

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

OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO
EM AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA

JOANA MALTA GOMES

RIO DE JANEIRO, 2011

OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO
EM AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA

POR
JOANA MALTA GOMES

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 da Professora Salomea Gandelman e co-orientação da Professora Dra. Rosana Glat.

Rio de Janeiro, 2011

G633 Gomes, Joana Malta.
Observação e análise do comportamento de crianças com deficiência : um estudo exploratório sobre o processo de inclusão em aulas de música na escola / Joana Malta Gomes, 2011.
129f .

Orientador: Salomea Gandelman.

Coorientador: Rosana Glat.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Educação inclusiva. 3. Crianças deficientes.
I. Gandelman, Salomea. II. Glat, Rosana. III. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Música.
IV. Título.

CDD – 780.7

Autorizo a cópia da minha dissertação *Observação e análise do comportamento musical de crianças com deficiência: um estudo exploratório sobre o processo de inclusão em aulas de música na escola*, para fins didáticos.

Joana Malta Gomes



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

**“OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA: um estudo exploratório sobre processo de inclusão em aulas de música na
escola”**

por

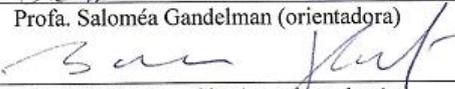
Joana Malta Gomes

Dissertação de Mestrado

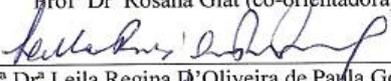
Banca Examinadora



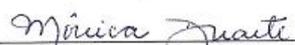
Prof. Salomé Gandelman (orientadora)



Prof.ª Dr.ª Rosana Glat (co-orientadora)



Prof.ª Dr.ª Leila Regina D'Oliveira de Paula Gomes



Prof.ª Dr.ª Mônica de Almeida Duarte

Conceito: Aprovado

AGOSTO DE 2010

Av. Pasteur, 436 – Urca – RJ Cep: 22290-240
Tel.: (0xx21) 2542-2554
<http://www.unirio.br/ppgm> cla-ppgm@unirio.br

aos professores que acreditam que o aprendizado de música é para todos

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO

pelo acesso a pesquisa acadêmica

à professora Salomea Gandelman

pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa e apoio constante na elaboração desta dissertação

à professora Doutora Rosana Glat

por aceitar a co-orientação no meio do caminho e todo conhecimento compartilhado no que diz respeito à Educação Inclusiva

aos professores Doutores Mônica Duarte, Leila Nunes e Márcio da Costa

pela significativa influência no meu processo de aprendizado e consequentemente no desenvolvimento deste trabalho

ao professor Doutor José Nunes Fernandes

por ter me iniciado na pesquisa acadêmica

ao Programa de Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino da UNIRIO

pelo fornecimento de bolsa de estudos durante o ano de 2010/ 2011

aos meus filhos

pela paciência durante os anos de pesquisa

à minha mãe Iaci Malta

pelo apoio e incentivo até os últimos minutos

GOMES, Joana M. *Observação e análise do comportamento musical de crianças com deficiência: um estudo exploratório sobre o processo de inclusão em aulas de música na escola*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Com a atual proposta de educação inclusiva, o processo de inclusão de crianças com deficiência na escola regular passa a ser um campo de pesquisa indispensável para que se construam propostas pedagógicas que atendam a demanda desses alunos. Neste trabalho objetivei sistematizar a observação e análise do comportamento de crianças com deficiência na aula de música com o propósito de identificar suas *necessidades educacionais especiais* neste contexto e avaliar seu processo de inclusão. Trata-se de um estudo exploratório qualitativo, cujos procedimentos utilizados para coleta de dados foram questionários dirigidos à direção das escolas e observação das aulas de música de duas escolas particulares situadas na cidade do Rio de Janeiro. Foram observadas quatro crianças em turmas de pré-escola e 1º ano do ensino fundamental. As observações foram descritas em tempo real em diário de campo e transcritas para arquivo digital. As análises tiveram suporte de um quadro de categorias e variáveis no qual destaquei quatro aspectos do comportamento: emocional, motor, social e musical. Na primeira etapa do processo analítico foram feitas análises individuais do comportamento de cada criança observada. Em um segundo momento foi realizado uma interpretação das análises obtidas como desdobramentos possíveis para compreensão do processo de inclusão de crianças com deficiência em aulas de música na escola. Nas considerações finais são apontadas as possibilidades de aplicação do procedimento de observação e análise do comportamento como recurso para elaboração de propostas pedagógicas e estratégias didáticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação inclusiva – Crianças com deficiências – Aula de música na escola

GOMES, Joana M. *Observation and analysis of the musical behavior of children with disabilities: an exploratory study on the process of inclusion in music lessons at school*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

With the current proposal for inclusive education, the process of inclusion of children with disabilities in regular school becomes an important field of research for pedagogical proposals that build to meet the demand for these students. This study aimed to systematize the observation and analysis of the behavior of children with disabilities in music class in order to identify their special educational needs in this context and evaluate the process of inclusion. It is an exploratory qualitative study, whose procedures used for data collection were questionnaires to the direction of observation of classes and schools of music in two private schools located in the city of Rio de Janeiro. We observed four groups of children in preschool and first grade of elementary school. The observations were described by hand, in real time in a field diary and transcribed into a digital file. Analyses were supported by a framework of categories and variables in which highlighted four aspects of behavior: emotional, motor, social and musical. In the first stage of the analytical process were made on individual analysis of each child observed. In a second phase was carried out the interpretation of the analysis obtained as a development effort to understand the process of inclusion of disabled children in music lessons at school. The final remarks are pointed out the possibilities of applying the procedure of observation and analysis of the behavior as a resource for developing teaching strategies or pedagogical inclusive.

Keywords: Inclusive education – Children with disabilities – Music lessons at school

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E QUADROS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – COMPORTAMENTO, INCLUSÃO E MÚSICA	7
Comportamento, desenvolvimento infantil e deficiência Escola e inclusão de crianças com deficiência Desenvolvimento musical e inclusão	
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA	27
Retomando as questões de estudo e definindo os objetivos Justificando a metodologia Sistematizando a observação do comportamento da criança na aula de música Coleta de dados As escolas e os participantes da observação	
CAPÍTULO III – ANÁLISE DO COMPORTAMENTO OBSERVADO	38
A Escola Verde Conhecendo Bia e analisando seu comportamento Resumo da análise do comportamento de Bia Conhecendo Beto e analisando seu comportamento Resumo da análise do comportamento de Beto	
A Escola Azul Conhecendo Pablo e analisando seu comportamento Resumo da análise do comportamento de Pablo Conhecendo Pedro e analisando seu comportamento Resumo da análise do comportamento de Pedro	
CAPÍTULO IV – DESDOBRAMENTO DAS ANÁLISES: FATORES DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	73
O não cantar de Bia e Pablo Comportamento motor repetitivo Performance musical e inibição Trabalho cooperativo entre os profissionais da escola: a função dos professores auxiliares na aula de música A relação entre o ensino exclusivo de flauta doce e a inclusão.	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXOS	91

Modelo de questionário sobre o perfil das escolas	92
Diário de campo Escola Verde	93
Diário de Campo Escola Azul	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A espiral do desenvolvimento musical (Swanwick e Tillman, 1986).

Figura 2. Movimento de bater com as mãos nas pernas

Figura 3. Movimento de girar as mãos – gesto “mãozinha”

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias e variáveis para observação e análise do comportamento de crianças com deficiência no contexto da aula de música

Quadro 2: Dados sobre as escolas coletados via questionário

Quadro 3: Sujeitos da observação

Quadro 4: Lista de procedimentos para coleta de dados passo a passo

INTRODUÇÃO

Ensinar música para crianças pequenas sempre me pareceu um grande desafio. Como saber se estamos ensinando música ou apenas entretendo as crianças? E será que não é brincando que as crianças aprendem? De uma forma ou de outra, o ensino de música na educação infantil¹ apresenta algumas particularidades. Primeiro, as crianças pequenas são seres delicados em constante desenvolvimento; segundo, elas demandam muito mais do que apenas aprender música, pois algumas necessidades são sempre mais urgentes e essenciais, como sono, fome, ir ao banheiro, etc. Já a terceira particularidade, está na própria contradição entre estimular a expressão musical da criança ao mesmo tempo em que é necessário dar limites às suas ações e condutas em favor do bem estar geral da turma.

Pretende-se que a criança cante, mas ela levanta, pula e dança; pretende-se que ela toque o pandeiro, mas não tão forte, porém a criança testa toda sua força no instrumento; se é previsto tocar um violão para que a criança aprecie sua sonoridade, ela também quer tocá-lo; como resistir a um objeto tão interessante? As crianças pequenas geralmente são espontâneas, cantam, fazem ruídos, pulam e dançam, tiram som de qualquer jeito de qualquer instrumento musical ou não, interpretam personagens, inventam histórias, adoram música e não gostam de barulho. Há crianças exibidas, surdas, tímidas, agitadas, sonolentas, sensíveis, cegas, interessadas, arredias, tagarelas, hipotônicas, que usam fralda e chupeta, manhosas, hipertônicas, carinhosas, as que não aprendem a andar, falar ou usar o banheiro como se espera, enfim há crianças de todos os jeitos.

¹ “[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. [...] A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade” (Brasil, 1998).

Diante da diversidade de características e comportamentos das crianças em uma aula de música, eu coloco a seguinte pergunta: *como posso ensinar música e simultaneamente atender as diversas necessidades que os alunos apresentam, principalmente em se tratando de crianças pequenas?* Esta questão central surgiu a partir da minha prática como professora de música recém formada, pois para trabalhar em escolas de educação infantil, por exemplo, foi-me exigida uma experiência prática específica com este *tipo* de alunado. Por que as crianças pequenas demandam uma experiência especial ou diferenciada? Quais são as especificidades dessas crianças que o professor de música precisa saber?

Meu primeiro trabalho como professora de música foi um trabalho voluntário em uma instituição educacional filantrópica que atendia crianças de zero a seis anos de idade; esta foi minha primeira experiência na educação infantil. A escola era voltada para a comunidade carente, isto é, o ensino não era pago e, portanto os recursos financeiros, materiais e humanos eram limitados. Apesar da disponibilidade dos funcionários, professores e auxiliares², a escola atendia a muitas crianças, em uma média de 20 alunos por professor ou auxiliar responsável. A auxiliar permanecia nas aulas de música para me ajudar. A forma de controlar o comportamento das crianças era sempre coercitiva e nunca pelo diálogo e eu sentia muita dificuldade em realizar atividades que estimulassem a expressão musical das crianças, seja no uso dos instrumentos, da voz ou da movimentação do corpo. Pois toda vez que isso acontecia, as crianças “saíam do controle” da auxiliar, que, conseqüentemente, não via de bom grado essas atividades mais “agitadas”.

Para mim aí se apresentava uma incoerência, o primeiro dilema da minha prática como professora de música: *como estimular a expressão musical da criança e, ao mesmo tempo contê-la, para garantir o bem estar e a segurança geral da turma?* Se a criança não pode

² Profissional que ajuda nos cuidados com as crianças, como por exemplo: ajudar o professor nas atividades pedagógicas, servir a alimentação, cuidar da higiene, etc.

expressar suas habilidades musicais na aula de música, como poderá o professor perceber sua potencialidade para a música e orientar seu desenvolvimento? Deve a aula de música impor disciplina? Como saber se o comportamento mais agitado da criança não é justamente uma resposta aos estímulos musicais e consequência da interação da criança com determinadas atividades?

Este dilema me parecia um impasse que trouxe a necessidade de procurar outros ambientes escolares, outros contextos e outros profissionais, para saber que variáveis do comportamento da criança eram constantes na aula de música e qual a sua relação com a dinâmica da própria aula e da escola em questão.

Minha segunda experiência como professora de crianças pequenas já foi em uma escola de educação infantil de rede particular que atendia crianças de dois a cinco anos de idade. Nela, as turmas não eram grandes e havia uma média de dez alunos em cada uma. Mas esta escola apresentava outra característica: havia pelo menos um aluno com deficiência por turma. Na ocasião eram três crianças com autismo e uma com Síndrome de Down. Apesar das turmas serem bem menores que as da primeira escola, o que poderia facilitar o meu trabalho, algumas crianças, principalmente as com autismo, apresentavam comportamentos tão inusitados que desafiavam ainda mais a minha prática.

As professoras pouco se disponibilizavam a dar suporte para atividades mais movimentadas; a própria direção da escola exigia que as crianças ficassem sentadas em forma de rodinha e qualquer movimentação “estranha” era reprimida. Se, por iniciativa própria, as crianças resolviam cantar usando fonemas inventados ao invés de palavras ou dançar espontaneamente, elas eram impedidas. Ou seja, além de lidar com as reações das crianças que pareciam adequadas ao estímulo musical proposto, eu tinha que saber lidar com as reações das professoras que estavam sempre reprimindo e limitando a liberdade de expressão musical dos alunos. Com o tempo consegui conscientizar as professoras da importância de

deixarem as crianças mais livres para se expressarem. Mas nem sempre eu podia contar com ajuda, pois algumas professoras não participavam mais da aula.

Esta escola não contava com recursos humanos capacitados para atender às crianças com deficiências. As professoras não sabiam lidar com as necessidades especiais dessas crianças, e nem mesmo havia um profissional especializado em educação especial que pudesse orientar as professoras ou se responsabilizar pela educação dessas crianças. Nas aulas de música eu tinha muita dificuldade de incluí-las, pois elas apresentavam comportamentos inesperados: não falavam como as outras crianças, às vezes só gritavam, andavam de um lado para o outro da sala, batiam na parede ou se jogavam no chão. Por vezes ocorriam situações delicadas em que eu precisava optar entre continuar com as atividades da aula ou segurar a criança para ela não se machucar. Quando não havia a ajuda do professor da turma, ficava impossível. O que acontecia era a criança ser retirada da sala de aula, ou seja, excluída. Na realidade, não havia inclusão alguma, pois as crianças sem um suporte pedagógico adequado apenas dividiam o espaço com as demais, mas não conseguiam realizar as mesmas atividades.

Essa última experiência trouxe para mim uma nova questão: *como incluir uma criança com deficiência em uma aula de música?* Mais ainda, minha dúvida sobre como ensinar música para crianças pequenas transformou-se em: *como ensinar música para uma turma inclusiva?* Minha atenção se voltou então para o processo de inclusão da criança com deficiência. Primeiro, por ser ela quem mais desafia a prática pedagógica de qualquer professor, justamente pelo seu comportamento fora do padrão. Segundo, por sentir realmente necessidade de encontrar suportes teóricos e práticos que me trouxessem conhecimentos a respeito do comportamento dessas crianças que viabilizassem a elaboração de estratégias para uma aula de educação musical de fato inclusiva.

Nas escolas, de uma forma geral, o professor de música tem um papel ativo no desenvolvimento de seus alunos, não só no âmbito musical. Nas aulas de música a criança

também precisa aprender a expressar e comunicar suas necessidades, a respeitar o outro, a reconhecer os limites do espaço, dos materiais e do próprio corpo, a lidar com seus desejos e prováveis frustrações, além de aprender a esperar. E o professor, por sua vez, deve estar apto a perceber e compreender as necessidades de todos os alunos para alcançar seus objetivos pedagógicos.

Diante da atual proposta de educação inclusiva, que implica na inclusão de crianças com deficiência e outros transtornos do desenvolvimento na escola regular, o professor de música precisa estar preparado para lidar também com as necessidades educacionais especiais desses alunos. Se conhecer cada aluno e atender às suas necessidades já é uma tarefa complexa, com a inclusão de crianças com deficiência em turmas regulares, saber lidar com elas é um grande desafio, ainda mais que o aprendizado de música por si só já possui algumas particularidades.

É nesse contexto que se impõe a importância de dar suporte aos professores de música no sentido de ajudá-los a identificar as necessidades que os alunos apresentam no contexto da aula de música, para que possam ministrar aulas inclusivas nas quais todas as crianças, entre elas aquelas com deficiência, possam aprender e se desenvolver musicalmente.

Esta pesquisa é um estudo exploratório qualitativo, baseado na observação e análise do comportamento de crianças com deficiência, cujos objetivos são *identificar suas necessidades educacionais especiais no contexto da aula de música e avaliar seu processo de inclusão, em turmas de pré-escola e 1º ano do ensino fundamental*.

Procurei sistematizar a observação e análise do comportamento da criança com deficiência, destacando alguns aspectos que considero como relevantes para o processo de ensino e aprendizado de música na educação infantil. São eles: os aspectos *emocional, motor, social e musical*. Ao observar o comportamento da criança e analisá-lo sob esses quatro aspectos, mostro como é possível avaliar o processo de inclusão de crianças com deficiência

em aulas de música, apontando em qual instância de seu comportamento ocorre a demanda.

No primeiro capítulo procurei, com base no referencial teórico de Wallon, Gesell, Vigotski, entre outros, estabelecer relações entre comportamento, desenvolvimento infantil, deficiência, inclusão e aprendizado de música.

No segundo, apresento a metodologia de pesquisa, sujeitos, cenários e os procedimentos utilizados para coleta de dados. Também neste capítulo apresento as categorias e variáveis utilizadas para a análise do comportamento de crianças com deficiência no contexto da aula de música.

Já no terceiro capítulo são apresentadas as análises do comportamento das crianças observadas nas aulas de música das duas escolas que serviram de cenário para esta pesquisa (conforme metodologia apresentada no segundo capítulo).

No quarto capítulo apresento os desdobramentos das análises como possibilidades de avaliação e consequente intervenção no processo de inclusão de crianças com deficiência na aula de música.

Nas considerações finais mostro as possibilidades de aplicação do recurso de observação e análise do comportamento como instrumento para avaliação e planejamento de aulas de música, assim com de sua utilização para futuros experimentos ou estudos de caso.

CAPÍTULO I

COMPORTAMENTO, INCLUSÃO E MÚSICA

Comportamento, desenvolvimento infantil e deficiência

Henri Wallon (2007a), em um estudo realizado em 1925 fez 214 observações de crianças internadas em instituições psiquiátricas. Este autor contribuiu não apenas para uma compreensão do comportamento de crianças com diferentes distúrbios mentais, como também para o próprio entendimento do desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e motor. Naquela época, crianças especiais eram internadas e não tinham oportunidade de se educarem, principalmente as que apresentavam distúrbios de comportamento. Mas a busca de Wallon não se limitou a compreender a “*criança turbulenta*”, mas também refletiu sobre o próprio desenvolvimento infantil. Wallon (2007b) explica no prefácio de seu livro *A evolução psicológica da criança* as mudanças ocorridas no campo da psicologia infantil, do ponto de vista da pesquisa e de sua relação com a educação.

Foram as necessidades e a prática que primeiro fizeram perceber um desacordo fundamental entre a realidade e os esquemas utilizados para explicar as operações psíquicas. Foram problemas pedagógicos que incitaram a buscar outros procedimentos para avaliar e utilizar as forças do desenvolvimento psíquico da criança [...]. Por ter preconizado o acordo entre a mais livre expressão de todas as energias em potência na criança e no meio, um educador filósofo como Dewey, embora não fosse propriamente psicólogo, abriu caminho, não só para inúmeros ensaios práticos de educação, mas também para estudos sobre as necessidades de atividade na criança e sobre a influência que ela sofre dos meios em que se encontra (Wallon 2007b, p.4).

O que Wallon está querendo enfatizar é que a compreensão do comportamento infantil e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento, partiu da prática, da necessidade real de dar respostas coerentes que pudessem ajudar a compreender a criança, não apenas na sua forma de agir, mas também de perceber e entender o meio em que vive. Problemas práticos, principalmente em situações de aprendizado, geram reflexões sobre a maneira de pensar e agir da criança. É claro que mais de 60 anos depois, tais idéias já estão bastante difundidas, não só

na área da psicologia, como também na área da educação.

Gesell (2002) define o comportamento como

um termo conveniente para **todas as reações da criança, sejam elas reflexas, voluntárias, espontâneas ou aprendidas.** (...) O corpo da criança cresce e seu comportamento cresce; ela forma sua “mente” do mesmo modo que forma seu corpo – através dos processos do desenvolvimento. À medida que seu sistema nervoso sofre diferenciações ligadas ao crescimento, as formas de seu comportamento também se diferenciam (Gesell 2002, p.5, grifo meu).

Vigotski (2004a) conclui que “o comportamento é, pois, um sistema de reações triunfantes (p. 67)”, pois ele acredita que nem todas as reações humanas ficam explícitas, como aqueles pensamentos que não verbalizamos. Isto é, por trás de um comportamento é possível haver mais de um pensamento, desejo, sentimento ou emoção, entretanto, o comportamento percebido é justamente aquela reação que triunfou, a que aconteceu e resultou em uma ação. Em outro texto Vigotski explica melhor a relação entre pensamento e comportamento.

(...) está absolutamente claro o aspecto com que o pensamento entra no sistema de comportamento como conjunto de reações motoras do organismo. Todo pensamento, vinculado ao movimento, suscita por si mesmo certo esforço prévio da respectiva musculatura, exprimindo a tendência a realizar-se no movimento, e se ele apenas permanece no pensamento isso se deve ao fato de que o movimento não chegou ao fim, não foi plenamente revelado, e permanece de forma latente, embora inteiramente perceptível e eficaz (Vigotski, 2004b, p.214).

O pensamento é interno a cada indivíduo e, portanto, privado. “Por comportamento, entendemos qualquer ação que o indivíduo faça, que pode ser observada por outra pessoa” (Kadlec e Glat, 1989). Ou seja, o comportamento diz respeito às reações desse indivíduo passíveis de serem percebidas. Já o desenvolvimento pode ser visto como um processo pelo qual o indivíduo passa e implica em transformações qualitativas do comportamento. Assim, os pesquisadores do desenvolvimento infantil observaram semelhanças no comportamento das crianças que podiam ser associadas a etapas do crescimento. Não foram os pensamentos das crianças os percebidos por esses pesquisadores³, mas sim uma sequência de comportamentos característicos e reações a determinados estímulos que possibilitaram o

³ Piaget (1999), Vigotski (2000), Gesell (2002) e Wallon (2007b) são alguns deles.

desenvolvimento de teorias sobre o pensamento infantil. Até mesmo a fala é um comportamento. Vigotski, por exemplo, acredita que em certo período da infância, a criança verbaliza seu pensamento. O que Piaget chama de “fala egocêntrica”, como uma fala sem objetivo algum, Vigotski considera justamente como o pensamento verbalizado pela criança (Vigotski, 1998a e 2000), ou seja, observando a fala das crianças, Vigotski pode levantar hipóteses sobre a sua forma de pensar. De forma geral, não temos acesso direto ao pensamento do outro, podemos apenas atribuir pensamentos subjacentes ao comportamento observado.

Entretanto, apesar dos avanços da psicologia do desenvolvimento infantil ou mesmo da neurociência, pouco ainda se sabe sobre o limite do aprendizado e desenvolvimento de crianças com diversas anomalias ou transtornos do desenvolvimento. Glat (2006), baseada na contribuição de Murray Sidman (1970), afirma que “em termos empíricos não existe até hoje método de avaliação que possa dizer com precisão se uma criança ou adulto com deficiência está funcionando ao seu máximo potencial (p. 43)”.

Quando o desenvolvimento de uma criança ocorre de forma padrão, acredita-se ser possível estabelecer um prognóstico quanto à sua escolaridade; afinal de contas, todo sistema educacional é construído acreditando-se que as crianças corresponderão ao esperado em cada etapa prevista. Entretanto, quando qualquer alteração aparece no curso de seu desenvolvimento e a criança passa a apresentar um déficit causado por uma deficiência orgânica, que se manifesta pela falta de alguma habilidade ou característica comum a maioria dos seres humanos, o prognóstico escolar fica pelo menos em suspenso. Por outro lado, são as diferenças no desenvolvimento da criança que podem anunciar a presença de alguma patologia, e quanto mais cedo um diagnóstico for feito, ainda que sem prognóstico, mais cedo será possível intervir e em alguns casos evitar conseqüências futuras, principalmente no que diz respeito aos distúrbios de ordem motora (Willrich, Azevedo e Fernandes, 2008).

Wallon não só destaca a natureza orgânica de certas deficiências que atingem o desenvolvimento da personalidade da criança, mas também como se dá tal desenvolvimento funcional a partir da relação da criança com seu meio. Pereira explica:

Na concepção genética, histórica ou biográfica da vida psíquica defendida por Wallon, todos os domínios funcionais, isto é, percepção, motricidade, ação, afetividade, inteligência, caminham para se integrarem. O pólo biológico fornece as condições de base neurológica para a vida mental que, por sua vez, não consegue se desenvolver sem o meio sociocultural, ou seja, interpessoal e de valores, hábitos, tradições, técnica, conhecimentos, enfim, tudo que compõe a vida cultural das sociedades, dos grupos humanos (Pereira, 1995, p. 26).

Portanto ao mesmo tempo em que podemos entender as alterações de comportamento da criança com deficiência a partir de uma análise das disfunções orgânicas provocadas por determinadas patologias, podemos também considerar que tal deficiência em si não é a condição para as *necessidades educacionais especiais*, pois estas dizem respeito à relação entre a criança e seu meio. Glat e Blanco (2009) definem necessidade educacional especial como “*a demanda de um determinado aluno em relação a um aprendizado no contexto em que é vivida* (p. 26)”, e em seguida acrescentam que,

necessidades educacionais especiais, portanto, são construídas socialmente, no ambiente de aprendizagem, não sendo, portanto, conseqüências inevitáveis da deficiência ou do quadro orgânico apresentado pelo indivíduo. (...) Isto não significa, certamente, negar que existam condições orgânicas que tornem o sujeito mais propenso a encontrar dificuldades para aprender. O aspecto que queremos reforçar é que uma necessidade educacional especial não se encontra na pessoa, não é uma característica intrínseca sua, mas sim um produto de sua interação com o contexto escolar onde a aprendizagem deverá se dar (Glat e Blanco 2009, p.28).

Pode-se dizer que o confronto entre o comportamento padrão e o comportamento fora do padrão é justamente o que coloca em evidência as necessidades especiais dos alunos. Na área da medicina, o que é padrão serve como referência para o diagnóstico e a busca de tratamento para a patologia que se apresenta. Mas no âmbito social, um comportamento fora do padrão, isto é, fora das normas sociais, conduz à depreciação dos indivíduos que as apresentam.

Toda sociedade tem mecanismos de controle social para garantir que a maioria de seus membros se conforme com as normas estabelecidas. Aqueles que por características físicas ou comportamentais, não podem se conformar, ou que violam as leis e normas sociais não são reconhecidos como membros efetivos do corpo social, se tornando indivíduos estigmatizados e marginalizados (Glat 2006, p. 22).

Aqueles indivíduos que apresentam um comportamento fora da normalidade, por não se “conformarem” com os parâmetros sociais estabelecidos, são considerados como anormais. É esse tipo de classificação que promove o estigma de pessoas com deficiências.

Tem sido apontado em diversas ocasiões que o estranho, o inesperado, o diferente, o excepcional, sempre chama a atenção e causa nas pessoas reações como curiosidade, espanto, surpresa, repulsão e até mesmo medo. Essas reações ocorrem porque tudo que é diferente, que não se encaixa nas nossas tipificações, que foge à norma – e é, portanto, anormal – ameaça a nossa frágil estabilidade social (Glat 2006, p. 25).

No entanto, perceber as diferenças é inevitável. A todo o momento nos deparamos com pessoas e situações diferentes que colocam em cheque nossas condutas, e para isso não é preciso ser “especial”. A criança por si só já é um ser diferente. O seu comportamento se diferencia do adulto justamente por ser criança e ainda não possuir o aparato biológico e psíquico suficientemente desenvolvido para poder compreender todas as regras sociais necessárias para a convivência em grupo.

Wallon faz críticas à maneira como o adulto percebe a criança, sempre do seu ponto de vista (Wallon, 2007b). Sua preocupação se volta justamente para a maneira de olhar a criança; em como nós pais, professores, pesquisadores, enfim, adultos, olhamos a criança e o quanto a julgamos por seus desvios que, do nosso ponto de vista, são inadequados. Contudo a necessidade de adequar o comportamento da criança em função do ambiente social é inevitável. Como seria uma sala de aula, por exemplo, se toda criança só fizesse o que lhe agrada, sem nenhuma regra ou limite para a sustentabilidade da prática pedagógica? Qual o limite entre a liberdade de ser da criança e a sua adequação ao meio em que vive?

Escola e inclusão de crianças com deficiência

Todas essas questões sobre a liberdade e os limites próprios ao comportamento infantil, sem dúvida, ficam explícitas em um ambiente escolar e põem em cheque a prática pedagógica principalmente porque o grupo não se apresenta homogêneo. Em um contexto escolar, onde as turmas são formadas por crianças de etnias, nível socioeconômico e

condições físicas ou mentais diferentes, ou seja, grupos heterogêneos, como é possível estabelecer os limites de conduta, expressão pessoal e desempenho?

O desafio da sociedade atual é incluir todos os indivíduos em um único grande grupo social de forma que cada um aceite o outro com suas diferenças. A escola é o maior reflexo disso, pois é o lugar onde crianças e jovens precisam conviver e se desenvolver juntas, independente de suas características pessoais. É por isso que a proposta de educação inclusiva está tão em voga: é preciso que desde pequenos as crianças possam conviver, aceitar, respeitar e se solidarizar com o diferente.

E, se existe um ambiente em que é possível perceber, tanto a questão da solidariedade quanto da aceitação da criança com deficiência, esse ambiente é o da educação infantil. As crianças que desde pequenas convivem com crianças com deficiência simplesmente não discriminam, pois a discriminação do diferente é algo aprendido. Na escola inclusiva a criança com deficiência é simplesmente mais uma amiga ou um colega que irá compartilhar e disputar as coisas como qualquer criança. Sua deficiência será apenas parte de suas características pessoais e não um fator de exclusão. Se desde bebê as crianças crescem juntas, não há criança diferente, há apenas o Pedro, a Marcela, o João, a Betânia... Cada um do seu jeito, cada um com as suas necessidades, sejam elas, *especiais* ou não.

A inclusão vem, com a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), se tornar um conceito usual no meio educacional. O curioso é pensar como seria possível falar de educação sem inclusão, uma vez que, a meu ver, uma das funções do nosso sistema educacional é justamente “incluir” as crianças em nossa sociedade, torná-las aptas a conviver e sobreviver com autonomia, dignidade e liberdade, como diria Paulo Freire (1996), conquistando a cidadania necessária para se inserirem plenamente na sociedade. O sistema educacional foi criado exatamente para que as crianças, frutos da sociedade, possam se integrar a ela. Uma criança que por qualquer motivo não passe por este processo é inevitavelmente marginalizada.

Considerando que cabe à escola propiciar conhecimentos sobre a vida, a sociedade, a cultura e a moral, como é possível, marginalizar as crianças que mais precisam de estímulo e suporte? Aquelas que apresentam maior dificuldade de adaptação às regras sociais são justamente as que não podem ser educadas isoladamente; elas precisam do grupo social para seu processo adaptativo e educacional. Pode-se dizer que não existe educação fora de um grupo social.

Hoje em dia já se sabe que para uma escola ser inclusiva é preciso se organizar, planejar e atuar de forma cooperativa (Stainback & Stainback, 1999). Os autores relatam que nos Estados Unidos algumas escolas já têm apresentado um resultado positivo em relação à inclusão, e que tal sucesso já vem sendo reconhecido na fala das pessoas envolvidas no processo, que destacam a cooperação como fundamental para a inclusão.

Professores, pais e alunos nas escolas inclusivas têm consistentemente declarado em entrevistas, em apresentações de conferências e em várias publicações que uma razão importante para o sucesso dessas escolas é o envolvimento de alunos, professores, especialistas e pais trabalhando em colaboração. Os alunos têm sido envolvidos em círculo de amigos, como defensores dos colegas, em situações de aprendizagem cooperativa, como tutores e parceiros dos colegas, e em equipes de planejamento educacional em igualdade de condições com professores, diretores e pais (Stainback & Stainback, 1999, p223).

A cooperação ocorre em um primeiro nível, entre a direção da escola, os professores e a família. Mas todas as pessoas da escola acabam se envolvendo no processo de inclusão, que não afeta apenas a criança com deficiência. Sem colaboração e troca de informação, apoio e principalmente afeto, seu processo de inclusão fica comprometido.

