

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ANA CLARA VIEIRA AMARAL

**PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA EDUCADORA MUSICAL EM
FORMAÇÃO E UMA CRIANÇA DO ESPECTRO AUTISTA**

SÃO PAULO

2024

Ana Clara Vieira Amaral

**PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA EDUCADORA MUSICAL EM
FORMAÇÃO E UMA CRIANÇA DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Licenciatura em Música da Universidade de
São Paulo como requisito parcial à obtenção
do título de Graduação em Música

Orientador: Prof. Fábio Cardozo de Mello
Cintra

SÃO PAULO

2024

AGRADECIMENTOS

À Márcia, minha mãe, essa força da natureza que gerou minha vida e me nutriu em todos os aspectos possíveis, meu maior exemplo e minha maior incentivadora, minha sincera e eterna gratidão.

À Aparecido, meu pai, por todo apoio, carinho e cuidado, serei sempre grata.

Aos meus queridos irmãos, Letícia e Gabriel, companheiros e amigos, os amo imensamente e não teria chegado até aqui sem vocês.

À minha família, minha base, por todos os recursos despendidos, fossem eles materiais ou afetivos, por terem me feito com pedaços de cada um de vocês, jamais serei capaz de retribuir tanto amor, carinho e suporte, só sou porque vocês são comigo, obrigada!

Aos amigos que fiz na Universidade de São Paulo e a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a minha formação, a caminhada com vocês ganhou um brilho diferente, fui muito feliz por isso!

Ao projeto Sabiá Laranjeira, que tanto me fortaleceu na prática pedagógica, que me ofereceu um círculo de apoio e aprendizado riquíssimo, agradeço!

Ao professor Fábio Cintra, por todo apoio e orientação durante meu processo de escrita deste trabalho, muito obrigada!

*Porque se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania
Nem lembra se olhou pra trás
Ao primeiro passo (...)
Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem (...)
E lá se vai mais um dia
E basta contar compasso
E basta contar consigo
Que a chama não tem pavio
De tudo se faz canção
E o coração na curva de um rio*

Milton Nascimento, Lô Borges, Márcio Borges (*Clube da Esquina nº2*, 1972)

RESUMO

O seguinte trabalho tem como objetivo abordar a discussão sobre a importância do contato com a sala de aula para o amadurecimento da prática do educador musical, seguindo a estrutura de um relato de experiência, proposta por Fortunato (2018). Através de um levantamento bibliográfico foi contextualizada a prática de educação musical especial, com foco na educação de pessoas dentro do espectro Autista. Em seguida, foram apontados os elementos do relato de experiência, a catalogação das atividades realizadas pela autora e as reflexões realizadas criticamente sobre todo o processo percorrido. Por fim, foi elaborada uma análise através de lentes teóricas sobre as contribuições desse processo para a formação da educadora.

PALAVRAS CHAVE:

Educação musical especial. Autismo. Ensino - aprendizagem. Musicalização infantil.

ABSTRACT

The following work aims to address the discussion about the importance of classroom experience for the development of the music educator's practice, following the structure of an experience report as proposed by Fortunato (2018). Through a bibliographic review, the practice of special music education was contextualized, focusing on the education of individuals within the Autism spectrum. Subsequently, the elements of the experience report were presented, including the cataloging of activities carried out by the author and critical reflections on the entire process discussed. Finally, an analysis was conducted through theoretical lenses regarding the contributions of this process to the educator's professional development.

KEYWORDS

Special music education. Autism. Teaching and learning. Children's musical education.

LISTA DE ABREVIATURAS

CID - Classificação Internacional de Doenças

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

MEC - Ministério da Educação

SUS - Sistema Único de Saúde

TEA - Transtorno do Espectro Autista

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Anotações da autora, melodia e letra da canção “Pula pula pipoquinha”

IMAGEM 2 - Anotações da autora, melodia e trecho de letra da canção “Loja do mestre André”

IMAGEM 3 - Anotações da autora, melodia e letra da canção “Tamborês”

IMAGEM 4 - Anotações da autora, ritmo e letra da atividade de comandos com copos

IMAGEM 5 - Anotações da autora, ostinato rítmico para ser executado no tambor com indicação de mãos direita e esquerda.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista. Fonte: DSM-5 (APA, 2013)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Justificativa.....	2
1.2 Objetivo Geral.....	2
1.3 Objetivos específicos.....	2
1.4 Metodologia.....	2
2 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	2
2.1 Transtorno do espectro autista.....	2
2.2 Educação musical especial, transtorno do espectro autista e questões sobre a formação do educador.....	4
3 RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	6
3.1 Antecedentes.....	6
3.2 Local.....	6
3.3 Motivações.....	6
3.4 Agente e envolvidos.....	7
3.5 Epistemologia para ação: Contribuições metodológicas de pedagogias em educação musical.....	7
3.6 Planejamento e escolha de repertório.....	8
3.7 Execução e revisões.....	12
4 ANÁLISE ATRAVÉS DE LENTES TEÓRICAS: Formação do professor através da experiência.....	17
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	18
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	19

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

Parte da formação do educador musical está em conhecer, investigar e experimentar diversos contextos pedagógicos. No processo de investigação teórica e prática, o licenciando ganha confiança e autonomia para atuar em sala de aula, repertório suficiente para atender às diversas demandas da educação musical, além da habilidade de se flexibilizar frente às diferentes necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Se essa curiosidade se ausenta do trabalho do educador, é possível que muitos alunos no caminho deixem de experienciar ou compreender aspectos musicais importantes para a construção do ser humano.

