

Publication status: Not informed by the submitting author

MUSICAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL FUNCTIONAL DIFFERENCES: A PATH OF EXPRESSIVENESS AND FREEDOM

Maria Amélia Resende Viegas, Larissa Medeiros Marinho dos Santos, Wanderley Cardoso de
Oliveira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10293>

Submitted on: 2024-10-28

Posted on: 2024-11-12 (version 1)
(YYYY-MM-DD)

ARTIGO

EDUCAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS COM DIFERENÇA FUNCIONAL INTELECTUAL: UM CAMINHO DE EXPRESSIVIDADE E LIBERDADE

Maria Amélia de Resende VIEGAS¹

Larissa Medeiros Marinho dos SANTOS²

Wanderley Cardoso de OLIVEIRA³

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de doutorado realizada nos anos de 2022 e 2023, cujo objetivo foi descrever e compreender as experiências musicais de três crianças com Diferença Funcional Intelectual da Apae de São João del-Rei (MG) a partir da perspectiva teórico-metodológica da Fenomenologia de Merleau-Ponty. A Fenomenologia é uma abordagem filosófica que assenta suas bases sobre a vivência do fenômeno, postulando, assim, uma imersão intensa do pesquisador na realidade investigada. A Fenomenologia propõe a descrição dos acontecimentos a partir de uma análise ancorada no vivido e nas intencionalidades dos sujeitos, incluindo aquelas do pesquisador. A pesquisa foi realizada por meio de observações participantes em oficinas de musicalização ministradas semanalmente pela pesquisadora e relatadas em diários de campo. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com as mães das crianças, a fim compreender o perfil das crianças. As oficinas de musicalização se pautaram em atividades de improvisação musical, utilizando o corpo como meio principal de expressão das musicalidades diversas. O resultado da investigação mostrou que as crianças com diferença funcional podem aprender mais e melhor se respeitadas as suas formas diversas de ser.

Palavras-chave: educação musical especial, diversidade, fenomenologia.

MUSICAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL FUNCTIONAL DIFFERENCES: A PATH OF EXPRESSIVENESS AND FREEDOM

ABSTRACT: This article presents the results of doctoral research carried out in 2022 and 2023, that aimed was to describe and understand the musical experiences of three children with Intellectual Functional Difference from Apae in São João del-Rei (MG), from a theoretical perspective. methodological approach from Merleau-Ponty's Phenomenology. Phenomenology is a philosophical approach based on the lived experience of phenomena, which requires the researcher's deep immersion

¹Doutoranda. Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora do Departamento de Música da UFSJ. E-mail: amelieviegas@ufs.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3681-8384>

² Professora. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSJ. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Brasília. E-mail: larissa.santos@unb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4906-4163>

³Professor Titular. Departamento de Educação da Universidade Federal de São João del-Rei Minas Gerais/Brasil. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: woliv2@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6467-5910>

in the investigated reality. Phenomenology advocates for the description of events through an analysis grounded in lived experience and the intents of the subjects, including those of the researcher. The research was carried out through participant observations in music workshops led weekly by the researcher and recorded in field journals. Semi-structured interviews with the children's mothers were conducted to understand the children's profiles. The music workshops were based on improvisational activities, using the body as the main means of various forms of musical expression. The findings indicate that children with functional differences can learn more effectively when their assorted ways of being are respected.

Keywords: special musical education, diversity, phenomenology.

EDUCACIÓN MUSICAL PARA NIÑOS CON DIFERENCIAS FUNCIONALES INTELECTUALES: UN CAMINO DE EXPRESIVIDAD Y LIBERTAD

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de una investigación de doctorado realizada en 2022 y 2023, cuyo objetivo fue describir y comprender las experiencias musicales de tres niños con Diferencia Funcional Intelectual de Apae en São João del-Rei (MG), desde una perspectiva teórica. Aproximación metodológica a la Fenomenología de Merleau-Ponty. La fenomenología es un enfoque filosófico basado en la experiencia vivida de los fenómenos, que requiere la inmersión profunda del investigador en la realidad investigada. La fenomenología aboga por la descripción de eventos a través de un análisis basado en la experiencia vivida y las intenciones de los sujetos, incluidas las del investigador. La investigación se llevó a cabo a través de observaciones participantes en talleres de música dirigidos semanalmente por el investigador y registrados en diarios de campo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con las madres de los niños para comprender los perfiles de los niños. Los talleres de música se basaron en actividades de improvisación, utilizando el cuerpo como medio principal de diversas formas de expresión musical. Los hallazgos indican que los niños con diferencias funcionales pueden aprender más eficazmente cuando se respetan sus diversas formas de ser.

Palabras clave: educación musical especial, diversidad, fenomenología.

INTRODUÇÃO

O percurso desta pesquisa começou há muitos anos, quando eu ainda era professora de piano e recebia alunos com grandes dificuldades de aprendizagem. Eram adultos que não sabiam ler nem escrever, adolescentes com transtornos mentais não especificados e idosos que queriam tocar piano e se matriculavam nos cursos do Conservatório de São João del-Rei, escola pública de música da cidade. Sem saber, eu já estava ingressando na área de Educação Especial e buscando formas de lecionar música de um jeito que essas pessoas pudessem se expressar melhor. Entre idas e vindas, tornei-me professora da Universidade e passei a coordenar estágios na área de Educação Musical Especial, como o estágio na Apae.

O estágio teve início em 2015 e, depois de promovidos alguns cursos nessa área, resolvemos desenvolver um Programa de Extensão que pudesse estar permanentemente na Apae, oferecendo aulas de música para o público daquela instituição. Iniciado em 2016, o Programa de Extensão “Música na Apae” funcionou ininterruptamente até o ano de 2021. Um pouco desse período exploratório e do período de transição entre a prática na Apae e o início deste trabalho está relatado no ensaio [Retirado para avaliação]. Todo o trajeto entre as práticas realizadas no Programa e o início da pesquisa evidenciou que era preciso um aprofundamento maior nas necessidades das crianças e uma postura mais aberta para acolher as suas especificidades e o seu jeito diverso de aprender música.

Aqui, assumimos a terminologia diferença funcional intelectual e/ou diversidade intelectual por entender que essas crianças “funcionam” de um jeito diferente. Dessa forma, focamos mais nas potencialidades do que nas limitações impostas pela deficiência. Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento [AADDI], a Deficiência Intelectual (termo usado pela Associação) é definida como uma condição ligada a limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, originando-se no período de desenvolvimento, antes dos 22 anos (Schalock, Luckasson, & Tassé, 2021). O funcionamento intelectual está ligado ao funcionamento geral do raciocínio, aprendizagem e resolução de problemas, e o comportamento adaptativo se refere mais às habilidades de linguagem, tempo, habilidades sociais (habilidades interpessoais, de cumprimento de regras) e também práticas (cuidados com a higiene, capacidades para realizar tarefas cotidianas, uso do dinheiro e uso do telefone entre outras) (disponível no *site* da AAIDD⁴).

Apesar de apresentar tais limitações referentes ao funcionamento cognitivo, e também ao comportamento adaptativo, entendemos que a deficiência se manifesta mais pela falta de acessibilidade e adaptações sociais. Essa visão de deficiência como diferença, e não como falha, está em consonância com o que é denominado hoje de “Modelo Social da Deficiência”. Neste, a “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (Diniz, 2012, p. 10). E, dentro desse contexto, a Diversidade Intelectual é ainda mais relegada para um segundo plano dado o paradigma vigente da racionalidade que vivenciamos na nossa sociedade. Assim, pensamos que trazer para o centro o sujeito, com a sua maneira diversa, nos deixa mais abertos às diferenças e às adaptações que devemos fazer para que aprenda melhor. Pensar uma educação para a diversidade é assumir um paradigma, que “não se baseia nas necessidades especiais, nos diagnósticos ou déficits, mas na percepção das diferenças como algo inerente à natureza humana; sejam elas associadas a um diagnóstico, ou não” (Alvares & Amarante, 2016, p. 17).