Segundo Sage (1999), “a equipe cooperativa pode ser considerada segundo duas perspectivas: 1) as atividades de planejamento e tomada de decisão que ocorrem fora da sala de aula, e 2) as atividades didáticas compartilhadas que ocorrem em aula (p. 134). O autor complementa citando alguns elementos do trabalho cooperativo, reunidos por Thousand e Villa (1992).

1. Uma interação face a face entre os membros da equipe em uma base frequente;
2. Um sentimento mútuo de interdependência positiva de “nós estamos todos juntos nisso”;
3. Um enfoque no desenvolvimento de habilidades interpessoais do pequeno grupo para a construção de confiança, de comunicação, de liderança, de resolução criativa dos

- problemas, de tomada de decisão e manejo do conflito;
4. Avaliação e discussão regulares do funcionamento da equipe e estabelecimento de objetivos para melhorar os relacionamentos e realizar as tarefas de maneira mais eficiente.
 5. Métodos para manter os membros da equipe responsáveis pelo encargos e compromissos assumidos (Thousand e Villa, 1992, citado por Sage, 1999, p. 132).

Nesse contexto, a educação infantil é uma importante porta de acesso à escola para todas as crianças e, entre elas, aquelas com deficiência. No momento em que se consolidou a política de educação inclusiva⁴ e as escolas começaram a aceitar a solicitação de matrículas de crianças com deficiência, alguns pais não mais hesitaram em colocar seus filhos nas escolas, já que as crianças são mais estimuladas no ambiente escolar e têm a chance de contar com a percepção e experiência dos professores sobre as etapas do seu desenvolvimento. Ou seja, os professores, com o suporte, em algumas escolas, de psicólogos ou pediatras, podem avaliar o curso do desenvolvimento de cada criança e trabalhar em conjunto no seu acompanhamento, caso verifiquem alguma diferenciação.

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil (UNESCO, 1994).

É importante notar que a inclusão da criança com deficiência não se restringe a colocá-la dentro da escola. O objetivo não se resume em ela estar presente no ambiente escolar vendo e sendo vista por outras crianças; o importante é que ela esteja participando e atuando como as demais crianças, cada uma com suas dificuldades e habilidades. Algumas não poderão fazer tudo sozinhas, precisando de um adulto que as acompanhe e as ajude a superar suas limitações. É preciso haver estratégias para que ela possa estar incluída em todas as atividades realizadas. A avaliação do seu desempenho deve ser constante e professores, diretores e pais

⁴ No Brasil, a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular foi regulamentada a partir da Resolução CNE/ CEB No 2 de 11 de fevereiro de 2001. In: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf .

precisam estar sempre atentos ao progresso da criança quanto às habilidades adquiridas e à superação das dificuldades.

numa proposta inclusiva de educação infantil, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para alunos com necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo especial, mas sim ajustes e modificações, envolvendo alguns objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos (Brasil, 2006, p.17).

Isso também se aplica à aula de música, isto é, não há mudanças no currículo, mas sim nas estratégias para a inclusão. Tampouco é preciso haver mudança nos objetivos da educação musical, pois isso caracterizaria uma discriminação. Os objetivos são metas a serem alcançadas por todas as crianças, variando apenas a forma de alcançá-las ou o tempo necessário para sua apreensão.

Desenvolvimento musical e inclusão

Como foi visto, no contexto da Educação Inclusiva, em que todas as crianças devem ser incluídas no ensino regular, independente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento (UNESCO, 1994), o estudo do processo de ensino e aprendizado desse grupo heterogêneo de crianças também é necessário no que diz respeito ao aprendizado de música.

Para entender o processo de ensino aprendizagem de música é preciso levar em consideração como acontece o desenvolvimento musical. Vigotski (1998a) realizou vários estudos sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento humano. Para o autor, o desenvolvimento é uma consequência do aprendizado, isto é, a criança inicia um processo de aprender habilidades diversas, como andar, por exemplo, e esta habilidade só estará desenvolvida quando a criança conseguir andar com total autonomia. Vigotski percebe também, que nesse processo a presença de mediadores, como por exemplo, a mãe ou mesmo um irmão que auxilie a criança a andar enquanto ela ainda não consegue sozinha é muito

importante. O tempo que a criança leva entre o início de seu processo de aprendizado e o desenvolvimento da habilidade aprendida, Vigotski chamou de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (1998a).

Na escola os principais mediadores são os professores, que devem auxiliar seus alunos no processo de aprendizagem para que desenvolvam habilidades diversas. Na música acontece da mesma forma. Para haver desenvolvimento musical é preciso que haja aprendizado de música. Na escola, este aprendizado é orientado pelo professor, que deve ter como meta o desenvolvimento musical de seu aluno. Entretanto o desenvolvimento musical é um processo complexo que envolve a aquisição de diversas habilidades, desde a percepção musical, que implica na capacidade de cantar, de perceber e discriminar características dos sons, como durações, alturas ou timbres, por exemplo, exploradas através de brincadeiras e jogos, até o desenvolvimento das habilidades motoras necessárias para se tocar um instrumento musical. A criação e expressão por meio da música dependerá do domínio dessas habilidades. Para se ensinar música é preciso entender esse complexo processo de aquisição do conhecimento musical e estar ciente de que não necessariamente todas as crianças irão se desenvolver da mesma maneira.

Assim como os estudos do desenvolvimento infantil na área da psicologia do desenvolvimento foram importantes para saber como deve ser orientado o aprendizado nas escolas, o mesmo acontece com relação ao aprendizado de música. Algumas pesquisas já foram feitas com o objetivo de conhecer como os seres humanos desenvolvem habilidades musicais. Como aponta Fernandes (1998), diversos pesquisadores da área de psicologia da música – área de conhecimento que pretende examinar os processos psicológicos envolvidos no fazer musical – já vêm desenvolvendo estudos sobre o desenvolvimento musical de crianças pequenas.

Uma das pesquisas significativas nesta área foi a de Helmut Moog (1976), que

realizou um experimento que envolveu a participação de 500 crianças. Esta pesquisa contou com a análise do canto das crianças (registrado por meio de gravações em fita), testes individuais, avaliação das observações e comentários dos pais da criança, obtidos por meio de depoimentos. Trata-se de uma pesquisa que procurou descrever o comportamento musical de crianças desde antes do nascimento, nos últimos meses de gravidez, até o final da primeira infância (idade pré-escolar).

Com as análises, o autor conseguiu perceber mudanças no comportamento musical das crianças e relacioná-las com sua idade; ou seja, percebeu as habilidades musicais das crianças adquiridas e transformadas ao longo do seu desenvolvimento. Entre essas habilidades, além de mudanças com relação à prática do canto, Moog também observou relações entre a movimentação da criança e o ritmo musical, verificando que, a partir de 18 meses de idade algumas crianças (10% das que ele observou) começam a sincronizar a movimentação do corpo com o ritmo da música. Este é um clássico estudo na área do desenvolvimento musical de crianças pequenas e serviu de base para outras pesquisas nessa área, como a de Keith Swanwick (1988), educador inglês.

O trabalho de Swanwick foi muito difundido na área da educação musical. É possível constatar isso na bibliografia de referência desenvolvida pelo Ministério da Educação, aqui no Brasil, para o ensino de música na educação básica. O trabalho desse autor é referenciado no *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* e nos *Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental*.

Uma de suas teorias consiste basicamente em mostrar que o desenvolvimento musical também é passível de ser observado e categorizado, assim como outros aspectos do desenvolvimento infantil. Sua fundamentação teórica conta inicialmente com a teoria de Piaget, com as categorias sobre o desenvolvimento estético nas artes de Ross (1984, citado por Swanwick, 1988) e com os resultados de pesquisas como a de Moog (1976). Mas foi por

meio dos resultados de sua própria pesquisa realizada junto com June Tillman, na qual foram analisadas as composições⁵ de 700 crianças de três a 11 anos de idade em aulas de música na escola regular, que ele pode criar a *Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical* (Swanwick e Tillman, 1986, citado por Swanwick, 1988).

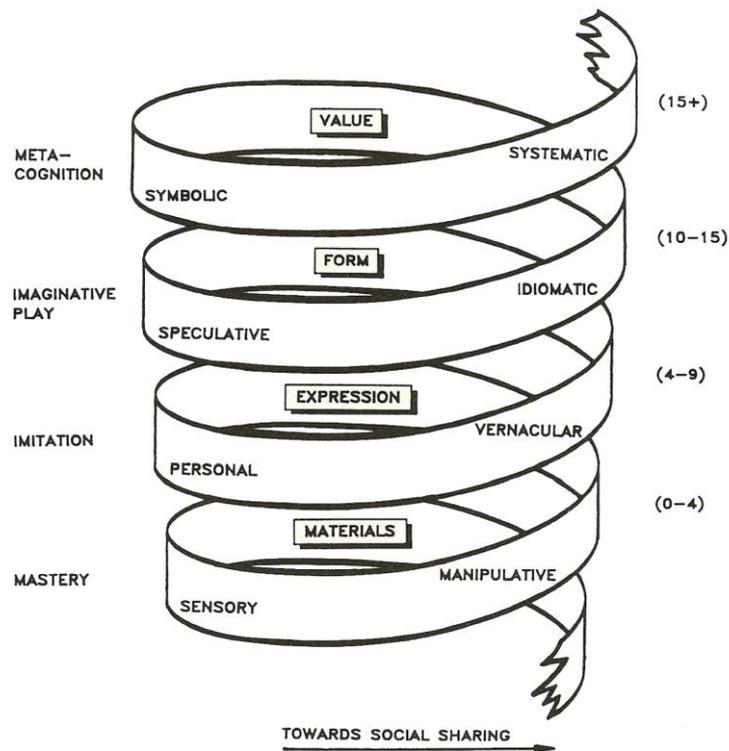


Figura 1: A espiral do desenvolvimento musical (Swanwick e Tillman, 1986)⁶

Como explica Fernandes (1998), Swanwick utiliza conceitos retirados da obra – *Play, dreams and Imitation in Childhood*⁷ – de Piaget (1951) para categorizar as fases do desenvolvimento musical representadas na espiral.

A Mestria é representada pela passagem do comportamento sensório para o comportamento manipulativo, como o aumento do controle técnico. A Imitação é a mudança da expressividade pessoal para a vernacular, as convenções musicais tais como sequências rítmicas, pequenas melodias e frases organizadas. O Jogo Imaginativo abarca as mudanças do Especulativo, experimentos e desvios das convenções, para o idiomático, com a adoção de um estilo musical coerente. A Meta-Cognição envolve a mudança do sentido de auto-consciência, para um

⁵ As composições eram apresentadas por meio da performance musical das próprias crianças e gravadas em fita. Swanwick comenta que era pedido à criança que repetisse a performance para que fosse avaliada sua capacidade de memorização e o grau de consciência em relação às escolhas feitas. (Swanwick, 1988).

⁶ Figura copiado livro: SWANWICK, Keith. Music, mind, and education. London: Routledge, 1988.

⁷ Em português este livro tem a seguinte referência: PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

conhecimento maduro da própria prática em termos de estilo, fundamentado pela escolha de um idioma musical (Fernandes, 1998, p. 52).

Por meio da descrição acima é possível perceber que a espiral sugere dois movimentos de mudança: de baixo para cima e da esquerda para direita. Segundo Swanwick (1988) o lado esquerdo diz respeito ao fazer musical que “têm ênfase na criatividade individual”; já o lado direito representa o fazer musical voltado para o meio social, isto é, o que tem como referência o que é reconhecido socialmente, que Swanwick classifica como “tradicionalista” (p.83). Na verdade o autor imagina um pêndulo que oscila entre o lado direito e esquerdo da espiral e acredita que esse relacionamento entre ambos os lados é a mostra de um profundo processo dialético. Ou seja, o fazer musical envolve uma troca de experiências entre as possibilidades da criança de se expressar musicalmente por meio da sua imaginação e a música que ela percebe no seu entorno social.

Contudo, a teoria da espiral parece representar apenas o aspecto cognitivo do fazer musical que compreende percepção e criação. Da forma como a espiral foi representada, parece que o desenvolvimento musical se dá apenas pelo aspecto cognitivo, embora este contenha componentes afetivos e motores, entre outros, e as fases destacadas na espiral pouco esclarecem sobre esses aspectos do desenvolvimento. Não fica claro na espiral como as crianças desenvolvem habilidades motoras necessárias para tocar os instrumentos, por exemplo. E será que a habilidade motora, no caso do fazer musical não encaminha o próprio processo de composição⁸?

Será que é possível traçar uma linha do desenvolvimento musical unicamente através do puro ato de compor? Ou será que no processo de compor música existem habilidades diferentes, que correspondem a funções diferentes que deveriam ser analisadas separadamente? Será que o estágio inicial de manipular o instrumento não é impulsionado

⁸ É importante lembrar que o processo de composição das crianças e a performance (ato de tocar um instrumento) acontecem ao mesmo tempo.

pelo desenvolvimento motor e não musical? Será que uma criança pequena, por mais que queira reproduzir no piano uma melodia que acaba de cantar, apenas não o faz por não ter desenvolvido a habilidade técnica para tocar piano?

Segundo Moog (1976), uma criança de três anos é capaz de cantar uma melodia com precisão razoável de afinação e ritmo espontaneamente, apenas por imitação. O ato de cantar apesar de ser espontâneo na criança, é um processo cognitivo complexo dependente da percepção musical (alturas, ritmo e palavras) e do controle de toda a musculatura correspondente à articulação dos fonemas e à respiração, o que acontece sem que tenhamos consciência de sua complexidade. A criança ouve um adulto cantando e simplesmente imita, assim como acontece com a fala. Talvez por se desenvolver paralelamente a essa, é uma das habilidades musicais mais praticadas pela criança, justamente por não requerer nenhum instrumento, apenas um modelo para imitar.

Contudo, para a criança reproduzir a mesma melodia que consegue cantar em um instrumento como o piano, por exemplo, a ação requer a aquisição de uma habilidade motora específica e um conhecimento mínimo desse instrumento, que ela irá desenvolver se houver aprendizado e prática. Entretanto, diferente do canto, tocar um instrumento pode não ocorrer de forma espontânea para a maioria das crianças (o que não exclui a possibilidade de uma criança, com apenas um dedo, explorando o piano, e através de ensaio e erro, conseguir tocar uma melodia simples). É fato que, da mesma forma como acontece com o canto, o ato de tocar um instrumento será espelhado em um modelo e o desenvolvimento dessa habilidade dependerá do estímulo e da orientação que forem dados.

Swanwick, ao observar as crianças durante o processo de composição, percebeu que a produção sonora também está associada aos movimentos que a criança realiza para produzir o som. Por exemplo: o alternar das baquetas ao tocar em um tambor ou xilofone; tocar a escala de cima pra baixo ou vice-versa, por deslizar a baqueta sobre as teclas do xilofone, ou os

dedos sobre o teclado do piano ou mesmo o arco sobre violino. Ou seja, a produção sonora da criança e seu processo criativo, estão sendo guiados não apenas pela sua percepção auditiva, mas também pelos gestos mecânicos que a criança é capaz de realizar.

Considerando que, como Vigotski (1998a) observou, o desenvolvimento humano de uma forma geral é sempre consequência de um processo de aprendizagem e que, qualquer pessoa que se relacione com a criança, tem função mediadora desse processo, tudo o que expressamos através da música é resultado de uma interação social. Neste caso, a espiral do desenvolvimento musical a que Swanwick faz referência em sua teoria é resultado de um processo de ensino aprendizagem pela qual as crianças participantes de sua pesquisa passaram na escola em que estudaram, ou mesmo fora dela. Ao analisar o comportamento musical dessas crianças por meio da composição, o resultado de suas análises provavelmente reflete o que foi ensinado pela escola e aprendido por elas.

Acredito que o desenvolvimento musical de uma criança é definido pelo processo de aprendizagem pelo qual ela passa. Por isso crianças muito pequenas podem vir a tocar um instrumento como o violino (Suzuki, 1994, citado por Luz, 2004) com bastante proficiência, desde que tenham sido estimuladas adequadamente para isso. Mas tocar um instrumento é apenas uma das habilidades musicais que um ser humano pode desenvolver e tampouco é uma habilidade só musical, pois, em grande parte, é uma habilidade motora.

Na minha experiência como professora de crianças pequenas, tenho percebido que as crianças mudam rapidamente a sua forma de “manipular o instrumento” quando há um modelo para imitar e isso acontece desde muito cedo. Algumas escolas de educação infantil têm por hábito oferecer aulas de capoeira para os alunos. Em mais de uma escola em que fui dar aulas de música, algumas crianças, ao verem o pandeiro que eu trazia em minha sacola, o pegaram para tocar e reproduziram o padrão do ritmo da capoeira que haviam aprendido. Outras, que não eram alunos de capoeira, nem sabiam como segurar o pandeiro e apenas o

manipulavam como um objeto qualquer. A diferença do comportamento de uma criança para outra foi justamente o aprendizado.

Reproduzir qualquer padrão rítmico em um instrumento como o pandeiro implica em um conhecimento técnico de como segurar o instrumento e como tirar som dele, além da memorização do ritmo enquanto som e gesto (movimento). Além disso, para que uma criança espontaneamente venha a compartilhar seu conhecimento musical, é preciso haver também um envolvimento afetivo com aquilo que ela quer apresentar no grupo, isto é, a experiência compartilhada tem que ser significativa afetivamente. A prática musical da capoeira para crianças não é diferente da prática musical dos adultos, portanto as crianças se sentem participando ativamente de uma prática musical reconhecida socialmente.

O que quero chamar a atenção é que pensar no desenvolvimento de uma atividade complexa como o fazer musical, antes de pensar o processo de aprendizado, pode nos levar à posição determinista de que há apenas um processo de desenvolvimento pelo qual a criança pode passar. A composição é, enquanto atividade criativa, uma das habilidades possíveis de expressão do conhecimento musical. A imitação é outra. Há músicos que passarão a vida a imitar padrões, outros, criarão seus próprios. Há aqueles que poderão desenvolver habilidades perceptivas mais apuradas e outros que se concentrarão em decifrar os códigos da escrita musical; aqueles que se ocuparão em superar a técnica instrumental e outros cujo deleite está na apreciação.

Hargreaves e Zimmerman (2006), ao rever algumas teorias do desenvolvimento musical, entre elas a teoria da espiral de Swanwick e Tillman, chamam a atenção para as possibilidades de interpretação do conceito de desenvolvimento.

Se usarmos o termo “desenvolvimento” em seu sentido mais abrangente (isto é, simplesmente para nos referirmos às mudanças gerais, decorrentes da idade e que seguem um seqüência regular e invariável, no padrão do comportamento), precisamos lembrar da distinção entre as mudanças que ocorrem em consequência da *aculturação* e aquelas que são frutos do *treino*. A primeira ocorre de forma espontânea em uma dada cultura, sem qualquer esforço consciente ou direção; já a segunda resulta da autoconsciência e de esforços dirigidos. Em outras palavras, é necessário fazermos uma distinção entre definições de *aprendizagem* musical e *ensino* musical

quando avaliamos os pressupostos de diferentes teorias (Hargreaves e Zimmerman, 2006, p. 232).

Ou seja, eles afirmam haver uma diferença entre aprender música espontaneamente ou formalmente. Consideram que no aprendizado que ocorre de forma “espontânea” não há uma consciência do processo, enquanto no “treino”, há um direcionamento do aprendizado com autoconsciência e esforço.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento musical depende dos estímulos do ambiente, o aprendizado sistemático de música torna-se necessário para que esse desenvolvimento aconteça, e é o tipo de estímulo que irá determinar que habilidades musicais as crianças irão desenvolver. Crianças que são estimuladas a cantar desde pequenas, por exemplo, têm a oportunidade de desenvolver melhor essa habilidade do que outras que não o são. As que são submetidas ao ensino de violino desde os dois anos de idade, serão proficientes nessa arte desde muito cedo. Aquelas em quem é estimulada a criatividade serão dadas a compor. Outras irão optar por outras formas de se relacionar com a música. Seja por meio do ensino formal de música ou do aprendizado espontâneo, para haver desenvolvimento musical é preciso que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver tais habilidades, e para isso, recursos tanto físicos como humanos: instrumentos musicais, músicas para apreciar, imitar ou criar e principalmente mediadores que propiciem à criança uma vivência musical.

Acredito que a partir desta análise da *Espiral do Desenvolvimento Musical* de Swanwick e Tillman (1986) apresentada aqui, eu tenha conseguido levantar algumas questões sobre o desenvolvimento musical:

- 1- Será possível traçar uma única linha do desenvolvimento musical?
- 2- Será que para cada habilidade envolvida no fazer musical não existe um processo particular de aprendizado e desenvolvimento?
- 3- Entendendo o desenvolvimento musical como consequência de um processo de aprendizagem, o comportamento musical de uma criança não será o reflexo desse

processo?

- 4- É possível pensar em aprendizado de música na escola e o conseqüente desenvolvimento musical sem a intervenção de um mediador, no caso o professor de música?

Refletindo sobre essas questões penso que, por mais que o comportamento musical de crianças de diversas idades possa apresentar um padrão, o diferencial desse comportamento é o próprio processo de ensino aprendizagem. E, a não ser que a criança apresente limitações orgânicas, o que determina o desenvolvimento musical de cada uma é a experiência musical que ela adquire, seja por meio do ensino formal de música (como acontece nas escolas de ensino básico), ou pelo aprendizado informal, fruto do convívio com as “músicas e músicos” do nosso meio.

Mas será que o desenvolvimento musical acontece da mesma forma para crianças com deficiências? O estudo da relação entre música e crianças com deficiência nos remete para o campo da musicoterapia. Contudo, a abordagem da musicoterapia se diferencia da educação musical, já que não visa o aprendizado de música, mas a sua utilização como recurso terapêutico, seja na busca de satisfação, da saúde física, da adaptação social ou até mesmo da cura (Bruscia, 2000, citado por Chagas, 2008).

Alguns pesquisadores como Gardner (1994) e Levitin (2006) vêm desenvolvendo pesquisas para compreender a relação entre algumas deficiências neurológicas e habilidades musicais. Apesar de o foco dessas pesquisas não ser necessariamente o processo de aprendizado ou desenvolvimento musical dos sujeitos pesquisados, os resultados ajudam a compreender algumas especificidades da própria capacidade humana de fazer música e, como no caso de algumas deficiências ou transtornos mentais, esta capacidade é diferenciada.

Gardner (1994) desenvolveu uma teoria, na qual mostra que o ser humano apresenta inteligências diferentes para habilidades distintas. Ele defende que há, a princípio, pelo menos

seis inteligências: a lingüística, a musical, a lógico-matemática, a espacial, a corporal-cinestésica e as inteligências pessoais. Essa teoria, que ele chamou de Inteligências Múltiplas, está fundamentada nas evidências de que algumas pessoas podem desenvolver melhor uma inteligência do que outra, isto é, apresentar uma habilidade maior para algumas coisas do que para outras.

As evidências encontradas por Gardner com relação a habilidades musicais estão baseadas tanto em casos de pessoas com autismo, por exemplo, que demonstraram ter altas habilidades para a música, como por pessoas com lesão cerebral que afeta apenas algumas funções como a *afasia* (perda da capacidade de falar) ou a *amusia* (perda da capacidade de perceber a música).

Apesar de esses transtornos serem casos extremos da presença ou ausência de uma inteligência ou habilidade, foi a partir de estudos de casos como esses, que Gardner pode, por meio dessa teoria, desmistificar a questão da inteligência única. Ele mostra que o desenvolvimento das inteligências ocorre tanto em função de condições orgânicas (como haver uma lesão em determinada área do cérebro ou mesmo deficiências genéticas) como em função do ambiente, isto é do estímulo específico de cada cultura.

O autor considera a inteligência como algo em potencial, pois para que as habilidades sejam desenvolvidas, não basta ter uma “inteligência” em potencial, é preciso também de um ambiente estimulante, pois como ele mesmo diz, “ninguém se torna um grande jogador de xadrez ou até mesmo um *patzer*⁹ na ausência de um tabuleiro de xadrez (Gardner, 1994, p. 27, grifos do autor)”. Isso nos remete de volta a questão dos recursos necessários para o desenvolvimento musical. Se uma criança com autismo que tenha se tornado excelente pianista, segundo os dados de Gardner, nunca tivesse tido acesso a um piano, jamais teria desenvolvido tal habilidade e proficiência.

⁹ *Patzer* significa jogador de xadrez amador.

A teoria de Gardner é muito importante para que possamos perceber que o fato de uma criança apresentar algum tipo de deficiência não determina que ela não possa desenvolver habilidades diversas. E, uma das habilidades que uma criança pode desenvolver é justamente, a de se expressar musicalmente. Ou seja, a teoria de Gardner leva à conclusão de que deficiências não necessariamente afetam o aprendizado de música e pelo contrário pode é propiciar o desenvolvimento de altas habilidades nessa área, a depender do estímulo dado.

A importância da inclusão está no fato de se acreditar que ela tanto pode promover processo de socialização de crianças com deficiência que se inicia na escola, como proporcionar ao aluno com deficiência a oportunidade de aprender e se desenvolver como as demais crianças. A deficiência em si não determina o desenvolvimento da criança, pois, para cada pessoa, existem habilidades em potencial diferentes a serem desenvolvidas (Gardner, 1994).

É a partir dessa perspectiva que acredito ser preciso considerar o aprendizado de música na escola como atividade de grande importância no processo de inclusão de crianças com deficiência. Mas para que isso aconteça, é preciso conhecer as potencialidades e necessidades de cada aluno neste contexto, e principalmente, identificar as diferentes habilidades do fazer musical a serem desenvolvidas, para se criar estratégias didáticas específicas que favoreçam o desenvolvimento musical.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

Na introdução descrevi um pouco da minha experiência como professora de música para explicar como cheguei ao meu problema de pesquisa. Já no primeiro capítulo, a partir de uma fundamentação sobre comportamento e desenvolvimento infantil, procurei contextualizar a questão da criança com deficiência em relação à escola, e mais especificamente, em relação ao aprendizado de música. Neste capítulo, atendendo aos objetivos da pesquisa, procurei organizar, passo a passo, os procedimentos metodológicos utilizados.

Retomando as questões de estudo e definindo os objetivos

O problema de pesquisa apresentado na introdução deste trabalho pode ser resumido em uma única pergunta: *como ensinar música para uma turma inclusiva?*

Como desdobramento, formulei as seguintes questões de estudo:

- 1- Será que crianças com deficiência apresentam alguma dificuldade no aprendizado de música?
- 2- Há dificuldades em sua inclusão na aula de música?

A busca de respostas para essas questões me levaram aos objetivos de minha pesquisa:

- 1- *Identificar quais as necessidades educacionais especiais de crianças com deficiência no contexto da aula de música, por meio da observação e análise do comportamento;*
- 2- *Avaliar seu processo de inclusão em turmas de pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental.*

Justificando a metodologia

Strauss e Corbin (2008) definem metodologia como “uma forma de pensar sobre a realidade social e de estudá-la” e método como “um conjunto de procedimentos e técnicas para coletar e analisar dados” (p. 17).

A pesquisa aqui relatada não trata de um experimento uma vez que as variáveis não podem ser controladas ou manipuladas (Kerlinger, 1980); tampouco se propõe a fazer generalizações, uma vez que não há uma amostra representativa. Não trata de um estudo de caso, pois não pretendi investigar “um fenômeno em profundidade” como define Yin (2010, p.39), ou mesmo realizar um “estudo exaustivo” de um caso específico, como explica André (1995, p. 30). Yin (2010) lembra que os estudos de caso são pesquisas que têm como ponto de partida questões do tipo “como” ou “por quê”, e a questão de estudo que orienta minha pesquisa é do tipo “quais”, como foi anunciado anteriormente. O autor também classifica as pesquisas guiadas por perguntas do tipo “quais” como pesquisas exploratórias.

Este trabalho se caracteriza, pois, como um estudo exploratório no âmbito de uma pesquisa qualitativa:

Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações. Alguns dados podem ser quantificados como no caso do censo ou de informações históricas sobre pessoas ou objetos estudados, mas o grosso da análise é interpretativa (Strauss e Corbin, 2008, p. 23).

Como foi dito na introdução, o problema de pesquisa surgiu a partir da minha experiência como professora e das dificuldades que senti no processo de inclusão de crianças com deficiência na aula de música. Da mesma forma, acredito que descrevendo o processo por que passei na realização desta pesquisa eu consiga também justificar a escolha do método. O importante a ser dito é que a sistematização da observação e da análise do comportamento da criança com deficiência no contexto da aula de música que proponho a seguir, não foi

planejado a priori, mas resultou de um processo de indagações sobre como estudar o comportamento musical dessas crianças e seu processo de inclusão na aula de música.

Sistematizando a observação e análise do comportamento da criança com deficiência na aula de música

A partir das perguntas – *será que essa criança realmente apresenta alguma dificuldade no aprendizado de música? Qual a dificuldade de sua inclusão na aula de música?* – percebi que para analisar a capacidade para o aprendizado de música e poder entender que instância do seu comportamento eu teria que, primeiro, classificar o comportamento das crianças em estudo através de categorias que fossem relevantes para o aprendizado de música e que levassem a uma sistematização da observação.

A observação não deve ser entendida apenas como uma forma de coletar dados, mas também como um diálogo. Quando me proponho a observar uma criança, inicia-se em mim um diálogo silencioso entre as situações que se apresentam à minha frente e as minhas percepções, concepções ou interpretações daquilo que estou presenciando. Só poderei descrever o que percebo. Só percebo aquilo que procuro compreender ou que está no horizonte de minha compreensão. Como enxergar aquilo que não procuro? As questões que coloquei já direcionaram meu olhar para um objeto específico,

Não há observação sem escolha ou sem alguma relação implícita ou não. A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nossa expectativa, em outras palavras, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais (Wallon, 2007b, p. 17).

E, por outro lado,

Análise é a interação entre os pesquisadores e os dados. É ciência e arte. É ciência no sentido de manter um certo grau de rigor e por basear a análise em dados. A criatividade se manifesta na capacidade dos pesquisadores de competentemente nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um esquema inovador, integrado e realista de massas de dados brutos desorganizados. Ao fazer pesquisa, lutamos por um equilíbrio entre ciência e criatividade (Strauss e Corbin, 2008, p. 25-26).

Assim, a partir de Strauss e Corbin, pude perceber que competia a mim, nomear as categorias que minha observação e experiência como professora me levaram a considerar como relevantes para meu objetivo:

1. Comportamento Emocional
2. Comportamento Motor
3. Comportamento Social
4. Comportamento Musical

Tomando estes aspectos do comportamento como categorias, elegi para cada uma algumas variáveis a serem analisadas.

Por exemplo, estados de euforia (risos, gargalhadas e agitação por alegria), cólera (choro, gritos e agitação por raiva) ou até mesmo o medo e inibição, são variáveis do *comportamento emocional*. Estes conceitos foram descritos por Wallon em seu livro – *A criança turbulenta* (2007a).

Se a criança deixa de participar de alguma atividade da aula de música devido a uma reação emocional, ainda não é possível dizer que ela apresenta dificuldades no aprendizado de música já que nem chegou a realizar a atividade; a dificuldade poderá estar na sua capacidade de aceitação do ambiente da aula de música ou mesmo de qualquer outro fator que naquele momento a esteja incomodando.

Quanto à categoria *comportamento motor*, as variáveis devem estar relacionadas às habilidades motoras da criança. Por exemplo: a criança anda, fala, pula, bate palmas ou bate no tambor, canta ou dança? Neste caso o padrão pode ser tomado pelo comportamento da maioria das crianças da turma, já que foi possível perceber diversas habilidades motoras comuns às atividades musicais realizadas nas aulas. Portanto as variáveis do comportamento motor foram definidas em função da atividade proposta pelo professor.

Nesta categoria entraram também comportamentos comuns a certas crianças, como movimentos repetitivos ou estereotipados. Fernandes, Souza, Suplino e Moreira (2009) classificam esses comportamentos como: “auto-estimulatórios (ficar balançando o corpo, agitando as mãos, etc.) e autolesivos ou auto-agressivos (p. ex: morder ou beliscar a si próprios, bater com a cabeça contra o chão ou a parede, etc)” e ainda incluem comportamentos como o “consumo de substâncias não comestíveis (como massa de modelar ou pontas de lápis) (p. 153-154)”. Esses comportamentos podem ser observados em crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), que segundo as autoras “se caracteriza por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades (Fernandes *et al*, 2009, p. 156-157)”.