É o caminho da pesquisa que permite com que o professor encontre formas variadas de ensinar um mesmo conteúdo em contextos de aprendizagem diferentes. Quando se fala em educação musical especial, afunilando ainda mais o tema para a educação musical para crianças dentro do Espectro Autista, é possível conceber que:

a educação musical especial vem se configurando como uma área que transita por diversos campos do conhecimento, exigindo uma visão plural do educador ou pesquisador que se envolve com suas práticas e concepções. (Fantini, Joly e Rose, 2016)

Dessa forma, o caráter pesquisador do educador especial deve receber ainda maior atenção.

Dentro da ideia de que o ensino de música não precisa e já não pode mais ser engessado nos limites da educação musical convencional, este trabalho se apresenta como uma proposta investigativa e relatora do processo de ensino aprendizagem de uma estudante de Licenciatura em Música e de uma criança dentro do espectro autista, no contexto de aula particular de musicalização infantil. Através desse texto, busca-se expor o primeiro contato e a familiarização dos personagens desse cenário, os processos de estudo da professora, a escolha de conteúdos a serem abordados na aula usando as referências e repertório pessoal do aluno, a busca pela melhor forma de ensino através da experimentação, o afeto como um recurso pedagógico e os resultados musicais alcançados através desses encontros.

1.2 Objetivo Geral

Refletir acerca da importância do contato com a sala de aula durante o período de formação do educador musical, como um espaço de amadurecimento, flexibilização e reflexão prática.

1.3 Objetivos Específicos

Discorrer brevemente sobre o transtorno do espectro autista sob a ótica da educação musical especial.

Relatar a experiência e analisar criticamente o processo de ensino-aprendizagem de uma educadora musical em formação e uma criança autista no contexto de uma aula particular de musicalização infantil.

1.4 Metodologia

Para a escrita deste trabalho foi escolhida a metodologia do Relato de Experiência, estruturada de forma sugestiva por Fortunato (2018), compreendendo esse formato de escrita como o recurso ideal para analisar a experiência da autora de forma crítica, além de compartilhar essa vivência permitindo que pares em condições semelhantes possam elaborar reflexões e soluções para suas realidades.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Transtorno do espectro autista

A primeira menção científica ao que vem a ser conhecido hoje como transtorno do espectro autista data do ano de 1943, com o trabalho do médico Leo Kanner intitulado “Os distúrbios autísticos do contato afetivo” (Ministério da Saúde, 2015 p. 18). Neste trabalho o autor observou e destacou características comportamentais semelhantes num grupo de 11 crianças, como “isolamento autístico extremo”, a “incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual e biologicamente previsto com as pessoas” e o “desejo obsessivo e ansioso pela manutenção da uniformidade” (Kanner, 1943, p. 242 a 247), dentre outras.

O trabalho de Kanner abriu as portas para diversas produções científicas e formulações teóricas sobre a origem e características do autismo, que se

desenvolveram durante as décadas de 1950 à 1970, que centralizam o debate sobre o autismo no campo da psicologia (Ministério da Saúde, 2015). Houve também um movimento de pessoas autistas no campo da psiquiatria lutando para que suas vivências deixassem de ser reduzidas à psicose, termo que era usado para se referir à síndrome, além da corrente que defendia a relação do autismo com o aspecto cognitivo e não psicológico, diferenciando o autismo de uma psicose e relacionando-o à um transtorno do desenvolvimento (Ministério da Saúde, 2015 p.26).

Atualmente o Transtorno do Espectro Autista, assim caracterizado desde 2013 com a publicação do DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*), é identificado como um “transtorno do neurodesenvolvimento” que engloba o que antes era entendido como Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento - Sem Outra Especificação. O conceito de espectro reforça uma visão mais integrada do diagnóstico, que compreende que esses distúrbios manifestam nos indivíduos características em comum, porém em diferentes níveis de gravidade (APA, 2013 p.42.). No Brasil, além do DSM-5 outro documento utilizado para critérios diagnósticos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) é a Classificação Internacional de Doenças -10 (CID-10).

É importante destacar que os Transtornos do desenvolvimento são assim chamados por apresentarem sintomas desde a infância e, por isso, terem uma maior probabilidade de se tornarem evolutivamente crônicos. O TEA é assim caracterizado e destaca como principais características déficits na comunicação e interação social da pessoa autista, tanto em termos de reciprocidade social e emocional, quanto em comportamento não verbal e desenvolvimento e manutenção de relacionamentos. Além disso, pessoas dentro do espectro podem apresentar características como movimentos estereotipados ou repetitivos, insistência na mesma rotina, interesses fixos e intensos e reatividade sensorial (APA, 2013).