Além da motivação prática desta pesquisa, como resultado de um trabalho que culminou na vontade de saber mais sobre as crianças e sua relação com a música, a investigação se justificou também pela ausência de bibliografia que abordasse o tema nessa perspectiva que estamos adotando. Em consulta às plataformas acadêmicas do Google Acadêmico, SciELO e Periódicos da Capes⁵, além de publicações específicas da Educação Musical, como as da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e dos Anais do Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais [SINCAM], não encontramos nenhum trabalho correlacionando os temas da Educação Musical com a Diversidade Intelectual e a Fenomenologia de Merleau-Ponty.

⁴ Criterias (aaid.org)

⁵ Plataforma da Capes – Web of Science (http://dibib.ufsj.edu.br/wordpress/?page_id=77)

O trabalho encontrado mais próximo à nossa perspectiva foi o de Surujlal (2013). Contudo, o autor está interessado mais na percepção dos educadores de escolas especiais, e não diretamente no comportamento das crianças, como no nosso trabalho. Outro texto que relata uma pesquisa mais similar à nossa foi encontrado no Seminário Internacional de Educação Musical [ISME] da Comissão de Educação Especial e Musicoterapia, cujo tema foi “Sons da Possibilidade: ouvindo nossas vozes”⁶. Salmon (2022) descreveu as práticas corporais e criativas de crianças com diversidade intelectual, levando em consideração o tempo e as dificuldades de cada criança.

Em língua inglesa, encontramos ainda mais trabalhos referentes ao tema, não especificamente sobre a educação musical, mas, de forma mais abrangente, investigações sobre a música como recurso e sobre a musicoterapia, campo distinto da nossa investigação. O trabalho de Rushton, Kossyvaki & Terlektsi (2023) faz uma revisão sistemática da literatura nas plataformas digitais ProQuest and Education Resources Information Center [ERIC] sobre Deficiência Intelectual e “Intervenções musicais”, incluindo nesse contexto a educação musical, a musicoterapia e a “Música social”, definidas como suporte e recurso para as interações musicais com as pessoas com diferença funcional. Outros trabalhos sobre Educação Musical e Diversidade Intelectual foram encontrados, mas utilizam a pesquisa quantitativa (Welch, Ockelford, Carter, Zimmermann, & Himonides, 2009; Ockelford, Welch, Jewell-Gore, Cheng, Vogiatzoglou, & Himonides, 2011; Fritz & Peklaj, 2019; Kalkan, 2022; Güdek, Öziskender-Flinn, & Kalkan, 2022) e modelos musicais instrucionais para mensuração de habilidades, ausentando-se de descrever o que foi feito efetivamente com as crianças.

Nos locais pesquisados, somente dois trabalhos com uma abordagem qualitativa foram identificados: 1. o de Wong (2022), professora do Departamento de Estudos Educacionais da Universidade Batista de Hon-Kong, que investigou a percepção de professores de Música sobre a influência do ambiente na promoção da criatividade musical de crianças com deficiência intelectual em escolas especiais de Hong-Kong, e 2. o de Fujita (2021), que descreve experiências educativas com crianças com diferença funcional sob a ótica fenomenológica, mas não experiências musicais.

Com o objetivo de descrever e compreender as experiências musicais de três crianças com Diferença Funcional Intelectual da Apae de São João del-Rei (MG), mostrando como elas se expressam e se realizam por meio da música, entendemos que o nosso trabalho contribui para a expansão da área e para refletir sobre novas formas de ensino musical que atendam melhor às demandas desse público. Observar atentamente o fenômeno da expressividade musical em crianças com diferença funcional e aprofundar nas questões relacionadas às suas peculiaridades podem favorecer o trabalho com outras crianças em contextos similares.

A EDUCAÇÃO MUSICAL EM DIÁLOGO COM A FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY

A Educação Musical, no contexto desta pesquisa, assume um caráter interdisciplinar, pois congrega as áreas das Ciências Humanas e das Artes, a fim de promover diálogos necessários entre o desenvolvimento artístico e humano. Como bem situa Demo (2013):

⁶ https://www.isme.org/sites/default/files/Special%20Music%20Education%20and%20Music%20Therapy%20Commission%20Proceedings_2022.pdf

A pesquisa interdisciplinar é necessária por duas razões conectadas: no lado epistemológico, porque o processo de captação não é linearmente lógico, sempre incompleto e em parte deturpante da realidade; torna-se ainda mais incompleto e deturpante, quando reduzimos a realidade àquilo que os métodos melhor captam; no lado ontológico, porque a realidade como tal, sendo complexa, apresenta-se multifacetada, extremamente prismática e escorregadia; a mente precisa simplificar para explicar, mas deve saber que está fazendo interferência formalizante, sempre, pelo menos em parte, estranha (p. 72).

Nesse sentido, a abordagem fenomenológica de compreensão da realidade foi a que mais se adequou à perspectiva do nosso trabalho, pois entendemos a realidade sob esse prisma não linear, levando em conta a complexidade do fenômeno e sabendo que também essa abordagem tem suas limitações, pois como dito na citação anterior, o método sempre será, ainda que interdisciplinar e abrangente, uma redução da realidade. E a redução, procedimento fenomenológico de captação da realidade, será sempre inconclusa, mas atada ao mundo da experiência.

A Fenomenologia, enquanto filosofia da experiência, surgiu em contraponto ao pensamento positivista e preconizava em seu precursor, o filósofo e matemático Edmund Husserl, uma volta ao “mundo vivido” (Martins, Boemer, & Ferraz, 1990, p. 141). Segundo Capalbo (1990), Husserl define a Fenomenologia como “volta às coisas nelas mesmas” (p. 47), ou seja, ao seu núcleo essencial. Essa volta às coisas mesmas se traduz em um olhar destituído de preconceitos, em uma atitude descritiva das essências. Como primeiro questionamento, a filosofia de Husserl primou por desconstruir a ideia de ciência ligada somente ao controle e mensuração da realidade. Mas, em Merleau-Ponty (2018), o sentido da experiência humana e do corpo no mundo ocupou o centro desse entendimento. Nas palavras do autor:

a fenomenologia é também uma filosofia que repõe a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um **relato do espaço, do tempo, do mundo “vivos”**. **É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é...** (p. 1, grifo nosso).

Por isso, o método fenomenológico, baseado no pensamento de Merleau-Ponty (2018), é de outra ordem. É um “método”, ou melhor, um caminho que não está preocupado em “explicar”, mas sim em descrever, a partir da experiência vivida e intencionalidades manifestas, o real em seu desvelamento. Como diz Merleau-Ponty: “O real deve ser descrito, não construído ou constituído” (p. 5).

Em diálogo com essas descrições, aqui nos utilizamos da metáfora da “Flor da Vida”, criada por Machado (2010), contemplando o que a autora chamou de pétalas fenomenológicas da Outridade, Corporalidade, Linguisticidade, Temporalidade, Espacialidade, Mundaneidade e Responsividade do adulto. Machado criou essa imagem para nos remeter às “lentes fenomenológicas” através das quais podemos olhar a infância. Um olhar calcado na intersubjetividade, na relação entre o corpo-próprio das crianças com aquele do adulto e na maneira de ser de cada um ancorada no seu contexto-mundo. Nesse sentido, a autora adverte:

Ouvir as crianças sobre o que pensam e perceber como vivenciam seus corpos, seus tempos, seus espaços, é o primeiro passo para não nos apegarmos a uma “mentalidade infantil” dada de modo apriorístico. As infâncias são situadas, ou seja, são vividas pelas crianças num tempo e num espaço localizáveis. Há que se observar como elas estão, quem são, como exprimem seus corpos, tempos e espaços; como recebem as cores, os sons, as propositivas do adulto que lhe oferece e proporciona aquele espaço, por meio de tais ou quais condutas relacionais (p. 85).