A categoria *comportamento social* contou com a análise das variáveis comunicação e interação: comunicação no que diz respeito à criança conseguir expressar seus desejos e/ou compreender os desejos do outro; e interação quanto à capacidade de estar em grupo, participando das mesmas atividades.

Na categoria *comportamento musical* as variáveis foram deduzidas em função das atividades realizadas em aula, assim como as variáveis do comportamento motor, pois, para cada atividade proposta pelo professor de música, é esperada uma reação específica. A referência para avaliar o comportamento musical da criança com deficiência é o próprio comportamento das demais crianças da turma, considerando que as reações das outras crianças que estão sendo expostas aos mesmos estímulos evidenciam um padrão.

No quadro a seguir, estão descritas as categorias e variáveis utilizadas para análise do comportamento das crianças observadas. Elas foram construídas a partir da bibliografia específica (referenciada no próprio quadro) e dos dados coletados (como será visto nas análises dispostas no capítulo três), com o objetivo de sistematizar a análise.

QUADRO 1: CATEGORIAS E VARIÁVEIS PARA OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA AULA DE MÚSICA

CATEGORIAS	VARIÁVEIS	
COMPORTAMENTO EMOCIONAL	Euforia (Wallon, 2007a)	Risos, gargalhadas, agitação por alegria
	Cólera (Wallon, 2007a)	Choro, gritos e agitação por raiva
	Medo/Apreensão	Expressão facial de medo ou apreensão, com choro ou não
	Vergonha	Reação inibida, expressão de constrangimento
COMPORTAMENTO MOTOR	Sentar (com ou sem apoio) Engatinhar (com ou sem apoio) Andar (com ou sem apoio) Falar Controlar os esfínteres Segurar objetos	Atos motores diversos (Gesell, 2002).
	Bater palmas Bater com as mãos na perna Bater com as mãos no tambor Bater os pés no chão Pular num pé só Dançar Estalar dedos	Atos motores específicos às aulas de música observadas
	Manipulação excessiva de objetos sem propósito aparente Balançar o corpo ou parte dele sem propósito aparente Ingestão de objetos não comestíveis (Fernandes <i>et al.</i> , 2009)	Atos motores realizados pelas crianças
COMPORTAMENTO SOCIAL	Comunicação	Capacidade de expressar seus desejos e interesses aos outros
		Capacidade de compreender os desejos e interesses do outro
	Interação	Capacidade de estar em grupo, participando das mesmas atividades
COMPORTAMENTO MUSICAL	Canto	Melodia
		Letra
	Acompanhamento do pulso	Pelo movimento do corpo - dança
		Pela percussão corporal (palmas, etc.)
		No instrumento de percussão
	Percepção rítmica	Pelo movimento do corpo – dança sincronizada com o ritmo
Pela percussão corporal (palmas, etc.)		
No instrumento de percussão		

Formalmente, analisar é decompor o todo em partes (categorias e variáveis), supostamente mais fáceis de serem compreendidas, e buscar estabelecer as relações entre essas partes de forma a gerar uma possível compreensão de como o “todo” resulta no que é. Neste estudo o todo é o comportamento da criança com deficiência no contexto da aula de música, comportamento esse que se pretende entender com o objetivo de poder conhecer suas

necessidades tanto no que se refere ao aprendizado de música quanto à sua inclusão na turma.

Admitindo que só seja possível compreender uma criança pequena ou com deficiência pela observação de seu comportamento, é fácil aceitarmos que, dada a complexidade do comportamento humano em geral e da criança em particular, a observação não sistematizada dificilmente poderá ser analisada com a eficiência necessária à compreensão da criança. Mesmo que tenhamos uma visão holística e que, por meio da intuição, sejamos capazes de compreender as mensagens que cada reação da criança transmite, ainda assim, analisar tal comportamento não é uma tarefa fácil, considerando os diferentes aspectos nele implicados.

O propósito deste trabalho foi tentar mostrar como o professor de música pode, a partir de uma observação sistemática e constante avaliação do comportamento de cada aluno, detectar suas *necessidades educacionais especiais* com relação ao aprendizado de música, e identificar possíveis dificuldades de inclusão de crianças com deficiência na nessa aula, a fim de criar estratégias pedagógicas para superá-las.

Coleta de dados

A primeira etapa da coleta de dados foi a seleção de escolas participantes. Como ponto de partida, optei por selecionar escolas por proximidade espacial. A lista inicial continha 11 escolas de um bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Para efeito de seleção, as escolas deveriam ter:

- a) alunos com deficiência matriculados em turmas regulares;
- b) aulas de música com professores que tivessem um tempo significativo de experiência como professor de música na educação infantil (média de 10 anos de experiência).
- c) boa infra-estrutura de recursos humanos e físicos.

A primeira ferramenta de coleta de dados utilizada foi um questionário a ser preenchido pelo diretor da escola. Este questionário visou coletar dados sobre o perfil da escola no que diz respeito à sua estrutura (quais segmentos do ensino básico e atividades extracurriculares são oferecidos, etc.) e recursos humanos (quantos profissionais disponíveis para atender as crianças e qual a sua formação profissional). Apenas quatro escolas, da lista inicial, preencheram os questionários. Ao preencher os questionários, os diretores de cada escola foram apresentados ao tema da minha pesquisa, autorizando o meu contato com os professores de música. Dessas quatro escolas, apenas duas se disponibilizaram a participar da segunda etapa da pesquisa: a observação das aulas de música. São elas as escolas Verde e Azul¹⁰.

QUADRO 2: DADOS SOBRE AS ESCOLAS COLETADOS VIA QUESTIONÁRIO

	ESCOLA	S E G M E N T O S		Alunos Total	Alunos c/ deficiênci a Total	Divisão turmas EI ¹¹	Profs	Auxiliares	Demais profissionais
1	VERDE	Educação Infantil (Pré-escola)		488	6	Não-seriada ¹²	1	1 auxiliar 1 “babá” p/ a turma dos menores	Pedagogos Psicopedagogos
		Fundamental I							
2	AZUL	Educação Infantil	Creche	110	4	Série/idade	1	Proporcion al ao número de alunos e a idade	Psicólogo Pediatra Nutricionista URMES (serviço médico de emergência terceirizado)
			Pré-escola						
		Fundamental I	1º Ano						

Cenários e sujeitos da observação

Conforme o quadro 2 apresentado acima, o cenário desta pesquisa compreende escolas que oferecem turmas de educação infantil e do ensino fundamental. Na Escola Verde, a educação infantil conta apenas com a pré-escola, em dois turnos, sem o funcionamento de creche em tempo integral. Já o ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano) funciona em uma casa

¹⁰ As escolas participantes receberam nomes de cores para preservar sua identidade.

¹¹ Sigla para educação infantil.

¹² Turmas agrupadas correspondendo a duas séries.

separada da educação infantil, ou seja, as crianças de um segmento e de outro não convivem juntas e os profissionais como professores e coordenadores não são os mesmos.

Na Escola Azul funciona o esquema de creche com períodos parcial (6 horas) e integral (12 horas) para todas as turmas desde o berçário até o 1º ano do ensino fundamental. A turma de 1º ano corresponde às antigas classes de alfabetização – CA, que eram vinculadas à educação infantil até o ano de 2005, antes da mudança do ensino fundamental de oito para nove anos¹³. Mas independente dessa mudança, a Escola Azul optou por manter a turma de 1º ano vinculada à educação infantil, uma vez que houve o desejo dos pais de manterem seus filhos nesta escola, que ainda oferece a estrutura de creche.

Na Escola Verde foram observadas duas crianças de duas turmas diferentes, mas da mesma faixa etária. São turmas agrupadas com crianças quatro e cinco anos de idade, o que corresponderia a duas séries anteriores ao 1º ano do fundamental (pré-escola II e III) em uma turma apenas. Na Escola Azul foram observadas duas crianças, uma da turma de pré-escola II, para crianças de quatro anos de idade e outra do 1º ano para crianças de seis anos de idade.

Para os participantes da pesquisa foram dados nomes fictícios, conforme quadro a seguir:

QUADRO 3: SUJEITOS DA OBSERVAÇÃO

ESCOLA	TURMAS	CRIANÇA EM OBSERVAÇÃO	IDADE	PROF. DE MÚSICA	AUXILIAR	PROF. REGENTE
AZUL	PRÉ- ESCOLA II	PABLO	5 ANOS	CHICO	CAROL	_____ ¹⁴
	1º ANO	PEDRO	8 ANOS		MARINA	MALU
VERDE	PRÉ-ESCOLA AGRUP.	BIA	5 ANOS	TIAGO	CÍNTIA	MARIA
	PRÉ-ESCOLA AGRUP.	BETO	6 ANOS		GABRIEL	ALICE

¹³ LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm consulta a internet em 21 de abril de 2011).

¹⁴ A professora regente dessa turma praticamente não participou de nenhuma aula de música, portanto não foi necessário dar-lhe um nome próprio.

A forma como realizei as observações foi a seguinte: eu entrava na sala de aula e me sentava em um canto da sala, no chão ou em uma cadeira. Eu fazia o registro do que observava em tempo real, ou seja, escrevendo à mão as cenas, em meu diário de campo, na medida em que elas iam acontecendo. Os manuscritos foram posteriormente transcritos para um arquivo digital. O texto integral das observações está disponível em anexo¹⁵. Em cada escola as observações foram organizadas por turmas denominadas pelo nome da criança em observação.

O tempo de observação variou de uma escola para outra. A primeira escola observada foi a Escola Azul; entretanto as observações não foram contínuas, pois foram entrecortadas por recessos escolares (em função da Copa do Mundo) e férias. Para esta escola, no total, houve apenas uma observação no final do primeiro semestre de 2010 e outras três no início do segundo semestre do mesmo ano. Já as observações da Escola Verde só puderam ser realizadas no segundo semestre de 2010, em três aulas consecutivas de música, que ocorrem uma vez por semana.

O quesito para determinar o tempo de observação foi baseado na própria saturação dos dados. Isto é, decidi por parar as observações quando foi possível perceber um padrão no comportamento das crianças participantes ao longo das aulas observadas, ou seja, quando passou a haver pouca ou nenhuma variação do comportamento delas entre uma aula e outra, independente da atividade proposta pelo professor.

A análise dos dados da observação foi feita em função do quadro 1 apresentado na página 22 neste mesmo capítulo. Procurei destacar as cenas em que foi possível perceber as diversas variáveis do comportamento da criança nele descritas. Depois de selecionadas as cenas que considerei mais relevantes para a pesquisa, interpretei os dados em função de cada aspecto do comportamento.

¹⁵ Os manuscritos foram digitalizados.

O resumo dos procedimentos utilizados para realizar a coleta de dados está listado no quadro abaixo:

QUADRO 4: LISTA DE PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS PASSO A PASSO

1º passo	Seleção das escolas
2º passo	Apresentação do projeto de pesquisa ao diretor da escola e preenchimento do questionário
3º passo	Conversa com o professor de música
4º passo	Observações das aulas de música descritas em diário de campo em tempo real
5º passo	Transcrição do diário de campo para arquivo digital
6º passo	Análise dos dados da observação
6º passo	Volta às escolas para coleta de informações complementares à análise quando necessário

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO OBSERVADO

Análise não é um processo estruturado, estático ou rígido. Ao contrário, é um processo de fluxo livre e criativo, no qual analistas se movem rapidamente para frente e para trás entre tipos de codificação, usando técnicas e procedimentos analíticos livremente em resposta à tarefa analítica que tem em mãos (Strauss e Corbin, 2008, p. 65, grifos do autor).

Neste capítulo são apresentadas as análises dos comportamentos das crianças observadas em aula de música. Todas as citações em destaque foram retiradas do diário de campo, onde consta entre parênteses a escola, a turma em que acontece a cena e a data da observação. Cada análise foi feita tendo como foco as categorias comportamento emocional, motor, social e musical, propostas no capítulo II.

Escola Verde

Nas análises que seguem abaixo constam os dados coletados por meio da observação das aulas de duas turmas da Escola Verde. Como demonstrado no quadro 3, foram observadas nessa escola duas turmas de pré-escola. São turmas agrupadas que reúnem crianças de quatro e cinco anos de idade. Ao professor de música desta turma foi dado o nome fictício de Tiago. As crianças observadas foram Bia e Beto. As turmas levaram o nome das crianças. Na turma da Bia, além do professor de música, participaram duas professoras, a professora regente Maria, e a professora auxiliar, Cíntia. Na turma do Beto, a professora regente foi chamada de Alice e o professor auxiliar, Gabriel.

Conhecendo Bia e analisando seu comportamento

Sobre Bia só me foi dito que era uma criança com Síndrome de Down. Não vou

detalhar as características dessa síndrome, pois o foco da pesquisa não está na patologia em si, mas no comportamento de uma criança em sua individualidade, com suas particularidades.

Na minha experiência como professora de jovens e adultos com deficiência mental, tive vários alunos com Síndrome de Down, e é claro que foi possível observar características comuns a todos eles, assim como é possível atribuir a diversas pessoas características comuns, como: cor, tipo de cabelo, formato dos olhos. Podemos dizer que o que mais se destaca em uma pessoa portadora de Síndrome de Down é a sua aparência característica, principalmente com relação aos olhos “puxados” e a deficiência intelectual. No que diz respeito ao aprendizado de música, o professor deve estar mais atento à fala e conseqüentemente ao canto, pois esta deficiência atinge o desenvolvimento do sistema de fonoarticulação, responsável por essas habilidades. Barata e Branco explicam que, em crianças com Síndrome de Down,

a hipotonia muscular provoca um desequilíbrio de forças entre os músculos orais e faciais, alterando a arcada dentária, dando um aspecto de projeção mandibular e contribuindo para que a língua assuma uma posição inadequada. A respiração oral, além de deixar a criança mais suscetível a infecções respiratórias, altera seu palato e dificulta a articulação dos sons, sendo a fala um dos maiores problemas existentes nestes indivíduos. As principais características que os predisõem às dificuldades com a fala são: hipotonia e a respiração oral (Barata e Branco, 2010, 134-135).

Entretanto, as autoras acrescentam que terapias voltadas para a estimulação motora, sensorial e da fala, desde o nascimento, podem ajudar essas crianças a superar tais dificuldades. Bia, pela sua postura facial parece ter sido beneficiada por esse tipo de terapia.

No primeiro dia de observação, Bia chegou à aula de música um pouco depois das outras crianças da turma, chamando logo minha atenção. Bia tem a estatura dentro dos padrões da turma, é loira e tem cabelos compridos que costumavam estar presos por um elástico nas três aulas que observei. Usa óculos e se movimenta sem nenhuma dificuldade. É extremamente observadora e acompanha todos os movimentos da turma e dos professores. É uma criança dócil, pouco agitada, e muito bem acolhida pela turma.

Estão todos em uma rodinha. Bia está com algo na mão, algo bem pequenino, que ela segura entre os dedos. Tiago conversa com a turma sobre as estações do ano. Bia abraça uma colega e

deitam no chão, abraçadas. Agora ela se levanta e rodeia a rodinha. Muda de lugar, olha Tiago falando. Maria a [professora regente] chega e Bia vai pulando em um pé só até ela. Senta em seu colo. Outra colega senta também. As crianças falam ao mesmo tempo e é preciso chamar atenção delas. Bia presta atenção na conversa e nas hipóteses que as crianças vão fazendo sobre as estações do ano (Escola Verde, turma da Bia, aula do dia 10/09/2010).

Bia quase sempre se mantém calada. Durante o período de minha observação só pude percebê-la falando três vezes, duas na segunda aula (relato abaixo) e a terceira na aula seguinte, quando repete uma fala do professor.

Tiago propõe uma atividade de *canto responsório*¹⁶, começando pelo grupo do colchonete¹⁷ do qual Bia faz parte.

Bia hesita um pouco em sua vez, mas responde: eu entendi que ela falou “não sei”, mas Tiago entendeu “macieira” (a resposta certa). De qualquer forma ela respondeu à chamada de Tiago. Nem todas as crianças sabiam responder ou diziam alguma coisa.

O menino do grupo do colchonete se levanta e pede à Bia para se sentar em seu lugar, pois só cabem três no colchonete e ele estava meio de fora. Bia aponta e diz para ele voltar para seu lugar. Ele pede gentilmente. Nesse momento, Carla¹⁸ se levanta, fala com Maria e sai da sala. Bia se levanta, dá a volta e senta no chão ao lado do colchonete onde estava o menino. (Escola Verde, turma da Bia, aula do dia 10/09/2011)

Também pude observar que Bia não cantou em nenhuma das três aulas que presenciei,

Tiago canta uma música sobre a primavera, relacionada com amor e beleza e, em seguida ensina os versos ao grupo. Bia não repete os versos, está se entretendo com o cadarço de seu sapato. Muda de lugar na roda. Com exceção de Bia, todos cantam e batem palmas e fazem a sequência rítmica de gestos ensinada por Tiago. Bia apenas observa enquanto enrosca o cadarço de seu tênis nos dedos da mão esquerda... Chega Cintia e Bia senta em seu colo. Apenas observa. Não canta, não faz os gestos com as mãos (Escola Verde, turma da Bia, aula do dia 10/09/2011).

Nesta atividade, além de não cantar, Bia também não participou executando os gestos rítmicos propostos por Tiago. Mas em outras atividades que envolviam o ritmo foi possível

¹⁶ Prática do canto que envolve um cantor solista e um coro. O cantor solista canta um verso e o coro *responde* com outro verso.

¹⁷ A atividade proposta visa que as crianças aprendam a canção Pomar, do grupo *Palavra Cantada*. Como havia um grupo de crianças sentadas em um colchonete fora da roda, o professor precisou se deslocar para incluir estas crianças na atividade. A dinâmica consiste em cada aluno responder na sequência da roda e do colchonete os nomes das árvores referentes ao nome da fruta que foi cantado pelo professor na sequência da letra da música, como num jogo de pergunta e resposta entre professor e aluno.

¹⁸ Carla é aluna da turma da Bia, a quem dei um nome próprio por ela se destacar na observação em situações importantes para se entender a dinâmica da aula; contudo ela não é uma das crianças participantes da pesquisa, apesar de ser um personagem importante das cenas descritas.

perceber que ela não tem dificuldades em marcar a pulsação¹⁹, pois o fez com palmas ou mesmo batendo os pés no chão,

Bia se entretém com um papelzinho. Repete o que Tiago diz, olha para ele. Bate palma no pulso como proposto por Tiago. Não com muita força, hesitando um pouco, pois presta muita atenção no que os outros estão fazendo e também no seu papelzinho.

Começa a atividade: Bia era a quinta criança a “passar o pulso²⁰”, mas ela não entendeu a brincadeira a tempo. Ainda olha a todos e Tiago com atenção, mas não teve a iniciativa de bater a palma a tempo. Quando “o pulso” dá a volta completa [e Bia pode compreender a proposta da atividade], na hora que “o pulso” passa novamente por ela, ela o marca corretamente, só que batendo o pé no chão. Tiago avalia com a turma se a atividade foi difícil.

Bia continua na roda entretida com seu papelzinho, olhando curiosa (quase com espanto). Ela acrescenta uma palma à performance do grupo [que canta a canção da palmeira, acompanhado pelo professor à flauta], alternando palma e perna com desenvoltura [no pulso correto], mas sem persistência parando logo. Mas volta depois. Não canta. Levanta-se rapidamente e se dirige para janela. Tenta pegar um brinquedo. Joga-se meio sem jeito, pisando em Cíntia que estava sentada no chão, machucando-a sem querer. Depois senta entre Cíntia e Carla [que descansa em um colchonete] (Escola Verde, Turma da Bia, aula do dia 03/09/2011).

Com relação à percepção musical Bia, em uma situação específica, foi capaz de mostrar como estava atenta à música. A atividade²¹ era a tradicional brincadeira *lenço na mão*, adaptada para uma canção cujo tema é o Saci Pererê. Na brincadeira *lenço na mão*, as crianças sentam em roda de pernas cruzadas. Uma delas deve caminhar em volta da roda e escolher alguma criança que está sentada para deixar o lenço atrás. A escolhida deverá perceber o lenço e tentar correr atrás da criança que a escolheu antes que esta possa dar uma volta completa na roda e se sentar no lugar vago²². Assim aconteceu a brincadeira só que com algumas adaptações: as crianças na hora de contornar a roda deviam estar pulando em um pé só, tanto a criança que iria pegar como a que iria fugir. O objeto deixado atrás da criança

¹⁹ Segundo Ciavatta, pulsação é “uma série de marcações, audíveis ou não, com intervalos regulares de tempo entre si, utilizadas como referência para que se possa tocar, cantar, compor, registrar ou ler um determinado ritmo (Ciavatta, 2003, p. 18).

²⁰ A palavra pulso tem o mesmo significado que pulsação. Perceber a pulsação da música ou perceber o pulso da música é exatamente a mesma ação.

²¹ Esta atividade aconteceu a pedido das crianças, não parecia estar no planejamento do professor, como é possível ver na transcrição desta aula em anexo.

²² Na brincadeira original a criança que não consegue pegar a outra cujo lenço foi deixado atrás deve repetir a brincadeira. A que foi pega deve se sentar no centro da roda e por vezes é chamada de “pata choca”. Essa brincadeira pode apresentar variações assim como as canções que a acompanham, ou mesmo o próprio nome. Ver: <http://www.prof2000.pt/users/cfpoa/jogosinfantis/lencinho.htm> e <http://jogointeracaoelinguagem.blogspot.com/2010/04/galinha-choca.html> Consultado no dia 29 de abril de 2011.

escolhida era um capuz vermelho como o do personagem Saci, ao invés do lenço. A canção que regia a brincadeira era a seguinte:

Tem saci nessa mata

Toni Vargas

Tem sa- ci nes- sa ma- ta Eu vi! E- le fu- ma ca- chim- bo Eu vi!

U- sa um gor- ro ver- me- lho Eu vi! E- ra mes- moun sa- ci...

Lá vem e- le pu- lan- do Ca- dê?! Nu- ma per- na só Ca- dê?!

Sem- pre a- tra- pa lhan- do Ca- dê?! Bem a- trás de vo- cê!

Exemplo musical 1: Canção *tem saci nessa mata* de autoria de Toni Vargas, transcrito a partir da atividade realizada em aula.

Percebe-se que esta canção está estruturada em uma única parte que se repete com uma pequena variação: *a* e *a'*. A variação está justamente na última frase; em *a*, a melodia acaba na terça do acorde de tônica, não deixando uma sensação conclusiva, apesar da harmonia; já na repetição, em *a'*, a melodia acaba numa descida, em grau conjunto, do 6º grau até tônica, apresentando um caráter bem conclusivo. Bia só completou a brincadeira quando Tiago concluiu a última frase da música,

Agora é a vez da Bia. Ela consegue pular 6 vezes num pé só e apóia o outro pé para retomar o equilíbrio. Maria, tentando ajudar, insiste para ela logo escolher alguém, mas não era preciso, pois a canção ainda não tinha terminado. Bia espera a deixa, a frase da canção – *bem atrás de você* – para então escolher sua amiga (Escola Verde, turma da Bia, aula do dia 17/09/2011).

Poderíamos pensar que Bia não se guiou pela melodia, ou melhor, pela cadência conclusiva da melodia, mas sim pela letra da música que coincide com a ação a ser executada, a de colocar o capuz atrás da criança escolhida. Mas para descobrir isso seria preciso criar uma situação em que a letra fosse retirada (cantar com lá, lá, lá, por exemplo) e que permanecesse só a melodia. De qualquer forma, Bia demonstrou atenção ao canto e total compreensão das regras do jogo.

Resumo da análise do comportamento de Bia

Comportamento emocional: O comportamento emocional de Bia pareceu sempre consistente com o que estava acontecendo na aula.

Comportamento motor: Bia não apresentou nenhuma dificuldade motora para participar das atividades propostas, incluindo aquelas que exigiam uma habilidade motora específica como pular em um pé só. Nas atividades em que era trabalhado o ritmo musical ela foi capaz de marcar a pulsação sem problemas, demonstrando também boa coordenação motora para bater palmas, mãos na perna e pés no chão. Por outro lado Bia apresentou um comportamento motor repetitivo, a manipulação de um papelzinho ou dos cadarços de seus sapatos.

Comportamento social: exceto pelo fato de pouco haver falado durante as três aulas observadas, Bia interagiu bem tanto com as demais crianças quanto com os professores e demonstrou estar realmente integrada na turma; Bia é alegre e afetuosa com seus colegas e professores.

Comportamento musical: nas atividades com canto, apesar de não cantar, ela permaneceu apreciando o canto dos colegas e por vezes acompanhou as canções marcando o pulso na palma da mão ou batendo com os pés no chão. É importante salientar que Bia não foi a única criança que não cantou. Quanto à percepção de ritmos e acompanhamento de pulsação, Bia não apresentou nenhuma dificuldade.

Conhecendo Beto e analisando seu comportamento

Ao entrar na sala Beto me foi apontado por Tiago como sendo a criança que eu deveria observar. Sua estatura é um pouco maior que o restante da turma, seu andar um pouco “balançado”, os braços um pouco recolhidos e finos, com musculatura pouco desenvolvida.

Beto não chega a ser magro, já que seu tórax, abdômen e quadris são largos, mas seus membros são bem finos.

De início, nada me foi dito sobre qual seria a sua deficiência. Apenas na segunda aula observada é que a professora Alice (regente) me forneceu algumas informações que eu tentava obter junto ao Tiago. Ela me disse que Beto tinha problemas neurológicos que interferiam em seu desenvolvimento, mas nada que se configurasse em alguma síndrome conhecida. Acrescentou também que ele fica muito bem na aula de música porque gosta muito de música, mas que em outros ambientes da escola seu comportamento nem sempre é o adequado.

Beto chega à sala com um microfone na mão. Dos professores, apenas Tiago, o professor de música, está na sala. As crianças aguardam encostadas na parede. A aula segue “o mesmo projeto da turma da Bia”, como comenta Tiago. Ele começa a aula falando de pulso como coração da música. Beto põe a mão no coração enquanto Tiago fala de pulsação. As crianças levantam hipóteses e especulam sobre a relação pulso – coração. Beto continua com a mão no coração e repete vez ou outra o que os outros falam. Está muito atento. Levanta-se com facilidade, ainda segurando seu microfone. (Escola Verde, Turma do Beto, 3/9/2010).

Na observação de seu comportamento na aula de música fui entendendo quais as dificuldades de Beto. Mas isso não ficou claro logo no primeiro momento, pois suas dificuldades são muito sutis e só ficam em evidência em situações específicas. De um modo geral, Beto começou a aula participando ativamente, com uma concentração maior que o restante da turma, confirmando o comentário de Alice de que ele realmente é muito interessado nesta aula.

Segue a atividade “passa pulso”. Quatro tempos, já propondo o pulso de acordo com a música das “palmeiras imperiais”. As palmas devem coincidir com os tempos – 1, 2, 3 e 4 do compasso. Beto bate palma com precisão no pulso proposto. Alice que está ao seu lado, o vê experimentando a palma e sorri para ele, que retribui o sorriso um pouco envergonhado, ele a abraça e lhe dá um beijo.

Tiago tem dificuldade de explicar o exercício. A turma fala e interfere bastante. As hipóteses sobre a relação pulso-corção continuam. Alice pede a atenção e a concentração das crianças; a atividade começa, mas as crianças de uma forma geral estão muito desconcentradas, não entendendo direito a proposta do exercício. Tiago repete duas vezes a atividade. Beto esteve super atento e não perdeu o pulso em nenhum momento. Parece ter boa percepção rítmica e

habilidade motora, apenas um pouco, muito pouco de hipotonia²³ nas mãos e braços. Suas mãos parecem pequenas para seu tamanho (Escola Verde, Turma do Beto, aula dia 3/9/2010).

Nesta cena é possível destacar vários aspectos do comportamento de Beto. Primeiro, que sua atenção para a atividade enquanto a turma toda está dispersa, é notável. Segundo, Beto parece se relacionar muito carinhosamente com Alice, sua professora, e abraços e beijos são ações muito importantes de se perceber, pois demonstram que ele não tem dificuldade em estabelecer uma relação afetiva com outras pessoas. A troca de olhares e risos mostra uma cumplicidade já existente entre aluno e professor, uma vez que a comunicação se estabeleceu sem o uso de palavras. Alice com seu olhar e sorriso aprovou a performance de Beto que realizava a atividade com precisão. Apesar de envergonhado, se satisfaz com o reconhecimento de Alice e agradeceu o apoio da professora com gestos carinhosos.

Este tipo de cumplicidade é muito comum entre aluno com deficiência e seu cuidador. Em outras escolas, crianças com deficiência têm um auxiliar apenas para ela²⁴. A este auxiliar, que não necessariamente tem formação em pedagogia, é também dado o nome de facilitador ou mediador, e sua função é cuidar para que tal criança tenha o suporte necessário desde a sua locomoção, por exemplo, até as tarefas escolares de uma forma geral. Mas na escola em foco não há esse tipo de profissional disponível, como já foi dito antes. Alice é professora das 18 crianças da turma de Beto e no trecho acima é possível perceber que ela, como professora regente da turma, participava ativamente da aula de música, ajudando Tiago a atrair a atenção da turma para a atividade que ele tenta propor. Ou seja, Alice ao mesmo tempo em que está atenta a Beto está atenta a toda turma e ao desenrolar da atividade. É claro que Alice estava estrategicamente sentada ao lado de Beto, para a eventualidade de ele precisar de sua ajuda, enquanto, a princípio, podia orientar à distância o restante da turma.

Agora todos devem marcar o pulso batendo na perna com as duas mãos e começam a cantoria.

²³ “Hipotonia é uma redução ou perda do tônus muscular (Houaiss, 2001).

²⁴ Este é o caso de Pablo e Carol, e Pedro e Marina da Escola Azul, como constam na análise que será mostrada ainda neste capítulo.

Tiago toca a melodia na flauta. Gabriel, o segundo professor da turma, se junta ao grupo. Beto não canta, está “espantado” com a cantoria do grupo e Tiago tocando flauta. Gabriel canta junto. Beto continua marcando o pulso na perna sem dificuldade.

Beto apresenta uma leve hipotonia nos braços/mãos (lembra muito Roni, meu sobrinho). Os ombros sobressaem um pouco para frente, também parecendo com os de Roni, mas não parecem ser assimétricos (em alturas diferentes). Não está agitado e não sai do lugar a não ser quando chamado. Canta com um vozeirão, mas parece confundir a letra, mas canta bem afinado. Apesar da hipotonia, o ritmo é perfeito e com precisão e pressão satisfatórias na palma. Agora seu olhar está vago, mas isso pode ser justificado já que a canção das “palmeiras” tem um quê de melancólica (Escola Verde, Turma do Beto, aula dia 3/9/2010).

Pude observar que, com relação ao canto, Beto não apresenta dificuldades. Canta com afinação precisa e intensidade adequada. Entretanto, a letra da canção sobre as palmeiras é realmente um pouco complicada para ele, que parece ainda não a haver decorado. Mas em outra aula foi possível observá-lo cantando uma canção folclórica inteira sem confundir a letra, mostrando que a dificuldade apresentada na canção das palmeiras se devia ao pouco tempo para assimilação da letra.

*As florestas já não crescem mais
Até o alecrim murchou
O lambari fugiu
O sapo se mandou
Depois que o ribeirão secou*

*O lala lala lala ô
O lala lala lala ô
Tralalalala hei
Tralalalala hei
Tralalalalala ô*

Beto canta com desenvoltura (Escola Verde, Turma do Beto, aula do dia 17/9/2010).

Em outro momento, foi possível também observá-lo cantando espontaneamente:

Beto canta algo... é a música do “alecrim dourado”. Ele é bem afinado (Escola Verde, Turma do Beto, aula do dia 10/9/2010).

Em outra aula, foi possível observar melhor sua dificuldade motora resultante da hipotonia muscular. Na atividade da música do *cuco*, percebi que na realização da sequência rítmica proposta por Tiago, Beto apresentava uma dificuldade maior com o movimento de bater as mãos na perna do que o de bater palmas.