Na Tabela 2 da seção que trata do Transtorno do Espectro Autista no DSM-5 (APA, 2013), o autismo é classificado em três níveis de gravidade, determinados pela quantidade de suporte que a pessoa dentro do espectro necessita. Essa avaliação leva em conta aspectos da comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos (Oliveira, 2020). Tal avaliação se faz necessária para orientar

intervenções e suporte adequado para cada indivíduo, e estará explicitada no quadro abaixo.

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

(QUADRO 1)

2.2 Educação musical especial, transtorno do espectro autista e questões sobre a formação do educador

A pesquisa que relaciona educação musical e autismo se destaca por seu caráter sistêmico, como apontam Soares e Bisol (2024 p. 13), que identificaram, em um levantamento das publicações recentes sobre a temática, que os autores destacados possuem formações diversas que abraçam as áreas da neurociência, neuropsicopedagogia, psicologia, psicanálise, psicopedagogia, educação, comunicação e semiótica, música, musicoterapia, psicolinguística e artes. Essa afirmação reforça a colocação de Fantini, Joly e Rose (2016) sobre o caráter interdisciplinar dos estudos de educação musical especial.

O trabalho de Soares e Bisol (2024) identifica um aumento no número de pesquisas que relacionam a educação musical inclusiva e o autismo entre os anos de 2016 e 2023, mas projeta ainda um grande campo de investigação possível

sobre essa temática, principalmente no que tange ao ensino especializado de música para pessoas autistas.

Existe uma tendência de centralização das pesquisas dentro do assunto nas “práticas e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comportamento social adequado e comunicação social (linguagem)” (Soares e Bisol, 2024 p. 15). Não é só dentro do campo da educação musical que esse caráter socializador e desenvolvidor cognitivo da música se faz notar, mas para além de justificar o ensino de música com esses fins, é necessário destacar que uma educação inclusiva precisa tratar a música como um fim em si, fornecendo para cada aluno as possibilidades de se expressar musicalmente e de aprender a ouvir diversas produções musicais com escuta flexível, crítica e sensível.

Um aspecto da educação musical especial que costuma ser confundido é que ela difere da educação musical inclusiva, uma vez que tem como público alvo apenas pessoas com deficiência, enquanto a inclusiva pesquisa e trabalha os processos educativos da pessoa com deficiência incluída num meio de pessoas típicas (Oliveira, 2020 p. 2)

É importante destacar o trabalho significativo de Viviane Louro, que, desde 2003, se debruça sobre a temática da educação musical especial e mais recentemente sobre educação musical, autismo e conhecimentos da área de neurociências. Louro (2012) destaca que não existe um guia de procedimentos padrões no que diz respeito aos desafios enfrentados pelos educadores musicais no contexto da educação musical especial, mas que existem atitudes que podem contribuir para um processo mais saudável de ensino-aprendizagem. Essas atitudes envolvem:

quebra de barreiras atitudinais; Conhecimento mais profundo sobre as deficiências; Conhecimento pormenorizado do aluno; Intercâmbio de informações; Definição clara e realista de metas pedagógico-musicais; Estratégias diferenciadas para aulas e avaliações. (Louro, 2012 p. 43).

Esse caminho traçado por Louro (2012) enfatiza um princípio da educação musical especial e inclusiva, de que esta é para todos, e, se necessário for, o ambiente escolar e os docentes precisam adaptar seus currículos, espaços e formatos de avaliação. É importante pontuar também que, muitas vezes, se confundem os limites entre musicoterapia e educação musical, uma faz uso da música como recurso terapêutico, a outra está centralizada nos processos

pedagógicos do fazer musical. A música pode e deve ser uma grande ferramenta de inclusão social, de aprendizado significativo e de aquisição dessa nova linguagem, e não só de regulação de comportamento e desenvolvimento cognitivo.

Ainda que exista uma diferença entre as abordagens em educação musical especial e educação musical inclusiva, é importante pensar que uma pode servir como aporte teórico e prático para a outra. Em 2023 o Censo Escolar divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) registrou o número de 1.771.430 matrículas na modalidade de educação especial, entre escolas das redes federal, estadual, municipal e privada. Dentro desses números, 39,5% são matrículas de pessoas dentro do Espectro Autista (Brasil 2023, *apud* Soares e Bisol, 2024), o que apresenta uma demanda latente de atualização dos professores, inclusive aqueles em processo de formação, bem como adaptação física e curricular da escolas.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

3.1 Antecedentes

A pesquisadora era estudante da graduação de Licenciatura em Música na Universidade de São Paulo (USP), cursando o sétimo período, atuando como professora de musicalização infantil particular. A autora já havia tido contato com alunos do Espectro Autista, de diferentes níveis de suporte, em contextos de estágio curricular obrigatório, além de aulas particulares de música.

3.2 Local

Escola de música particular, localizada em bairro da Zona Oeste de São Paulo com população de alto poder aquisitivo. A sala de musicalização possuía boa estrutura para a realização das aulas, espaço amplo, com banheiro da sala, janelas grandes que permitiam uma boa ventilação no local, piso de madeira coberto com tatame em algumas partes, dois puffs grandes, uma mesa com cadeiras em tamanho infantil, um local ao lado da porta para guardar sapatos. O espaço também contava com um baú com instrumentos de percussão diversos, um teclado elétrico, violão, ukulele, tambores de diversos modelos e tamanhos, e um xilofone. As aulas aconteciam no período da manhã, com duração entre 45 e 60 minutos cada aula.

