-a de maneira prazerosa e espontânea ao desenvolvimento da capacidade para a audição, que considero a grande contribuição de Edwin Gordon. Fica aqui uma sugestão para futuros trabalhos e pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi identificar os aspectos a serem considerados pelo professor de música para a musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade. Minha hipótese inicial era de que para musicalizar a criança dessa faixa etária não basta que o professor de música tenha um amplo conhecimento em sua área de atuação, pois não podemos simplesmente ensiná-las do mesmo modo como ensinamos as crianças maiores e os adultos. É preciso que se façam ajustes tanto na forma abordar o processo de ensino e aprendizagem, quanto na forma de abordar a criança, e esses ajustes envolvem outras áreas do conhecimento como a psicologia infantil e a psicomotricidade relacional.

Visando identificar os referidos aspectos, elaborei as seguintes questões, as quais retorno aqui e de forma conclusiva:

Quais são as características do desenvolvimento da criança dessa faixa etária?

O professor de música precisa conhecer sobre o desenvolvimento infantil para saber quais são as possibilidades e limitações da criança. Entretanto, existem diferentes enfoques para o desenvolvimento infantil, visto a partir de diversas perspectivas teóricas, gerando abordagens diferenciadas. A abordagem escolhida para esta dissertação apoiou-se na visão de Winnicott, de cunho psicológico.

Como vimos, a teoria de Winnicott se apoia em duas concepções básicas: a tendência inata à integração e a existência de um ambiente facilitador. Durante o amadurecimento, a criança se depara com tarefas e conquistas de diferentes naturezas, entre elas à conquista da identidade unitária do “eu”, e os diferentes sentidos de realidade que vão se constituindo ao longo do tempo. Inicialmente, o bebê vive num mundo subjetivamente concebido; depois na transicionalidade, vive uma forma intermediária de realidade entre o subjetivo e o objetivo; em seguida, avança no sentido da constituição do “eu”, como identidade integrada, começando a perceber objetivamente o mundo externo.

Tanto a capacidade do bebê para se relacionar com um determinado sentido de realidade, em razão de seu amadurecimento, quanto à conquista da identidade unitária do “eu”, só podem ser alcançadas mediante a existência de um ambiente facilitador. No início, o ambiente é a mãe (seus modos de ser e os cuidados que ela é capaz de prover). É no contexto da relação mãe-bebê que a “mãe suficientemente boa” fornece as condições ambientais favoráveis para essas e outras conquistas gradativas do bebê.

A mãe suficientemente boa é capaz de saber o que o seu bebê precisa, graças a sua identificação com ele, ao mesmo tempo em que conserva o seu lugar de adulto, estando apta não apenas a compreender, mas a cuidar efetivamente do lactente, providenciando as coisas de que ele necessita. Analogamente ao papel da mãe suficientemente boa, tendo em vista que o papel do professor de crianças dessa faixa etária se aproxima de um cuidado “quase” maternal, propus o professor suficientemente bom, aquele que é capaz de perceber o que os alunos precisam e fornecer um ambiente favorável para a aprendizagem, por meio de sua confiabilidade e sua atitude de disponibilidade corporal, aonde o brincar espontâneo possa acontecer, ao mesmo tempo em que permanece no seu lugar de adulto e mantém certa estabilidade pessoal.

A partir da teoria de Winnicott identifiquei dois aspectos que precisam ser considerados pelo professor de música:

- a) O amadurecimento emocional da criança;
- b) A existência de ambiente facilitador, cuja característica central é a de ser confiável.

Qual deve ser abordagem do professor à criança e aos processos de ensino e aprendizagem em música?