Beto tenta reproduzir a sequência de gestos proposta por Tiago para a música do cuco (palmas, mãos na perna, “mãozinha”, cantar o verso “cuco”), mas não consegue reproduzir todos os

gestos a tempo e com precisão, principalmente o de bater as mãos na perna. Nesse movimento, bate com pouca força e sem jeito, evidenciando sua hipotonia. Mas o movimento de bater palmas é com pressão e precisão adequadas, o que mostra que sua dificuldade diz respeito a uma movimentação específica. Na hora de cantar “cuco”, o faz a tempo, mas com relação aos outros gestos ainda tem dificuldade de realizá-los a tempo. Ou seja, apesar da dificuldade motora, Beto consegue manter a pulsação com perfeição, já que, apesar de se perder no meio da sequência rítmica, canta “cuco” junto com o grupo. (Escola Verde, Turma do Beto, aula dia 10/9/2010).

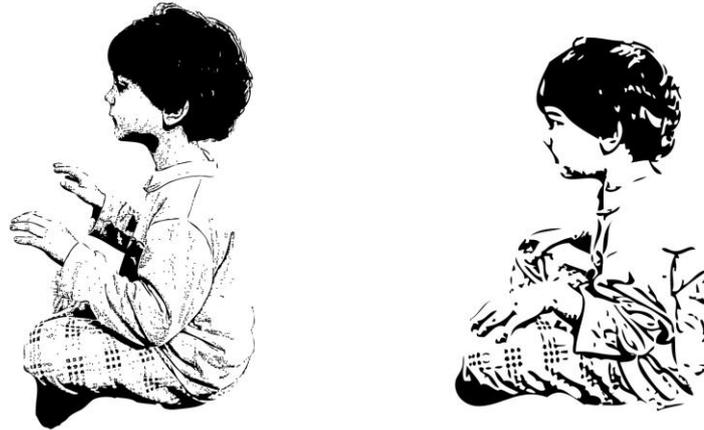


Figura 2. Movimento de bater com as mãos nas pernas

No movimento de bater com as mãos nas pernas, o braço de Beto para antes de atingir a perna e a mão completa o movimento já com pouca firmeza (Escola Verde, Turma do Beto, aula do dia 10/9/2010).



Figura 3. Movimento de girar as mãos – gesto “mãozinha”

Mexer as mãos em movimento de rotação (180°) parece difícil para Beto, ele confunde com o movimento de dar tchau (Escola Verde, Turma do Beto, aula do dia 10/9/2010).

Nessa turma foi acrescentado mais um gesto à sequência rítmica: contar nos dedos o número de vezes que a palavra “cuco” estava sendo cantada. Beto também teve dificuldade de representar os números com os dedos. A maioria das crianças conseguiu, mas nem todas.

O desafio é cantar tantos cucos quanto possível, estão no número 8 agora. As crianças têm mais dificuldade com muitos dedos... Beto desistiu de acompanhar, agora apenas observa. Digamos que 60% da turma permanecem participando da atividade, agora são 9 cucos, 9 dedos. Beto se distrai com sua própria perna, deita no chão e levanta a perna até o pescoço (Escola Verde, Turma do Beto, aula do dia 10/9/2010).

Percebe-se que à medida que a atividade vai ficando mais complexa menor é a participação das crianças. Pode-se dizer que a dificuldade de realizar uma tarefa propicia a dispersão. É bem possível que a dificuldade de acompanhar a atividade fez com que Beto se distraísse com outra coisa, como a própria perna. Mas não foi apenas ele que se manteve disperso.

A turma se agita, acabou a atividade, todos levantam e Tiago pede para que se sentem novamente. Beto cavalga pela sala em volta da roda. Algumas meninas agora agitadas correm em volta da roda. Tiago (que está sozinho na sala, sem os outros dois professores) senta, exigindo a concentração das crianças. Beto está agora deitado no chão, apenas observando. Tiago fala sobre as árvores e *Pomar*. As crianças falam muito, gritando nomes de frutas. Beto, ainda deitado, levanta a camisa e acaricia a própria barriga (Escola Verde, Turma do Beto, aula do dia 10/9/2010).

Já na terceira aula observada, ao repetir a atividade do *cuco*, foi possível perceber seu progresso, pois, apesar de ainda não realizar todos os gestos da sequência rítmica, ele consegue se antecipar e pelo menos acertar a mãozinha e cantar o “cuco” a tempo.

Quando eles conseguem cantar todos juntos, Beto bate palmas bem forte no pulso, mas na hora de alternar (perna, palma e mãozinha), ele ainda se perde, mas não deixa de tentar. Ele se balança no pulso e acerta a “mãozinha” que coincide com 3 cucos.

Beto se balança e bate os pés no pulso. Olha pra mim. Apesar de não acertar todos os gestos, não perde o pulso e sempre acerta o momento de cantar o *cuco*. Agora se entretém com os dedos que devem corresponder à quantidade de cucos (Escola Verde, Turma do Beto, aula do dia 17/9/2010).

Outro momento que merece ser destacado para a compreensão do comportamento de Beto ocorreu quando Tiago, querendo me mostrar a performance de Beto no tambor, disse: “olha como ele toca bem”.

Tiago oferece um tambor para Beto e mais três meninas. Ele explica para a turma que a música é uma marcha. O exercício é: mão-baqueta, marcar o pulso no tambor alternando mão e baqueta. Tiago explica para Beto, mas ele ainda não entendeu e toca só mão ou só baqueta. Agora olha, marca o pulso, mas não consegue ainda alternar mão-baqueta. Mantém o pulso mesmo com o ritmo da caixa tocada por Tiago [que apresenta um padrão sincopado e subdividido, fácil de confundir quem apenas marca a pulsação da música].

As outras crianças acertam mão-baqueta, menos uma menina que está bem ao lado de Tiago e se confunde com o ritmo da caixa, o que é compreensível. Ela se esforça na mão-baqueta, mas a tentação de subdividir o pulso é forte. Tiago a ajuda a voltar ao padrão mão-baqueta no pulso.

Os instrumentos são trocados. As crianças têm dificuldade de acertar o pulso de primeira. Tiago ajuda orientando, segurando a mão das crianças e fazendo o movimento do padrão rítmico. Uma das meninas acerta o pulso, mas subdivide a unidade de tempo semínima em colcheias.

Enquanto as outras crianças tentam mão-baqueta, Beto permanece sentado com seu microfone e capuz. Balança o corpo no pulso e assovia, sempre atento à performance dos colegas (Escola Verde, Turma do Beto, aula dia 3/9/2010).

Apesar de não ter conseguido alternar mão-baqueta na execução do tambor, Beto não perdeu o pulso da música, mesmo com Tiago tocando na caixa um padrão rítmico diferente. Mas é importante lembrar que Tiago justamente ofereceu o tambor a Beto para me mostrar sua performance. Pode-se conjecturar que o fato dele ter chamado a minha atenção para Beto tenha lhe causado algum constrangimento, inibindo sua performance no tambor. Nada que pudesse ser percebido na sua expressão, isto é, ele não pareceu realmente constrangido, mas é fato que algumas pessoas quando colocadas em evidência cometem erros na performance musical que não costumam cometer quando estão sozinhas ou mesmo sem a atenção explicitamente voltada para elas.

Resumo da análise do comportamento de Beto

Comportamento emocional: Beto apresentou um comportamento emocional adequado para aula de música, procurando sempre estar concentrado nas atividades, apenas eventualmente parecendo disperso. Em algumas situações apresentou certo constrangimento que comprometeu momentaneamente sua performance musical. Esses momentos foram situações em que ele se percebeu sendo observado pelos professores ou mesmo por mim. Sua inibição mostra que Beto tem consciência de suas ações, isto é, sua performance musical é um ato consciente e quando ele não é colocado em evidência é capaz de se expressar sem dificuldade ou receio. Isto foi possível perceber principalmente ao cantar.

Comportamento motor: As dificuldades motoras de Beto se limitaram à hipotonia muscular presente nos braços e mãos. Entretanto isto interfere apenas na intensidade do seu gesto, pois no tambor ele também não demonstrou dificuldades técnicas, como a de segurar a baqueta, apesar de não ter correspondido momentaneamente à orientação do professor.

Comportamento social: Beto não apresentou nenhuma dificuldade de interação com o grupo. Não houve muitas situações em que ele precisasse se comunicar com os professores ou as crianças, mas, de forma geral, foi possível perceber que ele está mais afetivamente vinculado com os professores do que com as crianças, pois a maior parte do tempo esteve focado em Tiago, na Alice ou em Gabriel. Esse não é o comportamento social típico dessa faixa etária, as outras crianças da turma estão sempre voltadas para elas mesmas, formando pares de amizades. Talvez Beto, devido às suas dificuldades motoras, se sinta mais seguro perto dos adultos e tenha menos disposição para acompanhar a agitação das crianças ou mesmo ser atraído pelos mesmos interesses.

Comportamento musical: em todos os momentos em que foi trabalhado o ritmo Beto foi capaz de realizá-lo sem perder a pulsação. Seu envolvimento com o ritmo da música pode ser notado nos vários momentos em que marcava a pulsação espontaneamente, quer seja balançando o corpo, batendo os pés ou percutindo seu corpo com as mãos. Sua habilidade de cantar é notável, se destacando da maioria da turma. Ele parece cantar espontaneamente sem dificuldade ou inibição. Diante desses dados é possível dizer que Beto não apresenta nenhuma dificuldade no aprendizado de música, que suas dificuldades se restringem a sua condição motora imposta pela hipotonia nos membros superiores. Entretanto como foi visto na análise, apenas alguns gestos são comprometidos, e considerando que a hipotonia não é uma condição determinante, atividades musicais que façam com que ele trabalhe os músculos e movimentos do braço podem se positivos até mesmo para seu desenvolvimento psicomotor.

Escola Azul

Nas análises que seguem abaixo constam os dados coletados por meio da observação das aulas de duas turmas da Escola Azul. Como demonstrado no quadro 3, foram observadas nessa escola uma turma de pré-escola e uma do 1º ano do ensino fundamental. Ao professor de música desta turma foi dado o nome fictício de Chico. As crianças observadas foram Pablo, na pré-escola e Pedro no 1º ano. As turmas levaram o nome das crianças. Pablo tinha como mediadora a auxiliar Carol, a professora regente de sua turma não participava das aulas de música. Já Pedro tinha a auxiliar Marina como mediadora e sua professora regente foi chamada de Manu.

Conhecendo Pablo e analisando seu comportamento

A primeira vez que vi Pablo, ele estava chegando à escola dormindo no colo de sua babá. Perguntei então à diretora qual era o diagnóstico de Pablo: ela disse que problemas digestivos ao nascer haviam comprometido seu desenvolvimento motor.

Pablo na época da observação estava com 5 anos de idade, andava com dificuldade necessitando sempre de apoio, pelo menos de alguém segurando uma de suas mãos ou de algum objeto onde pudesse se apoiar. Ele é bem magro, sua estatura era menor do que a média da turma e sua musculatura pouco desenvolvida, suas pernas parecendo ser menores, proporcionalmente ao corpo, do que o padrão. Usava fraldas e, em uma das aulas pude observar que ele tinha um curativo no umbigo. Uma característica importante de Pablo é que ele esteve sempre balançando a cabeça.

Pablo chega andando de mãos dadas com sua auxiliar – Carol. Ele demorou a chegar, pois estava na aula de informática. Pablo tem a estatura um pouco menor que a dos colegas. Balança a cabeça de um lado para o outro e mantém um sorriso no rosto (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 18/6/2010).

Chegou Pablo. Ele chega acompanhado pela Carol depois de todas as outras crianças. Pablo senta e fica se balançando de um lado para outro. Depois vai engatinhando, balançando a cabeça em um movimento que desenha o símbolo do infinito (∞) no ar (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 6/8/2010).

Em todas as aulas observadas Pablo chegou depois da turma. Ele balançava a cabeça em várias direções. Às vezes, quando sentado, balançava o corpo todo girando de um lado para o outro.

Agora todos se sentam. Pablo continua se balançando, girando a cabeça junto com o corpo todo, de um lado para o outro. Depois vira de gatinho e só balança a cabeça. Procura a Carol que segura sua mão. Ele se vira de costas para todos enquanto Chico ensina uma nova canção para turma (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 6/8/2010).

Pablo sempre participa das atividades tendo Carol como seu par. Mas pareceu muito interessado no que as outras crianças estavam fazendo e realmente não sei dizer se ele não gostaria de estar mais próximo das outras crianças e menos protegido por Carol.

Todos vão tirar o sapato. As crianças estão muito agitadas e Chico resolve fazer um relaxamento. Todos sentam e Chico orienta para esticarem pernas, braços e se espreguiçarem... esticar a língua pra fora... as crianças acham graça. Ele diz ter uma novidade para contar. As crianças se acalmam com o alongamento e param para ouvir. A novidade é que no próximo semestre a escola ganhará mais instrumentos de percussão. E alguém pergunta: “o que é percussão?” e o professor responde com a mesma pergunta “o que é percussão pessoal?” as crianças vão respondendo e o professor precisa organizar para não falarem ao mesmo tempo. Depois de algumas explicações, ao ver que uma criança batia no pé do colega, Chico faz um comentário: “pare com essa percussão no pé de seu colega” e explica: “percussão é bater”. Chico toca diversos ritmos para as crianças baterem com o pé no chão, ainda sentadas, ora rápido ora devagar. Pablo observa tudo muito atentamente. Carol o segura por trás, sentada atrás dele e ajuda suas movimentações de acordo com as movimentações das outras crianças (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 18/6/2010).

Apesar de sua dificuldade motora, Pablo conseguiu, com a ajuda de Carol, realizar as atividades. A maior parte das atividades da aula de música dessa turma envolvem uma movimentação corporal.

Agora Chico propõe uma atividade de dança. Ele toca no *Cajon* (instrumento de percussão) um ritmo improvisado para as criança dançarem . O exercício é realizado em dupla, no centro da roda em que as crianças estão sentadas (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 18/6/2010).

As crianças participavam dessa atividade sem dificuldades. Mas como eram muitas e conforme o tempo ia passando, Chico resolveu agilizar o processo.

Chico resolver fazer trios para acelerar o exercício. Pergunta quem ainda não foi. Segue um

trio e depois um quarteto. Mas ainda restam dois alunos. Um é Pablo, que não foi convidado por Chico, e que também não manifestou desejo de participar (o que não quer dizer que não gostaria, pois assistia a tudo muito entusiasmado mexendo as pernas no ritmo da música). O outro é um aluno muito tímido que foi convidado pelo professor, mas que preferiu não participar. Chico não insistiu (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 18/6/2010).

Assim, Pablo ficou excluído da atividade de dança em dupla. Chico promoveu uma dança coletiva em seguida e Pablo pode então, agora incluído, dançar com Carol.

Chico lembra as crianças da música que dançaram na festa junina (uma semana atrás). Ele canta e toca e sugere que as crianças dançam aos pares. Pablo continua fazendo par com Carol. Um menino fica de fora, pois parece que seu par (da festa) faltou hoje. Renato tem dificuldade de conseguir um par (parece que as crianças o evitam), mas ele acaba por conseguir. O menino que ficou sozinho (porque seu par faltou) fica triste, encostado na estante. Chico percebe e sugere à Carol que dance com ele também, mas o menino não quer. Pablo dança com Carol, mas fica tentando olhar para seus colegas girando a cabeça para trás. Carol não percebe o interesse de Pablo nos colegas (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 18/6/2010).

Em outra atividade, Pablo participou com entusiasmo, demonstrando estar acompanhando tudo o que acontece na aula.

Pablo agora observa os amigos dançarem no meio da roda. Fica imóvel, em pé, segurando a mão de Carol. Agora entra na roda e dança com o balanço habitual. Pablo parece não saber falar. Mexe o fecho do seu casaco com o polegar e o indicador. Quando [Chico] toca, ele se balança com o movimento usual. Parece estar no pulso. Pablo tem um estrabismo divergente, mas parece enxergar normalmente, apenas levanta a cabeça para olhar alguma coisa. Anda com dificuldade... parece que não se sustenta em pé sozinho, apesar de andar passo a passo quando guiado por Carol. Ele se balança flexionando os joelhos tipo “demi plié”²⁵. Está em pé e olha os amigos que, sob orientação de Chico, fazem cosquinha um no outro (em pares), simbolizando a formiga que anda pelo corpo (parte da canção).

Meninas no centro atrás de Chico, meninos sentados na roda, devem bater palmas: “agora os meninos”, diz Chico. Pablo, que já estava em pé (de mãos dadas com Carol), puxa Carol que não teve a iniciativa de entrar na roda. Ele realmente acompanha tudo o que acontece. Na hora da cosquinha, não consegue reagir a tempo de fazer a cosquinha, ficando a olhar os colegas que pulam e riem. Pablo parece achar curiosa a brincadeira. Chico faz cosquinha em Pablo, incluindo-o na brincadeira. Agora é uma menina que vem fazer cosquinha nele. Ele está incluído na atividade, apesar de claramente não ter condições de acompanhar todos os movimentos que as crianças estão fazendo (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 6/8/2010).

A atividade acima consistia em fazer movimentos orientados pela letra da música e guiados pelo ritmo. A dificuldade estava nos movimentos corporais. Para Pablo, cuja deficiência está justamente no aspecto motor, a atividade representava um grande desafio. Apesar de suas limitações, com o suporte de Carol ele conseguiu realizar os movimentos parcialmente. Só o fato de tentar acompanhar a turma fez com que Pablo de alguma forma

²⁵ Demi plié é o nome dado a um passo de ballet cujo movimento é dobrar um pouco os joelhos.

exercitasse seu corpo estimulando o seu desenvolvimento motor.

Apesar das visíveis limitações de Pablo, todos conseguem tornar a atividade acessível a ele, de forma que não só se sinta incluído como também aos poucos vá incorporando novos movimentos, novas habilidades motoras. A atividade se desenrolou como uma brincadeira, mas do ponto de vista motor ela estimula as crianças a movimentações específicas. Além disso, as crianças também exercitaram a percepção ao atenderem aos comandos tanto do professor como da própria letra da música, além de terem que acompanhar seu ritmo com o corpo. Pablo demonstrou que está atento pelo menos à orientação do professor, pois quando este pediu que se formasse uma roda de meninos, foi Pablo que puxou Carol. Ou seja, ele não precisou a todo o momento ser guiado pela sua auxiliar; se envolveu com a atividade e tentou acompanhar as orientações do professor como as outras crianças.

É possível, a partir dessa observação, supor que mesmo sem falar, Pablo pareceu compreender o que acontecia a sua volta. Ele não se comunicou com palavras, mas se comunicou com o corpo, expressando seus desejos e se mostrando atento e interessado ao que acontecia à sua volta.

Duas crianças vão iniciar duas filas (as minhocas), uma de meninas e outra de meninos, respectivamente. As crianças que já estão na fila (isto é, a cabeça da minhoca) procuram pelo “rabo da minhoca” passeando pela sala. Quando o encontram, a criança que se juntará à fila deve passar por debaixo das pernas das crianças que já compõem a minhoca. Assim a minhoca (fila) vai crescendo e compondo seu rabo. Pablo não ficou de fora dessa brincadeira. Ficou por último, mas participou. Precisou passar por um “túnel” de pernas, já que foi o último. Fez isso sozinho, engatinhando como todas as outras crianças, e se juntou ao final da fila segurando no coleira da frente (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 6/8/2010).

Na atividade descrita acima, Pablo participou sem ajuda. A dificuldade não estava em passar engatinhando por baixo de um túnel de pernas, já que para ele engatinhar não é difícil (afinal é como se locomove sozinho), mas sim em acompanhar a fila de crianças em pé. Por isso Pablo foi sempre o último nessa atividade (em todas as vezes que ela se repetiu), para não ter que ficar muito tempo em pé formando a fila de crianças que representava a minhoca.

Em outra aula observada, ele pareceu um pouco mais agitado e voluntarioso. Não perdeu a oportunidade de experimentar o violão enquanto o professor se ocupava em outra

função.

Quando todos entram na sala, Pablo e Carol se sentam perto do violão. Pablo manipula o violão. Balança-se pega o violão e se levanta. Chico comenta “Pablo está inspirado hoje”. Carol ajuda Pablo a manipular o violão [para que não caia] quando ele levanta o instrumento. E ele continua manipulando o violão cujo braço está em seu colo. De vez em quando olha para a professora regente que, a pedido de Chico, está falando sobre o passeio ao Jardim Botânico. Chico estimula as crianças a falarem sobre o passeio, a contarem suas experiências...

Pablo larga o violão. Engatinha, sobe na Carol que é forçada a deitar com seu empurrão. Passa por cima dela, vai para o canto da sala e pega uma corda colocando-a na boca como um cachorro. Carol enrola a corda em volta de Pablo para ele se soltar sozinho. Ele ignora a brincadeira e já volta para o violão engatinhando [reparo que Pablo usa fraldas]. Chico chama: “Pablo!” que agora está em pé e volta para o violão. Ele está bem inquieto. Não acompanha a conversa sobre o passeio, acho que espera pela música (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 27/8/2010).

É possível pensar que o fato de Chico estar apenas conversando com a turma, sem propor nenhuma atividade musical, tenha deixado Pablo um pouco insatisfeito e conseqüentemente, disperso. Afinal, ele não pode participar da conversa uma vez que parece não conseguir falar.

Ainda manipula o violão com a Carol. Vai para cima de Chico, tenta pegar sua caneta [Chico fazia anotações das informações das crianças sobre o passeio ao JB]. Uma menina chega perto de Pablo e faz um carinho (deita a cabeça em seu ombro). Pablo está bem agitado. Carol chama a atenção de outras crianças, inclusive de Renato. Pablo deita em cima da menina que, de sentada, cai de costas no chão, deitando. Pablo agora chupa o dedo. Chico ainda insiste em saber sobre o passeio do Jardim Botânico, anotando sempre em seu caderno (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 27/8/2010).

Mas também foi possível perceber certa agitação na turma. Por Pablo estar envolvido com outras coisas atraiu uma menina e Renato. Não são todas as crianças que se envolvem com a conversa de Chico.

Não havia ainda visto Pablo tão inquieto! Ele já está a dedilhar o violão novamente. Cordas primas e bordões. Agora se entretém com uma colega na parede. Carol o pega no colo, mas ele protesta agitado balançando a cabeça. Para. Parece escutar o que os outros falam. A colega de antes vem lhe fazer um carinho. Ele está realmente entediado com a conversa. Não só ele, outras crianças também. Elas levantam e se viram na roda. Estão todas ansiosas, agora levantaram e rodearam o professor ficando em pé. Renato foi por trás batucar no *Cajon*. Agora dedilha o violão.

Pablo engatinha para o canto da sala e descobre o jambê deitado. Dirige-se em seguida para os trabalhos que estão pendurados na parede, mas Carol intercede antes. Carol agora está em pé e Pablo segura em sua camisa balançando a cabeça. Agora fez “âh”, bate palmas e rodeia Carol como em uma dança. Renato não para de tocar o violão. Chico o deixa a vontade. Pablo continua a rodar (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 27/8/2010).

A atividade que se segue, fez com que todas as crianças se concentrassem de novo na aula, menos Renato. Pablo realizou a atividade fazendo dupla com Carol. Pareceu bastante

envolvido e com bastante energia.

Chico pega o jambê. Explica que vai tocar e todos devem dançar e que depois ele vai explicar sobre o instrumento. Renato continua a tocar violão e Chico não diz nada a respeito. Pablo dança com Carol dando gargalhadas. Balança sempre a cabeça e se joga para trás (corpo e cabeça, segurado por Carol). Chico chama a atenção de um menino que deita no chão para evitar que ele seja pisoteado.

Chico diz [orientando a expressão corporal das crianças]: “agora só mexendo os braços”. Pablo mexe os braços e Carol o segura pela barriga. Chico diz: “agora só uma perna”. Pablo não consegue acompanhar. “Agora só duas” – diz Chico. E as crianças correm e Pablo também (sempre apoiado pela Carol). “Agora só a cabeça” – orienta Chico novamente. Pablo não tem dificuldade de mexer a cabeça, é sua especialidade, e parece curioso vendo as outras crianças balançando a cabeça (como ele). Nova orientação de Chico: “agora roda de meninos e roda de meninas.” Renato ainda toca o violão. Chico o deixa a vontade e o orienta para não ir muito pra frente no espaço em que as crianças fazem a roda. Chico canta uma canção que propõe uma coreografia aparentemente já conhecida pelas crianças (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 27/8/2010).

Mas Pablo não se manteve até o fim na atividade. Talvez porque para ele seja difícil acompanhar uma roda de mãos dadas com as outras crianças. Ou talvez devido à intenção de Carol que pareceu preferir não participar da roda.

Pablo está isolado, só com a Carol, não está na roda de meninos. Chico interrompe sempre que a roda se desorganiza. Carol e Pablo agora têm um chocalho de garrafa que Carol chacoalha. Chico tira um menino da roda que não participava direito. Renato se exalta no violão e Chico lhe diz: “agora é baixinho”. Chico: “agora grande roda, mistura meninos e meninas”. Pablo está sentado, no canto tocando chocalho. Joga o chocalho no chão quando as crianças pulam e gritam como parte da coreografia, se levanta e brinca com o apoio da Carol. Olha para Chico e para as crianças que brincam e pulam. Agora assiste. Balança um braço se segurando em Carol. A letra da música diz para se abraçarem e Pablo e Carol se abraçam. Os outros alunos se abraçam aos pares. Acabou esta atividade. Chico sugere a todos que se sentem. Carol e Pablo continuam em pé (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 27/8/2010).

Além de Carol e Pablo terem ficados isolados, ainda se distraíram com um chocalho que não fazia parte da atividade proposta por Chico. Nesse momento, Carol parece ter distraído Pablo, mas a movimentação das crianças chamou a sua atenção e ele abandonou o chocalho, demonstrando total interesse na atividade que as outras crianças realizavam. Levantou se apoiando em Carol, pois não podia fazê-lo sozinho. Olhou para a turma e para Chico tentando se incluir na brincadeira e, finalmente, a letra da música indicou um movimento que Pablo pôde fazer sem dificuldade: abraçar Carol. Chico emendou em outra atividade.

Chico vai apresentar o instrumento (jambê) agora. Pablo busca outra atividade no canto da sala (em uma estante). Chico vai chamar um aluno de cada vez para tocar o jambê.

Pablo está com um pandeiro na mão. Larga-o, caminha para a roda, mas Carol senta-se fora da roda com ele e começa a fazer a atividade que Chico propõe. Atividade: bater em cada perna com as mãos alternadamente, como aquecimento para tocar o jambê (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 27/8/2010).

Depois de Renato ter tocado o jambê, Pablo interrompeu uma menina que tocava na sequência. Ele mesmo teve a iniciativa de ir participar da atividade: tocou o instrumento individualmente junto com o professor.

Pablo engatinha e tenta se levantar apoiando-se na menina que toca o jambê. Chico pede para que a menina deixe Pablo tocar primeiro. Ele toca com força razoável. Chico pede a Carol uma cadeira para que Pablo possa se sentar em frente ao jambê. No entanto, sentado na cadeira Pablo fica muito baixo pra tocar. Sem se sentar, Pablo começa a tocar, mas para e espera, pois Chico acha que ele precisa se sentar. Carol pega outra cadeira maior. Pablo bate com força no jambê com as duas mãos juntas. Se empolga quando Chico também bate na outra borda do instrumento. Chico propõe uma pulsação. Carol guia a mão de Pablo. Nesse momento ele se distrai observando os dois amigos que tocam o violão e a caixa ao lado. Pablo se levanta para tocar em pé. Depois de tocar Pablo se vira para Carol (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 27/8/2010).

Com mais este exemplo foi possível perceber que às vezes havia um descompasso entre a vontade de Pablo e a interferência de Carol ou mesmo de Chico. Pablo não pareceu em nenhum momento incomodado por ter que tocar de pé como as outras crianças, tanto que já chegou perto do instrumento tocando sem dificuldade. Além disso, foi interrompido mais de uma vez pela insistência de Chico em colocá-lo sentado e, quando já estava tocando empolgado por tocar junto com o professor, Carol interferiu guiando sua mão, o que claramente o levou a se distrair; quase como um protesto ele desistiu e se voltou para os colegas ao lado e depois para Carol.

Carol e Pablo pareceram já possuir um vínculo afetivo, maior do que Pablo e Chico. Visivelmente Pablo segue as orientações de Carol assim como ela procura atender as suas demandas dentro do possível. Em uma aula que Carol precisou ser substituída por alguns minutos por outra auxiliar, Pablo perdeu a oportunidade de participar de uma nova atividade, mesmo com a iniciativa de Chico em incluí-lo.

Carol saiu, entrou outra auxiliar para ficar com Pablo. Pablo parece meio cansado. Carol voltou. Percebo que Pablo realmente usa fraldas. Carol saiu novamente. Chico põe uma luva preta e começa a contar a estória, o mito da mãozinha preta (acho que ele mesmo inventou). Conta a estória e as crianças observam atentas. Ao final diz que a mãozinha preta se transforma em outro mito. Ao tirar a luva, vê-se que, do avesso, é vermelha. Pablo e Renato se abraçam (Escola Azul, turma do Pablo, aula do dia 3/9/2010).

Na sequência, Chico propôs uma atividade nova para a turma. A atividade era a brincadeira do Saci, a mesma realizada na Escola Verde. Chico explicou a brincadeira e acompanhado do violão começou a cantar.

Todos brincam. É a primeira vez que o professor propõe essa atividade para a turma. Algumas crianças têm dificuldade de escolher atrás de quem por a carapuça. Chico sugere Pablo, mas a auxiliar (que substituiu Carol) diz que Pablo não vai não, porque está agitado. Não entendi esse comentário, pois não observei nenhuma agitação em Pablo, nesse momento. Penso que talvez ela não estivesse realmente disponível para ajudá-lo (Escola Azul, Turma do Pablo, aula do dia 3/9/2010).

Ficou claro que a auxiliar substituta de Carol não estava disponível para dar suporte a Pablo. Talvez por não saber como auxiliá-lo ou simplesmente por não querer. Na citação anterior descrevi que Pablo parecia meio cansado e não agitado. É provável que fosse realmente difícil para ele pular num pé só como as outras crianças, mas com certeza, poderia participar mesmo que apenas andando, sem pular.

Resumo da análise do comportamento de Pablo

Comportamento emocional: Pablo se manteve constantemente equilibrado do ponto de vista emocional. Não percebi nenhuma alteração como choro, raiva, medo ou euforia. Na verdade eu diria até que seu comportamento emocional é bastante estável considerando sua faixa etária. Ele pouco expressou suas emoções mantendo sempre uma mesma expressão no rosto. Suas expressões faciais retratam seus interesses ou desejos, mas não com muita emoção. Por exemplo, ele não chorou ou mesmo fez cara feia protestando quando parecia querer mudar de atividade, apenas se movimentava na direção puxando Carol, ou virando a cabeça. Quando lhe foi imposto tocar sentado, também não protestou chorando nem mesmo reclamando, apenas hesitou em permanecer sentado. Quando lhe foi dada a ajuda para tocar o

jambê apenas desistiu. Percebe-se que Pablo pouco reage emocionalmente, acatando as ações que lhe são impostas.

Comportamento motor: a deficiência de Pablo está justamente no seu desenvolvimento motor como foi informado pela diretora da escola. Contudo, apesar de suas limitações motoras, que estão principalmente na capacidade de realizar sozinho alguns movimentos, foi capaz de participar de grande parte das atividades com o suporte de Carol. Sozinho ele ainda não é anda com autonomia, não fala e nem mesmo tem controle dos esfíncteres, já que ainda usa fralda. Contudo, engatinha com desenvoltura e não parece ter dificuldade com as mãos, pois conseguiu pegar o violão e dedilhar as cordas, bater no jambê sozinho antes de ser interrompido, sacudir o chocalho, etc. O ato de balançar a cabeça pode até ser considerado como uma estereotipia, isto é, movimentos repetitivos sem uma função aparente, comum a certas crianças com deficiência.