3.3 Motivo

A motivação partiu da família do aluno, que buscava uma aula de musicalização para a criança.

3.4 Agente e envolvidos

A agente da experiência é a educadora musical em formação pela Universidade de São Paulo, estudante de licenciatura em música, que já atuava como professora em contexto de aulas particulares e coletivas. Os envolvidos na experiência são uma criança autista nível 3 de suporte, de 6 anos de idade, suas figuras parentais, que participavam das aulas em dias alternados, e um segundo educador musical que participou somente do primeiro encontro.

3.5 Epistemologia para ação

Apesar da finalidade reflexiva pós acontecimento de um relato de experiência, não se pode considerar que as decisões didáticas e metodológicas do agente foram tomadas de forma deliberada e impulsiva, é necessário antes destacar as influências teóricas que embasaram a prática do agente em questão. Pretende-se pontuar aqui pedagogias em educação, não só musical, com as quais a agente teve contato no decorrer da graduação, e abraçou como norteadoras para suas práticas, não necessariamente seguindo os processos didáticos de todos os autores a serem mencionados, mas aplicando seus ensinamentos dentro da sua realidade particular.

A música é “uma linguagem artística, culturalmente construída (...) um fenômeno histórico e social” (Penna, 2010, p. 30). Cada sociedade elabora o que entende por música, e esse conceito pode ser vivenciado em diversos ambientes sociais. Dessa forma, é possível que o que seja compreendido como “dom” ou “sensibilidade inata” seja apenas fruto de uma escuta desenvolvida socialmente (Penna, 2010, p.31).

Seguindo esse raciocínio, compreendendo que não existe dom, é possível pensar uma educação musical que não se restrinja apenas àquelas pessoas com aparente facilidade para aprendizagem musical, mas uma educação que contemple a ideia de que a linguagem musical é parte da identidade cultural do indivíduo e que deve ser acessível para quem quer que seja. Uma educação que não tenha como objetivo principal formar profissionais da música, mas familiarizar os alunos com diversas possibilidades de escuta e fazer musicais.

O desejo de fazer da música parte da vida do cidadão está muito presente no pensamento e método de Zoltan Kodály (1882- 1967), que estrutura seu método de ensino basicamente no uso da voz, através de canções que proporcionem uma “vivência natural de rimas, frases, formas e que estão diretamente ligadas ao idioma materno” (Silva 2012, p. 58, *apud.* Ilari, Mateiro, 2012). A filosofia de ensino Kodály foi muito influente nas escolhas didáticas realizadas pela agente, que considera e utiliza a voz cantada como recurso indispensável para a musicalização infantil, e compreende que a voz do educador é um referencial musical para os educandos. É importante ressaltar também a importância de se munir de repertório musical vindo do aluno e de manifestações culturais espontâneas, evitando utilizar nas aulas canções compostas para atender padrões pedagógicos.

Outro músico educador cujo pensamento influenciou a formação da agente foi Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005). Sua filosofia de ensino postulava o ser humano como maior objetivo da educação musical, defendendo um ensino de música dirigido a todos, e não apenas à futuros músicos, visando desenvolver globalmente as capacidades humanas tendo a música como recurso. Além disso, Koellreutter também fundamentava sua atuação através do conhecimento, acolhimento e respeito ao repertório pessoal de cada aluno, respeitando suas necessidades e interesses (Brito, 2011).

O pensamento de Koellreutter fundamentou muitas escolhas acerca de quais obras trabalhar em sala de aula com o aluno, e qual repertório novo trazer que pudesse dialogar com seus interesses, não limitando sua escuta nem desvalorizando-a, mas ampliando-a de forma respeitosa.

3.6 Planejamento e escolha de repertório

“Esse aspecto da natureza humana que nos torna capazes de produzir, apreciar e nos desenvolvermos por meio da música, é o que normalmente se denomina musicalidade.” (Louro, 2021, p.35). É por compreender a musicalidade como um dos aspectos centrais da vida humana, que a autora considera que desenvolvê-lo deva ser um dos objetivos principais da aula de musicalização infantil. No que tange à escolha de quais recursos serão usados para desenvolver essa musicalidade, tudo depende da trajetória do educador, dos instrumentos e repertórios com os quais tem afinidade e segurança para lançar mão como recurso, e das demandas apresentadas pelo aluno.

Para pensar em como musicalizar uma pessoa é preciso antes conhecê-la, foi essa a escolha feita pela autora antes de pensar em um planejamento de aula mais estruturado. Pessoas dentro do espectro autista podem vivenciar um grande sofrimento quando expostas à mudanças na rotina, ainda que mínimas (DSM - 5, 2013, p. 50). Tendo esse conhecimento, a educadora esperava que o primeiro encontro com o aluno fosse imprevisível, e tinha como objetivo deixar a criança o mais confortável possível. Diante disso, foi solicitado que outro educador musical e o pai da criança estivessem presentes nesse momento, o primeiro contato com a criança aconteceu no espaço mencionado no tópico 3.2.