E nesta mesma perspectiva, do primado da experiência sobre as teorias, da exploração do espaço/tempo por meio da música, está o pensamento de Emile Jaques Dalcroze (1865-1950), educador musical austríaco e precursor na área da educação musical, que deslocou o centro das preocupações do ensino musical da teoria e notações musicais para o corpo e a vivência musical por meio dos sentidos e do movimento corporal. No contexto musical do século XIX em que vivia Dalcroze, sobressaía o “modelo conservatorial”, que Jardim (2002) define como modelo fechado em si mesmo, herança do Conservatório de Paris, que privilegiava a teoria e a notação em detrimento da escuta, a técnica e o virtuosismo em detrimento da expressividade, e que estabelecia a cisão entre prática e teoria. É a esse modelo que Dalcroze (2023) direciona sua crítica e contrapõe a ele a Rítmica, uma metodologia centrada na prática do movimento corporal. Nas palavras do autor:

O objetivo de ensinar a rítmica é permitir que os alunos, ao final de seus estudos, em vez de: “Eu sei”, digam: “Eu experimento” – e então se crie neles o desejo de se expressar. Porque quando alguém experimenta fortemente uma emoção, sente a necessidade de comunicá-la aos outros na medida de seus meios. (...) E se todo o sistema de educação pelo ritmo é construído sobre a música, é porque a música é uma força psíquica considerável, um resultado de nossas funções anímicas e expressivas que, por seu poder de excitação e regulação, pode reger todas as nossas funções vitais (p. 104).

Na nossa pesquisa, inspiramo-nos nos princípios dalcrozianos de uma educação musical vivencial, instigando as crianças ao movimento corporal e à improvisação corporal e instrumental. Essa perspectiva dialoga com a concepção de Merleau-Ponty de corpo-próprio, ou seja, corpo concebido em sua totalidade, corpo como “espaço expressivo” que dá significado à vivência, no nosso caso, à vivência musical.

Acreditamos que essa condução favoreceu as crianças com diferença funcional, pois estas têm grandes dificuldades nas áreas de abstração, generalização e aquisição de conceitos (Louro, 2012). Sendo assim, a aprendizagem por meio da expressividade corporal e das improvisações gestuais e instrumentais indicou uma realização musical mais efetiva para esse público.

A PESQUISA

A parte prática desta pesquisa teve início no ano de 2022, estendendo-se até o final do ano de 2023. Foram realizadas ao todo 38 oficinas de musicalização na própria escola da Apae: 17 oficinas no ano de 2022 e 21 no ano de 2023. A musicalização é um processo de sensibilização e aprendizagem musical, que tem por objetivo, além de desenvolver habilidades musicais específicas (senso rítmico, melódico, formal e estilístico), despertar os sentidos sonoro-musicais nas crianças, a fim de que apreciem música, criem música e experienciem o material musical em toda a sua potência. Nessas oficinas, utilizamo-nos das observações participantes, pois entendemos que esse procedimento metodológico está afinado à percepção fenomenológica da realidade, que propõe uma escuta atenta aos sujeitos (no nosso

caso, as crianças com diferença funcional intelectual) e ao fenômeno (a expressividade musical das crianças). A observação participante também não descarta a participação do pesquisador; pelo contrário, implica a sua participação e a sua visão de mundo, não admitindo neutralidade.

Sobre as crianças

Foram selecionadas para participar deste estudo três crianças da turma do Fundamental I da escola da Apae, com as quais a própria pesquisadora já havia trabalhado durante dois anos no Programa de Extensão “Música na Apae”. Um dos critérios para a inclusão das crianças foi não possuírem comorbidades muito específicas, como deficiência visual, surdez, paralisia cerebral e autismo. Avaliamos que todas essas condições associadas à diferença funcional intelectual demandariam trabalhos muito particulares e talvez até mesmo estudos de caso. Todas as crianças da Apae possuem diferença funcional intelectual, no entanto algumas são mais comprometidas e têm outras deficiências (deficiências múltiplas) associadas. Na seleção das crianças, nenhuma delas possuía deficiências severas. Todas as três possuíam mobilidade plena para andar e pular, sem apresentar nenhum comprometimento físico. Além disso, todas as três se comunicavam bem pela fala, apresentando pequenos distúrbios de linguagem, como discretas dislalias⁷. Todavia, cognitivamente, apresentavam mais limitações, não sabendo ler, nem escrever.

Para preservar a identidade das crianças, demos nomes fictícios a elas: escolhemos nomes com significados musicais, como Aika (canção de amor em japonês), Lina (feminino de Lino, professor de Música na mitologia grega) e Tom (de Tom Jobim), para identificá-las.

Aika é uma menina preta, de cabelos escuros e longos. Nas oficinas, Aika era uma menina observadora, que participava das atividades a seu modo, ora ativamente, ora somente observando. Aika nasceu em 2012, estando com a idade entre 10 e 11 anos durante a pesquisa. Por motivos de falta de disponibilidade da mãe para levá-la às aulas, permaneceu nas oficinas somente durante o primeiro ano da pesquisa, em 2022. Aika não tem um diagnóstico fechado e, no seu Plano de Desenvolvimento Individual [PDI], consta a identificação do código da Classificação Internacional das Doenças – CID 10⁸ como CID10 F71, que significa “Retardo mental moderado” (Organização Mundial de Saúde [OMS], 1993, p. 223), o que corresponde ao código 6A001⁹ – da atual “Classificação Internacional das Doenças” CID 11 – “Transtorno moderado do desenvolvimento intelectual”. No nosso entender, essas classificações não são tão importantes quanto entender a criança por ela mesma no seu contexto psicossocial. Os casos de diferença funcional intelectual são muito complexos e envolvem muitas comorbidades, como doenças mentais e síndromes fetais dentre outras. A diretora da Apae relatou na entrevista que, no caso de Aika, há uma suspeita de ela apresentar Transtorno Opositivo Desafiador [TOD]¹⁰, pois Aika teve muitas crises

⁷ Simões e Gomes (2007) definem as dislalias como “perturbações na articulação de um ou vários fonemas, tanto por omissão como por substituição, distorção ou acrescentamento” (p. 129).

⁸ A CID 10 é um manual de classificação dos transtornos mentais e do comportamento humano, elaborado em colaboração com várias organizações internacionais ligadas à área da Psiquiatria e da Neurologia, como a Associação Psiquiátrica Americana e a Federação Mundial de Neurologia (OMS, 1993).

⁹ <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt#759942676>

¹⁰ O Transtorno Desafiador de Oposição caracteriza-se por “humor predominante e persistentemente raivoso ou irritável, que pode estar presente independentemente de qualquer provocação aparente. O humor negativo é frequentemente acompanhado de explosões de raiva graves, que ocorrem regularmente, e que estão extremamente fora de proporção em intensidade e duração, em relação à provocação” (CID 11, código 06-90). <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt#818792113>

agressivas e ataques de raivas na escola da Apae. Apesar de valorizarmos mais o comportamento das crianças e seu modo de ser independente da sua condição, é fundamental estarmos cientes dos diagnósticos e utilizá-los como auxiliares na compreensão da pessoa com diferença funcional. Na aula de Música, Aika era uma menina tímida, que falava pouco e se expressava mais pelo corpo e pelas improvisações ao metalofone.

Lina é uma menina branca, esguia, de cabelos castanhos longos, que estava sempre animada e sorridente. Lina nasceu no ano de 2011, e, na entrevista, a mãe relatou que teve uma gravidez tumultuada apesar de um parto dentro da normalidade. A fala da mãe destaca o período difícil da gravidez: “Minha gravidez foi muito turbulência (*sic*), minha filha, porque aconteceu que meu outro menino já fazia tratamento aqui na Apae, estudou aqui e ele sofreu um acidente e nesse ocorrido do acidente do meu filho, que ele ficou em coma, né, eu engravidei dela”.