Comportamento social: Pablo é bem recebido pelo grupo e parece satisfeito em participar das atividades junto com a turma. Consegue acompanhar todas as orientações do professor de música e acompanha com os olhos a movimentação das crianças quando não consegue ele mesmo acompanhar os movimentos. Demonstra curiosidade e interesse e por vezes parece querer ter mais autonomia para se misturar com os colegas, ao invés de estar sempre protegido por Carol. Mesmo sem falar, ele é capaz de, apenas com movimentos, demonstrar seus desejos, como o de sair ou entrar em alguma atividade. Mas sua autonomia ainda é muito limitada e, na maioria das vezes, se dá por satisfeito em participar como lhe é permitido por Carol.

Comportamento musical: não foi possível perceber muito do comportamento musical de Pablo. Em alguns momentos ele pareceu acompanhar a música marcando a pulsação os pés, mas como sempre havia a interferência de Carol na sua movimentação, não foi possível saber se ele tinha realmente a percepção do pulso. Como não fala, também não foi possível

vê-lo cantar, nem mesmo cantarolar com sons aleatórios. Mas isso talvez seja devido à falta de atividades que estimulem o canto. Aquelas que foram realizadas estavam voltadas para a movimentação corporal como a dança livre, em roda ou mesmo acompanhando trenzinhos, atividades muito difíceis para ele, já que não podia andar com autonomia tornando seu tempo de movimentação muito mais lento que o do restante da turma.

Conhecendo Pedro e analisando seu comportamento

Pedro é uma criança com autismo, tem 8 anos de idade e frequenta uma turma de 1º ano onde a idade média das crianças é de 6 anos. Sua estatura está de acordo com sua idade, ou seja, ele é maior que seus colegas de turma. Ele fala muito pouco, apenas palavras isoladas quando realmente precisa comunicar alguma coisa como pedir água ou comida. Comunica-se na maioria das vezes com suas ações, fazendo o que quer ou, quando impedido, chorando escandalosamente, como é comum em crianças com autismo.

O comportamento de uma criança com autismo, por vezes, não é muito diferente do de uma criança sem esse transtorno. Normalmente as crianças protestam chorando quando são contrariadas e, se costumam ser sempre satisfeitas, tornam a protestar com choro sempre que desejam alguma coisa. No caso de crianças com autismo, talvez por terem mais dificuldade de se comunicar pela fala, o protesto com choro passa a ser o caminho de comunicação, entretanto, o choro é geralmente escandaloso e exagerado, acompanhado de gritos e movimentos agressivos contra si mesmo ou mesmo contra outras pessoas, como se jogar no chão, chutar ou bater. Este tipo de comportamento mobiliza as pessoas em sua volta que, para evitar tal “espetáculo”, rapidamente atendem suas vontades. Pude perceber isso na relação da equipe com Pedro.

Esse é um dos grandes desafios para inclusão da criança com autismo: todos os profissionais da escola (entre eles, professores, diretores, auxiliares ou mesmo profissionais

de outros setores) têm que saber lidar como esse tipo de comportamento, sem, antes de mais nada, se assustar, para assim poder ajudar a criança a controlar seus impulsos e reagir de forma adequada às diversas situações.

Como os demais, o professor de música também tem que saber lidar com essas reações emocionais, pois, se a criança não consegue ficar bem na aula de música sem chorar ou espernear, como será possível aprender? É importante lembrar que o comportamento dessa criança também afeta os demais alunos, tornando a situação mais complexa.

A caminho da sala de aula encontro com Pedro no pátio junto a auxiliar Marina. Estava brincando de jogo da memória bem calmo. Subimos a sala de aula. Os alunos esperavam o professor fazendo palavras cruzadas. Marina pede que peguem seu material para aula de música (flauta doce). Enquanto o pessoal se arruma o professor de música Chico comenta [no corredor perto da porta] que tem tido muita dificuldade com o ensino da flauta para Pedro. Diz que especialmente nas últimas aulas ele tem estado mais alterado, talvez pela troca da medicação²⁶ (Escola Azul, Turma do Pedro, aula do dia 18/6/2010).

Chico, em conversa comigo no corredor da escola, disse pensar ser preciso uma estratégia específica para Pedro, pois acha que a flauta exige muito dele. Diz que a direção insiste na participação dele na aula de música, mas não entende bem o porquê.

O aprendizado de flauta não é uma atividade exclusiva ou indispensável para aula de música desta turma, cabendo ao professor o planejamento das aulas. Chico demonstra saber da dificuldade de incluir Pedro no aprendizado de flauta, mas parece não saber como orientar sua aprendizagem sem abrir mão de continuar ensinando flauta para resto da turma.

Até mesmo em escolas onde o ensino de flauta nas aulas de música é uma tradição, nem sempre ele é iniciado no 1º ano, como pude conferi. Em uma delas, por exemplo, o Colégio Pedro II, não há consenso de quando se deve começar o aprendizado de flauta. A decisão sobre seu início fica a cargo dos professores de cada uma de suas unidades. Assim, em algumas unidades o ensino da flauta começa no 1º ano, em outras no 2º ou 3º anos. Já em outra, o CAp/ UFRJ²⁷, os professores optaram por começar o ensino da flauta a partir do 6º

²⁶ É comum crianças com autismo fazerem uso de medicamentos que ajudam a controlar seu comportamento.

²⁷ Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ano, justamente por perceber que ao dedicar a aula de música a esse instrumento, era tirada a oportunidade da criança desenvolver outras habilidades, como o canto, por exemplo²⁸.

Na cena descrita abaixo é possível perceber que, num primeiro momento, a dificuldade para Pedro permanecer na aula de música se deve ao seu comportamento emocional.

A auxiliar Marina desce para buscar Pedro no pátio, que sobe chorando, pois não queria subir. Ele se joga no chão grita, chora, se debate. Marina consegue fazê-lo subir. Mas ele está inquieto, zanzando pela sala, tenta sair e me empurra [eu estava na porta]. Marina tenta controlá-lo. [com muita firmeza] pede que ele pare com “a pirraça”. Ela me explica: “tem o surto e tem a pirraça...”. Ela diz para ele que só irá atendê-lo quando ele disser o que quer. Ele reluta, mas se acalma e fala: “água”. Marina desce com Pedro para lhe dar água. Ele ainda está em “surto” ou “pirraça” quando ela insiste em trazê-lo para sala de novo (Escola Azul, Turma do Pedro, aula do dia 18/6/2010).

Marina parece ter duas interpretações sobre o comportamento de Pedro: o “surto” e a “pirraça”. Na cena descrita acima, Marina considerou que Pedro estava de pirraça e tentou controlar a situação exigindo que ele usasse a fala para comunicar o que queria. Ele assim o fez pedindo-lhe água, mas isso não deixou de ser uma manipulação, pois ele acabou conseguindo o que queria: sair da sala. Isso ficou mais evidente quando, depois de beber água, ele novamente fez outro escândalo no momento em que Marina insiste em trazê-lo de volta para a sala. Quanto ao que Marina considera como “surto”, não tive oportunidade de observar, pois realmente todas as reações mais escandalosas de Pedro podiam ser classificadas como “pirraça”, que nada mais é que o conceito popular usado para situações em que as crianças protestam em função de seus desejos, a despeito das respostas dos adultos.

A aula começa [neste momento me coloco em uma posição estratégica, na porta da sala onde acontece a aula, mas me volto para a escada de ferro (externa) por onde consigo ver e escutar o que acontece no pátio com Pedro que ainda não voltou para sala]. A turma responde muito bem à orientação do professor. Não há nenhuma outra alteração de comportamento. Apenas uma ou outra criança que não resiste e toca a flauta fora de hora. Mas a aula flui de maneira calma com muita concentração por parte das crianças que tentam entender o que o professor ensina. Estão neste momento aprendendo a posição da nota dó, na sequência si-dó. Pedro ainda não voltou.

Acaba de voltar. Sobe em silêncio. Ao fazer a curva da escada, começa a gritar e chorar. Encontra comigo e bate com as duas mãos na minha perna [eu estava sentada no degrau da escada escrevendo em meu diário]. Marina desiste e desce com ele de novo, mas ele ainda está

²⁸ Estas informações me foram dadas por colegas de trabalho que lecionam nessas instituições

chorando lá em baixo. Quando chora entoa alturas mais ou menos definidas, como o grito do Tarzan. Seu choro parece repetir um padrão: *ah*-médio, *ah*-agudo, *ah*-grave, em um som contínuo, chorado, com sustentação do fonema *uh*... Soa quase como um canto, como se tivesse três planos definidos de altura (Escola Azul, Turma do Pedro, aula do dia 18/6/2010).

Nesse momento chego a pensar que Pedro realmente não gosta da aula de música e por isso se recusa a participar. Poderíamos levantar várias hipóteses para explicar sua recusa. Uma delas até poderia ser a minha presença. Não há dúvida de que o fato de eu o estar observando pode ter interferido tanto no seu comportamento quanto no da auxiliar. A minha presença, como uma pessoa estranha pode incomodá-lo (crianças com autismo costumam ser mais sensíveis a mudanças de rotina), e a auxiliar, sabendo que está sendo observada, pode optar por ações diferentes das habituais. Por exemplo: quando viu Pedro batendo na minha perna, imediatamente desistiu de insistir em levá-lo para a sala de aula, seja porque eu estava no caminho ou por que não queria usar da força para fazê-lo entrar. Independente do que tenha acontecido, o fato é que nesse dia Pedro conseguiu o que queria: não assistir a aula de flauta.

Chega uma das diretoras à sala [a escola tem quatro diretoras]. Pedro continua choro-cantando lá em baixo no pátio. Está agora desenhando com giz no chão. Outra auxiliar [de outra turma] interage com ele. Ele está calmo agora. Pedro se irrita com o giz. Algo ainda não o agrada. A diretora que retorna da sala resolve interceder. Pedro segura em suas mãos [da diretora] e se balança por entre suas pernas. Parece pedir por suporte corporal, carinho, apoio

Agora estão tirando sua roupa no meio do pátio [Marina e a diretora], acho que ele vai tomar banho. Quando Pedro sai do banho, mais calmo, ganha uma caixa de Sucrilhos. [não sei se tem Sucrilhos mesmo ou é só uma caixa para reciclagem] (Escola Azul, Turma do Pedro, aula do dia 18/6/2010).

Um pouco depois do banho Pedro foi embora com a mãe. Não sei se era o planejado ou se resolveram chamá-la por seu comportamento exasperado. Fiquei sabendo mais tarde que a turma de Pedro havia ido até a Feira da Providência no Rio-Centro, pela manhã e, apesar do passeio cansativo, Pedro se comportou muito bem. Talvez só estivesse realmente cansado e tenha gastado toda sua energia e concentração no passeio.

A próxima aula observada já foi depois das férias de julho. Quando chego à sala de aula encontro uma cena bem diferente da primeira observação.

Pedro estava na aula, sentado de costas alheio a turma entrando. – o professor está careca (raspou a cabeça). Quando todos sentam e tudo parece calmo.... Pedro se vira e percebe que o

professor Chico está careca. Vem até ele para alisar sua cabeça. Fica assim por uns 30 segundos. Depois volta para sua mesa onde desenhava com giz de cera. Levanta, vai até o Chico e o abraça. Chico exclama: - “eh, está carinhoso!” – a professora de turma Malu diz: “também ontem...” (Escola Azul, turma do Pedro, aula do dia 6/8/2010).

Na cena acima é possível perceber que Pedro parece ter uma boa relação afetiva com Chico. Na primeira aula observada até se poderia pensar que um dos motivos para Pedro se recusar a participar da aula seria a falta de vínculo afetivo entre Chico e ele. Mas já nessa segunda aula a afetividade entre ambos fica bem explícita. Pedro é sem dúvida muito carinhoso, parece não ter nenhum receio em relação a Chico.

Chico começa a aula dizendo às crianças: “podemos conversar, trocar idéias, falar sobre as férias...” e complementa: “vou começar.” Todos escutam atentamente Chico falando, enquanto Pedro vai e vem, voltando sempre e sentando a mesa, de costas para a turma, onde desenha com giz de cera (ele tem um pote cheio deles) em um papel. Os alunos contam o que fizeram nas férias, um de cada vez. Todos estão tranqüilos, atentos e participando. Pedro se levanta de novo e volta a cada minuto para abraçar e alisar a cabeça de Chico. O assunto agora é futebol e maracanã o que... Pedro, em mais ou menos 20 segundos, sai e volta. Sobe no colo de Chico e o abraça. Fala algo como “carro”. Em intervalos de segundos alterna do colo de Chico para mesa onde desenha com giz de cera. Seu andar é calmo e tranqüilo e, apesar do ritual de ir e vir, não há nada de atípico em seu comportamento. Por um momento ele sacode o desenho e circula pela sala (Escola Azul, turma do Pedro, aula do dia 6/8/2010).

Entretanto, apesar de estar dentro da sala de aula, Pedro faz uma atividade à parte. Parece que nesse sentido, Chico pouco interfere, já que desistiu de lhe ensinar a flauta como dito anteriormente. Chico prossegue com a aula de flauta para o restante da turma e acolhe Pedro em seu colo quando este o procura. Apesar de estar voltado para o desenho, atividade proposta provavelmente por Malu, a professora, Pedro parece bastante atento à aula de música.

Agora Pedro é chamado pelo professor, mas não lhe dá atenção. Ele senta [em sua cadeira], mas levanta em seguida para dedilhar o violão que Chico acaba de tirar da capa. Dois meninos também levantam para tocar o violão. Chega mais um aluno para aula e o professor Chico espera que ele fale sobre suas férias. Mas ele ainda está ocupado pegando sua flauta na mochila. Pedro está no colo de Chico dedilhando o violão. Em seguida volta à caixa de giz de cera, tampa e a sacode como um grande chocalho, [precisa das duas mãos, pois o pote é grande e deve estar pesado pela quantidade de giz]. Abre a caixa de novo e começa a colocar giz na boca um atrás do outro. Malu chama sua atenção (Escola Azul, turma do Pedro, aula do dia 6/8/2010).

Mas a atividade principal de Pedro parece ser o percurso entre seu desenho, os gizes e o colo de Chico, tendo passado dos carinhos na cabeça do professor para o violão. O ato de

colocar o giz na boca pode ser interpretado como uma tentativa de chamar atenção, ou até mesmo um teste para saber se alguém está prestando atenção nele.

Começa a aula de flauta e o professor orienta as notas que as crianças devem tocar. Pedro dedilha o violão e sai porta afora. “Desceu” diz o Chico a Malu. Ela desce e vai atrás de Pedro. Coincidência ou não ele saiu da sala assim que as outras crianças tocaram a flauta, fazendo o que Chico havia pedido. Pedro não tem, não traz ou não pega a flauta na mochila (Escola Azul, turma do Pedro, aula do dia 6/8/2010).

Da mesma forma, a fuga parece ser uma forma de chamar atenção. Isso nos faz pensar que Pedro tem consciência de que está ocioso na aula de música; não tem flauta para tocar e pouco consegue participar conversando como as outras crianças. Sua única distração é o violão. Sentando no colo de Chico chama atenção para si, já que ali, junto do professor, fica difícil ignorar sua presença. Além disso, ele abusa da liberdade de poder a qualquer momento interromper Chico sentando em seu colo e tocando seu violão.

Pedro toca o violão e está no colo de Chico [...] parece um pouco entediado. Pedro agora [...] os gizes e coloca de volta na caixa. Desenha mais em seu papel. Fala algo não compreensível: “Iauí!”. Parece saber segurar muito bem o giz e desenha com força círculos e retas. Troca “compulsivamente” os gizes.

Chico resolve desenhar as posições das notas na flauta no quadro. Pedro percebe e vem olhar de perto o que faz o professor. Não demora nem 2 segundos observando-o. Volta para seu desenho. Parece que não são rabiscos aleatórios; fica concentrado decidindo que traços e onde fazê-los no papel (Escola Azul, turma do Pedro, aula do dia 6/8/2010).

Seu envolvimento com o desenho é notável. Desenhar deve ser algo que ele realmente gosta de fazer, parece ter bastante intimidade com o giz de cera, o papel e o ato de desenhar. Talvez por isso lhe ofereceram esta atividade. Desenhando ele permanece ocupado. Mas sua atenção nos movimentos de Chico, principalmente quando ele desenhava uma flauta no quadro, demonstra seu interesse no que acontece na aula de música. Ele poderia apenas ignorar as ações do professor, mas ao contrário, parece estar realmente atento, pois a cada nova mudança Pedro observa o que vai acontecer.

Senta na mesa. Vem até mim e me pergunta: “chocolate?”. Segura minha mão. Eu respondo: “você quer chocolate?” Ele repete a mesma palavra e eu digo: “Não sei se tem chocolate...”. Malu complementa: “não tem não!” (Escola Azul, turma do Pedro, aula do dia 6/8/2010).

Da mesma forma, percebo que Pedro não me ignora, tentando até conversar comigo. Pedro fala pouco, mas não tem dificuldade de articulação. Parece falar pouco por opção.

Comer parece ser uma fonte de prazer para ele, pois não é a primeira vez que o vejo pedir algo para comer²⁹.

Pedro agora parece cantarolar, zanzando pela sala falando consigo mesmo. E volta aos gizes e ao desenho. Bate com as duas mãos na mesa. Presta atenção ao professor que desenha em vermelho a posição do *dó* na flauta que está no quadro. Pedro rabisca a mesa e uma menina avisa Malu: “ele rabiscou a mesa”. Mas Pedro já está alisando e apertando as cordas do violão. Outro aluno ao lado do professor também aproveita para dedilhar as cordas enquanto o professor fala. Malu sai da sala e leva Pedro, acho que acabou a aula para ele. Não sei por que sua auxiliar não está presente hoje... (Escola Azul, turma do Pedro, aula do dia 6/8/2010).

Noto que Pedro novamente percebe as ações de Chico como a nova anotação no quadro. Parece que o fato dele tomar a liberdade de mexer a toda hora no violão de Chico desperta também o interesse de seus colegas.

Ao acabar a aula Chico disse que ainda está pensando em uma atividade com percussão para que Pedro participe da aula e afirma que, quanto à flauta, ele já tentou, mas que em grupo, fica muito difícil Pedro acompanhar os colegas.

Na aula seguinte o comportamento de Pedro pareceu seguir o mesmo padrão observado na aula anterior.

A aula já havia começado. A atividade era leitura de ritmo. Traços para as notas longas e pontos para as notas curtas. Estava no quadro:

— . . — . — . . — . . — . . — . .

Chico cantava o ritmo e parava em algum ponto da sequência escrita no quadro, e as crianças tinham que dizer onde ele havia parado. Depois um aluno cantava o ritmo para outro acompanhar dizendo em que ponto parou. Pedro anda pela sala, alterna entre o colo do professor e sua mesa [de costas para turma] com seus gizes e papel. Agora está no colo do professor, fica por uns 30 segundos, volta para mesa onde está seu desenho, senta, olha para a estante de livros e para o menino que tenta reproduzir o ritmo. Canta algo. Chico comenta que hoje tem muitas professoras faltando. “tá complicado”, exclama ele (Escola Azul, turma do Pedro, aula do dia 27/8/2010).

No momento da aula descrito acima, Chico era o único professor em sala. Não estavam presentes nem a professora Malu, nem a auxiliar Marina. A atividade de Pedro era desenhar isoladamente, sem participar da aula. Mas, como no outro dia, caminha pela sala, procura o colo do professor e não deixa de observar a performance dos colegas.

²⁹ Lembro que na primeira aula observada ele saiu da sala para beber água, e sem querer voltar, depois de muito protesto, ganhou uma caixa de Sucrilhos. Num outro dia em que não teve aula de música, mas eu pude presenciar a chegada de Pedro à escola, observei que, devido à sua agitação, acabou ganhando bala da professora e pão de uma auxiliar.

Pedro se senta e em seguida fica em pé na mesa para colorir umas figuras em preto e branco presas na parede. Um colega vê e fala: “Pedro sai daí!” Pedro calmamente sai. Tem uma super elasticidade, permanecendo com uma das pernas dobrada sobre a mesa.

Procurando algo para se entreter, ele pega em uma prateleira no alto duas caixas de “crayons”. Esvazia as duas caixas, misturando os crayons com seus gizos no pote. Chico percebe. Ele orienta Pedro a não misturar os gizos [mas ele já havia misturado. Pedro senta e continua desenhando (Escola Azul, turma do Pedro, aula do dia 27/8/2010).

Percebe-se que não deve ser fácil para Chico ter que praticar leitura rítmica com os alunos e tomar conta de Pedro que, por sua vez, procura se entreter da maneira que pode. Fica em pé em cima da mesa para colorir figuras pregadas na parede que podem ser trabalho de outras crianças. Chico nem percebe o movimento de Pedro, mas uma colega sim, e chama a sua atenção. Ele responde imediatamente ao chamado da colega sem hesitar, pois provavelmente sabia que o que estava fazendo não era o certo. Já quando Chico percebe que ele mexeu nos crayons, Pedro não atende a seu pedido de não misturá-los aos gizos, talvez por que já tivesse misturado ou porque o professor não insistiu.

Chico planejou uma atividade diferente do aprendizado de flauta para esta aula, trazendo um instrumento de percussão. Se sua motivação foi a de que Pedro pudesse participar da aula eu não sei dizer, mas de qualquer maneira a atividade com o jambê era para todos.

Agora Chico apresenta um tambor, pergunta o nome aos alunos e explica como é feito. Diz que esse tambor tem um nome específico: é o jambê. Os alunos são convidados a tocar o jambê, um de cada vez, junto com Chico. Ele propõe um pulso a ser tocado alternando as mãos. Os alunos que não estão tocando com o professor, podem ir treinando o toque na própria perna. Chico estabelece o pulso, alternando ora rápido, ora devagar.

Pedro se levanta “pula” em direção a porta e Chico diz: “ei, ei, você vai tocar daqui a pouco, senta ali, pega a cadeira”. Pedro hesita volta para sua mesa [que esta colocada de costas para a turma, já que as mesas foram todas encostadas no canto da sala com o objetivo de abrir espaço para um semi-círculo de cadeiras onde as crianças se sentam para aula de flauta], mas logo pega seu papel e seu container de gizos e traz para onde Chico sugeriu que ele sentasse. Chico o chama, ele ignora. Um colega vem buscá-lo, tira o giz de sua mão e tenta levantá-lo da cadeira. Chico diz que não precisa agarrá-lo. Pedro então se levanta sozinho e senta em frente ao Jambê. Ele o toca e olha para o espelho ao lado. Bate meio “mole” no instrumento, sem força. Depois para de tocar e fica olhando para fora, pela janela. Permanece assim parado alguns segundos. Um colega impaciente passa a mão na frente de seus olhos tentando despertá-lo deste “transe”. Pedro bate mais duas vezes alternando as mãos como foi proposto [desde a primeira tentativa ele alternou as mãos e quase estabeleceu um pulso]. Volta então para sua mesa, seu papel e seus gizos de cera [agora mais perto de Chico] (Escola Azul, turma do Pedro, aula do dia 27/8/2010).

Apesar da sua dispersão, Pedro seguiu todas as orientações de Chico. Sua falta de entusiasmo não necessariamente significou falta de interesse. O fato de bater com pouca força, com a mão mole no instrumento, poderia indicar que ele apresenta uma leve hipotonia nos braços, mas para afirmar isso seria preciso observá-lo em outras situações. É possível que seu comportamento se deva a dificuldade de interagir com as pessoas. Seus gestos parecem contidos. Fica com o olhar parado, catatônico, olhando para fora da janela. Seu comportamento chama a atenção dos colegas, levando-os a interferir, como no caso do colega que o tirou da cadeira, levando-o ao professor para tocar o jambê e do outro colega que passou a mão na frente de seus olhos tentando tirá-lo do “transe”.

O comportamento de Pedro é atípico, se comparado ao das outras crianças da turma, mas se comparado a crianças com autismo, é bem típico: olhar para fora da janela e assim evitar o contato visual com o professor ou outro aluno é um comportamento tipicamente autista, consequência da dificuldade de interação social manifesta pela criança com autismo. Mesmo assim, apesar de hesitante, Pedro participou da atividade, e qualquer participação é certamente uma conquista. Isso mostra que, em se criando a oportunidade, Pedro foi capaz de participar das atividades da aula de música e sua performance provavelmente poderia melhorar a cada aula, desde que fosse mantida uma rotina de atividades com as quais ele pudesse se envolver, se sentir cada vez mais seguro e à vontade para aprender. Mas a aula não terminou por aí:

Malu chegou e percebeu que Pedro havia pegado os gizes da prateleira. Gritou e disse: “Tá doido, tá maluco? Esses gizes são importados!” – ela catou os gizes do container. Ficou muito aborrecida, sem a menor preocupação com o menino. Pedro percebeu e ficou chateado. Agora grita e pula protestando. Tenta chamar a atenção de Malu, que o ignora completamente. Chico comenta com Malu que ela “perturbou” Pedro, pois ele estava bem. Malu diz: “E daí? São importados!” Pedro está agora no fundo da sala procurando algo mais para mexer. Malu não demora a perceber a intenção de Pedro, briga com ele de novo e exclama que ele está só fazendo o que não deve. Pedro estragou um trabalho de argila de outro colega que estava secando em cima da prateleira que ele acabara de mexer. Ele está sozinho. Chico e Malu discutem sobre não ser possível tê-lo na sala de aula sem alguma pessoa para ficar com ele. Malu pega mais papel, o container de gizes, leva de volta para a mesa que Pedro estava usando antes, perto dela. Pede a Pedro para desenhar de novo. Sugere cores para ele desenhar, como se estivesse propondo uma atividade. Pedro acata a sugestão e agora desenha livremente (Escola Azul, turma do Pedro, aula do dia 27/8/2010).

Percebe-se que não há uma estratégia consistente para lidar com Pedro. Sem sua auxiliar presente, e a professora não estando disponível para acompanhá-lo na aula de música, o processo de inclusão fica bastante complicado. Para Chico, sem dúvida, estava difícil fazer tudo sozinho: estimular Pedro, ensinar flauta, evitar que ele fizesse o que não devia ou dar atenção aos outros alunos... Além disso, no momento da cena acima, Chico ainda teve que lidar com o comportamento da professora, precisou intervir em função de sua reação nada adequada. Como professora, ela não deveria ficar tão afetada por ver alguns Crayons fora do lugar.

Sua indignação poderia ser explicada pelo fato de ter que tomar conta de Pedro sem que isso seja sua obrigação, afinal de contas, Marina é quem deveria acompanhá-lo. Sua irritação desencadeou os gritos e pulos de Pedro, assim como a apreensão de Chico. No entanto, não serviu para intimidar Pedro que continuou a mexer onde não devia. Ou seja, a indignação de Malu, seus gritos e exclamações, só provocaram a agitação de Pedro, resultando numa interferência negativa justamente num momento em que ele havia participado da aula. De fato, sua reação remeteu Pedro de volta ao lugar de excluído, de volta aos desenhos sem nenhum propósito pedagógico, sem nenhum objetivo, além de reprimir o comportamento inadequado e mantê-lo sob seu controle. Mas ele, por si só, demonstrou seu interesse e apesar de num primeiro momento ter acatado as ordens de Malu, levantou-se e, como num protesto, simbolicamente, se agarrou aos seus gizos e papel e se colocou bem no centro da roda, se misturando com os colegas como se ali encontrasse o seu refúgio.

Chico parece um pouco preocupado com a situação. As crianças pedem para ele tocar *funk* no jambê para elas dançarem. Chico concorda, apesar de que parecia interessado em voltar para a atividade com a flauta. Depois de algumas duplas dançarem, de repente Pedro pega seus papeis e gizos e se posiciona no meio da sala onde os meninos dançavam. Um deles abraça Pedro, outros se jogam no chão. Assim acaba a aula (Escola Azul, turma do Pedro, aula do dia 27/8/2010).

Pedro é acolhido por alguns colegas com um abraço. As outras crianças acabaram a aula num movimento típico de Pedro, o de se jogar no chão.

No meu entender, essa cena mostrou claramente como é importante que os professores estejam muito atentos aos movimentos de uma criança com esse tipo de transtorno, de forma a poderem valorizar seus momentos de desenvolvimento. A conquista de Pedro não foi, naquele momento, o desenvolvimento de alguma habilidade musical, mas no aspecto social de seu comportamento. Participar da atividade de tocar o jambê e se envolver com os colegas no momento da dança mostraram que Pedro deu um passo significativo superando, mesmo que momentaneamente, suas dificuldades de interação com o grupo.

Na aula seguinte, ao chegar à escola, fui informada pelo professor de música que Pedro não mais participaria das aulas de música junto com sua turma. Ele assistiria a aulas em outra turma da pré-escola, na qual as atividades musicais são mais voltadas para percussão, diferente do 1º ano em que só se aprende flauta doce. Além disso, descobri que Pedro tinha uma nova auxiliar, pois Marina foi realmente embora. Posteriormente soube através do professor Chico, que a inclusão de Pedro na outra turma também não foi bem sucedida.

Resumo da análise do comportamento de Pedro

Comportamento emocional: Pedro logo na primeira aula observada demonstrou um comportamento emocional alterado, gritando, chorando e se jogando no chão em protesto por não querer ir para a aula de música. Esse comportamento também pode ser observado em situações fora da aula de música, o que mostra não é a aula em si o que provoca tal comportamento, até mesmo porque, nas aulas seguintes, Pedro manteve um comportamento emocional adequado.

Comportamento motor: No geral Pedro não apresenta nenhuma dificuldade motora. Ele anda, pula, corre, senta, come, vai ao banheiro, etc. sempre com autonomia, como outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que ele apresenta uma hiperatividade motora, pois mostrou ter dificuldade de ficar sentado, levantando e caminhando pela sala a todo o

momento. Mas é capaz de se concentrar em atividades como desenhar e escrever, apesar de que seu desenho é imaturo para uma criança de 8 anos, pois é constituído basicamente de riscos e círculos. Mas quanto à habilidade de segurar um giz de cera e usar uma pressão adequada na hora de escrever, ele pareceu não ter dificuldade. Não foi possível observá-lo segurando a flauta, mas acredito que ele não teria dificuldades de pelo menos realizar algumas posições que necessitam apenas do movimento de pinça realizado entre o polegar e indicador, movimento esse que Pedro demonstrou saber fazer ao segurar o giz. Ao tocar o jambê, ele não o fez com muito empenho, mas, a partir de uma única tentativa, não é possível dizer se ele tem alguma dificuldade motora em percutir um tambor ou se apenas estava inibido no momento. Pedro falou muito pouco, mas as poucas palavras que pronunciou, do ponto de vista motor, mostram que ele é capaz de falar normalmente quando quer.

Comportamento social: Uma das dificuldades de Pedro está justamente no âmbito da comunicação, como é comum a crianças com autismo. Ele pouco fala, e na maioria das vezes age sem pedir ou comunicar seus desejos. Compreende bem o que o professor fala, mas não responde verbalmente, apenas agindo conforme solicitado.

Comportamento musical: Como Pedro não participou das atividades com flauta (não tinha o instrumento e, pela fala do professor já havia sido decidido que essa atividade não era possível para ele), seu comportamento musical só pode ser observado no dia em que tocou o jambê. Mesmo assim, seu envolvimento com a atividade foi mínimo não sendo possível perceber nem mesmo se ele tinha noção do pulso proposto. Ele nunca dançou espontaneamente ou marcou o pulso com a mão ou pé. Contudo, há também que se considerar que nas aulas de flauta observadas, poucos foram os momentos em que houve música, pois na maior parte do tempo, as crianças estavam exercitando as posições das notas no instrumento. O único momento em que o professor de música acompanhou com o violão as crianças que

tocavam a melodia de uma canção na flauta, Pedro não estava na sala, tendo sido retirado da aula por Malu, a professora regente.

CAPÍTULO IV

DESDOBRAMENTOS DAS ANÁLISES: FATORES DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO

A título de exemplo, apresento neste capítulo possíveis desdobramentos das análises apresentadas no capítulo anterior. Organizei os tópicos por temas que considerei importantes de serem destacados. Procurei desenvolver as análises no sentido de ilustrar como é possível repensar a proposta da aula de música em função da inclusão de crianças com deficiência.

O não cantar de Bia e Pablo

O fato de Bia não cantar não implica necessariamente em alguma deficiência na habilidade de cantar. A habilidade de cantar envolve processos cognitivos como perceber a altura da nota musical (frequência da onda sonora) e ser capaz de imitá-la de forma afinada (reproduzir na mesma frequência). Também envolve a capacidade de aprender a letra da música, isto é, identificar e compreender as palavras e saber reproduzi-las no ritmo próprio de cada verso. Além disso, melodia e letra fazem parte de um todo musical que envolve também harmonia e pulsação. Ou seja, a criança precisa distinguir as notas musicais dentro de um contexto harmônico e rítmico. E reproduzi-las através dos fonemas de cada palavra que compõe cada verso.