Os recursos musicais escolhidos para familiarizar a criança com esse ambiente foram um Bumbo, violão, ukulele e voz cantada, o momento consistiu em cantar e tocar músicas infantis do repertório da educadora, incentivando a criança e o pai a cantarem juntos, e a experimentarem os instrumentos disponíveis. O aluno chorou no início do encontro, e precisou de um tempo para se regular, a presença do rosto familiar do pai foi essencial nesse primeiro contato, conhecendo as particularidades do filho conseguia ajudá-lo nessa auto regulação. A educadora percebeu o interesse da criança pela canção e pelo violão, e compreendeu que seriam bons recursos musicalizadores.

Ao final do primeiro contato, foi solicitado para o pai e a mãe do aluno criassem uma lista com suas canções favoritas, para que esse repertório pudesse ser utilizado no planejamento das aulas. A partir dessa lista a professora pensou algumas atividades que serão destacadas a seguir, mas é importante ressaltar que essas não foram as únicas atividades executadas nas aulas, e sim um recorte feito pela agente de forma deliberada.

a) Pula Pula pipoquinha



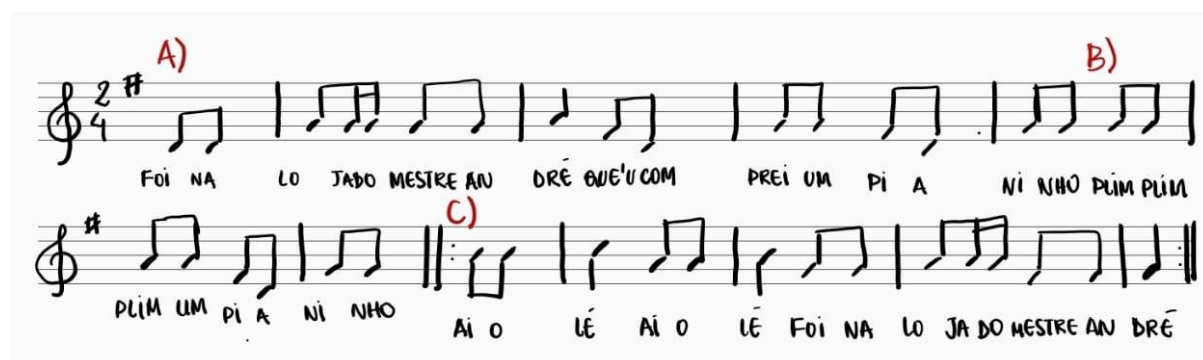
(imagem 1)

A canção “Pula Pula pipoquinha”, de domínio público, fazia parte do repertório pessoal do aluno, que a professora conheceu através da playlist criada pela família da criança. Na canção existe uma constante articulação da consoante “P” no pulso, com uma melodia construída em intervalos de terças, um ritmo previsível e versos com rimas alternadas. Existe também na canção um trecho que alterna a letra com um ritmo de duas colcheias e uma semínima acentuadas, sugerindo um movimento muito interessante a ser explorado durante a aula.

A ideia inicial da atividade era então tocar a música com o tambor marcando o pulso, cantando simultaneamente, além de acentuar no instrumento o ritmo mencionado no meio da canção. A educadora, considerando que um dos seus objetivos era despertar o interesse do aluno pelos instrumentos disponíveis, lançou mão de pequenas bolinhas de papel amassadas como um recurso. Ao colocar as bolinhas amassadas num tambor, essas pulavam quando a pele do instrumento vibrava, gerando um resultado visual da sonoridade que estava sendo construída.

b) Loja do mestre andré

A canção de domínio público fazia parte do repertório de interesse do aluno. A música é estruturada em 3 seções diferentes, sendo que a segunda seção se repetia a cada estrofe de forma cumulativa, pois na letra da canção vão sendo mencionados instrumentos musicais, o desafio da música é recordar a cada nova repetição os instrumentos cantados anteriormente.



(imagem 2)

Os instrumentos citados na canção eram cantados pelo aluno na respectiva ordem: Pifarito, Pianinho, Tamborzinho, Rabecão, Sanfona, Violão e Tamborim. Como a agente não dispunha de todos os instrumentos mencionados na sala, optou

por utilizar somente os disponíveis e reproduzir o gesto de tocar os outros que faltavam, e acompanhava a música inteira com um violão. A educadora identificou nessa canção uma boa oportunidade para trabalhar a memória musical da criança, o conhecimento dos instrumentos e suas sonoridades, além da imitação entre aluno e professora.

c) Tamborês

A canção “Tamborês”, música tradicional brasileira adaptada por Estevão Marques para o grupo Trii, entrou para o repertório da aula como uma sugestão da professora. A escolha da educadora partiu da necessidade de trabalhar a coordenação motora necessária para se tocar um tambor sem baquetas, executando um ostinato rítmico e cantando a canção simultaneamente. Para realizar tal atividade seria necessário que a letra e melodia fossem simples e de fácil aprendizado, de forma que a dificuldade da atividade não desestimulasse a criança, mas que incentivasse pelo desafio.