As situações de mais de um parente ter frequentado a Apae são recorrentes bem como a situação de vulnerabilidade econômico-social das crianças. A literatura referente à deficiência indica que os determinantes sociais da deficiência são muito mais presentes do que imaginamos (Silva, Leite, Fernandes, Nogueira, Avelino, & Rocha, 2020). A presença de agressões familiares, desnutrição prolongada, alcoolismo e drogas, e a falta de afeto podem, inclusive, causar a deficiência. É o que denominamos “deficiência subcultural” (Ajuriaguerra, citado por Louro, 2012), ou seja, aquela provocada principalmente pelo contexto psicossocial precário.

No prontuário de Lina, ela é diagnosticada pela síndrome de Lennox-Gaustaut, “tipo bem raro de epilepsia da infância” (Miranda, s.d.), pela Deficiência Intelectual, tendo apresentado muitas crises convulsivas durante a infância. Lina toma sete tipos de medicamento, dentre eles anticonvulsivantes e ansiolíticos para dormir. Lina era uma menina agitada e muito dispersa nas primeiras aulas das oficinas. Aos poucos, foi se concentrando e se engajando mais, tornando-se mais atenta às aulas. Lina também gostava de contar casos e se expressar por meio do canto.

Tom é um menino branco, franzino e muito atento a tudo que acontecia nas aulas de Música. Tom nasceu prematuro em 2011 e teve o diagnóstico de Encefalopatia Hipóxico-Isquêmica [EHI] além da Deficiência Intelectual (Centro de Recuperação Educação Especial, 2022). A EHI é caracterizada pela ausência de uma oxigenação adequada no cérebro do recém-nascido, que pode ser ocasionada por diversas complicações maternas, resultando em lesões cerebrais graves, como a Paralisia Cerebral e o Atraso no Desenvolvimento (Puga, Piedade, Caldas, & Maciel, 2023). Das três crianças, Tom foi o que teve mais interesse pela música, criando pequenos fragmentos musicais ao metalofone, expressando-se bem pelo corpo, com danças criativas, e estando sempre disponível para as atividades.

Durante o primeiro ano, as três crianças frequentavam as oficinas juntas em horário regular de aulas na própria Apae. Tínhamos também a presença, no ano de 2022, de duas estagiárias do curso de Licenciatura em Música, o que facilitou a dinâmica das aulas, as gravações e um suporte efetivo para cada criança. No segundo ano, não tivemos mais a presença das estagiárias e Aika parou de frequentar as aulas. Prosseguimos então com Tom e Lina, em horários após o atendimento clínico, o que propiciou muitas aulas individuais quando um deles faltava. Por um lado, isso foi produtivo, pois já estávamos num período de refinamento da aprendizagem e trabalhamos as potencialidades e dificuldades de cada um.

Sobre as oficinas

As oficinas foram realizadas a partir de temáticas que escolhemos pela proximidade com o contexto infantil. Os temas foram: “As estações do ano”, “Frutas”, “Animais”, “Transportes” e “Instrumentos Musicais”. Em cada tema, trazíamos uma primeira atividade “disparadora” que iniciava a aula, como um vídeo, uma dança, uma canção ou uma parlenda. Depois, deixávamos o caminho mais livre para as crianças irem propondo “desvios” do nosso planejamento. Como a abordagem fenomenológica parte do vivido, prestávamos muito mais atenção aos desejos dos alunos, às suas necessidades e dificuldades, do que ao que havíamos planejado. Fazíamos, dessa forma, uma aula dialógica em que íamos mediando as atividades e deixando as crianças mais autônomas. Como cita Paulo Freire (2001): “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (p. 65). E ainda: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 66).

Sobre o registro e a análise das informações

Todas as oficinas foram gravadas (com a autorização dos pais e do Comitê de Ética da Universidade, **Retirado para avaliação**) e depois descritas em um diário de campo. A escrita final das descrições é o resultado de um processo de muitas leituras e releituras dos materiais, de muitas voltas às gravações, para que, assim, pudéssemos estar mais próximos da realidade enquanto fenômeno desvelado. Nessas voltas às gravações e diários, percebíamos, às vezes, muitos detalhes importantes que haviam passado despercebidos em uma leitura inicial. No próximo tópico, relatamos três momentos dessas oficinas, que mostram a condução das aulas e a expressividade das crianças, seja corporal ou instrumental, reveladas nas aulas em situações totalmente espontâneas que ocorreram a partir da atitude das crianças em interlocução com as nossas mediações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa primeira descrição refere-se à primeira aula da pesquisa e também à primeira aula pós-pandemia. Tom não estava presente nessa aula, pois havia adoecido. As crianças com diferença funcional costumam adoecer mais facilmente do que as neurotípicas. Além disso, a situação de vulnerabilidade social, já comentada aqui anteriormente, agrava esse quadro, tornando as doenças bastante frequentes.

A sala que nos foi disponibilizada não era uma sala de aula, era um espaço destinado a reuniões. A Apae de São João del-Rei tem um espaço amplo, com salas de aula, refeitório, quadra, área externa com horta e espaços para oficinas de pintura e artesanato. Apesar disso, as salas de aula e outras, como essa que nos foi concedida, são pequenas e com pouca circulação de ar. A nossa sala, além de ser pequena, tinha muitos móveis, com dois sofás, uma mesa redonda com quatro cadeiras, almofadões e um teclado pequeno no canto da sala. As janelas antigas de alumínio compunham uma paisagem insólita, que misturava móveis de escritório e sofás, tendo por fundo uma parede coberta com um papel listrado de preto. Para as crianças com diferença funcional, esse excesso de estímulos não é muito bom, por isso, algumas vezes, fizemos as aulas na quadra ou na área externa da escola.

Nessa primeira descrição, mostramos com detalhes como a aula se tornou uma oportunidade de realização da autonomia dos educandos, a partir do acolhimento das sugestões das crianças.

Descrição 1: a aula de música como um convite ao diálogo

No primeiro dia de aula, Aika e Lina estavam sentadas nos almofadões, aguardando o que iríamos fazer. O dia estava quente e as meninas trajavam roupas leves e estavam com o cabelo preso. A sala pequena aumentava a sensação de calor e a agitação das crianças. No início, Lina já se antecipou e perguntou: “Vamos jogar?” Nesse dia, o tema principal da aula era os animais e tínhamos separado alguns cartões com imagens de bichos para fazermos imitações e histórias sonoras, mas como a sala tinha algumas caixas com jogos pedagógicos aleatórios, as meninas ficaram curiosas e pediram para pegar um dos jogos que havia numa caixa. Permitimos e Aika pegou a caixa toda feliz, trazendo-a para perto de nós. Sentamos nós quatro no chão, as duas meninas, eu e a estagiária Bia, e pedimos que as meninas nos ensinassem a jogar. Elas estavam um pouco confusas em como fazer isso, mas era preciso que acolhêssemos a sua ideia para começarmos a estabelecer um vínculo de confiança entre nós. Nesse momento, percebi que, na verdade, elas queriam jogar, mas não sabiam as regras do jogo. Para elas, não era necessário estabelecermos regras, o importante era estarmos juntas simulando o ritual do jogo. Para aproveitar o engajamento das crianças, adaptei então o jogo para a atividade com as vozes dos animais e seus sons, grave e agudo, mas sem conceituá-los (isso poderia ocorrer depois de algumas vivências dos parâmetros das alturas Grave e Agudo)... O compartilhamento aumentava a intensidade de engajamento na atividade e a liberdade permitida também fazia com que elas se engajassem mais. Elas ainda estavam tímidas. A voz baixa de Aika quase não se ouvia. Lina, mais agitada, ria e imitava a galinha, colocando as mãos debaixo dos braços. A cada bicho imitado, mais risadas e mais desprendimento se somavam à brincadeira. Resolvi então intervir para fazermos a dança dos bichos, mas elas ainda não estavam prontas. Lina foi ao teclado explorá-lo. Permiti. Ela achou engraçado apertar os botões e o teclado tocar sozinho. Simulou que tocava, dedilhando as teclas. Por fim, aceitaram fazer a dança, com a música “Sacudindo o esqueleto” do programa infantil Quintal da Cultura¹¹. Agora, as crianças estão mais atentas e mais interessadas na aula, o corpo se mexe, elas riem e fazemos a roda para a dança, a dança da roda, mãos dadas em movimento, movimento da outridade, movimento do corpo, movimento da música, movimento da vida em presença.