Para se identificar uma dificuldade em relação ao canto, poderia ser usado o recurso de propor atividades em que as crianças cantassem individualmente ou em grupos pequenos como duetos, trios ou quartetos, para que o professor pudesse observar especificamente a performance de Bia. Essa é uma maneira possível de se avaliar uma criança quanto à sua habilidade de cantar sem ter que expô-la a algum constrangimento. Por outro lado, como Bia

quase sempre se manteve calada, seria importante conversar diretamente com ela e estimulá-la a falar³⁰, evitando a comunicação por gestos para, inclusive, poder verificar se ela apresenta, ou não, dificuldades com a fala. Dificuldades com a fala costumam ser comuns a crianças com Síndrome de Down (Barata e Branco, 2010), como visto anteriormente, mas não são determinantes, já que a maioria dos adultos com a mesma síndrome de Bia são capazes de falar e se comunicar.

Compreendendo porque Bia não canta será possível criar estratégias que a estimulem a fazê-lo. Conforme foi dito no primeiro capítulo, o aprendizado é sempre mediado (Vigotski, 1998a), seja de forma intencional ou não, formal ou informal (Hargreaves e Zimmerman, 2006). Para algumas crianças, estar presente em um ambiente onde há pessoas cantando pode ser suficiente para que elas comecem espontaneamente a cantar por imitação e desenvolvam notavelmente esta habilidade. Para outras, será preciso algum tipo de intervenção. Nesse sentido o papel do professor de música é essencial. Se o objetivo da aula é desenvolver nas crianças a habilidade de cantar, considerando que para que isso ocorra deve haver um processo de ensino aprendizagem, ou seja, o professor mediando esse aprendizado (Vigotski, 1998), todas as crianças deveriam cantar sem exceção. Mas se para algumas crianças o ato de cantar exige um esforço maior de percepção, memorização ou motor, o professor de música deve estar atento para poder intervir. Contudo, para que ocorra uma intervenção consciente e eficaz é preciso que se faça uma avaliação das necessidades e dificuldades de cada criança.

Com relação a Pablo (Escola Azul), também é preciso haver uma investigação para entender quais as suas dificuldades com relação à fala. Por que Pablo não fala? Será apenas um atraso no desenvolvimento dessa habilidade ou há algum comprometimento neurológico

³⁰ Em sua dissertação sobre educação musical para crianças com síndrome de Down em uma escola de educação especial, Anahi Ravagnani (2009) relata algumas estratégias de interação com as crianças no sentido de estimulá-las a responder às orientações do professor. A autora mostra a necessidade de estabelecer um diálogo com seus alunos em benefício do processo de aprendizagem.

que o impeça de falar? Essas perguntas podem ser respondidas na troca de informações com a equipe pedagógica da escola. Da mesma forma, em situações como essa, a escola também precisa trocar informações com a família ou mesmo com terapeutas e médicos da criança. Se para Pablo é possível desenvolver a fala, sem dúvida a aula de música pode contribuir muito para isso desde que sejam feitas atividades que estimulem o canto. Pode ser até que o cantar se desenvolva mais rápido do que a fala, já que não implica em haver necessariamente uma comunicação. Exercícios vocais como emitir sons aleatórios para estimular a articulação de sons, a princípio sem função comunicativa, são adequados ao desenvolvimento da habilidade de cantar para qualquer criança. Explorando os sons que pode produzir com a boca, a criança vai aprendendo a controlar esses movimentos. Essa estratégia não precisa ser exclusiva da criança com deficiência, ela compete a qualquer aprendiz de canto até mesmo adulto.

Comportamento motor repetitivo

O hábito de Bia (Escola Verde) estar sempre segurando um pequeno objeto como o “papelzinho” ou mesmo manipulando o cadarço do seu sapato foi um comportamento que me chamou a atenção pela sua incidência durante as observações. Como foi relatado, em algumas atividades ela não participou, ficando entretida nessa manipulação, isolando-se do que estava acontecendo na aula. De fato, todas as vezes em que Bia não estava participando ativamente da aula ou observando, ela se entretinha com essa manipulação. Contudo é difícil afirmar se ela não se distraía com o “papelzinho” justamente porque estava entediada com a aula. De uma forma ou de outra Bia foi capaz de ficar por vários momentos segurando e manipulando esses pequenos objetos como o “papelzinho” ou o cadarço de seu sapato. O que quero dizer é que sua capacidade de ficar envolvida nessa atividade própria foi notável.

Com relação a isso seria interessante investigar quais as necessidades de Bia são atendidas com essas manipulações - prazer, segurança, esconder uma dificuldade, reação a

algum constrangimento, necessidade de isolamento frente a um excesso de estímulos? Alguns recursos poderiam ser utilizados para essa investigação: buscar informações sobre esse comportamento fora da aula de música (em outras situações na escola e fora dela) e, pela observação, investigar alguma possível ligação entre esse comportamento e a atividade que esta acontecendo.

Já o movimento repetitivo de balançar a cabeça de Pablo pode ser considerado um comportamento autoestimulatório (Fernandes *et al.*, 2009). Apesar de parecer desconfortável para a maioria de nós balançar a cabeça constantemente de um lado para o outro, este movimento parece agradar a ele de alguma forma. Pode ser que seja apenas por ele ter mais condições motoras de movimentar a cabeça do que de movimentar outras partes do corpo, o que seria compreensível, lembrando que sua fragilidade está no abdômen, e que sua deficiência é de ordem digestiva (em uma das aulas pude observar que ele tinha um curativo no umbigo, provavelmente em função de cirurgias ou mesmo de algum cateter de alimentação). Ou seja, para Pablo pareceu difícil pular, correr, dançar, isto é, se agitar da forma como a maioria das crianças se agita quando estão eufóricas. Talvez seja justamente pelo movimento da cabeça que ele deixe transparecer sua agitação motora, sua euforia.

Performance musical e inibição

Com relação à possível inibição de Beto (Escola Verde) diante da atenção dos adultos voltada para ele, acredito que seja importante observá-lo mais e, se confirmada essa reação, buscar formas gradativas de exposição, para ajudá-lo a superar essa dificuldade. Há uma tendência geral nos adultos em exaltar as conquistas de crianças com deficiência de forma tão constante que se torna constrangedor para elas a comemoração de todas as suas ações. O reconhecimento e os elogios são fundamentais, mas precisam ser dosados adequadamente. Considerando que crianças pequenas sem deficiências desenvolvem habilidades novas a todo instante, no nosso dia a dia não as estamos constantemente parabenizando pelas novas

habilidades que desenvolvem. Tiago, por exemplo, não colocou em evidência a performance de nenhum outro aluno ao tambor, apesar de Beto não ter sido o único a conseguir tocar o padrão mão-baqueta, assim como não foi o único a tocar errado quando observado. Aliás, o que poderíamos chamar de “elogios inclusivos”, isto é, elogios que incluem mais de uma criança são uma forma de dosar a exposição dos elogiados.

A reação de inibição na performance é uma experiência que todo músico ou estudante de música vive, principalmente em situações de apresentações ou de exames. Fazemos tudo muito bem quando estamos nos preparando, ensaiando, mas ao nos apresentarmos para uma platéia ou banca de exames, cometemos erros que não ocorriam antes. Tenho vários alunos para os quais o elogio causa constrangimento, inibindo sua performance. Quando deixados à vontade é possível avaliar suas habilidades sem precisar que eles se dêem conta disso. A superação da reação de inibição é também um processo de aprendizado e que requer uma atenção cuidadosa do professor de música.

Podemos concluir que é preciso estimular Beto no aprendizado de música, tanto pelo comentário de Alice, sobre seu comportamento ser melhor na aula de música (porque gosta muito de música), quanto pela facilidade que demonstra para o canto e para o ritmo. Diante dessas circunstâncias, aprendizado de música pode ser um canal adequado para estimular seu desenvolvimento, não só no aspecto musical, mas em todos aqueles envolvidos na atividade musical de modo geral.

Trabalho cooperativo entre os profissionais da escola: a função dos professores auxiliares na aula de música

Na observação das aulas da turma de Pedro (Escola Azul), foi possível perceber que a sua inclusão na aula de música e conseqüente aprendizado ficaram impossibilitados em função da falta de estratégia para lidar com seu comportamento emocional e social. Ficou claro que para atender a demanda de Pedro era preciso um trabalho cooperativo entre o professor de música, a professora regente, a auxiliar e até mesmo a direção da escola, tanto na elaboração quanto na execução da estratégia para sua inclusão. Para Pedro seria adequado o acompanhamento de um profissional que se dedicasse a auxiliá-lo nas atividades propostas pelo professor de música, e que o estimulasse a interagir com o grupo (ao invés de promover seu isolamento como de fato ocorreu), evitando a ociosidade que tende a potencializar seu comportamento inadequado (com conseqüências desastrosas como no caso dos “crayons importados”).

Pode-se concluir que a inclusão de Pedro não se concretizará enquanto os profissionais envolvidos não se constituírem numa equipe que realmente tenha objetivos pedagógicos e procedimentos adequados para lidar com suas necessidades. Ou seja, enquanto não houver uma intenção consistente de compreender seu comportamento para poder buscar ações que possam promover sua adaptação e desenvolvimento, sua inclusão não será possível.

No caso de Pablo a situação foi diferente. Durante a observação do seu comportamento na aula de música, foi possível perceber que a dificuldade de sua inclusão, estava na habilidade da auxiliar ou do professor perceberem o limite entre o suporte necessário para que ele participasse das atividades e sua liberdade de poder sozinho se movimentar e experimentar sua autonomia motora.

É possível que Pablo possa se desenvolver plenamente e realizar várias atividades musicais como tocar o jambê, por exemplo, mas para isso seria preciso outra abordagem do

suporte que Carol lhe dá. Seria preciso dosar o apoio aos movimentos de Pablo, entendendo que o suporte oferecido deveria ser gradativo, diminuindo até a conquista de sua autonomia, pois caso o suporte seja sempre o mesmo, fica mais difícil para a criança adquirir autonomia na sua movimentação. E, sobretudo, se a criança espontaneamente já faz uma movimentação, é preciso deixá-la continuar, orientando-a apenas quando estritamente necessário, mesmo que o tempo de sua execução seja mais lento que o esperado, ou a coordenação menos precisa. Isso pode acontecer com qualquer criança.

Se, por exemplo, uma criança com cinco anos só come com alguém lhe dando comida na boca, ao tentar fazê-lo sozinha, não terá a mesma habilidade daquela criança que já se alimenta pelas próprias mãos desde os dois anos de idade. Não é incomum pais continuarem a dar comida na boca de seus filhos para que comam mais rápido ou mesmo apenas para que não se sujem. Como a criança vai desenvolver qualquer habilidade se não lhe é permitido fazer mais lento e mesmo errar? O desenvolvimento motor se faz a partir do uso dos recursos motores e, portanto, inclui a experiência erro-acerto.

Qualquer pessoa, criança ou adulto, que hoje resolva aprender a tocar jambê (ou outro instrumento) precisará de um tempo para se adaptar aos movimentos necessários para esta tarefa. Terá que aprender a dosar a força, adquirir a coordenação necessária para alternar as mãos, desenvolver tanto a percepção para diferenciar os possíveis timbres do instrumento, como controlar as diferentes posturas das mãos adequadas a cada timbre desejado. Não é uma tarefa fácil para ninguém, considerando que cada movimento implica em um esforço consciente.

A dificuldade de Pablo pareceu estar em aprender determinados movimentos com a mesma rapidez que as outras crianças. Ele parece precisar de mais tempo para desenvolver a maioria das habilidades motoras que as crianças desenvolvem. Da mesma forma que ele já é capaz de engatinhar com autonomia, sem suporte, bater no tambor, sacudir o chocalho,

dedilhar o violão, é possível que consiga desenvolver a capacidade de andar sem apoio, dançar, controlar os esfíncteres e cantar, se adequadamente estimulado e ajudado, podendo, a aula de música, contribuir muito para que ele desenvolva algumas dessas habilidades motoras.

O trabalho cooperativo entre os professores pode ser mais bem observado na Escola Verde. Apesar de não haver uma auxiliar particular para Bia ou Beto, os professores das turmas participavam ativamente das aulas de música. Eles estavam extremamente envolvidos e comprometidos com as atividades propostas pelo professor de música. Parecia que compartilhavam dos mesmos objetivos, isto é, os professores, regente e auxiliar, também pareciam ter para si a meta de os alunos aprenderem o que estava sendo ensinado. Isso pode ser percebido na fala dos professores que contribuíam com sugestões adequadas à atividade proposta ou mesmo levantando hipóteses sobre os procedimentos nas aulas. Eles também auxiliavam na organização e disciplina da turma, chamando a atenção das crianças quando necessário.

Todos esses exemplos chamam a atenção para uma questão importante com relação à inclusão de crianças com deficiência na aula de música: a de que para haver a inclusão, os professores que acompanham a criança precisam estar por dentro do processo de ensino e aprendizado de música para saberem como dar o suporte adequado. Sem o suporte e estratégias adequadas ao aprendizado de música a inclusão não acontece.

A relação entre o ensino exclusivo de flauta doce e a inclusão.

O caso de Pedro (Escola Azul) exemplifica como as necessidades específicas do aprendizado de música são circunstanciais ao tipo de aula proposto pelo professor e que por vezes propiciam a exclusão da criança que poderia estar incluída, caso as atividades fossem mais diversificadas, respeitando as especificidades de cada aluno.

Existem várias possibilidades. Em uma instituição de ensino já citada anteriormente,

onde o ensino de flauta era obrigatório, os professores optaram por começar o ensino da flauta a partir do 6º ano do ensino fundamental. Devido ao fato de um aluno não possuir uma das mãos, foi preciso haver uma adaptação das diretrizes da escola quanto ao aprendizado exclusivo de flauta. Quando este aluno foi para o 6º ano, a escola adotou mais um instrumento para o ensino de música, a escaleta³¹. Hoje em dia os alunos podem optar entre a flauta doce e a escaleta a partir do 6º ano. Não apenas o aluno com deficiência foi incluído no aprendizado de um instrumento, como a escaleta passou a se uma opção para todos. Ou seja, a tradição de educação musical dessa escola foi mudada em função da necessidade específica de um aluno com deficiência.

Enfim, esses exemplos mostram que não há uma regra sobre como deve ser uma aula de música, sobre que instrumento deve ser ensinado ou não. Esta decisão cabe sempre ao professor de música e à equipe pedagógica da escola. Não é suficiente que diretores comuniquem em reunião que Pedro precisa participar da aula de música, é preciso que o professor seja levado a entender essa necessidade e assuma o desafio de criar estratégias que propiciem sua inclusão. A aula de flauta doce pode realmente ser inadequada para Pedro, pelo menos nessa fase, já que seu aprendizado é um desafio até mesmo para crianças que não apresentam nenhuma deficiência. Trata-se de um instrumento difícil de afinar, que requer muita concentração, dedicação e disciplina, assim como autocontrole para tocar apenas segundo a orientação do professor e não transformar a aula de música em um caos sonoro (caso cada aluno decida tocar como bem entender). Autocontrole é algo que Pedro ainda não tem, pois normalmente reage em função de seus impulsos e desejos. Mas a escola é justamente o lugar onde ele, devido à necessidade de socialização, poderá aprender a aceitar

³¹ Escaleta, também conhecido como melódica, clavieta ou piânica, é um instrumento musical. Consiste num aerofone de palhetas livres, com funcionamento semelhante ao acordeão e à harmônica de boca. Possui um teclado análogo ao do piano, em proporções reduzidas. Toca-se soprando através do orifício localizado na extremidade do instrumento e pressionando as teclas respectivas às notas que se deseja tocar. A extensão do instrumento varia de acordo com o modelo, estando, geralmente, entre duas e três oitavas. In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escaleta> Consulta realizada no dia 26 de maio de 2011.

limites e desenvolver seu autocontrole³².

Contudo, é compreensível que o professor de música tivesse receio do que deveria ser feito com relação à inclusão de Pedro naquela aula de música. Afinal, se ele simplesmente deixasse de ensinar flauta para aquela turma, os outros alunos iriam perder esta oportunidade de aprendizado, e com exceção de Pedro, todos estavam tendo um bom aproveitamento. Mas existem inúmeras possibilidades de reorganização da escola para a inclusão, como a de que o aprendizado de flauta fosse uma atividade à parte da aula de música, como costumam ser as atividades de canto coral em algumas escolas, e como é a capoeira ou natação, por exemplo, nesta mesma escola. Isso faria da aula de flauta uma aula para as crianças que realmente se interessam em aprender esse instrumento específico e que teriam um comprometimento maior com esse aprendizado.

Já na aula de música como atividade curricular, poderia haver uma proposta mais diversificada, que oferecesse oportunidade a Pedro de participar mais ativamente e se incluir no grupo sob todos os aspectos, como aconteceu quando o professor levou o jambê para que os alunos tocassem e dançassem. Quando o professor propôs esse tipo de atividade, Pedro não só participou da aula tentando tocar o instrumento, como também interagiu com seus colegas. Atividades como essa podem não só contribuir para a inclusão de Pedro como para o desenvolvimento musical dos outros alunos que demonstraram bastante envolvimento e prazer com a atividade que envolvia ritmo, improviso e dança.

Isto é, apesar do aprendizado de flauta contribuir para o desenvolvimento musical, ele ainda é muito restrito a uma habilidade específica, enquanto a experiência musical é algo bem mais abrangente. Na verdade o ensino de música nas escolas deveria procurar um equilíbrio entre as diversas possibilidades de expressão musical. Nem se restringir ao aprendizado de um

³² Normalmente crianças com autismo também são assistidas por uma terapia específica para ajudar no autocontrole e na mudança de seu comportamento. A troca entre o trabalho realizado pelos terapeutas, pela equipe da escola e pela família é importante para o sucesso desse aprendizado. No caso de Pedro não foi investigado se ele era acompanhado por um terapeuta ou não.

único instrumento, como na turma de Pedro, nem a atividades voltadas apenas para movimentação do corpo como na turma de Pablo.

Nesse sentido, as aulas de música da Escola Verde apresentavam uma diversidade maior de propostas, procurando dar ênfase ao canto, ao aprendizado do ritmo com instrumentos de percussão e percussão corporal, sem abrir mão de atividades lúdicas que envolvem música como a “brincadeira do saci”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho objetivei sistematizar a observação e análise do comportamento de crianças com deficiência na aula de música. Por meio desses procedimentos através dos quais destaquei quatro aspectos do comportamento da criança: emocional, motor, social e musical. Procurei demonstrar que tanto o processo de aprendizado de música como o de inclusão dependem de estratégias específicas quando se trata de uma criança com deficiência ou mesmo de crianças que, por outros motivos, permanecem à margem da aula, em situação de exclusão. É preciso estar atento a todas as instâncias do comportamento da criança e não só às questões relacionadas à habilidade musical. Para crianças que apresentam dificuldades motoras, são necessárias estratégias específicas para superá-las. Para aquelas que apresentam dificuldade de interação com o grupo, as estratégias serão outras. Para as crianças cujo comportamento emocional impede a participação na aula, pouco adianta questionar sua dificuldade no aprendizado de música, já que elas mal conseguem estar presentes na sala de aula em função de suas emoções. O que pode o professor de música fazer?

O primeiro passo é a avaliação das necessidades da criança. Para isso é indispensável fazer as devidas perguntas:

- 1- *Esse aluno apresenta alguma dificuldade no aprendizado de música?*
- 2- *Quais são as suas necessidades educacionais especiais?*

A primeira pergunta diz respeito apenas ao comportamento musical e para respondê-la é necessário deduzir variáveis desse comportamento para cada atividade proposta na aula de música. É preciso saber que resposta esperar da criança a cada estímulo dado. Portanto, para cada atividade pode haver variáveis diferentes, assim como também para cada proposta de educação musical, entendendo que uma proposta pedagógica reúne os objetivos gerais e

específicos da educação musical e atividades planejadas de acordo com esses objetivos. Ou seja, toda análise deve ser sempre contextualizada e adequada a cada situação. Em uma aula de flauta doce, o comportamento musical esperado deveria ser tocar flauta, enquanto em uma aula de canto ou em uma atividade de canto coral, seria cantar. E se a criança não canta, isso significa que ela é incapaz de aprender música? Quais seriam os motivos para uma criança não cantar?

Percebe-se que em uma análise existem várias perguntas a serem feitas para se poder chegar a uma avaliação das necessidades educacionais de cada criança em relação ao aprendizado de música. Entretanto, muitas das possíveis explicações para o comportamento de uma criança na aula de música não dizem respeito apenas ao aprendizado de música e sim a outros aspectos. Por isso a segunda pergunta. Se as dificuldades da criança não dizem respeito apenas ao aspecto musical do seu comportamento, qual são então, suas necessidades? Ou mesmo, que dificuldades aparecem no seu processo de inclusão? E para responder a estas perguntas, o professor de música terá que saber avaliar não só o desenvolvimento musical do seu aluno, mas também o desenvolvimento emocional, motor e social.

Uma criança pode não cantar na aula em função de uma dificuldade motora, ou apenas por timidez, que seria uma dificuldade de se expor perante o grupo. Pode ser simplesmente sua opção: “não quero cantar”. Ou mesmo porque ouvir os amigos cantarem pode ser mais interessante do que cantar junto. Para cada pergunta podem existir inúmeras respostas e cabe ao professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem avaliar todas as circunstâncias, pois algumas dessas justificativas para uma criança não cantar podem ainda esconder uma dificuldade de percepção musical ou de afinação. E quanto mais cedo as dificuldades da criança em relação ao aprendizado de música forem identificadas, maior a possibilidade de intervenção do professor nesse aprendizado por meio de estratégias específicas para sua superação.

Acredito que os procedimentos aqui propostos são formas possíveis de analisar o comportamento de crianças com deficiência com o propósito de buscar estratégias de ensino aprendizagem em turmas inclusivas, que permitam tanto sua inclusão na aula de música, como seu desenvolvimento musical. A sistematização da observação e análise do comportamento segundo os aspectos relacionados pode garantir uma visão holística do comportamento, pois não só se preocupa com o desenvolvimento musical, mas também com o desenvolvimento geral da criança.

Este trabalho é o resultado de uma busca pessoal de suporte teórico e prático para lidar com o desafio do dia a dia em sala de aula. Foi um caminho que encontrei para compreender o comportamento das crianças e, de forma autônoma, isto é, apenas com os recursos que eu como professora possuo, poder avaliar e intervir nas necessidades educacionais especiais de alunos no processo de ensino aprendizagem de música. A *observação e análise do comportamento da criança com deficiência na aula de música* tem se constituído desde então no instrumento mais eficaz para avaliar o desenvolvimento musical de meus alunos e poder planejar estratégias didáticas do ensino de música em turmas inclusivas, além de ser também uma ótima ferramenta para elaboração de relatórios escolares.

Pensando os procedimentos de observação e análise do comportamento como um *instrumento* de avaliação do processo de inclusão, é possível perceber que sua utilidade vai um pouco mais além. Como mostraram as análises das aulas das duas escolas pesquisadas, as questões de inclusão não são circunscritas apenas à ação do professor, mas também ao próprio ambiente escolar, sua organização, infra-estrutura e participação da família. Isto é, ao identificar as dificuldades no processo de inclusão da criança com deficiência e repensar as estratégias de ensino aprendizagem se chega, inevitavelmente, à necessidade de se repensar a própria organização do trabalho cooperativo entre os profissionais envolvidos, sendo eles diretores, coordenadores, auxiliares, professores regentes e o professor de música.

Ficou evidente a partir das análises apresentadas e seus respectivos desdobramentos, que nem sempre a inclusão depende apenas da ação do professor de música, mesmo que seja dele a responsabilidade de apontar as possíveis falhas na organização da escola com relação ao suporte à criança com deficiência e sua conseqüente inclusão.

Acredito que esta pesquisa possa servir de ponto de partida para futuros estudos de caso, ou mesmo experimentos, tendo com suporte a metodologia aqui adotada para a análise do comportamento na aula de música. É importante notar que a sistematização da análise apresentada neste trabalho pode ser utilizada para qualquer criança, de qualquer idade, e quem sabe, pode ajudar a identificar precocemente possíveis dificuldades na aprendizagem de música, que jamais seriam notadas, caso as crianças não fossem submetidas ao ensino sistemático de música na escola regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARATA, Livia Fernandes e BRANCO, Anete. *Os distúrbios fonoarticulatórios na síndrome de Down e a intervenção precoce*. In: Revista CEFAC 2010 Jan-Fev 12 (1) 134-139. Disponível em: <http://www.revistacefac.com.br/fasciculo.php?form=edicoes/v12n1.php> Acessado em 01 de outubro de 2011.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil*. (Vol. 1) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 5 de agosto de 2010.

BRASIL. *Proposta de Educação Inclusiva*. Resolução CNE/ CEB Nº 2 de 11 de fevereiro de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf Acesso em: 13 de julho de 2011.

CHAGAS, Marly. *Musicoterapia: desafios entre a modernidade e a contemporaneidade – como sofrem os híbridos e como se divertem*. Marly Chagas, Rosa Pedro. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2008.

CIAVATTA, Lucas. *O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

FERNANDES, Edicléa. M.; SOUZA, Luciane. P. F.; SUPLINO, Maryse; MOREIRA, Priscilla, S. *Alunos com condutas típicas e inclusão escolar: caminhos e possibilidades*. In: GLAT, Rosana (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

FERNANDES, José Nunes. *Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação). PPEd/Faculdade de Educação/UFRJ, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GESELL, Arnold. *Gesell e Amatruda diagnóstico do desenvolvimento: avaliação e tratamento do desenvolvimento neuropsicológico no lactente e na criança pequena, o normal e o patológico* Editores: Hilda Knobloch e Benjamin Passamanick. 3. Ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2002.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____ & KADLEC, Verena P. S. *A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógicas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____ e Blanco. *Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva*. In: GLAT, Rosana (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

HARGREAVES, David & ZIMMERMAN, Marilyn. *Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical*. In: ILARI, Beatriz S. (Org.) *Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Trad. Beatriz S. Ilari. P. 231 – 267. Curitiba, Editora da UFPR, 2006.

LEVITIN, Daniel. *Em busca da mente musical*. In: ILARI, Beatriz S. (Org.) *Em busca da mente musical. Ensaios sobre processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

LUZ, Cleci C. G. G. *Violinista e método Suzuki: um estudo com egressos do Centro Suzuki de Santa Maria*. Dissertação (Mestrado em Música). PPGM- UFRGS. Porto Alegre, 2004.

MOOG, Helmut. *The Development of Musical Experience in Children of Pre-School Age* In: *Psychology of Music* No. 4, p. 38-45, 1976. SAGE Publications. Disponível em: <http://www.sagepublication.com>. Acesso em: Março 7, 2008.

PEREIRA, Dulce K. R. *Inteligência Expressiva: a partir da teoria psicogenética de Henri Wallon*. São Paulo: Summus, 1995.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RAVAGNANI, Anahi. *A educação musical de crianças com Síndrome de Down em um contexto de interação social*. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

SAGE, Daniel D. *Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo*. In: STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Colaboração, rede de apoio e construção da comunidade*. In: STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SWANWICK, Keith. *Music, mind, and education*. London: Routledge, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *O Desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

WALLON, Henri. *A criança turbulenta: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

WILLRICH, Aline; AZEVEDO, Camila. C.F; FERNANDES Juliana O. *Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção*. In: Revista Neurociência, 2009; 17(1), p.51-56. São Paulo: Unifesp. Disponível em: <http://www.revistaneurociencias.com.br> Acesso: em 13 de outubro de 2010.

YIN, Robert, K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DA ESCOLA

NOME: _____

SEGMENTO(S):

EDUCAÇÃO INFANTIL FUNDAMENTAL I FUNDAMENTAL II MÉDIO PARTICULAR PÚBLICA

ALUNOS MATRICULADOS: _____

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: _____

DIVISÃO DAS TURMAS: _____

PROFESSORES (P/ TURMA): _____

AUXILIARES: _____

ATIVIDADES COMPLEMENTARES COM PROFESSOR ESPECIALISTA:

TEATRO MÚSICA DANÇA EXPRESSÃO CORPORAL PSICOMOTRICIDADE EDUCAÇÃO FÍSICA CAPOEIRA NATAÇÃO

OUTRAS: _____

DEMAIS PROFISSIONAIS:

PSICOLOGO PEDIATRA NUTRICIONISTA

OUTROS: _____

DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA VERDE

Turma da Bia

Aluno em observação: Bia

Professor de música: Tiago

Professora da turma (regente): Maria

Professora da turma (auxiliar): Cíntia

Observação da aula do dia 3-9-2010

Chegou a turma. É a Bia quem devo observar. Chegou depois de todo mundo. Sentou como todos encostados na parede. Tiago me apresenta para a turma que perguntou quem eu era.

Tiago chama todos para uma grande roda. Bia coloca-se no meio e depois se junta, sentando na rodinha.

Tiago apresenta a atividade: “passa o pulso”. Explica que é importante o ritmo igual, constante, preciso como o coração. Exemplifica com o “atirei o pau no gato”. Todas as crianças espontaneamente marcam o pulso na palma ao mesmo tempo que cantam. É o exemplo de pulso. Diversifica dizendo que se estivesse correndo [Tiago faz o gesto de correr] esbaforido ele cantaria o “atirei o...” mais rápido. Introduce assim o conceito de lento e rápido.

Bia se entretém com um papelzinho. Repete o que Tiago diz, olha para ele. Bate palma no pulso como proposto por Tiago. Não com muita força, hesitando um pouco, pois presta muita atenção no que os outros estão fazendo e também no seu papelzinho.

Agora que Tiago chega à atividade “passar pulso”

1, 2, 3, 4 – quatro palma [para cada criança]

Mostra a direção que o pulso deve seguir.

Começa a atividade: Bia era a quinta criança a “passar o pulso”, mas ela não entendeu a brincadeira a tempo. Ainda olha a todos e Tiago com atenção, mas não teve a iniciativa de bater a palma a tempo. Quando “o pulso” dá a volta completa [e Bia pode compreender a proposta da atividade], na hora que “o pulso” passa novamente por ela, ela o marca corretamente, só que batendo o pé no chão. Tiago avalia com a turma se a atividade foi difícil.

Chegou mais uma aluna que precisa deitar. Cíntia [professora] pega um colchonete para ela (passo a chamá-la de Carlajá que ela recebe um tratamento diferenciado na turma).

Bia continua na roda entretida com seu papelzinho, olhando curiosa (quase com espanto). Ela acrescenta uma palma à performance do grupo [que canta a canção da palmeira, acompanhado pelo professor à flauta], alternando palma e perna com desenvoltura [no pulso correto], mas sem persistência parando logo. Mas volta depois. Não canta. Levanta-se rapidamente e se dirige para janela. Tenta pegar um brinquedo. Joga-se meio sem jeito, pisando em Cíntia que estava sentada no chão, machucando-a sem querer. Depois senta entre Cíntia e Carla [que descansa em um colchonete]

Cíntia me explica que Carla só chora há uma semana (e faz um gesto como sendo “coisa de cabeça” que eu interpreto como questões psicológicas).

Observo que a turma tem 18 crianças.

Tiago tenta ajudar as crianças com a letra da música, pois estas não cantam com muito empenho. Agora tem mais uma menina sentada junto de Cíntia e Carla. Entra Maria, outra professora [que primeiro pensei ser uma diretora] e canta com as crianças. A menina que havia antes se juntado a Cíntia, Carla e Bia volta para roda. Bia agora está sentada no colo de uma amiga na roda.

Tiago insiste na relação entre pulso e melodia, chamando atenção para o ritmo da melodia em relação ao pulso.

As crianças pedem pela brincadeira do saci. Bia está deitada no colo de sua amiga. Tiago pede que todos cheguem para frente. Bia ainda não largou seu papelzinho. Carla já não deita, está sentada muito curiosa com a movimentação da turma, mas não se anima em participar da atividade.

A brincadeira é “chicotinho queimado”, só que são sacis e o objeto deixado atrás da criança que está na roda é o gorro vermelho do saci. Tiago canta e toca o violão sentado na roda.