(imagem 3)

d) Brincadeira com copos

Uma canção do repertório do aluno, muito querida por ele, se chamava “Tchibum da cabeça ao bumbum”, de Sandra Peres e Zé Tatit. Percebendo o interesse da criança pela canção a educadora pensou que um bom acompanhador rítmico para cantá-la seriam copos plásticos. A agente elaborou então uma sequência básica de movimentos com o copo, alternando o toque do pulso da música entre uma palma e uma batida do copo no chão, para em seguida cantar a canção com esse acompanhamento.

Outra brincadeira musical adaptada pela professora consistia em, ritmicamente, ditar comandos para serem realizados com os copos.



(imagem 4)

Na primeira colcheia de cada imperativo o aluno deveria bater uma palma, na segunda colcheia encostar no copo e só na terceira colcheia realizar o comando, essa atividade foi inspirada no vídeo “Como fazer ABC dos copos”, do canal do Youtube Palavra Cantada (2012, 0:16).

e) Ensaios com microfone

Na escola em que as aulas aconteciam existem eventos semestrais de apresentação do repertório ensaiado previamente durante as aulas. A professora, percebendo a vontade dos pais de que a criança se apresentasse, elaborou um formato de ensaio que pudesse tornar o momento da apresentação o mais previsível possível, fazendo com que a criança experimentasse a alegria da performance, sem tensões e com o mínimo de insegurança possível. Dessa forma, a educadora providenciou um tripé e um microfone, e reservou um momento ao final de cada aula para ensaiar com a criança as canções que ele gostava de cantar, porque conclui que a motivação pessoal do aluno seria um fator decisivo para tornar essa experiência prazerosa.

3.7 Execução e revisões

a) Pula pula pipoquinha

O instrumento escolhido para realizar essa atividade foi um bumbo, acompanhado de uma baqueta com a ponta aveludada de cor vermelha, e pequenas bolinhas de papel amassado que seriam as “pipoquinhas”. A educadora apresentou a canção tocando e depois convidando a criança para segurar a baqueta, num primeiro momento o olhar da criança flutuava entre as bolinhas de papel saltando no instrumento e na ponta vermelha da baqueta.

Por vezes a criança segurava a baqueta no ar e fitava a ponta vermelha, isso pode estar associado ao interesse fixo anormal em foco, ou ao interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente, ambos características comuns entre pessoas do Espectro Autista (DSM-5, 2013 p.50). A educadora precisava, nesses momentos, chamar a atenção da criança utilizando seu nome para que olhasse para o instrumento, e continuasse a atividade. Percebendo o interesse fixo do aluno, a educadora tentou trocar a baqueta nas aulas seguintes, mas a criança ficava extremamente frustrada com essa pequena mudança, e insistia em utilizar aquela baqueta específica.

No decorrer das aulas, com essa atividade, foi possível trabalhar a percepção melódica e rítmica da criança, sua afinação e habilidade de imitação, bem como gerar conexão com o aluno. A educadora percebeu que sentar diante da criança, dividir com ela o instrumento e poder olhar em seus olhos fazia com que o aluno engajassemos mais na atividade. As bolinhas de papel foram um importante instrumento para captar a atenção da criança, mas, uma vez que esta já tinha aprendido a letra e melodia, estava cantando e tocando, as pipoquinhas já não eram mais tão necessárias, e foram retiradas da atividade.

b) Loja do mestre andré

Quando começou a utilizar essa canção como um recurso, a agente identificou que o aluno fazia questão de tocar a mesma ordem dos instrumentos, dessa forma, a disposição desses instrumentos na sala era um fator de extrema importância para a execução da atividade, para que não houvessem acidentes.

Pensando numa forma de trabalhar com a criança a habilidade de se adaptar às pequenas mudanças, a educadora por vezes alterava o timbre de voz ao cantar trechos da música, e percebeu que, além disso direcionar o olhar e atenção da criança para si, isso às vezes à incomodava, mas não ao ponto de frustrá-la e fazê-la querer parar com a atividade, e em outros momentos a criança se divertia com essas alterações, e buscava imitar a educadora.

Depois de um longo período realizando essa atividade em todas as aulas, numa decisão conjunta com a mãe da criança, iniciou-se uma busca de atividades alternativas para substituí-la. Inicialmente a criança apresentava uma grande frustração com essa decisão, isso diminuía o seu engajamento nas atividades seguintes da aula, mas a educadora compreendia que era importante trabalhar a

flexibilização de rotinas com o aluno. No decorrer de alguns meses a criança abriu mão completamente da atividade e começou a demonstrar outros interesses, nesse momento, a professora optou por trabalhar a memória textual com a canção como recurso, ao mostrar imagens de instrumentos musicais questionava a criança sobre aquele instrumento ser ou não mencionado na “Loja do mestre André”. A concentração da criança na atividade variava muito a depender do momento da aula em que essa atividade era realizada, tendo em vista que o cansaço do fim da aula poderia induzir o aluno a não se dedicar muito à lembrar da canção e fazer todas as conexões necessárias para responder.

c) Tambores

Num primeiro momento a educadora tentou ensinar para a criança o seguinte ostinato rítmico:



(imagem 5)

A primeira tentativa ocorreu solicitando que a criança imitasse o movimento, ao perceber que esta estava com dificuldade em compreender a alternância de mãos e a sua junção no final, a agente precisou segurar as mão da criança e fazer com ela o ritmo, dessa forma o aluno assimilou melhor a atividade. O desafio posterior era fazer com que o discente cantasse junto, o que a educadora conseguiu realizar pedindo para que a criança olhasse para seu rosto, e repetisse frase por frase após ela, sem a exigência de cantar a canção no primeiro momento em que a conheceu, mas de ao menos tentar, à sua maneira, porque isso serviria como um indicador de comunicação e engajamento.