Essa descrição mostra um pouco do tipo de condução que demos às aulas das oficinas de Música. A liberdade de mudar o planejamento e a paciência para esperar o momento certo de propor determinada atividade, acolhendo o desejo das crianças, fizeram com que, ao longo de toda a pesquisa, as crianças fossem se concentrando mais e assumindo as atividades como significativas para elas. A temporalidade e a espacialidade da criança com diferença funcional se realizam de outra forma. Ao mesmo tempo em que a criança está ali jogando, ela se levanta e brinca com o teclado, anda pela sala, agacha e imita os bichos. Respeitar o tempo da criança, e principalmente da criança com diferença funcional, é entender que ela tem outra percepção de tempo e de espaço. Como cita Machado (2010): “Deixar ser é uma atitude relacional que parece extremamente simples e despojada, mas que observamos ser muito difícil para o adulto educador (...)” (p. 60). Muitas vezes, tivemos que observar isso em nós mesmas, para podermos deixar que o sujeito criança se manifestasse ali no fenômeno da expressividade musical, ainda que, aparentemente, de forma caótica. Cantar, fazer os gestos dos animais, usar a corporeidade e interagir conosco, tudo isso fazia parte dessa aula dialogal. O convite de Lina – “Vamos jogar?” – não era simplesmente um chamado para jogarmos efetivamente, era um convite ao que a música já representava para ela: jogo, ludicidade, interação. Como pontua Brito sobre a música como jogo (2019):

Jogo musical entendido não como a mera repetição do mesmo, daquilo que vem pronto e se fecha em seus próprios limites, sejam as cantigas escolares, disciplinadoras e funcionalistas, sejam

11

https://www.google.com/search?q=dan%C3%A7a+do+esqueleto+quintal+da+cultura&coq=dan%C3%A7a+do+esqueleto+quinta&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBwgDECEYOAEyB

os exercícios mecanicistas que meramente preparam para um fazer musical futuro, dentre outros pontos.

Jogo musical – sim – que dispara sensações, acontecimentos... que chama a fazer escutas, a criar, a pensar, a mover-se enfim... (p. 26, grifo nosso).

Descrição 2: a corporeidade de Aika, quando o meu corpo é música

Vê-se muito bem o que há de comum ao gesto e ao sentido, por exemplo à expressão das emoções : o sorriso, o rosto distendido, a alegria dos gestos, contém realmente o ritmo da ação, o modo de ser no mundo que são seu próprio júbilo (Merleau-Ponty, 2018, p. 254).

Nessa segunda descrição, iremos perceber a corporeidade de Aika se revelando por meio da dança e do jogo imitativo dos gestos. Aika, que muitas vezes estava sentada ou deitada, acompanhando de longe a condução da aula, nesse momento, se sentiu integrada à atividade e manifestou sua alegria na dança, no espelhamento da brincadeira com os colegas, no compartilhamento da emoção de se sentir viva!

O tema dessa aula era as frutas. Começamos por fazer uma parlenda, em que falávamos o nome de uma fruta e batíamos duas palmas ritmadas logo em seguida.

Figura 1.

Parlenda das frutas

Parlenda das Frutas
Criação espontânea do grupo Compositor/ arranjador

Andante

The figure shows musical notation for 'Parlenda das Frutas'. It consists of two staves: 'Palmas' (Palm) and 'Claves' (Claves). The time signature is 5/4. The 'Palmas' staff has a rest followed by three measures of quarter notes. The 'Claves' staff has a rest followed by four measures of eighth notes. Below the 'Claves' staff, the lyrics are: 'Va mos brin cir de fa lar qual quer fru ta não po de er'. Below the main notation, there is a smaller notation with a '5' above it, showing a palm rest and a clave rhythm with the letter 'ar' below it.

Fonte: dados da pesquisa.

A brincadeira então era a seguinte: se falássemos outro alimento que não fosse a fruta, não poderíamos bater as palmas. Estavam presentes nesse dia somente Tom e Aika. Ficamos, como

de costume, em roda, sentados no chão. Tom estava bem participativo e Aika ficava ora sentada, ora deitada, como na maior parte das vezes faz. Ela tinha dito que estava gripada. Na hora que ela teve de falar a fruta tampou o rosto com as mãos e falou bem baixinho, com muita vergonha. Aika tem uma postura aparentemente passiva, mas, em outros momentos, já percebemos que, apesar disso, ela está atenta a seu modo. A voz de Aika é quase um sussurro apesar de não ter dificuldade com a fala em si e com a articulação das palavras. A brincadeira transcorreu bem e as crianças acompanharam recitando os motes:

Vamos brincar
De falar
Qualquer fruta
Não pode
errar

Em seguida, propus que dançássemos a música das frutas do grupo Palavra Cantada, chamada Pomar¹². Dançamos todos juntos primeiramente em roda, fechando e abrindo a roda, girando para um lado e para o outro. Depois, cada um foi para o centro da roda e fez a sua dança individual. Tom fez uma dança rápida, animada, mexendo braços e pernas para um lado e para o outro. Aika ficou parada e mexendo somente os braços timidamente. Depois, repetimos a música e pedimos que cada um inventasse a sua dança, que dessa vez nós iríamos imitar. Começamos por imitar tudo que Aika estava fazendo e, aos poucos, seu pequeno corpo, silencioso e quieto, foi se entregando à dança e se divertindo com aquele espelhamento entre ela e os outros. Ela levantou os braços, cruzando as mãos por detrás da cabeça. Quando viu que a imitamos, soltou os braços e depois os colocou na cintura, balançando discretamente a cintura. Soltou uma risada e, depois, colocou novamente os braços com as mãos cruzadas atrás da cabeça. Foi então que soltou os braços, deixando-os pender livremente no ar e começou efetivamente a dançar no ritmo da música, balançando todo o corpo com os ombros, tronco, quadris. Deu um rodopio e sorriu. Depois, deu uma pausa e mais um rodopio de felicidade. Depois, fomos passando para cada um fazer a sua dança. (...) Logo após, propus fazermos a brincadeira do dado, que tinha imagens de frutas. Como as crianças começaram a jogá-lo igual uma bola, deixamos a atividade fluir e colocamos a mesma música, para que se jogasse o dado enquanto todos continuavam dançando em roda. Aika continuava muito animada e, além de jogar o dado, balançava os ombros, braços e quadris. Depois, inventou de pegar o dado, lançá-lo ao ar e dar um giro de volta à roda. Estabelecemos que todos deveriam fazer o “desafio” que ela propôs. Ver aquele corpo inerte e silencioso das aulas anteriores, tão desperto e envolvido na atividade, vê-la sair daquele estado de criança “doente”, criança com “deficiência”, para uma criança que brinca e ri, em “estado de graça”, foi muito gratificante. Quando acabou a música, ela queria repetir. Daí pedi que descansássemos um pouco e fizéssemos de novo a dança no final. Sentamos então para fazer a parlenda e Aika, num gesto inesperado, sentou no meu colo e me deu um beijo. Interpretei isso como um agradecimento por um momento tão prazeroso, que provavelmente ela pouco vivencia na sua dura realidade, também como uma forma de dizer: “Estou bem, estou feliz!” E quando estamos felizes, ficamos mais disponíveis ao outro, à realidade mesma da vida, às interrelações, confiantes de que tudo pode dar certo. Propiciar momentos de soltura, brincadeira e leveza é importante para que as crianças (não só as com deficiência) se sintam confiantes numa vida com experiências positivas.