Tem saci nessa mata
 Eu vi
 Ele fuma cachimbo
 Eu vi
 Tem um gorro vermelho
 Eu vi
 Era mesmo o saci...

Lá vem ele pulando
 Cadê
 Numa perna só
 Cadê
 Ta sempre atrapalhando
 Cadê
 Bem atrás de você...

Pere pere-pe pere pere-pe pere pere-pe pê (2x) [do cd do sitio do pica pau amarelo moderno]

O Saci deve deixar o gorro atrás do colega pulando num pé só. A criança escolhida deve pegar o saci também pulando num pé só. O Saci que foge deve se sentar no lugar vago depois de uma volta completa.

Agora é a vez de Bia. Um menino deixou o gorro atrás dela. Ela logo percebe, pega o gorro, levanta e pula num pé só sem nenhuma dificuldade, mas se distrai na volta [acaba fazendo um percurso maior que o necessário] mas logo retoma a direção e completa a brincadeira [deixando o gorro atrás de outro colega] com desenvoltura e feliz.

Bia acompanha as crianças [na brincadeira] e vibra torcendo pelos “sacis”.

Tiago adiciona uma “graça” a brincadeira trocando sempre o primeiro verso, dizendo coisas como: “tem salsicha na lata” ou “tem xixi na cueca”. As crianças rolam de rir e corrigem sempre o professor.

Carla vibra do seu colchonete, mas ainda não tem a iniciativa [talvez coragem] de se juntar ao grupo. Suas mãos estão juntinhas, uma segurando a outra [fazendo parecer que ela está ansiosa].

Outras três crianças não saem do colo da Maria.

Carla marca o pulso da música balançando a cabeça. Está quase tomando coragem de se levantar e participar da atividade.

Uma menina saiu da roda e foi se juntar a Carla. Carla defende o material que Cíntia havia deixado sob seus cuidados.

Acabou a brincadeira do saci. Tiago tenta fazer agora o que provavelmente havia planejado, uma atividade com os instrumentos, lembrando a turma o que eles haviam aprendido aula passada. Mas muitas crianças estão agitadas pulando em um pé só. Bia pula num pé só agora segurando seu papelzinho.

Tiago pega tambores. O exercício é: “mão-baqueta” (levada do surdo)

Bia e mais duas crianças pulam num pé só. Agora elas (as crianças da turma) começam a sentar e prestar atenção em Tiago e mais dois alunos que tocam o padrão proposto nos tambores.

Os tambores são dois e só ganha que tá bem comportado.

São sei crianças que estão fora da roda, apinhados perto da Maria.

As crianças que não tem o instrumento seguem o padrão apenas com o gesto. Bia ainda pula como saci.

Agora Tiago canta a mesma música que cantaram com a flauta. Chega a outra turma e acaba a aula.

Tiago dita as orientações para as crianças utilizando um padrão rítmico.

“pediu pra parar, parou!”

“pediu pra guardar, guardou!”

Observação da aula do dia 10-09-2010

“Prima-vera”

Estão todos em uma rodinha. Bia está com algo na mão, algo bem pequenino, que ela segura entre os dedos. Tiago conversa com a turma sobre as estações do ano. Bia abraça uma colega e deitam no chão, abraçadas. Agora ela se levanta e rodeia a rodinha. Muda de lugar, olha Tiago falando. Maria a [professora regente] chega e Bia vai pulando em um pé só até ela. Senta em seu colo. Outra colega senta também. As crianças falam ao mesmo tempo e é preciso chamar atenção delas. Bia presta atenção na conversa e nas hipóteses que as crianças vão fazendo sobre as estações do ano

Tiago canta uma música sobre a primavera, relacionada com amor e beleza.

Ensina os versos ao grupo. Bia não repete os versos, está se entretendo com o cadarço de seu sapato. Muda de lugar na roda.

*Quando é primavera
E cantar é tão bom
Eu escuto o cuco
A cantar nesse tom*

Tiago ensina uma sequência rítmica para fazer com as mãos: mãos batem nas pernas, palma e o que ele chama de “mãozinha” seriam estalos, mas como a maioria das crianças dessa idade não sabe estalar os dedos, fica apenas o gesto da mão balançando sem som. Para quem sabe estalar, o estalo é bem vindo.

Bia não imita os gestos que Tiago ensina, apenas observa e mexe em seu cadarço.

Carla ganha um colchonete para deitar fora da roda. O que tem Carla? Preciso investigar. Suas mãos estão juntas e ela tenta mexê-las apoiada sobre os cotovelos. Tiago pergunta se está tudo bem, se está com dor... ela diz que sim, fala com Maria se levanta e sai da sala. REFLITO: Dor de que? Há mais de uma semana?

Todos cantam e batem palmas e fazem a sequência ensinada por Tiago. Bia apenas observa enquanto enrosca o cadarço de seu tênis nos dedos da mão esquerda.

Olha os amigos, meio boquiaberta, mas sem a iniciativa de fazer a atividade.

Mexe ainda no cadarço, mão esquerda de novo. Estica as pernas e olha. Dobra a perna direita e enrola os dedos da mão esquerda no cadarço. Mexe com as duas mãos.

Observa os amigos cantarem: *cuco, cuco, cuco*

Chega Cintia e Bia vem sentar em seu colo. Apenas ainda observa. Não canta, não faz os gestos com as mãos.

Carla voltou, está sentada no colchonete. Suas mãos me chamam a atenção, pois ela está sempre apertando uma com outra com força, estica os dedos, uma mão segurando a outra. Sua mão se movimenta no pulso da música, mas ela se segura, como se assim se sentisse participando, e hesita. Por que não participa? Não acredito que esteja com dor. Sua expressão é de curiosidade e receio ao mesmo tempo.

Jorge, outro menino que já foi chamado a atenção várias vezes por estar inquieto na roda, não participa com os outros [por isso também o coloco como foco da observação].

Não canta, simplesmente não consegue ficar sentado. Maria tenta ajudá-lo a participar. Mas ele está inquieto e não quer fazer nada. Agora está deitado apenas observando. Não tem como Bia e Carla a iniciativa de participar da atividade. Brinca com seus dedos. Me olha. Está deitado no colo da Maria. Olha para o teto, não se envolve com a atividade que o resto da turma participa com muito ímpeto.

Carla está paralisada na mesma posição. Jorge está sentado no colo de Maria e Bia foi até o outro lado da roda. Pegou a tiara de uma amiga. Maria pediu para que ela a devolvesse. Agora ela está sentada no meio da roda. Mexe no cadarço da perna direita com a mão esquerda. Outra menina veio sentar no colchonete com Carla, que ficou muito feliz. Bia está do outro lado da Carla e agora sobe por trás pisando sem jeito, mexe em uma mochila pendurada. As meninas (Carla e a outra), reclamam: “Biaaaaaa...!” Bia senta do outro lado, pernas esticadas torcidas para dentro.

Tiago coloca um CD: Palavra cantada – *Pomar*.

Jorge acalmou no colo de Maria, está com a boca entreaberta.

Bia se distrai com o buraquinho do colchonete.

As outras crianças cantam com o cd.

A sala de música tem um aparelho de som bem potente e o som preenche a sala toda. Com as caixas de som de cada lado da sala no alto da prateleira, propicia um som realmente stereo. Mais um menino veio se sentar no colchonete. Virou uma “reuniãozinha particular”. Estão todos muito a vontade. Bia brinca com o buraquinho.

Carla mantém a expressão de tristeza. Tiago faz um esquema de canto responsório com a canção *Pomar*: ele canta o nome da fruta e cada criança responde com o nome da árvore. Carla responde também. Oh! Que surpresa! Bia apenas ri quando Tiago faz um comentário engraçado e ainda brinca com o buraquinho do colchonete. Carla acerta o nome de uma árvore que a turma não respondia. Tiago elogia dizendo: “Carla tá ligada...!”

A dinâmica consiste em cada aluno responder na sequência da roda e do colchonete. Começam pelo colchonete. Bia hesita um pouco em sua vez, mas responde: eu entendi que ela falou “não sei”, mas Tiago entendeu “macieira” (a resposta certa). De qualquer forma ela respondeu à chamada de Tiago. Nem todas as crianças sabiam responder ou diziam alguma coisa.

O menino do grupo do colchonete se levanta e pede à Bia para se sentar em seu lugar, pois só cabem três no colchonete e ele estava meio de fora. Bia aponta e diz para ele voltar para seu lugar. Ele pede gentilmente. Nesse momento, Carla se levanta, fala com Maria e sai da sala. Bia se levanta, dá a volta e senta no chão ao lado do colchonete onde estava o menino. Acabou a aula, a turma se agita.

Olho para Carla que está com as mãos tapando o ouvido. A outra turma entra.

Observação da aula do dia 17-09-2010

Cheguei e a aula já havia começado. Estavam fazendo a roda para sentar.

Ouvi o nome de Bia ser chamado para que ela acertasse a roda, que deveria chegar para frente, para dar espaço atrás, onde as crianças passarão pulando num pé só, pois vai começar a brincadeira do saci.

Transcrição da música do Saci

Todos ficam muito animados com esta atividade. Cantam com vontade. BIA OBSERVA TUDO. Acompanha as piadas de Tiago que torça o primeiro verso da canção por “tem xixi na cueca”. Todos morrem de rir, incluindo Bia.

Algumas crianças tem mais facilidade e conseguem pular em uma perna só a volta toda. Outras pulam e dão uma “passadinha” para retomar o equilíbrio.

Agora é a vez de Carla. Incrível ela está participando da atividade, pulou muito bem e até pegou o menino antes dele se sentar.

Agora a Maria sugere que um menino puxe a canção já que é pergunta e resposta.

Ele o faz muito bem com a voz firme e o ritmo a tempo. O coro responde ao seu chamado. Tiago tenta transpor a harmonia para o tom do menino solista.

Agora é a vez da Bia. Ela consegue pular 6 vezes num pé só e apóia o outro pé para retomar o equilíbrio. Maria, tentando ajudar, insiste para ela logo escolher alguém, mas não era preciso, pois a canção ainda não tinha terminado. Bia espera a deixa, a frase da canção – *bem atrás de você* – para então escolher sua amiga

Mas Bia fica emocionada com a brincadeira, pois escolheu sua amiga preferida como comentaram Maria e Cintia: “ela gosta mesmo de você”

Ela acaba sentando fora da roda meio perdida. Tiago pergunta para a menina que foi escolhida por Bia, se iria brincar. Ele avisa para turma que seria a última.

Bia é chamada por Maria para sentar na roda. A última menina acaba a brincadeira. A turma se agita. Algumas crianças levantam e de repente um menino chora. Maria pergunta o que foi?

Outra menina havia mexido nos instrumentos e é chamada a atenção. O menino que chora explica que seu colega lhe bateu. Maria sugere que o coleguinha que bateu peça desculpas e pede para que vá pegar um copo d’água para o amigo se acalmar.

Agora Tiago, Maria e Cintia tentam conquistar a atenção da turma. Tiago diz que a brincadeira do saci foi legal, mas não dá tempo para todos brincarem.

Tiago quer repetir a atividade da primavera feita na aula passada. Começa com a história de que “Tia Primavera está chegando e traz em sua mala flores e amor”.

Agora Tiago lembra a canção da primavera e os gestos que a acompanham: perna, palmas e

“mãozinha”.

*Quando é primavera
E cantar é tão bom
Eu escuto o cuco
A cantar nesse tom*

*Da Noruega distante
Veio esta canção
Cante cuco (x vezes)
Preste bem atenção o lere*

*O lerele iria
O lerele cuco....
O lerele iria
O lerele cuco....
Palma - perna – mãozinha (ou estalo)- cuco*

Bia não participou dessa atividade, ficou no canto mexendo nas mochilas e apenas observando o resto da turma.

Turma do Beto

Aluno em observação: Beto
Professor de música: Tiago
Professora da turma: Alice
Professor da turma: Gabriel

Observação da aula do dia 3/9/2010.

Beto chega à sala com um microfone na mão. Dos professores, apenas Tiago, o professor de música, está na sala. As crianças aguardam encostadas na parede. A aula segue “o mesmo projeto da turma da Bia”, como comenta Tiago. Ele começa a aula falando de pulso como coração da música. Beto põe a mão no coração enquanto Tiago fala de pulsação. As crianças levantam hipóteses e especulam sobre a relação pulso – coração. Beto continua com a mão no coração e repete vez ou outra o que os outros falam. Está muito atento. Levanta-se com facilidade, ainda segurando seu microfone.

Segue a atividade “passa pulso”. Quatro tempos, já propondo o pulso de acordo com a música das “palmeiras imperiais”. As palmas devem coincidir com os tempos – 1, 2, 3 e 4 do compasso. Beto bate palma com precisão no pulso proposto. Alice que está ao seu lado, o vê experimentando a palma e sorri para ele, que retribui o sorriso um pouco envergonhado, ele a abraça e lhe dá um beijo.

Tiago tem dificuldade de explicar o exercício. A turma fala e interfere bastante. As hipóteses sobre a relação pulso-coração continuam. Alice pede a atenção e a concentração das crianças; a atividade começa, mas as crianças de uma forma geral estão muito desconcentradas, não entendendo direito a proposta do exercício. Tiago repete duas vezes a atividade. Beto esteve super atento e não perdeu o pulso em nenhum momento. Parece ter boa percepção rítmica e

habilidade motora, apenas um pouco, muito pouco de hipotonia³³ nas mãos e braços. Suas mãos parecem pequenas para seu tamanho

Agora todos devem marcar o pulso batendo na perna com as duas mãos e começam a cantoria. Tiago toca a melodia na flauta. Gabriel, o segundo professor da turma, se junta ao grupo. Beto não canta, está “espantado” com a cantoria do grupo e Tiago tocando flauta. Gabriel canta junto. Beto continua marcando o pulso na perna sem dificuldade.

Tem uma grande movimentação de crianças indo ao banheiro.

O objetivo de Tiago é “limpar” o ritmo sincopado de uma passagem da música *Palmeiras Imperiais*.

Beto apresenta uma leve hipotonia nos braços/mãos (lembra muito Roni, meu sobrinho). Os ombros sobressaem um pouco para frente, também parecendo com os de Roni, mas não parecem ser assimétricos (em alturas diferentes). Não está agitado e não sai do lugar a não ser quando chamado. Canta com um vozeirão, mas parece confundir a letra, mas canta bem afinado. Apesar da hipotonia, o ritmo é perfeito e com precisão e pressão satisfatórias na palma. Agora seu olhar está vago, mas isso pode ser justificado já que a canção das “palmeiras” tem um quê de melancólica

Alice participa ativamente da aula, dando sugestões e até mesmo interferindo na ação de Tiago. Tiago agora tenta “limpar” a letra, pois percebe que a questão não está nem na melodia nem no ritmo, mas na memorização da letra. Mas Alice discorda, dizendo que a dificuldade está em marcar o pulso e cantar ao mesmo tempo. Tiago reafirma [que esse não é o problema] e mostra, comparando com outro trecho da música, o mesmo ritmo e melodia em que as crianças não têm dificuldade. Alice aceita.

Tiago agora tenta explicar a palavra difícil. Alice toma a frente e explica o que é inclinar, a “reverência”, a turma se agita, fica dispersa. Beto se levanta vai até a janela e pega o capuz do saci.

Tiago toma a frente de novo e pede ordem. Todos sentam novamente em roda.

Tiago oferece um tambor para Beto e mais três meninas. Ele explica para a turma que a música é uma marcha. O exercício é: mão-baqueta, marcar o pulso no tambor alternando mão e baqueta. Tiago explica para Beto, mas ele ainda não entendeu e toca só mão ou só baqueta. Agora olha, marca o pulso, mas não consegue ainda alternar mão-baqueta. Mantém o pulso mesmo com o ritmo da caixa tocada por Tiago [que apresenta um padrão sincopado e subdividido, fácil de confundir quem apenas marca a pulsação da música].

As outras crianças acertam mão-baqueta, menos uma menina que está bem ao lado de Tiago e se confunde com o ritmo da caixa, o que é compreensível. Ela se esforça na mão-baqueta, mas a tentação de subdividir o pulso é forte. Tiago a ajuda a voltar ao padrão mão-baqueta no pulso.

Os instrumentos são trocados. As crianças têm dificuldade de acertar o pulso de primeira. Tiago ajuda orientando, segurando a mão das crianças e fazendo o movimento do padrão

³³ “Hipotonia é uma redução ou perda do tônus muscular (Houaiss, 2001).

rítmico. Uma das meninas acerta o pulso, mas subdivide a unidade de tempo semínima em colcheias.

Enquanto as outras crianças tentam mão-baqueta, Beto permanece sentado com seu microfone e capuz. Balança o corpo no pulso e assovia, sempre atento à performance dos colegas.

Acaba a aula.

Observação da aula do dia 10/9/2010

Começa a aula. A turma entra extremamente agitada. Tiago pede a mão para formar uma grande roda. Beto também pede a mão aos colegas. Agora conseguem formar a roda.

Uma menina trouxe uma maraca indígena para mostrar para turma e Tiago apresenta a novidade. Um menino diz: “é maravilhosa! E Tiago completa: “é maracavilhosa...”

Tiago indica um pulso para a menina tocar a maraca. Depois explica como os índios usam a maraca para os cultos.

Beto está ao lado de Gabriel que arruma as agendas. Ele presta atenção à aula como todos. A turma está calma agora. Tiago explica o tema da aula. Ele fala sobre as estações do ano.

Gabriel muda um menino de lugar em função da sua agitação.

Beto participa da especulação sobre as estações do ano. Está um pouco inquieto, desliza de bumbum para o meio da roda. Gabriel chama sua atenção. As crianças despertam para falar sobre as estações.

Uma menina se desliga do grupo e vem mexer no penduricalho de uma mochila.

Beto balança sua mão meio inquieto. Procura algo ao redor para se entreter, pega um livro na cestinha das agendas (que Gabriel organizava) e deixou perto da roda.

A menina que estava nas mochilas é chamada à atenção por Gabriel. Este também percebe Beto com o livro na mão.

Beto canta algo....é a música do alecrim e é bem afinado.

Tiago depois da especulação sobre a primavera apresenta a música do *cuco* mesma cantada na aula da turma da Bia [Tiago já havia explicado que o planejamento das duas turmas é igual. As crianças dessas turmas também têm a mesma faixa etária].

Tiago ensina a música e agora os gestos. Explica sobre estalar os dedos ou sacudir as mãozinhas. Beto tenta estalar os dedos.

Gabriel (professor auxiliar) participa muito positivamente da atividade.

Beto tenta reproduzir a sequência de gestos proposta por Tiago para a música do cuco

(palmas, mãos na perna, “mãozinha”, cantar o verso “cuco”), mas não consegue reproduzir todos os gestos a tempo e com precisão, principalmente o de bater as mãos na perna. Nesse movimento, bate com pouca força e sem jeito, evidenciando sua hipotonia. Mas o movimento de bater palmas é com pressão e precisão adequadas, o que mostra que sua dificuldade diz respeito a uma movimentação específica. Na hora de cantar “cuco”, o faz a tempo, mas com relação aos outros gestos ainda tem dificuldade de realizá-los a tempo. Ou seja, apesar da dificuldade motora, Beto consegue manter a pulsação com perfeição, já que, apesar de se perder no meio da sequência rítmica, canta “cuco” junto com o grupo.

No movimento de bater com as mãos nas pernas, o braço de Beto para antes de atingir a perna e a mão completa o movimento já com pouca firmeza.

Mexer as mãos em movimento de rotação (180°) parece difícil para Beto, ele confunde com o movimento de dar tchau.

O desafio é cantar tantos cucos quanto possível, estão no número 8 agora. As crianças têm mais dificuldade com muitos dedos... Beto desistiu de acompanhar, agora apenas observa. Digamos que 60% da turma permanecem participando da atividade, agora são 9 cucos, 9 dedos. Beto se distrai com sua própria perna, deita no chão e levanta a perna até o pescoço

A menina que estava distraída com as mochilas agora levanta com um par de meias na mão, entrega para Alice, que olha e diz: “vá lá guardar na mochila, vá praticar autonomia”. A menina abre a porta com dificuldade e sai da sala para guardar as meias.

A turma se agita, acabou a atividade, todos levantam e Tiago pede para que se sentem novamente. Beto cavalga pela sala em volta da roda. Algumas meninas agora agitadas correm em volta da roda. Tiago (que está sozinho na sala, sem os outros dois professores) senta, exigindo a concentração das crianças. Beto está agora deitado no chão, apenas observando. Tiago fala sobre as árvores e *Pomar*. As crianças falam muito, gritando nomes de frutas. Beto, ainda deitado, levanta a camisa e acaricia a própria barriga.

[Tiago sempre brinca com o duplo sentido das palavras, ou troca os versos das canções com fonemas parecidos]

Tiago põe a música (CD).

Um menino grita: “essa música tem no meu carro”.

Alice e Gabriel não voltaram mais. As crianças escutam a canção *Pomar* atentos, meio estatelados, tentando acompanhar a letra da música.

Beto ainda está deitado, mexendo em seu peito, bate marcando o pulso, alternando mão e pé. Mantém a barriga descoberta (com a camisa levantada até o pescoço). Tiago chama a atenção para a desorganização da turma. As crianças atendem a seu chamado. Gabriel chegou. Beto permanece deitado, escuta e olha Tiago e Gabriel. Beto senta novamente na roda que Tiago tenta reorganizar.

Tiago segue com a atividade da música *Pomar* no esquema de pergunta (nome da fruta) e resposta (nome da árvore correspondente) para cada aluno individualmente seguindo a ordem

da rodinha.

Beto agora está deitado de bruços no chão, fora da roda.

Acabou a aula.

Observação da aula do dia 17/9/2010

Começa a aula: apesar de Tiago ter dito que a turma estava agitada, todos já estão sentados, encostados na parede e, depois de apresentar a menina que trouxe um violão, Tiago começa a tocar na flauta a música das “palmeiras imperiais”.

Beto está tranqüilo sentado observando Tiago e a turma.

Tiago foi buscar na outra sala a letra de uma música que uma menina (a mesma que trouxe a maracá semana passada) supostamente trouxe para a escola. Mas a menina não lembra a música e Tiago, apesar de ter um computador á sua disposição na sala de música, não conseguiu conectar a internet, para poder ouvir a melodia.

Alice já está pedindo pela segunda vez para uma menina não sentar de costas para Tiago, argumentando que ele é “tão legal!”.

A atividade agora é fazer um gesto para uma canção.

A alface está crescendo (sobe com as mãos juntas)

A chuva quebrou um galho (desce com o corpo)

Rebola ????? rebola

Todos se agitam e começam a rebolar em pé. Agora eles precisam virar uma semente. Todos em posição fetal, sobre os joelhos. Beto segue a sequência de movimentos sem dificuldades. Agora ele dá uma corridinha pela sala saltando. Foi no canto pegar o violão da menina.

Uma menina se machuca, pois sua colega pisou sem querer em sua mão.

Tiago pára a atividade. Gabriel e Alice vão socorrê-la. A menina sai da sala com Alice.

Uma bolinha pequenina

Foi crescendo devagar, devagar

Foi crescendo, foi subindo

Foi se enchendo de ar

Alguém que cresceu (roda)... e todos pulam

Paralelamente a essa ultima atividade, Gabriel pega o violão da mão de Beto e fala: “deixa eu segurar pra você, pra você poder dançar”.

Beto fica um pouco disperso, mexe nos instrumentos.

“quem é o ‘atrapalhante’ do dia”, brincam Tiago e Gabriel.

Tiago pede para todos sentarem. Algumas crianças ainda estão agitadas. Uma menina pede água.

Tiago emenda em uma interpretação de uma canção dizendo:
“aqui não tem água não pois o riacho secou”

As floresta já não crescem mais

Até o alecrim murchou

O lambari fugiu

O sapo se mandou

Depois que o ribeirão secou

O lala lala lala ô

O lala lala lala ô

Tralalalala hei

Tralalalala hei

Tralalalalala ô

Beto canta com desenvoltura.

A menina com a mão pisoteada volta com um gelinho na mão.

Tiago muda de atividade para a história da Prima Vera. Sempre o mesmo enredo e as crianças escutam perplexas.

Alice interrompe dizendo que já fizeram a atividade do cuco e que na semana passada não deu para fazer a das frutas.

Quando eles conseguem cantar todos juntos, Beto bate palmas bem forte no pulso, mas na hora de alternar (perna, palma e mãozinha), ele ainda se perde, mas não deixa de tentar. Ele se balança no pulso e acerta a “mãozinha” que coincide com 3 cucos.

Uma menina pula, canta a música, atrapalhando o discurso de Tiago, que lhe deu uma cortada deixando-a chateada. Tiago tentava limpar a canção, por isso foi mais incisivo no corte.

Beto se balança e bate os pés no pulso. Olha pra mim. Apesar de não acertar todos os gestos, não perde o pulso e sempre acerta o momento de cantar o *cuco*. Agora se entretém com os dedos que devem corresponder à quantidade de cucos

Uma menina (a que havia sido chamada a atenção duas vezes por sentar de costas para Tiago) está sozinha no fundo da sala, distraída com uma mochila. Olha a janela, a turma de longe, sem se incluir.

A menina que queria cantar uma música que havia lembrado aproveita a deixa para cantar junto com mais duas amigas uma canção que fala sobre cores.

O cd toca e as crianças repetem agora as árvores. O som é alto, de boa qualidade e preenche toda a sala. Beto apenas observa, não repete, fica olhando Tiago. Tiago bate palmas e Beto o

imita com suas palmas fortes. Agora Tiago puxa um improviso: “meleca, melequeira; banho, banheiro”. E uma menina: “xixi, xixizeiro”. Beto anda meio que “remando”. Vem se despedir de Tiago. A aula acaba, mas as crianças continuam o improviso.

DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA AZUL

Turma do Pablo

Aluno em observação: Pablo

Professor de música: Chico

Auxiliar de Pablo: Carol

Observação dia 18 de junho de 2010.

Vejo Renato que na minha primeira visita à escola jogou um brinquedo de forma tão forte no instrumento do professor (cajon) que assustou a todos (Renato foi colocado de castigo na sala ao lado sentado em uma cadeira, lá ficando sem reclamar, apenas parecendo envergonhado). Nesse dia, o professor de música, Chico, comentou comigo que Renato era um menino que talvez tivesse algum transtorno, mas que os pais não aceitavam essa idéia. Pablo, o aluno que havia sido indicado para minha observação, não estava presente nesse dia.

Observando agora, Renato parece um menino cheio de energia com uma musculatura bem definida como a de um adulto atleta. Não é de falar, mas sim, de correr, pular e procurar o contato corporal com os colegas. Mas é um pouco bruto e acaba sendo rejeitado (pelos colegas).

Chega Pablo e Renato vai recebê-lo com muito carinho, demonstrando satisfação em vê-lo. Pablo chega andando de mãos dadas com sua auxiliar – Carol. Ele demorou a chegar pois estava na aula de informática. Pablo tem a estatura bem menor que a dos colegas apresentando uma certa hipertrofia dos membros inferiores. Balança a cabeça de um lado para o outro e tem sempre um sorriso no rosto.

Eu já havia visto Pablo antes, quando chegou carregado à escola. A minha impressão foi de que ele tinha paralisia cerebral, pois sua aparência me lembrava pessoas com P.C. que conheço. Perguntei à diretora se ele tinha diagnóstico de PC mas ela negou. Disse que problemas digestivos ao nascer haviam comprometido seu desenvolvimento motor. Penso que essa seria uma questão a investigar!

Todos vão tirar o sapato. As crianças estão muito agitadas e Chico resolve fazer um relaxamento. Todos sentam e Chico orienta para esticarem pernas, braços e se espreguiçarem... esticar a língua pra fora... as crianças acham graça. Ele diz ter uma novidade para contar. As crianças se acalmam com o alongamento e param para ouvir. A novidade é que no próximo semestre a escola ganhará mais instrumentos de percussão. E alguém pergunta: “o que é percussão?” e o professor responde com a mesma pergunta “o que é percussão pessoal?” as crianças vão respondendo e o professor precisa organizar para não falarem ao mesmo tempo. Depois de algumas explicações, ao ver que uma criança batia no pé do colega, Chico faz um comentário: “pare com essa percussão no pé de seu colega” e explica: “percussão é bater”. Chico toca diversos ritmos para as crianças baterem com o pé no chão, ainda sentadas, ora rápido ora devagar. Pablo observa tudo muito atentamente. Carol o segura por trás, sentada atrás dele e ajuda suas movimentações de acordo com as movimentações das outras crianças.

Agora Chico propõe uma atividade de dança. Ele toca no *Cajon* (instrumento de percussão) um ritmo improvisado para as crianças dançarem. O exercício é realizado em dupla, no centro da roda em que as crianças estão.

A primeira dupla começa timidamente e segue acompanhando o ritmo do professor que é cheio de surpresas. As crianças adoram cada variação do professor, principalmente quando fica mais rápida. Elas são capazes de acompanhar a pulsação e o ritmo com movimentos do corpo. A próxima dupla é a de Renato. Ele está muito empolgado e não consegue se conter, pula freneticamente, antes mesmo de Chico começar a tocar. Chico para e, pacientemente, explica que ele deve se movimentar conforme o ritmo. Mas Renato está excitado e pula freneticamente, não consegue conter sua ansiedade. O outro menino da dupla acompanha bem o ritmo, mas tem que parar, pois Chico insiste com Renato que ele deve se movimentar conforme o ritmo. Eles ficam nesse diálogo. Renato não diz nada. Exibe um sorriso meio contente meio sem graça. Ele não olha para Chico. Olha apenas para outro menino que está sentado na roda e parece se divertir muito com Renato. Chico insiste mais uma vez dizendo à Renato que “pare de fazer graça” e, se dirigindo a mim, “deve ser para chamar a atenção?!”. A partir desse comentário, Renato, que parece ter ficado envergonhado, se esforçou em controlar seu movimento. Consegue, finalmente, dançar conforme o ritmo. Chico o elogiou e o presenteou com um toque em um andamento bem rápido para que, enfim, Renato pudesse gastar sua energia.

Renato mostrou que não tem dificuldades motoras nem de percepção do ritmo, mas dificuldade de se concentrar na tarefa. Penso que não dá para saber se ele realmente pulava de ansiedade ou para fazer graça (de fato os colegas começaram a rir). Mas, pela sua expressão facial eu diria que não era para chamar a atenção. Parecia mais ser uma dificuldade de se conter devido à ansiedade e ao excesso de energia que ele parece não conseguir controlar. Pode se dizer que Renato tem um comportamento motor hiperativo. A performance de Renato e seu colega chega ao fim e ele é convidado a se sentar na roda para outra dupla seguir com as atividades.

Renato tem muita dificuldade de permanecer sentado e Chico chama sua atenção várias vezes, ou para sentar ou para não chegar tão perto dos amigos quando estão dançando. Chico resolve fazer trios para acelerar o exercício. Pergunta quem ainda não foi. Segue um trio e depois um quarteto. Mas ainda restam dois alunos. Um é Pablo, que não foi convidado por Chico, e que também não manifestou desejo de participar (o que não quer dizer que não gostaria, pois assistia a tudo muito entusiasmado mexendo as pernas no ritmo da música). O outro é um aluno muito tímido que foi convidado pelo professor, mas que preferiu não participar. Chico não insistiu.

Assim, Pablo ficou excluído da atividade de dança em dupla. Mas Chico promove uma dança coletiva e Pablo pode então dançar com Carol.

Chico lembra as crianças da música que dançaram na festa junina (semana passada). Ele canta e toca e sugere que as crianças dancem aos pares. Pablo continua fazendo par com Carol. Um menino fica de fora, pois parece que seu par (da festa) faltou hoje. Renato tem dificuldade de conseguir um par (parece que as crianças o evitam), mas ele acaba por conseguir. O menino que ficou sozinho (porque seu par faltou) fica triste, encostado na estante. Chico percebe e sugere à Carol que dance com ele também, mas o menino não quer. Pablo dança com Carol, mas fica tentando olhar para seus colegas girando a cabeça para trás. Carol não percebe o interesse de Pablo nos colegas.