A canção “Tambores” serviu como recurso para trabalhar diversas habilidades musicais. A intensidade e andamento foram os dois aspectos musicais mais explorados com essas atividades. A educadora conseguiu identificar uma grande dificuldade na compreensão de termos como forte e fraco e sua associação

com andamento rápido e lento, respectivamente. Quando a criança era solicitada para cantar numa intensidade fraca, interpretava de antemão que o andamento era lento, a mesma associação acontecia com a intensidade forte e andamento rápido. Uma solução para essa questão foi isolar o parâmetro intensidade e trabalhar somente suas variações na atividade.

No decorrer das aulas em que realizamos essa atividade a criança se apegou à uma estrutura da canção, começando numa intensidade média e andamento moderado, numa segunda repetição cantávamos em intensidade fraca e andamento moderado, e numa última repetição cantávamos com intensidade forte e andamento rápido. Um episódio interessante aconteceu quando a professora estava com a voz cansada, e iniciou a canção numa tessitura diferente da usual, a criança logo percebeu, pediu para que parassem a brincadeira e cantou com a voz aguda para demonstrar que queria cantar naquela região.

d) Brincadeiras com copos

A proposta de utilizar copos como recurso musical foi bem recebida pela criança, embora houvesse uma dificuldade inicial em coordenar os movimentos com o canto. Logo no primeiro contato com esse material, ao usar a canção “Tchibum da cabeça ao bumbum” (Palavra Cantada, 2013), o aluno demonstrou engajamento. É importante destacar que havia copos de duas cores, roxo e laranja. Na primeira realização da atividade, a criança usou o copo laranja, enquanto a professora optou pelo copo roxo. Nas aulas seguintes, ao repetir a atividade, a educadora tentou trocar a cor de seu copo com a do aluno, mas essa mudança gerou grande frustração nele.

No primeiro contato do aluno com a segunda proposta de jogo, ele não conseguia executar os imperativos no ritmo estabelecido pela atividade. Mesmo tentando imitar a professora, enfrentava dificuldades para cumprir os comandos devido a limitações motoras. A mãe da criança, que estava presente, sentou-se atrás dela, segurou suas mãos e participou da brincadeira junto com ela.

A educadora já havia percebido que as propostas que inicialmente pareciam desafiadoras para o aluno necessitavam de mais repetição e insistência para serem realizadas. Com base nessa observação, ela repetiu a brincadeira nas aulas seguintes. Com o tempo, a coordenação motora do aluno amadureceu o suficiente para que ele pudesse participar da atividade. Também foi identificado que, mesmo

quando a criança se perdia nos movimentos, ela conseguia retornar ao pulso, espelhando os gestos da professora.

e) Ensaios com microfone

O primeiro contato do aluno com um microfone gerou um certo estranhamento, principalmente em relação à textura do objeto. Antes de entregá-lo à criança, a educadora demonstrou como segurá-lo, sem encostá-lo na boca, mas mantendo-o perto dos lábios. O microfone eventualmente encostou nos lábios da criança e isso o atrapalhou a cantar, porque desviou seu foco para essa nova e estranha textura em contato com sua pele, ele ficava então mordendo os lábios. A agente identificou esse comportamento como uma tentativa de “limpar” a área que havia sido tocada pelo microfone. Apesar desse estranhamento, a criança não rejeitou o objeto.

Antes de utilizar esse material a aula já estava estruturada com esse momento final onde cantavam juntos algumas canções do repertório do aluno. Então o único fator novo era essa captação da voz da criança. Enquanto cantavam a educadora precisava frequentemente relembrar a criança de manter os lábios perto do microfone, como nem sempre tinham um amplificador à disposição, a criança não poderia realizar a dedução de que se se afastasse do microfone deixaria de ter sua voz captada.

Um dos desafios enfrentados pela educadora era tocar as canções no violão acompanhando uma cifra, e conseguir estabelecer contato visual com a criança ao mesmo tempo. A agente percebeu que, quando desviava seu olhar, a tendência da criança era se distrair e se afastar, mas quando conseguia estabelecer contato visual o aluno engajava mais na atividade.

Ao final de um semestre de ensaios com microfone, num trabalho associado com a família da criança de lembrá-la da apresentação, buscando ao máximo deixá-la confortável e ciente do que estaria fazendo, foi possível cantar para um público o repertório ensaiado. A agente conseguiu identificar, no momento da performance, que a criança se sentia à vontade, mesmo diante de várias pessoas que lhe eram desconhecidas. A criança utilizou o microfone de forma correta, embora ainda desviasse eventualmente dele, logo voltava a boca para perto do objeto, cantou todas as músicas que lhe foram propostas, e pareceu realmente se divertir naquele momento.