Considerando que as crianças dessa faixa etária não falam, ou se falam, possuem ainda pouco domínio da linguagem para fins de uma expressão verbal eficiente, é o corpo que se torna o veículo privilegiado de comunicação e de relação entre o professor e a criança. Apontando para a necessidade de uma disponibilidade corporal do professor para instaurar um diálogo autêntico, não mediado por um jogo de papéis, “pedagógico” ou “educativo”, mas uma relação de pessoa a pessoa. O corpo se comunica por meio de uma linguagem infraverbal que pode assumir diversas formas, expressando diferentes estados emocionais que se refletem no tônus muscular, nos gestos, no olhar, na voz, nas expressões faciais tanto da criança quanto do adulto. O professor precisa estar atento aos diversos tipos de comunicação que a criança utiliza para se expressar, e que ele também utiliza, consciente ou inconscientemente, para que possa guiar suas atitudes e intervenções junto à criança, evitando, na medida do possível, provocar uma reação dela em virtude da invasão de seu espaço físico e/ou emocional. Essa mesma sensibilidade do professor também é necessária na apresentação das brincadeiras e atividades à criança. Enquanto a criança estiver reagindo, ela não será capaz de participar de nenhuma atividade de forma relaxada e espontânea, e, por isso, essa é uma condição essencial para o processo.

É por meio do brincar espontâneo, delimitado por um ambiente essencialmente musical, que as experiências e descobertas da criança serão criativas, terão maior significado pessoal, e conduzirão a aprendizagem musical. O brincar também favorece o estabelecimento e o fortalecimento de uma relação afetiva, confiável, entre o professor e o aluno, possibilitando uma maior cumplicidade e envolvimento nas atividades e brincadeiras sugeridas pelo professor.

Diante do exposto, identifiquei os seguintes aspectos:

- a) O papel do professor suficientemente bom;
- b) O brincar (espontâneo) delimitado por um ambiente musical como ferramenta para promover a aprendizagem em música, o estabelecimento e o fortalecimento da relação afetiva entre professor e aluno;
- c) A disponibilidade corporal na comunicação e relação com a criança.

Qual deve ser o papel do professor de música para favorecer a aprendizagem de música para a criança dessa faixa etária?

O professor de música é o mediador da brincadeira e da aprendizagem. Apesar de seu papel ser indispensável para o processo de ensino e aprendizagem musical, podendo, dessa forma, ser considerado um papel central, seu posicionamento frente à criança e aos processos de ensino e aprendizagem musical não é central, pelo menos não da forma como geralmente acontece no ensino tradicional voltado às crianças maiores e adultos. No centro está a criança. O professor situa-se ao seu lado, às vezes apenas observando, organizando as atividades, favorecendo o ambiente e a continuidade das brincadeiras, às vezes cumprindo o seu papel de adulto diante de uma eventual necessidade física ou emocional da criança, às vezes deixando seu lado criança participar ativamente das brincadeiras de forma descontraída e espontânea, mas sempre, consciente de sua responsabilidade em relação à integridade física e emocional das crianças e de sua função enquanto adulto e professor.

A partir disso, outro aspecto identificado foi:

- a) A mediação como posicionamento do professor de música no processo de ensino e aprendizagem musical, ao invés de centralização.

Quais são as possibilidades da criança dessa faixa etária de se beneficiar de um processo de ensino e aprendizagem em música?

A aprendizagem da criança se dá em razão da qualidade dos estímulos que ela recebe do ambiente e também da forma como estes estímulos lhes são oferecidos. O modo como os

pais intuitivamente ajustam seus estímulos vocais, gestuais, visuais e táteis, de forma que correspondam às possibilidades perceptivas e integrativas da criança, respeitando as preferências e restrições dela, facilitam e didaticamente apoiam as suas competências iniciais. Esse tipo de atuação intuitiva dos pais proporciona um ambiente favorável e rico em estímulos que favorecem o desenvolvimento de diversas habilidades, incluindo as musicais. Além disso, os pais não esperam nem exigem respostas específicas da criança aos estímulos oferecidos, aguardam que a criança aprenda naturalmente, com o tempo, pela simples exposição a um ambiente estimulante que se adapta às suas possibilidades e limitações.