Chico para ao final da canção e sugere que todos se sentem novamente - “pois afinal já dançaram muito”. As crianças pedem à ele que conte uma estória. Uma menina quer uma estória de terror. Chico se dá conta de que a aula já acabou. A estória fica para outra vez. As crianças lamentam. Todos parecem demonstrar muito carinho e interesse por Chico. Para satisfazer a vontade das crianças ele conta uma estória bem curtinha:

“Era uma vez uma minhoca que soltou um pum!”

As crianças riram muito e ficaram satisfeitas. Correm para abraçar Chico e a aula acaba. Hora de colocar os sapatos. Pablo segue com Carol para colocar o seu. Renato pede a ajuda de Chico para colocar o tênis, o que Chico faz de bom grado.

Observação da aula do dia 6/8/2010

Chegou Pablo. Ele chega acompanhado pela Carol depois de todas as outras crianças. Pablo senta e fica se balançando de um lado para outro. Depois vai engatinhando, balançando a cabeça em um movimento que desenha o símbolo do infinito (∞) no ar.

Quando Chico começa uma dança acompanhando o ritmo que toca no pandeiro, puxando um trenzinho, Pablo fica sem se balançar. Pablo participa do trenzinho com a ajuda de Carol, que o segura pela mão. Chico manda as crianças sacudirem “o rabo jacaré” (a bacia) depois de um pulo para frente. Observo que Pablo não consegue sacudir o quadril sem acompanhar esse movimento com a cabeça. Seus olhos parecem perder o foco quando ele balança a cabeça. Pablo segue na roda em trenzinho com atenção, tentando seguir a movimentação das outras crianças, mas a atividade parece ser bem difícil pra ele.

Agora todos se sentam. Pablo continua se balançando, girando a cabeça junto com o corpo todo, de um lado para o outro. Depois vira de gatinho e só balança a cabeça. Procura a Carol que segura sua mão. Ele se vira de costas para todos enquanto Chico ensina uma nova canção para turma.

Gatinho sabe ler
 Não sabe escrever
 Trepá no pau
 Não sabe descer
 Le Le Le Le
 Le Le Le Le

Pablo agora observa os amigos dançarem no meio da roda. Fica imóvel, em pé, segurando a mão de Carol. Agora entra na roda e dança com o balanço habitual. Pablo parece não saber falar. Mexe o fecho do seu casaco com o polegar e o indicador. Quando [Chico] toca, ele se balança com o movimento usual. Parece estar no pulso. Pablo tem um estrabismo divergente, mas parece enxergar normalmente, apenas levanta a cabeça para olhar alguma coisa. Anda com dificuldade... parece que não se sustenta em pé sozinho, apesar de andar passo a passo quando guiado por Carol. Ele se balança flexionando os joelhos tipo “demi plié”. Está em pé e olha os amigos que, sob orientação de Chico, fazem cosquinha um no outro (em pares), simbolizando a formiga que anda pelo corpo (parte da canção).

Meninas no centro atrás de Chico, meninos sentados na roda, devem bater palmas: “agora os meninos”, diz Chico. Pablo, que já estava em pé (de mãos dadas com Carol), puxa Carol que não teve a iniciativa de entrar na roda. Ele realmente acompanha tudo o que acontece. Na hora

da cosquinha, não consegue reagir a tempo de fazer a cosquinha, ficando a olhar os colegas que pulam e riem. Pablo parece achar curiosa a brincadeira. Chico faz cosquinha em Pablo, incluindo-o na brincadeira. Agora é uma menina que vem fazer cosquinha nele. Ele está incluído na atividade, apesar de claramente não ter condições de acompanhar todos os movimentos que as crianças estão fazendo.

Parece que Pablo não quer se sentar, mesmo quando todas as outras crianças se sentam a pedido de Chico.

Renato vem ao encontro de Chico para que este amarre seu sapato

Agora é hora de estória. Pablo se balança.

Essa é a história

De uma minhoca

Que desceu o morro para procurar

Um pedacinho do seu rabo

Você também é um pedaço

Um pedaço do meu rabão

Duas crianças vão iniciar duas filas (as minhocas), uma de meninas e outra de meninos, respectivamente. As crianças que já estão na fila (isto é, a cabeça da minhoca) procuram pelo “rabo da minhoca” passeando pela sala. Quando o encontram, a criança que se juntará à fila deve passar por debaixo das pernas das crianças que já compõem a minhoca. Assim a minhoca (fila) vai crescendo e compondo seu rabo. Pablo não ficou de fora dessa brincadeira. Ficou por último, mas participou. Precisou passar por um “túnel” de pernas, já que foi o último. Fez isso sozinho, engatinhando como todas as outras crianças, e se juntou ao final da fila segurando no colega da frente.

Observação da aula do dia 27/8/2010

Pablo chega e me abraça ainda na porta, pega minha mão, vem andando e balançando a cabeça como sempre.

Quando todos entram na sala, Pablo e Carol se sentam perto do violão. Pablo manipula o violão. Balança-se pega o violão e se levanta. Chico comenta “Pablo está inspirado hoje”. Carol ajuda Pablo a manipular o violão [para que não caia] quando ele levanta o instrumento. E ele continua manipulando o violão cujo braço está em seu colo. De vez em quando olha para a professora regente que, a pedido de Chico, está falando sobre o passeio ao Jardim Botânico. Chico estimula as crianças a falarem sobre o passeio, a contarem suas experiências...

Pablo larga o violão. Engatinha, sobe na Carol que é forçada a deitar com seu empurrão. Passa por cima dela, vai para o canto da sala e pega uma corda colocando-a na boca como um cachorro. Carol enrola a corda em volta de Pablo para ele se soltar sozinho. Ele ignora a brincadeira e já volta para o violão engatinhando [reparo que Pablo usa fraldas]. Chico chama: “Pablo!” que agora está em pé e volta para o violão. Ele está bem inquieto. Não acompanha a conversa sobre o passeio, acho que espera pela música.

Ainda manipula o violão com a Carol. Vai para cima de Chico, tenta pegar sua caneta [Chico fazia anotações das informações das crianças sobre o passeio ao JB]. Uma menina chega perto de Pablo e faz um carinho (deita a cabeça em seu ombro). Pablo está bem agitado. Carol chama a atenção de outras crianças, inclusive de Renato. Pablo deita em cima da menina que, de sentada, cai de costas no chão, deitando. Pablo agora chupa o dedo. Chico ainda insiste em saber sobre o passeio do Jardim Botânico, anotando sempre em seu caderno.

Não havia ainda visto Pablo tão inquieto! Ele já está a dedilhar o violão novamente. Cordas primas e bordões. Agora se entretém com uma colega na parede. Carol o pega no colo, mas ele protesta agitado balançando a cabeça. Para. Parece escutar o que os outros falam. A colega de antes vem lhe fazer um carinho. Ele está realmente entediado com a conversa. Não só ele, outras crianças também. Elas levantam e se viram na roda. Estão todas ansiosas, agora levantaram e rodearam o professor ficando em pé. Renato foi por trás batucar no *Cajon*. Agora dedilha o violão.

Pablo engatinha para o canto da sala e descobre o jambê deitado. Dirige-se em seguida para os trabalhos que estão pendurados na parede, mas Carol intercede antes. Carol agora está em pé e Pablo segura em sua camisa balançando a cabeça. Agora fez “âh”, bate palmas e rodeia Carol como em uma dança. Renato não para de tocar o violão. Chico o deixa a vontade. Pablo continua a rodar.

Chico pergunta sobre Pablo no passeio para as outras crianças e pergunta do Renato também. Este faz um comentário e Chico enfatiza repetindo: “Renato falou uma coisa bem legal – *botamos o pé no rio*”.

Chico acaba sua “pesquisa sobre o passeio JB”. Manda as crianças levantarem, mas a energia é tanta que elas pulam pela sala. Pablo continua a rodar em volta da Carol. E Renato a tocar violão.

Chico pega o jambê. Explica que vai tocar e todos devem dançar e que depois ele vai explicar sobre o instrumento. Renato continua a tocar violão e Chico não diz nada a respeito. Pablo dança com Carol dando gargalhadas. Balança sempre a cabeça e se joga para trás (corpo e cabeça, segurado por Carol). Chico chama a atenção de um menino que deita no chão para evitar que ele seja pisoteado.

Chico diz [orientando a expressão corporal das crianças]: “agora só mexendo os braços”. Pablo mexe os braços e Carol o segura pela barriga. Chico diz: “agora só uma perna”. Pablo não consegue acompanhar. “Agora só duas” – diz Chico. E as crianças correm e Pablo também (sempre apoiado pela Carol). “Agora só a cabeça” – orienta Chico novamente. Pablo não tem dificuldade de mexer a cabeça, é sua especialidade, e parece curioso vendo as outras crianças balançando a cabeça (como ele). Nova orientação de Chico: “agora roda de meninos e roda de meninas.” Renato ainda toca o violão. Chico o deixa a vontade e o orienta para não ir muito pra frente no espaço em que as crianças fazem a roda. Chico canta uma canção que propõe uma coreografia aparentemente já conhecida pelas crianças.

Pablo está isolado, só com a Carol, não está na roda de meninos. Chico interrompe sempre que a roda se desorganiza. Carol e Pablo agora têm um chocalho de garrafa que Carol chacoalha. Chico tira um menino da roda que não participava direito. Renato se exalta no violão e Chico lhe diz: “agora é baixinho”. Chico: “agora grande roda, mistura meninos e

meninas”. Pablo está sentado, no canto tocando chocalho. Joga o chocalho no chão quando as crianças pulam e gritam como parte da coreografia, se levanta e brinca com o apoio da Carol. Olha para Chico e para as crianças que brincam e pulam. Agora assiste. Balança um braço se segurando em Carol. A letra da música diz para se abraçarem e Pablo e Carol se abraçam. Os outros alunos se abraçam aos pares. Acabou esta atividade. Chico sugere a todos que se sentem. Carol e Pablo continuam em pé.

Chico vai apresentar o instrumento (jambê) agora. Pablo busca outra atividade no canto da sala (em uma estante). Chico vai chamar um aluno de cada vez para tocar o jambê.

Pablo está com um pandeiro na mão. Larga-o, caminha para a roda, mas Carol senta-se fora da roda com ele e começa a fazer a atividade que Chico propõe. Atividade: bater em cada perna com as mãos alternadamente, como aquecimento para tocar o jambê.

Renato é o primeiro. Bate com desenvoltura. Chico propõe então um ritmo para Renato repetir. Mas Renato repete displicentemente, sem concentração e com um pouco de vergonha. Não fez com precisão, mas Chico não o corrige e chama o próximo.

Pablo engatinha e tenta se levantar apoiando-se na menina que toca o jambê. Chico pede para que a menina deixe Pablo tocar primeiro. Ele toca com força razoável. Chico pede a Carol uma cadeira para que Pablo possa se sentar em frente ao jambê. No entanto, sentado na cadeira Pablo fica muito baixo pra tocar. Sem se sentar, Pablo começa a tocar, mas para e espera, pois Chico acha que ele precisa se sentar. Carol pega outra cadeira maior. Pablo bate com força no jambê com as duas mãos juntas. Se empolga quando Chico também bate na outra borda do instrumento. Chico propõe uma pulsação. Carol guia a mão de Pablo. Nesse momento ele se distrai observando os dois amigos que tocam o violão e a caixa ao lado. Pablo se levanta para tocar em pé. Depois de tocar Pablo se vira para Carol.

Chico procura reorganizar a atividade de acordo com a atenção dos alunos. Percebe que para incluir Pablo a turma ficou mais dispersa. Mas Chico improvisa, e dá espaço para todos participarem.

Agora ele pega o violão e canta enquanto uma menina toca o jambê. Outras crianças dançam. Pablo parece cansado, a aula já deve acabar.

As demais crianças estão dançando, tocando o chocalho, conversando enquanto revezam o jambê. Chico acompanha cantando e tocando o violão.

Pablo se entretém com uma bola. Uma menina o tira para dançar e o segura pelas mãos. QUE FOFO!!! Pablo se esforça para acompanhar.

Acaba a aula.

Observação da aula do dia 3/9/2010

Começa a aula e Pablo ainda não chegou. Acaba de chegar agora. Chico volta a anotar informações sobre o passeio JB, pois perdeu seu caderno da aula passada.

Pablo está descalço. Sua auxiliar, Carol, o chama para a roda.

Pablo não vai e para em frente à mochila de alguém. Carol vem buscá-lo. Carol senta e ele, que está em pé, se joga para trás em seu colo. Ri da sua própria brincadeira. Vira-se para Carol ignorando o resto do grupo. Eles se beijam.

Renato está agitado hoje, já foi chamado à atenção algumas vezes.

A professora regente explica o passeio tentando agilizar a anotação. Essa professora trouxe um buriti. Deixou na mão de Chico, que cheirou a fruta e não gostou do cheiro. Todas as crianças agora estão cheirando a fruta.

Carol saiu, entrou outra auxiliar para ficar com Pablo. Pablo parece meio cansado. Carol voltou. Percebo que Pablo realmente usa fraldas. Carol saiu novamente. Chico põe uma luva preta e começa a contar a estória, o mito da mãozinha preta (acho que ele mesmo inventou). Conta a estória e as crianças observam atentas. Ao final diz que a mãozinha preta se transforma em outro mito. Ao tirar a luva, vê-se que, do avesso, é vermelha. Pablo e Renato se abraçam.

Chico Canta:

Tem saci nessa mata
Eu vi
Ele fuma cachimbo
Eu vi
Tem um gorro vermelho
Eu vi
Era mesmo o saci...

La vem ele pulando
Cadê
Numa perna só
Cadê
Ta sempre aprontando
Cadê
Bem atrás de você...

Essa é a mesma atividade realizada na escola verde (ver descrição na observação da escola verde).

Todos brincam. É a primeira vez que o professor propõe essa atividade para a turma. Algumas crianças têm dificuldade de escolher atrás de quem por a carapuça. Chico sugere Pablo, mas a auxiliar (que substituiu Carol) diz que Pablo não vai não, porque está agitado. Não entendi esse comentário, pois não observei nenhuma agitação em Pablo, nesse momento. Penso que talvez ela não estivesse realmente disponível para ajudá-lo.

Muda a atividade: senhor capitão

Carol volta, fazem uma grande roda...

Esta canção já tem uma coreografia que todos conhecem

Pablo faz a coreografia com Carol. Ela é muito carinhosa com ele. Enquanto ela o abraçava, sua camisa suspendeu e percebi que Pablo tem um curativo no umbigo, tipo um cateter. Penso que deve ser devido ao seu problema digestivo.

Renato está realmente mais agitado hoje, os professores precisam sempre chamar sua atenção.

Atividade da minhoca: essa é a minhoca que perdeu o rabo. Eles devem iniciar uma fila que irá se formar à medida que os pedacinhos do rabo (as crianças) são encontradas. Sempre duas minhocas, uma de meninos e outra de meninas.

Pablo está engatinhando, acho que procura a fila de meninos, quer participar, mas não encontra apoio. Agora veio até mim. Balança a cabeça e as pernas. Carol vem buscá-lo, é a sua vez de se juntar à minhoca. Ele passa por baixo de todos os amigos, e fica na fila, permanece um pouco sem Carol. Mas a fila de meninos já estava meio desorganizada e Carol auxilia para que a fila não se desmanche.

Enquanto isso, Renato está de novo no chão, quase derrubou uma menina, estava a apertá-la com as pernas e os pés. A menina senta enquanto Renato, sem graça, me olha e se espreguiça.

Todos devem deitar no chão agora. Pablo não deita, grita e se joga em cima de Carol. Depois deita finalmente ao seu lado.

Renato brinca com as mãos enrolando uma na outra. Procura se encostar no corpo de um colega. Penso que essa é uma característica de crianças dessa idade, isto é, buscar o contato corporal com os amigos. Eles se abraçam, deitados de lado em posição fetal, eles se olham rindo um para o outro, se tocando com as mãos. Agora Renato está bem tranquilo brincando com suas mãos no chão.

Pablo rola, senta e reclama se balançando. Agora, se distrai olhando para os colegas ainda deitados. Carol o cutuca carinhosamente.

As crianças devem prestar atenção nos bichos que aparecem na canção que Chico canta enquanto eles relaxam deitados no chão.

Agora eles levantam a mão para falar. Renato não se manifesta, acho que ainda não percebeu qual é a tarefa. Está absorto em si mesmo.

Pablo também não se manifesta, mas parece olhar para o grupo e do grupo para os trabalhinhos que estão pendurados na parede.

Falta só um bicho para as crianças adivinharem.

Renato brinca com sua língua agora e observa os trabalhinhos na parede. Não se mexe desde que acabou a música. Esteve consigo mesmo. Mas quando o professor encerrou a aula, ele foi o primeiro a levantar e gritar: “OBA!”

Pablo sai andando de mãos dadas com Carol.

Turma do Pedro

Aluno em observação: Pedro
 Professora Regente: Malu
 Auxiliar de Pedro: Marina
 Professora de Música: Chico

Observação da aula do dia 11/6/2010.

Pedro faltou hoje, pois está doente. A turma ensaia uma apresentação para festa junina que acontecerá amanhã. Professor de música, professora de dança e professora de turma trabalham colaborativamente para o sucesso da apresentação. Todos parecem empenhados e felizes, apesar da pequena ansiedade com relação ao resultado da apresentação.

Observação da aula do dia 18/6/2010

A caminho da sala de aula encontro com Pedro no pátio junto a auxiliar Marina. Estava brincando de jogo da memória bem calmo. Subimos a sala de aula. Os alunos esperavam o professor fazendo palavras cruzadas. Marina pede que peguem seu material para aula de música (flauta doce). Enquanto o pessoal se arruma o professor de música Chico comenta [no corredor perto da porta] que tem tido muita dificuldade com o ensino da flauta para Pedro. Diz que especialmente nas últimas aulas ele tem estado mais alterado, talvez pela troca da medicação.

A auxiliar Marina desce para buscar Pedro no pátio, que sobe chorando, pois não queria subir. Ele se joga no chão grita, chora, se debate. Marina consegue fazê-lo subir. Mas ele está inquieto, zanzando pela sala, tenta sair e me empurra [eu estava na porta]. Marina tenta controlá-lo. [com muita firmeza] pede que ele pare com “a pirraça”. Ela me explica: “tem o surto e tem a pirraça...”. Ela diz para ele que só irá atendê-lo quando ele disser o que quer. Ele reluta, mas se acalma e fala: “água”. Marina desce com Pedro para lhe dar água. Ele ainda está em “surto” ou “pirraça” quando ela insiste em trazê-lo para sala de novo.

Chico pensa ser preciso uma estratégia específica para Pedro, e diz que a flauta exige muito dele. Diz que a direção insiste na participação de Pedro na aula de música. Chico diz não saber muito o porquê, mas em uma reunião descobriu que o irmão mais velho de Pedro é “músico”, concluindo então que isso deve ser importante para Pedro ou para a família.

A aula começa [neste momento me coloco em uma posição estratégica, na porta da sala onde acontece a aula, mas me volto para a escada de ferro (externa) por onde consigo ver e escutar o que acontece no pátio com Pedro que ainda não voltou para sala]. A turma responde muito bem à orientação do professor. Não há nenhuma outra alteração de comportamento. Apenas uma ou outra criança que não resiste e toca a flauta fora de hora. Mas a aula flui de maneira calma com muita concentração por parte das crianças que tentam entender o que o professor ensina. Estão neste momento aprendendo a posição da nota dó, na sequência si-dó. Pedro ainda não voltou.

Acaba de voltar. Sobe em silêncio. Ao fazer a curva da escada, começa a gritar e chorar. Encontra comigo e bate com as duas mãos na minha perna [eu estava sentada no degrau da

escada escrevendo em meu diário]. Marina desiste e desce com ele de novo, mas ele ainda está chorando lá em baixo. Quando chora entoa alturas mais ou menos definidas, como o grito do Tarzan. Seu choro parece repetir um padrão: *ah*-médio, *ah*-agudo, *ah*-grave, em um som contínuo, chorado, com sustentação do fonema *uh*... Soa quase como um canto, como se tivesse três planos definidos de altura.

Quando chora Pedro entoa alturas mais ou menos definidas, como o grito do Tarzan. Seu choro parece repetir um padrão *ah*-médio, *ah*-agudo, *uh*-grave contínuo em choro com sustentação fonema *uh*... como se tivesse três planos definidos de altura. [Enquanto isso, na sala de aula] os alunos estão cada vez mais afinados. Tocam:

Si – dó – si – dó... (com uma pulsação estabelecida)

O professor resolve introduzir a nota lá na sequência:

Dó – si – lá – sol, depois sub-dividindo em: dó,dó – si, si – lá, lá – sol, sol...

Chega uma das diretoras à sala [a escola tem quatro diretoras]. Pedro continua choro-cantando lá em baixo no pátio. Está agora desenhando com giz no chão. Outra auxiliar [de outra turma] interage com ele. Ele está calmo agora. Pedro se irrita com o giz. Algo ainda não o agrada. A diretora que retorna da sala resolve interceder. Pedro segura em suas mãos [da diretora] e se balança por entre suas pernas. Parece pedir por suporte corporal, carinho, apoio.

Agora estão tirando sua roupa no meio do pátio [Marina e a diretora], acho que ele vai tomar banho. Quando Pedro sai do banho, mais calmo, ganha uma caixa de Sucrilhos. [não sei se tem Sucrilhos mesmo ou é só uma caixa para reciclagem].

O professor acaba a aula improvisando uma melodia para seus alunos na flauta doce. Algo que me lembrou uma melodia camponesa renascentista???

P.s.: Um pouco depois do banho Pedro foi embora com a mãe. Não sei se era o planejado ou resolveram chamá-la devido ao seu comportamento. O que fiquei sabendo mais tarde, é que de manhã eles havia ido até a feira da providencia no rio centro, e apesar do passeio cansativo, Pedro se comportou muito bem. Penso que talvez Pedro realmente só estivesse cansado, tendo gastado toda sua energia e concentração no passeio.

Observação da aula do dia 6/8/2010

Pedro estava na aula, sentado de costas alheio a turma entrando. – o professor está careca (raspou a cabeça). Quando todos sentam e tudo parece calmo.... Pedro se vira e percebe que o professor Chico está careca. Vem até ele para alisar sua cabeça. Fica assim por uns 30 segundos. Depois volta para sua mesa onde desenhava com giz de cera. Levanta, vai até o Chico e o abraça. Chico exclama: - “eh, está carinhoso!” – a professora de turma Malu diz: “também ontem...”.

Chico começa a aula dizendo às crianças: “podemos conversar, trocar idéias, falar sobre as férias...” e complementa: “vou começar.” Todos escutam atentamente Chico falando, enquanto Pedro vai e vem, voltando sempre e sentando a mesa, de costas para a turma, onde desenha com giz de cera (ele tem um pote cheio deles) em um papel. Os alunos contam o que fizeram nas férias, um de cada vez. Todos estão tranquilos, atentos e participando. Pedro se levanta de novo e volta a cada minuto para abraçar e alisar a cabeça de Chico. O assunto agora é futebol e maracanã o que... Pedro, em mais ou menos 20 segundos, sai e volta. Sobe no colo de Chico e o abraça. Fala algo como “carro”. Em intervalos de segundos alterna do

colo de Chico para mesa onde desenha com giz de cera. Seu andar é calmo e tranqüilo e, apesar do ritual de ir e vir, não há nada de atípico em seu comportamento. Por um momento ele sacode o desenho e circula pela sala.

Agora Pedro é chamado pelo professor, mas não lhe dá atenção. Ele senta [em sua cadeira], mas levanta em seguida para dedilhar o violão que Chico acaba de tirar da capa. Dois meninos também levantam para tocar o violão. Chega mais um aluno para aula e o professor Chico espera que ele fale sobre suas férias. Mas ele ainda está ocupado pegando sua flauta na mochila. Pedro está no colo de Chico dedilhando o violão. Em seguida volta à caixa de giz de cera, tampa e a sacode como um grande chocalho, [precisa das duas mãos, pois o pote é grande e deve estar pesado pela quantidade de giz]. Abre a caixa de novo e começa a colocar giz na boca um atrás do outro. Malu chama sua atenção.

Começa a aula de flauta e o professor orienta as notas que as crianças devem tocar. Pedro dedilha o violão e sai porta afora. “Desceu” diz o Chico a Malu. Ela desce e vai atrás de Pedro. Coincidência ou não ele saiu da sala assim que as outras crianças tocaram a flauta, fazendo o que Chico havia pedido. Pedro não tem, não traz ou não pega a flauta na mochila.

Agora os alunos respondem à regência de Chico para tocar a nota *si* que sai bastante desafinada mas ao mesmo tempo. Chico corrige a postura dos alunos, houve-se um “apito desafinado” e Chico fala: “alguém escutou alguém apitando?” - os alunos respondem positivamente com a cabeça e Chico diz: “quem tá apitando sopra mais fraco”.

A regência do professor Chico é 1 dedo para nota *si*, 2 dedos para nota *lá*.

Pedro toca o violão e está no colo de Chico [...] parece um pouco entediado. Pedro agora [...] os gizes e coloca de volta na caixa. Desenha mais em seu papel. Fala algo não compreensível: “Iaui!”. Parece saber segurar muito bem o giz e desenha com força círculos e retas. Troca “compulsivamente” os gizes.

Chico resolve desenhar as posições das notas na flauta no quadro. Pedro percebe e vem olhar de perto o que faz o professor. Não demora nem 2 segundos observando-o. Volta para seu desenho. Parece que não são rabiscos aleatórios; fica concentrado decidindo que traços e onde fazê-los no papel.

Senta na mesa. Vem até mim e me pergunta: “chocolate”. Segura minha mão. Eu respondo: “você quer chocolate?” Ele repete a mesma palavra e eu digo: “Não sei se tem chocolate...”. Malu complementa: “não tem não!”.

Pedro agora parece cantarolar, zanzando pela sala falando consigo mesmo. E volta aos gizes e ao desenho. Bate com as duas mãos na mesa. Presta atenção ao professor que desenha em vermelho a posição do *dó* na flauta que está no quadro. Pedro rabisca a mesa e uma menina avisa Malu: “ele rabiscou a mesa”. Mas Pedro já está alisando e apertando as cordas do violão. Outro aluno ao lado do professor também aproveita para dedilhar as cordas enquanto o professor fala. Malu sai da sala e leva Pedro, acho que acabou a aula para ele. Não sei por que sua auxiliar não está presente hoje...

Desci para conversar com a auxiliar de Pedro. Ela me disse que na volta às aulas (após as férias) ele está ainda em adaptação, então ela não está “insistindo” muito com ele.

Perguntei coisas como se ele segura o lápis. Ela respondeu que sim, embora com dificuldade, mas escreve. O giz ele segura bem. Ele sabe ler e escrever com letra bastão. Ela escreveu no

quadro “O CARRO VERDE” e pediu que ele lesse e copiasse abaixo. Ela comenta que ele tem 8 anos, que daqui a pouco ela subirá com ele [para a sala] para fazer umas duas atividades... acrescenta que ele faz tudo muito rápido [parecia justificar por que ele passa mais tempo fora da sala de aula]. Explica que ele sabe fazer, mas que quando não quer não tem jeito.

Ao acabar a aula Chico disse que ainda está pensando em uma atividade com percussão para que Pedro participe da aula e afirma que já tentou com a flauta, mas que em grupo fica muito difícil para ele acompanhar os colegas.

Observação da aula do dia 27 de agosto de 2010.

Quando cheguei a aula já havia começado. A atividade era leitura de ritmo. Traços para as notas longas e pontos para as notas curtas.

Estava no quadro: __ . . __ . __

Chico cantava o ritmo e parava em algum ponto da sequência escrita no quadro, e as crianças tinham que dizer onde ele havia parado. Depois um aluno cantava o ritmo para outro acompanhar dizendo em que ponto parou. Pedro anda pela sala, alterna entre o colo do professor e sua mesa [de costas para turma] com seus gizes e papel. Agora está no colo do professor, fica por uns 30 segundos, volta para mesa onde está seu desenho, senta, olha para a estante de livros e para o menino que tenta reproduzir o ritmo. Canta algo. Chico comenta que hoje tem muitas professoras faltando. “tá complicado”, exclama ele.

Pedro se senta e em seguida fica em pé na mesa para colorir umas figuras em preto e branco presas na parede. Um colega vê e fala: “Pedro sai daí!” Pedro calmamente sai. Tem uma super elasticidade, permanecendo com uma das pernas dobrada sobre a mesa.

Procurando algo para se entreter, ele pega em uma prateleira no alto duas caixas de “crayons”. Esvazia as duas caixas, misturando os crayons com seus gizes no pote. Chico percebe. Ele orienta Pedro a não misturar os gizes [mas ele já havia misturado. Pedro senta e continua desenhando.

Agora Chico apresenta um tambor, pergunta o nome aos alunos e explica como é feito. Diz que esse tambor tem um nome específico: é o jambê. Os alunos são convidados a tocar o jambê, um de cada vez, junto com Chico. Ele propõe um pulso a ser tocado alternando as mãos. Os alunos que não estão tocando com o professor, podem ir treinando o toque na própria perna. Chico estabelece o pulso, alternando ora rápido, ora devagar. Pedro se levanta “pula” em direção a porta e Chico diz: “ei, ei, você vai tocar daqui a pouco, senta ali, pega a cadeira”. Pedro hesita volta para sua mesa [que esta colocada de costas para a turma, já que as mesas foram todas encostadas no canto da sala com o objetivo de abrir espaço para um semi-círculo de cadeiras onde as crianças se sentam para aula de flauta], mas logo pega seu papel e seu container de gizes e traz para onde Chico sugeriu que ele sentasse.

Chico o chama, ele ignora. Um colega vem buscá-lo, tira o giz de sua mão e tenta levantá-lo da cadeira. Chico diz que não precisa agarrá-lo. Pedro então se levanta sozinho e senta em frente ao Jambê. Ele o toca e olha para o espelho ao lado. Bate meio “mole” no instrumento,

sem força. Depois para de tocar e fica olhando para fora, pela janela. Permanece assim parado alguns segundos. Um colega impaciente passa a mão na frente de seus olhos tentando despertá-lo deste “transe”. Pedro bate mais duas vezes alternando as mãos como foi proposto [desde a primeira tentativa ele alternou as mãos e quase estabeleceu um pulso]. Volta então para sua mesa, seu papel e seus gizes de cera [agora mais perto de Chico].

Malu chegou e percebeu que Pedro havia pegado os gizes da prateleira. Gritou e disse: “Tá doido, tá maluco? Esses gizes são importados!” – ela catou os gizes do container. Ficou muito aborrecida, sem a menor preocupação com o menino. Pedro percebeu e ficou chateado. Agora grita e pula protestando. Tenta chamar a atenção de Malu, que o ignora completamente. Chico comenta com Malu que ela “perturbou” Pedro, pois ele estava bem. Malu diz: “E daí? São importados!” Pedro está agora no fundo da sala procurando algo mais para mexer. Malu não demora a perceber a intenção de Pedro, briga com ele de novo e exclama que ele está só fazendo o que não deve. Pedro estragou um trabalho de argila de outro colega que estava secando em cima da prateleira que ele acabara de mexer. Ele está sozinho. Chico e Malu discutem sobre não ser possível tê-lo na sala de aula sem alguma pessoa para ficar com ele. Malu pega mais papel, o container de gizes, leva de volta para a mesa que Pedro estava usando antes, perto dela. Pede a Pedro para desenhar de novo. Sugere cores para ele desenhar, como se estivesse propondo uma atividade. Pedro acata a sugestão e agora desenha livremente.

Chico parece um pouco preocupado com a situação. As crianças pedem para ele tocar *funk* no jambê para elas dançarem. Chico concorda, apesar de que parecia interessado em voltar para a atividade com a flauta. Depois de algumas duplas dançarem, de repente Pedro pega seus papeis e gizes e se posiciona no meio da sala onde os meninos dançavam. Um deles abraça Pedro, outros se jogam no chão. Assim acaba a aula.

Observação da aula do dia 3/9/2010

Quando cheguei à escola, a aula já havia começado, mas Pedro estava no pátio com Malu e uma nova auxiliar. Parece que Marina realmente não voltará mais. Subi para falar com Chico. Este me anunciou que há pouco, em uma reunião, haviam decidido, por sugestão de uma das diretoras, que Pedro passaria a assistir a aula de música na turma de pré-II, serie anterior ao 1º ano. A justificativa é que nessa turma a atividade é jongo, com percussão e que isso seria mais interessante para Pedro.