Essa descrição nos chama atenção para como a experiência com o outro (a outridade) desencadeou uma afirmação da sua própria identidade por meio do corpo. A brincadeira de imitar, ou seja, o reforço ao gesto do outro, conferindo-lhe confiança nas suas proposições, estimulou Aika a um momento de soltura, de expressividade musical por meio do corpo. Embalada pela música e pelos tambores que ressoavam naquela gravação, Aika se mexia e fazia o outro se mover em direção a ela e a si mesmos, fazendo a “experiência de si”. Essa expressão, do filósofo Foucault, citado por Alves e Favacho (2023), remete às práticas que o sujeito exerce sobre si mesmo em direção à liberdade de ser ele mesmo, encorajando-se a superar as imposições sociais e institucionais. Essa noção está afinada à ideia de Merleau-Ponty (2018) de ato intencional, aquele que encaminha o sujeito a uma libertação da sua situação de “coisa”, “coisa sendo justamente aquilo que não conhece, aquilo que repousa em uma

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=kfinwr3A9fg>

ignorância absoluta de si e do mundo” (p. 172). No nosso entendimento, Aika assumiu essa atitude por meio da música, do corpo e do jogo relacional com os colegas.

Descrição 3 : as improvisações de Tom e Lina como afirmação da sua diversidade

As improvisações ao metalofone foram atividades feitas durante toda a pesquisa. O metalofone é um instrumento de lâminas de metal removíveis que se tocam com baquetas de madeira. É um instrumento utilizado na metodologia Orff¹³, citado por Fonterrada (2003), e muito acessível para as crianças experimentarem criações melódicas e tocarem pequenas canções. Na nossa pesquisa, Tom e Aika chegaram a tocar pequenas canções, como a “Maria Fumaça”, da educadora musical Cecília Cavaliere França, e “Minha canção”, de Chico Buarque. Essas canções exploram a escala musical e trabalham o sequenciamento das notas. Aos poucos, as crianças foram se expressando com mais confiança nesse instrumento e produzindo uma sonoridade muito bonita, resultado de um toque relaxado e disponível do corpo. Como na imitação, as improvisações também foram evoluindo em técnica e expressividade, revelando a intimidade do corpo com a música e com o instrumento. Antes da descrição completa da aula, transcrevemos aqui uma observação que fizemos do seu gestual e da sua intencionalidade musical de Tom:

Ele então levantou o braço, com a segurança de um performer... O braço alto desceu e bateu na lâmina do Dó mais grave, num impulso, fez um arco, levando o braço ao Dó mais agudo, depois voltou ao Dó inicial e rapidamente foi alternando entre o Dó e outras notas num fragmento melódico bem inusitado para o que ele já tinha feito. Ele tinha entendido que era preciso saltar, ir mais além para aprender mais, que era preciso se soltar... Seu corpo estava disponível, confiante e, pela primeira vez quando terminou a sequência, não o vi fazer o gesto tenso com as mãos que ele faz sempre quando acerta. Não havia tensão, havia disponibilidade e prazer naquele momento.

Esse gestual disponível e intencional de Tom revela como sua musicalidade já estava se tornando orgânica e como ele já conseguia se expressar por meio do instrumento. Ali, corpo e instrumento eram um só, extensão um do outro. Como cita Merleau-Ponty (2018) ao falar do órgão e do corpo: “Entre a essência musical da peça, tal como ela está indicada na partitura, e a música que efetivamente ressoa em torno do órgão, estabelece-se uma relação tão direta que o corpo do organista e o instrumento são apenas o lugar de passagem dessa relação.”(p. 202). E ainda: “Na realidade, seus gestos, durante o ensaio, são gestos de consagração: eles estendem vetores afetivos, descobrem fontes emocionais, criam um espaço expressivo (...)” (p. 202).

A seguir, transcrevemos alguns trechos do diário de campo das aulas em que Tom e Lina fizeram criações ao metalofone, experimentando serem por meio da música. A música, como meio de linguagem não verbal, como meio de expressão de emoções, pensamentos e desejos. As criações foram tão significativas que transcrevemos para partitura.

Diário de campo: aula de Tom

¹³ Carl Orff era um compositor e educador alemão nascido no século XIX, que desenvolveu um instrumental específico para a educação musical, incluindo aí metalofones, xilofones, pandeiretas e flautas. Seus princípios educacionais eram os mesmos de Dalcroze e priorizavam o trabalho corporal, a improvisação e também a fala rítmica (Fonterrada, 2003).

Nessa aula, somente Tom estava presente. Começamos colocando a música “Maria Helena – O pião”¹⁴ para dançarmos. É comum começarmos as aulas com uma dança, para nos aquecermos e proporcionarmos mais soltura ao corpo. (...) Na sequência, fui pegar o metalofone e ele pegou o pandeiro e começou a tocar um ritmo sincopado¹⁵, repetindo-o várias vezes, parecendo lembrar a canção anterior. Então, comecei a cantar, tentando me adequar ao ostinato¹⁶ rítmico sincopado que ele estava fazendo. De posse do metalofone, coloquei-o no chão e Tom se sentou para tocá-lo. Ele começou a improvisar e criar uma música com as primeiras notas da escala (Dó, Ré, Mi e Fá) num ritmo sincopado, provavelmente reminiscência da música que tínhamos acabado de ouvir. Quando ele terminou, perguntei se ele tinha inventado uma música e ele disse que sim. Perguntei qual era o nome dela. Ele não respondeu de imediato, pois estava muito envolvido com a improvisação, explorando outras melodias. Depois que ele terminou uma segunda improvisação, perguntei novamente: “Como é que chama essa música, Tom?” Ele titubeou: “E do...é música de...” E completei: “Dá um nome pra ela!” Por fim, ele disse: “O nome dela vai ser ‘Eu’”. A seguir, na figura 2, a primeira improvisação livre, com um ostinato rítmico sincopado. Mantivemos o nome de “Eu” apesar de depois Tom ter improvisado outra melodia.

Figura 2.

Improvisação livre de Tom intitulada por ele de “Eu”(transcrição feita pela pesquisadora)

Eu

Tom

♩ = 80 Andante

Fonte: dados da pesquisa.

Diário de campo: aula de Lina, descrição da música do X

¹⁴ Essa canção foi extraída do livro “Lenga la lenga: jogos de mãos e copos”, organizado por Beineke e Freitas (2014). É um livro que compila várias cantigas populares, com arranjos originais, utilizando flauta doce, percussão e jogos de copos e mãos. <https://soundcloud.com/vivibk/maria-helena?in=vivibk/sets/lenga-la-lenga-jogos-de-maos-e-copos>

¹⁵ Ritmo característico da música brasileira, que desloca a acentuação, passando-a do tempo forte para a parte fraca.

¹⁶ Padrões rítmicos e melódicos repetitivos.