De maneira similar, o professor deve fornecer um ambiente musical rico, adaptado às possibilidades e limitações da criança, que ofereça os estímulos adequados para que elas possam, por si mesmas, entrar em contato com os diversos elementos musicais. Em um processo de enculturação ou aculturação, as crianças irão gradativamente descobrir os elementos que fazem parte da música, como o ritmo, a forma, as diferentes alturas dos sons, a intensidade, os diferentes timbres presentes na voz e nos instrumentos musicais, as diferentes texturas que se apresentam na prática em conjunto, as canções, etc, podendo, aos poucos, utilizar esses elementos em suas composições de forma criativa e original.

Identifico aqui mais dois aspectos:

- a) A imersão da criança em um ambiente musical rico, favorecendo o processo de aculturação ou enculturação musical.
- b) A forma como o professor lhe oferece os estímulos adequados às suas capacidades e limitações.

Quais são as metas que o professor pretende alcançar?

As metas que o professor irá alcançar são decorrentes do processo de enculturação ou aculturação musical, ou seja, busca-se a familiaridade da criança com os elementos musicais a partir de sua vivência musical. Em nenhum momento pretendemos que a criança aprenda conceitos teóricos, como o nome das notas musicais ou das figuras rítmicas. Não acredito que esses conhecimentos possam ser úteis para a criança nesse momento inicial, pois se trata apenas do início de um longo processo no desenvolvimento musical da criança, que futuramente poderá até gerar desdobramentos na direção do ensino formal, quando eles virão a ser realmente necessários.

Winnicott, apesar de bastante reconhecido no âmbito da psicologia, é muito pouco referido nos estudos e pesquisas no campo da educação musical. Apesar da obra deste autor,

de cunho psicanalítico, não se relacionar diretamente com a educação musical, considero que ela traz importantes contribuições, tanto para a abordagem à criança quanto para a abordagem aos processos de aprendizagem. Acredito que o professor possa balizar sua prática pedagógica, apoiado nas ideias de Winnicott, para estabelecer uma relação afetiva e confiável com a criança, a exemplo da mãe suficientemente boa, e fornecer um ambiente favorável e facilitador para a aprendizagem. Sendo assim, espero, com este trabalho, ajudar a despertar o interesse e atenção dos pesquisadores às valiosas contribuições de Winnicott para que possa constar nos futuros estudos e pesquisas no campo da educação musical direcionada a criança pequena.

Outro autor muito pouco referido no campo da educação musical é Edwin Gordon, pelo menos no que diz respeito a sua teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Não há dúvidas de que os conceitos apresentados por Gordon nessa teoria trazem algo de inédito e relevante para o campo da educação musical.

A meu ver, a proposta de Gordon também deveria receber maior atenção e interesse dos pesquisadores do campo da educação musical no Brasil, merecendo, por exemplo, um estudo a partir de sua aplicação prática, visando à comprovação ou não de sua eficácia. Temos que considerar que o eventual sucesso decorrente de uma aplicação prática dessa metodologia traria muitos benefícios à educação musical da criança – principalmente no que tange ao desenvolvimento da capacidade para a audição.

A presente dissertação apresentou uma prática educativa, desenvolvida ao longo de minha experiência profissional, na qual se considera os aspectos apontados acima, no entanto, como não se trata de uma pesquisa quantitativa, não disponho de dados que comprovem a sua eficácia, sendo essa uma lacuna que precisará ser preenchida com futuros estudos e pesquisas. Sendo assim, longe de ter um caráter conclusivo, procura apenas apontar para algumas possíveis direções no trabalho com as crianças pequenas, e para a necessidade de uma formação mais abrangente por parte do professor de música ao lidar com essa faixa etária. Espero, dessa forma, poder ter contribuído, ao menos inicialmente, para que novas propostas sejam apresentadas, discutidas e avaliadas, visando à ampliação do conhecimento nessa área.