4 ANÁLISE ATRAVÉS DE LENTES TEÓRICAS: Formação do professor através da experiência

Freire (1966) enfatiza a importância da formação de educadores críticos, e afirma que o amadurecimento dessa criticidade acontece em face de um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Esse amadurecimento pode ser constatado através do processo de ensino-aprendizagem relatado anteriormente.

A agente, em face de um desafio de ensino, foi se capacitando para experimentar didáticas, criar atividades para explorar o som e a música, avaliar a sua recepção por parte do aluno, recalculando estratégias de ensino, aprimorar sua sensibilidade e escuta em relação ao outro, conhecer as limitações e habilidades do seu aluno, utilizando-as como um recurso musicalizador. Através desse processo educacional também foi possível quebrar preconceitos pessoais e rótulos pré-estabelecidos sobre as características das pessoas do espectro autista, reconhecer a individualidade de seu aluno mesmo estando dentro desse espectro, compreender seus interesses e respeitar seus limites, sem deixar de estimulá-lo ao desafio e ao aprendizado de novas habilidades.

Como destaca Schambeck (2015), é necessário que os licenciandos sejam expostos à diversidade que é característica do mundo contemporâneo, seja no âmbito do estudo teórico ou do estudo prático, considerando que esses saberes devam caminhar lado a lado. É dessa forma que os educadores ganham a confiança pedagógica necessária para realizar um bom trabalho educacional.

É importante também comemorar a iniciativa de toda e qualquer família que, possuindo recurso material, busca uma educação musical para um filho autista, tendo em vista que essas famílias estão por muitas vezes traumatizadas com a rejeição e a dureza de alguns ambientes, ou a falta de pesquisa, profissionalismo e respeito de algumas instituições de ensino. Foi o desejo dessa família que tornou possível esse encontro tão rico para a educadora musical em formação em questão, e a sua participação nesse processo educacional humaniza muito o professor e o aluno, além de permitir que o educador conheça a criança com a qual está lidando também pelas lentes dessas figuras.

O processo de ensino-aprendizagem relatado foi importante para amadurecer e ajustar as expectativas da agente em relação à função e a capacidade da educação musical, pois permitiu compreender, como aponta Louro (2012), que

professor não consegue, por conta própria, gerenciar todos os aspectos do aprendizado do aluno. A troca com a família do aluno permite que o educador tenha ciência do que outros profissionais, tanto da área da saúde, quanto da educação, estão trabalhando, dessa forma as práticas podem se complementar e fortalecer o aprendizado daquela criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo contextualizar brevemente a discussão sobre a educação musical especial, com foco na musicalização da pessoa dentro do Espectro Autista, e a formação do educador musical através da experiência, que prepara e fortalece o profissional de música em formação. Teve como objetivo também relatar o processo de ensino-aprendizagem entre uma licencianda em música e uma criança autista, suas observações e aprendizados mútuos, o amadurecimento da prática pedagógica, os erros e acertos, as descobertas da educadora e as conquistas musicais do aluno.

Este relato possibilitou a catalogação de algumas atividades realizadas em aulas particulares de musicalização infantil, a análise dos objetivos e dos resultados esperados e aqueles efetivamente alcançados. Permitiu uma compreensão mais ampla por parte da agente sobre a realidade da sala de aula, além da ampliação da escuta e observação dos movimentos e desenvolvimentos do aluno, utilizando isso como um recurso para elaboração de atividades e abordagens didáticas.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

BOB ZOOM. Pula Pipoquinha. Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MgG13r2fVOw>. Acesso em: 18 set. 2024

BRITO, Teca de Alencar de. Keullreuter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2011.

FANTINI, Renata Franco Severo; JOLY, Ilza Zenker Leme; ROSE, Tânia Maria Santana de. Educação musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. Revista da ABEM, Londrina, v. 24, nº 36, p. 36-54, jan./jun. 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1966.

FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. Método(s) de pesquisa em educação. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

GRUPO TRII. Tamborês. Youtube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fn09odR1RFQ&t=110s>. Acesso em: 20 set. 2024

ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, 2012.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, Baltimore, v. 2, p. 217-250, 1943.

LOURO, Viviane dos Santos. Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência. 1. ed. São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, Viviane dos Santos. Educação musical, Autismo e Neurociências. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

OLIVEIRA, Glaucia Freire de. Avaliação do aprendizado musical de crianças com transtorno do espectro do autismo em aulas de percussão. Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas. Belo Horizonte, 2024.

PALAVRA CANTADA. Tchibum da cabeça ao bumbum. Youtube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v1Pv9cOy-2s>. Acesso em: 20 set. 2024

- Como fazer ABC dos copos. Youtube, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fFo1i8EIS74&t=47s> . Acesso em 22 set. 2024

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SCHAMBECK, Regina Finck. Formação de professores de música para o contexto inclusivo: perspectivas de graduandos na preparação para atuar com alunos com deficiência. XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Vitória , 2015.

SOARES, Raquel P.; BISOL, Cláudia A. Educação musical e autismo: panorama das publicações científicas nacionais (2016-2023). Revista da ABEM, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 32-41, 2024.