Nessa aula, somente Lina apareceu, o que propiciou um momento muito importante para perceber suas dificuldades e conseguir avançar na busca de solução para algumas delas. Lina começou falando que ia fazer um desenho para Tom... Isso ia ser uma surpresa. Lina tem um afeto muito especial por Tom, já que ele é uma das suas únicas amigas e, agora na pré-adolescência, uma possibilidade de ser um namorado. Montamos o metalofone e fomos falando das notas e do tamanho das lâminas para que Lina conseguisse identificar a sequência correta da montagem. Procurar a lâmina certa, encaixar, observar as letras pelas quais se iniciam as notas, tudo isso faz parte do aprendizado ainda que não seja um conteúdo propriamente musical. Mas, os conteúdos extramusicais são importantes também para favorecer o aprendizado musical. Como cita Louro (2012): “Precisamos do arsenal psicomotor para aprender música”(p. 107), entendendo o aspecto psicomotor como um todo que engloba os elementos emocionais, cognitivos e de origem motora. Passei então a lembrar os ritmos que tínhamos feito na aula anterior e os fiz para que ela pudesse me imitar. Ela estava bem atenta a essa aula e repetia ainda com um pouco de dificuldade, mas sempre conseguindo realizar. Apesar da concentração estar melhor, vez ou outra começava a conversar, falar de Tom, contar coisas que ela faz na roça. Eu deixo-a livre para se expressar e depois voltar à música, pois acho que esse acolhimento é importante para deixá-la à vontade, sem muitas imposições. No momento seguinte, lembrei também a parlenda do Tatu, primeiramente com as palmas e depois pedi que ela escolhesse uma nota e fizesse a parlenda. Ela escolheu o Dó e fez a parlenda toda sem errar. Então, ela ficou feliz e me disse: “Você conta para o Tom (que ela havia acertado)? Ele vai gostar... Ele vai amar!...” Propus então que ela fizesse novamente a escala, indo e voltando. A princípio, ela não entendeu muito, mas com um pouco de insistência e um pouco diferente do que eu tinha feito, mas com a compreensão geral da ideia, ela conseguiu realizar. Então, pedi para ela inventar uma música dela. E Lina começou a improvisar aleatoriamente com as duas baquetas, estabelecendo um ritmo bem complexo, que não tinha muita repetição. A uma certa altura, ela disse: “Vou fazer igual um X”, e batia nas lâminas e depois batia as duas baquetas cruzadas, fazendo um X.

Figura 3.

Composição de Lina



Fonte: dados da pesquisa.

Essa forma complexa, que muda de padrão a todo momento, mantendo poucas estruturas, parece caracterizar a forma de pensar e se expressar de Lina. Um modo que não é linear, é mais cíclico e também complexo. O núcleo central da música era o X, ou seja, a batida entre as baquetas. Isso se alternava com batidas nas lâminas cada vez de um jeito, difícil de transcrever dada a variedade de combinações. Na Figura 3, vemos um pequeno trecho que se aproxima de alguns padrões que Lina fazia em sua improvisação. Quando fui imitá-la, tive muita dificuldade de repetir. Então, ela pegou as baquetas e me ensinou. A confiança com que tocou dizia da consciência daquele modo de ser diverso e variante. As suas mãos e braços, dessa vez, tinham um tônus firme e faziam rapidamente a alternância entre lâminas e baquetas. Fiquei observando-a, deixando-a se soltar cada vez mais. Depois, Lina começou a explorar mais o metalofone com recursos diferentes, uma mão de cada vez, subindo e descendo, muitas notas... E assim por diante. Ela estava empolgada! No mesmo dia, tinha conseguido ampliar o seu som, soltando as mãos e os braços, inventar a sua própria música e repetir os ritmos que eu propunha. (...). Essa aula foi muito significativa para Lina. Ela estava engajada, conseguiu realizar várias atividades, criar uma música e me ensinar, sentir-se confiante e alegre por estar avançando na aula de Música. Parecíamos duas amigas que compartilhavam coisas, ora conversas, ora músicas, uma ensinando a outra, cantando e rindo juntas.

Essas duas criações foram feitas no segundo ano da pesquisa e revelam como as crianças adquiriram, ao final de todo o processo, um senso musical ligado não só aos padrões melódico-rítmicos que experimentamos durante as oficinas, mas também à sua maneira diversa de ser. Inventar gestos que intercalavam a rítmica da música e mesmo nomear a criação com o pronome “Eu” revelam como Lina e Tom estavam inteiros naquelas criações, dizendo do seu corpo e dizendo de si por meio dele.

Para Tom, criar com o metalofone, ressoando em seu corpo leve e franzino, foi importante para se sentir como personagem central da sua história. Inconscientemente, ele deu o nome de “Eu” à sua música, afirmando-se como criador e confiante do seu discurso musical próprio. Na leitura que fizemos da sua improvisação, talvez influenciados por essa perspectiva, identificamos uma “citação” da música de Milton Nascimento, “Eu, caçador de mim”, da qual transcrevemos a letra aqui na íntegra por estar sintonizada a tudo que temos falado:

Por tanto amor
 Por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou atroz
 Manso ou feroz
 Eu, caçador de mim
 Preso a canções
 Entregue a paixões
 Que nunca tiveram fim
 Vou me encontrar
 Longe do meu lugar
 Eu, caçador de mim
 Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo, medo
 Abrir o peito a força, numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura
 Longe se vai
 Sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir o que me faz sentir
 Eu, caçador de mim¹⁷

Essa letra resume um pouco do que buscamos com as crianças, “fugir às armadilhas” do preconceito, libertando-se do medo e abrir o peito à luta e à procura de si, descobrindo a sua expressividade: “Longe se vai sonhando demais...”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou um caminho para ensinar música às crianças com diferença funcional intelectual mais livre e calcado na experiência do corpo e das criações gestuais e instrumentais. Adotando a perspectiva fenomenológica, a intenção não foi provar hipóteses de estudo, nem mensurar a realidade com parâmetros preestabelecidos. Afinados às concepções fenomenológicas de Merleau-Ponty, nosso objetivo foi mais compreender que analisar a realidade. Também, aqui, não intencionamos generalizar os resultados, mas fazer considerações a respeito do que foi realizado e do que foi bem-

¹⁷ Música de Sérgio Magrão e Luiz Carlos de Sá, eternizada na voz do cantor Milton Nascimento. <https://www.youtube.com/watch?v=Se9XYKHQI3Y>

sucedido, podendo, assim, inspirar outros trabalhos semelhantes. Nesse sentido, é primordial ter em mente que cada criança ou cada aluno é um ser único e complexo que deve ser compreendido por diversos ângulos. Como recomenda Merleau-Ponty (2018):

Deve-se compreender de todas as maneiras ao mesmo tempo, tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura do ser. Todas essas visões são verdadeiras, sob a condição de que não as isolem, de que caminhemos até o fundo da história e encontremos o núcleo único de significação existencial (p. 17).

Compreender de todas as maneiras significa levar em conta o sujeito situado no seu contexto psicossocial e econômico. Significa também levar em conta, principalmente, as suas potencialidades, seu “núcleo” existencial, e não só as suas limitações. Para isso, o educador tem que estar atento não só ao conteúdo em si e a construção de habilidades, mas à pessoa em sua totalidade.

Esperamos que esta pesquisa possa ter desmistificado um pouco das compreensões preconceituosas e capacitistas sobre crianças com diferença funcional intelectual em relação ao ensino musical, mostrando como, quando respeitado seu jeito diverso de ser, as crianças conseguem experimentar a música como todos nós, cantando, dançando, expressando-se, tocando, criando e vivenciando a música com prazer.

REFERÊNCIAS

- Alvares, T. S., & Amarante, P. (2016). Educação Musical na Diversidade: um caminho para a ressignificação do sujeito em sofrimento psíquico. In T. S. Alvares & P. Amarante (Orgs.), *Educação Musical na Diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em Educação* (pp. 18-41). CRV.
- Brito, T. A. (2019). *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação*. Peirópolis.
- Capalbo, C. (1990). Fenomenologia e Educação. *Fórum Educacional*, 14 (3), 41-61. <http://periodicos.fgv.br/fe/article/download/87746/82559>
- Centro de Recuperação Educação Especial. (2022). *Plano de desenvolvimento individual – PDI*. APAE São João del-Rei.
- Dalcroze, E. J. (2023). *O Ritmo, a Música e a Educação*. UFRJ.
- Demo, P. (2013). *Metodologia do Conhecimento Científico*. Atlas.
- Diniz, D. (2012). *O que é deficiência*. Brasiliense.
- Fonterrada, M. T. O. (2003). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. UNESP.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Fritz, B. S., & Peklaj, C. (2019). A case study of music instruction according to E. Willems’ pedagogy in children with intellectual disabilities: its impacts on music abilities and language skills. *International Journal of Music Education*, 37(2), 243-256. <https://doi.org/10.1177/0255761419833082>
- Fujita, C. (2020). *The Pedagogy of Special Needs Education: phenomenology of sameness and difference*. Routledge.