REFERÊNCIAS

AUCOUTURIER, Bernard. *O método Aucouturier: Fantasmas de ação e prática psicomotora*. Tradução Maria Cristina Batalha. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

BEYER, E. S. W. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Porto Alegre, 1988. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

_____. (org.) *Ideias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *A educação através do projeto música para bebês: um estudo a partir dos balbucios*. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_e_Arte/Painel/11_20_14_PA357.pdf Acesso em: 24 ago. 2014.

BOGOMOLETZ, Davi L. *Winnicott e a música ou Winnicott para musicoterapeutas*. Dez. 1992. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=9> Acesso em: 30 Ago. 2013.

BROUGÈRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica*. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *Jogo e educação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CASPURRO, Helena. *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmônica no desenvolvimento da improvisação*. Universidade de Aveiro – Departamento de Educação e Arte, 2006.

_____. *Audição e Audição: O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta*. Revista da APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical Edição nº 127 – Janeiro/Março, 2007.

CLASSICS IN THE HISTORY OF PSYCHOLOGY. *A Biographical Sketch of an infant*. Disponível em <http://psychclassics.yorku.ca/Darwin/infant.htm> Acesso em: 13 mai. 2014.

DANTAS, Heloysa. *Brincar e trabalhar*. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

DELIÈGE, Irène; SLOBODA, John. (Org.). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

DA COSTA et al. *Psiquismo pré-natal: uma caracterização da produção psicanalítica escrita brasileira (1993-2003)*. *Barbarói*. Revista do Departamento de Ciências Humanas e do Departamento de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, n. 27, jul./dez. 2007. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/viewFile/135/566> Acesso em: 25 Set. 2014.

DIAS, Elsa O. *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

_____. *Sobre o brincar na análise*. Conferência apresentada no I Simpósio Winnicott de Londrina, 2011.

FRACALOSSI, Renata Del Piero. *Música que embala, canto que alimenta: a musicoterapia com mães e seus bebês prematuros*. Monografia (Musicoterapia) – Conservatório Brasileiro de Música, 2003.

FREDERICK, Alessandra. *O aprendizado musical em crianças entre zero e seis anos, segundo a teoria da aprendizagem musical, de Edwin E. Gordon*. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa Lobos – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Tradução Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

_____. *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*. Chicago: GIA Publications, 2001.

_____. *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. 3.ed. Tradução Paulo Maria Rodrigues (1ª edição), Victor Gaspar (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

_____. *Learning Sequences in Music: A contemporary Music Learning Theory*. 8.ed. Chicago: GIA Publications, 2012.

_____. *Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Edição Kindle. Chicago: GIA Publications, 2013.

ILARI, Beatriz S. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

INSTITUTO EDWIN GORDON DE APRENDIZAGEM MUSICAL. Disponível em <<http://www.iegam.org/#!gordon/c2512>> Acesso em: 27 mai. 2014.

JACKENDOFF, R. *Foundations of Language*. New York: Oxford University Press Inc., 2002.

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

KISHIMOTO, Tizuko M. *Froebel e a concepção de jogo infantil*. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LACONELI, Vera. Entrevista - *O feto aprende – Revista Super Interessante*. Editora Abril, Julho de 1998. Disponível em <<http://super.abril.com.br/ciencia/feto-aprende-437572.shtml>> Acesso em: 25 Set. 2014.

LAPIERRE, André e LAPIERRE, Anne. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: Psicomotricidade relacional e formação da personalidade*. Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. 2.ed. Curitiba: Ed. Da UFPR: CIAR, 2002.

LAPIERRE e AUCOUTURIER – *A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação*. Tradução: Laura Solange Ferreira. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2012.

LECAUNET, Jean Pierre. *Prenatal auditory experience*. In: DELIEGE, Irene e SLOBODA, John (Orgs.). *Musical Beginnings: Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996. p. 3-34.