- Güdek, B., Öziskender-Flinn, G., & Kalkan, S. (2022). The Effect of Movement and Play-Based Music Education on Musical Skills of Students Affected by Mental Disability. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(4), 2038-2056. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1353947>
- Jardim, A. (2002). Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*, 2(2), 105-112.
- Kalkan, S. (2022). The Effect of Direct Instruction Model on Teaching Musical Play (Round) Skills to Children with Intellectual Disabilities. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(2), 50-70. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1352316>
- Louro, V. (2012). *Fundamentos da Aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. Som.
- Machado, M. M. (2010). *Merleau-Ponty e a Educação*. Autêntica.
- Martins, J., Boemer, M. R., & Ferraz, C. A. (1990). A Fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 24(1), 139-147. <https://doi.org/10.1590/0080-6234199002400100139>
- Merleau-Ponty, M. (2018). *Fenomenologia da Percepção*. Martins Fontes.
- Miranda, M. (s.d.). *Neurologia Inteligente. blog iNeuro*. <http://www.ineuro.com.br/para-os-pacientes/sindrome-de-lennox-gastaut/>
- Ockelford, A., Welch, G., Jewell-Gore, L., Cheng, E., Vogiatzoglou, A., & Himonides, E. (2011). Sounds of intent, phase 2: gauging the music development of children with complex needs. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 177-199. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563606>
- Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2008). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID 10. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Artmed.
- Puga, G. R., Piedade, A. B. S., Caldas, L. M., & Maciel, F. L. (2023). Hipotermia terapêutica em recém-nascidos com encefalopatia hipóxico-isquêmica: uma análise da primeira infância. *Research, Society and Development*, 12(2), e16112240056. <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i2.40056>
- Rushton, R., Kossyvakis, L., & Terlektsi, E. (2023). Music-based interventions for people with profound and multiple learning disabilities: a systematic review of the literature. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(2), 370-387. <https://doi.org/10.1177/17446295221087563>
- Salmon, S. (2022). Thoughts on time. In ISME Commission on Special Music Education and Music Therapy International Seminar. *Proceedings of the 24th International Seminar of the Commission on Special Music*. National Library of Australia Cataloguing-in-Publication. https://www.isme.org/sites/default/files/Special%20Music%20Education%20and%20Music%20Therapy%20Commission%20Proceedings_2022.pdf#page=68
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021, March). *Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Simões, A., & Gomes, A. P. (2007). A Música e a Criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem. *Revista Cadernos de Estudo: Educação Especial*, 5, 127-141. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/896>

Silva, J. S., Leite, H. D. C. S., Fernandes, M. A., Nogueira, L. T., Avelino, F. V. S. D., & Rocha, S. S. (2020). Os determinantes sociais do sofrimento mental infantil. *Enfermagem em Foco*, 11(1), 164-169. <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2020.v11.n1.2671>

Surujlal, J. (2013). Music and dance as learning interventions for children with intellectual disabilities. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(10), 68-75. <https://repository.nwu.ac.za/handle/10394/11138>

Welch, G., Ockelford, A., Carter, F. C., Zimmermann, S. A., & Himonides, E. (2009). Sounds of intent: mapping musical behaviour and development in children and young people with complex needs. *Psychology of Music*, 37(3), 348-370. <https://doi.org/10.1177/0305735608099688>

Wong, M. W. Y. (2022). The ecology for fostering the musical creativity of students with intellectual disabilities. *International Journal of Music Education*, 40(2), 190-204. <https://doi.org/10.1177/02557614211031255>

[Retirada para avaliação]

Contribuições dos Autores

A primeira autora é a responsável pela proposição do projeto e desenvolvimento deste estudo, assumindo a responsabilidade por todas as etapas da pesquisa, desde o projeto, coleta de dados e análise formal dos mesmos. Na fase de conceitualização, estabeleceu os objetivos e metas gerais, delineando o escopo e as perguntas orientadoras da investigação. Como responsável pela curadoria de dados, gerenciou o ciclo completo de dados, compreendendo a observação participante, coleta de dados e anotação dos eventos. Para isso, foram disponibilizados os recursos necessários, fornecendo materiais, equipamentos essenciais para o andamento da investigação. Na etapa de validação, a autora foi responsável pela verificação e reprodução dos resultados, assegurando a consistência e confiabilidade dos dados obtidos. Ademais, foi fundamental na visualização dos resultados, cuidando da representação e apresentação dos dados de forma clara e acessível para comunicação científica. Por fim, redigiu o rascunho original do manuscrito, estruturando o texto com os resultados e análise da pesquisa.

O Segundo e terceiro autores exerceram um papel essencial de supervisão ao longo de toda a pesquisa, fornecendo orientação e suporte para o direcionamento e execução do projeto. Eles supervisionaram as etapas de desenvolvimento metodológico e investigativo, além de oferecerem mentoria, para aprimorar a qualidade dos dados e a metodologia aplicada. Ambos também foram responsáveis pela revisão e edição do manuscrito, realizando uma análise crítica e minuciosa do texto final. Essa revisão incluiu contribuições substanciais na estrutura e clareza dos argumentos apresentados, garantindo a integridade e coesão do trabalho acadêmico.

Cada autor contribuiu com sua expertise e dedicação para assegurar a profundidade científica e o rigor acadêmico deste estudo, resultando em um trabalho colaborativo que reflete o compromisso de cada membro com a excelência da pesquisa e a clareza na comunicação dos resultados.

Conflitos de Interesse

Os autores declaram que não existem conflitos de interesse associados a este projeto. O desenvolvimento da pesquisa foi realizado com total imparcialidade, assegurando que nenhuma influência externa comprometesse a integridade e objetividade dos resultados apresentados. Todas as etapas do estudo foram conduzidas com rigor ético, em conformidade com as normas de ética e de conduta vigentes.

This preprint was submitted under the following conditions:

- The authors declare that they are aware that they are solely responsible for the content of the preprint and that the deposit in SciELO Preprints does not mean any commitment on the part of SciELO, except its preservation and dissemination.
- The authors declare that the necessary Terms of Free and Informed Consent of participants or patients in the research were obtained and are described in the manuscript, when applicable.
- The authors declare that the preparation of the manuscript followed the ethical norms of scientific communication.
- The authors declare that the data, applications, and other content underlying the manuscript are referenced.
- The deposited manuscript is in PDF format.
- The authors declare that the research that originated the manuscript followed good ethical practices and that the necessary approvals from research ethics committees, when applicable, are described in the manuscript.
- The authors declare that once a manuscript is posted on the SciELO Preprints server, it can only be taken down on request to the SciELO Preprints server Editorial Secretariat, who will post a retraction notice in its place.
- The authors agree that the approved manuscript will be made available under a [Creative Commons CC-BY](#) license.
- The submitting author declares that the contributions of all authors and conflict of interest statement are included explicitly and in specific sections of the manuscript.
- The authors declare that the manuscript was not deposited and/or previously made available on another preprint server or published by a journal.
- If the manuscript is being reviewed or being prepared for publishing but not yet published by a journal, the authors declare that they have received authorization from the journal to make this deposit.
- The submitting author declares that all authors of the manuscript agree with the submission to SciELO Preprints.