LERDAHL, F. & JACKENDOFF, R. *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1983.

MATTHAY, Tobias. *Musical interpretation: Its laws and principles, and their application in teaching and performing*. Boston, MA: Boston Music, 1913.

MOOG, Helmut. *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott, 1976.

_____. *The development of musical experience in children of pre-school age*. *Psychology of Music*, 4, 1976. p. 38-45.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *O problema da afetividade em Vygotsky*. In: Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PAPOUSEK, Hanus. *Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality*. In: DELIÉGE, I.; SLOBODA, J. (Org.). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 37-55.

PAPOUSEK, Mechthild. *Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy*. In: DELIÉGE, I.; SLOBODA, J. (Org.). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 88-112.

PARIZZI, Maria Betânia; CARNEIRO, Aline. *Parentalidade intuitiva e musicalidade comunicativa: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida*. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 19, n. 25, p. 89-97, jan-jun 2011.

PARIZZI, Maria Betânia. *O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais*. *Revista da Abem*, n. 15, p. 39-48, set. 2006.

PATEL, Aniruddh D. *Language, music, syntax and the brain*. *Nature Neuroscience*, vol. 6, no. 7, jul. 2003. Disponível em <<http://www.nature.com/neuro/journal/v6/n7/abs/nn1082.html>> Acesso em: 20 Jan. 2014.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. 4.ed [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. *A construção do real na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4.ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

PIRES, Betânia Levien. *Reflexões sobre a sensibilização musical no fazer psicopedagógico*. XII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis, 2003.

RIBEIRO, Maria José. *O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade de São Paulo, SP, 2004.

ROCHA, A. et al. *Do babies vocalise specifically to music? An exploratory study into the acoustic patterns of the vocal productions of babies between 9 and 11 months*. In: *Marinho, H., & Correia, J. S. (Eds.), Livro de Resumos PERFORMA'09*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2009.

SERRALHA, Conceição Aparecida. *Contribuições da teoria do amadurecimento para o estudo das famílias homoparentais*. Winnicott e-Prints, série 2, vol. 8, n.1, 2013 <<http://revistas.dwe.com.br/index.php/We-Prints/article/view/22/9>> Acesso em: 22 Jul. 2015.

SLOBODA, John A. *Music as a language*. In: ROEHMANN, F., WILSON, F. *The Biology of Music Making: Music and Child Development - Proceedings of the 1987 Denver Conference*. St. Louis, MO: MMB Music, Inc. 1990. p. 28-43

_____. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. – Londrina : EDUEL, 2008

STEELE, Christopher J. et al. *Early Musical Training and White-Matter Plasticity in the Corpus Callosum: Evidence for a Sensitive Period*. *The Journal of Neuroscience*, 33(3):1282–1290 January 16, 2013. Disponível em <<http://www.jneurosci.org/content/33/3/1282.abstract>> Acesso em: 19 Jun. 2014.

STOCHE, Theodolinda M. Entrevista - *O feto aprende – Revista Super Interessante*. Editora Abril, Julho de 1998. Disponível em <<http://super.abril.com.br/ciencia/feto-aprende-437572.shtml>> Acesso em: 25 Set. 2014.

SWANWICK, Keith. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *The 'goodenough' music teacher*. *British Journal of Music Education*, n.25, p. 9-22, Mar. 2008. Disponível em <http://journals.cambridge.org/abstract_S0265051707007693> Acesso em: 21 Abr. 2013.

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: ARTMED, 1983.

_____. *O brincar e a realidade*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. *A criança e o seu mundo*. Tradução Álvaro Cabral. 6.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. *Tudo começa em casa*. Tradução Paulo Sandler. 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Natureza Humana*. Tradução Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

_____. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Tradução Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000.

_____. *A família e o desenvolvimento individual*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Os bebês e suas mães*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Explorações Psicanalíticas: D.W. Winnicott*. Tradução José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1994