UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE ARTES, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

PEDRO DA SILVA GUIMARÃES

TECENDO SONS E PALAVRAS

Oficina de Música Dirigida à Portadores de Distúrbios Graves

SÃO PAULO
2008

PEDRO DA SILVA GUIMARÃES

TECENDO SONS E PALAVRAS

Oficina de Música Dirigida à Portadores de Distúrbios Graves

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista "Jùlio de Mesquita Filho", como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: **Profa Dra Marisa Trench de Oliveira Fonterrada**

SÃO PAULO
2008

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

Guimarães, Pedro da Silva

G963t Tecendo sons e palavras: oficina musical dirigida à portadores de distúrbios graves / Pedro da Silva Guimarães. - São Paulo : [s.n.], 2008.
134 f.; + anexo

Bibliografia
Orientador: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Música na educação. 2. Crianças deficientes - Educação. 3. Música na educação de deficientes. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD - 780.7

PEDRO DA SILVA GUIMARÃES

TECENDO SONS E PALAVRAS

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM MÚSICA

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador Presidente da Banca: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

2º Examinador: Profa. Dra. Jussara Falek Brauer

3º Examinador: Prof. Dr. Alberto T. Ikeda

São Paulo, 30 de junho, de 2008.

"Aquilo de que as crianças precisam, não é resignação, mas paixão. Elas sonham com um mundo onde os atores possam falar em nome próprio, escapando da obrigação de parecerem conformes."

Maud Mannoni*, Carta Aberta a todos. L'Humanitè,* 12/06/96.

A Tânia e Clarissa, pelo amor que me guia.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho só foi possível pela contribuição direta e indireta de muitas pessoas. Manifesto a todas elas, minha estima e gratidão.

À Profa Dra Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, pelo apoio, direção e confiança no meu trabalho, sobretudo por sua paciência para com minhas dificuldades.

À Profa Dra Jussara Falek Brauer, por dar oportunidade à aplicação da pesquisa e pelos esclarecimentos na área da Psicanálise.

Às crianças e jovens que participaram da pesquisa, pelo aprendizado.

À equipe, que se integrou muito bem à oficina e às crianças e aos jovens.

À Tânia Ricci, pela ajuda na seleção das fotos, tratamento das imagens e ilustração.

À Jéssica Makino, pela grande ajuda na edição das imagens em DVD.

Ao Fellipe Brauer, por filmar e possibilitar a utilização das imagens.

À Maria Apparecida Faria Marcondes Bussolotti, pela leitura e copidesque da dissertação e por incentivar-me com sua sabedoria e bom humor.

À Leila Gotani pelas traduções.

A Meus Pais, pelos valores apreendidos.

Ao Mestre Daisaku Ikeda, pelos incentivos de força e coragem.

Ao Buda, Nitiren Daishonin, pela torre do tesouro – Nam Myoho Rengue Kyo.

RESUMO

Nesta pesquisa levanta-se a hipótese de considerar a Educação Musical como contributiva no processo de inclusão escolar, levando em conta o fato de a música atingir o ser humano em sua subjetividade. Seguindo tal hipótese, apresenta-se o problema de descobrir maneiras da utilização da Educação Musical em projetos inclusivos. A pesquisa envolve a busca de subsídios na área da Educação Musical e na Psicanálise, voltados para a inclusão social e escolar de crianças e jovens, portadores de Distúrbios Graves na Infância, designação que inclui o autismo e a psicose infantil. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é mostrar a colaboração da Música no desenvolvimento destes jovens, mediante a exploração do simbolismo da linguagem musical e o trabalho de expressão corporal. O texto está estruturado em três partes: a primeira é relativa a características e etiologia do distúrbio; a inclusão social e escolar de portadores deste distúrbio, por meio de projetos educativos; e a discussão entre dois modelos sociais relacionados com práticas voltadas para crianças e jovens com dificuldades especiais. A segunda parte, trata principalmente da metodologia da pesquisa e seus fundamentos teóricos, que se buscou em três áreas do conhecimento: Música, Educação e Psicanálise; a terceira e última parte, explicita a prática intervencionista da pesquisa, que aconteceu por meio de oficinas de música realizadas no Projeto Tecer, um espaço terapêutico que tem, dentre outros objetivos, a inclusão social e escolar de crianças e jovens portadores do distúrbio citado.

PALAVRAS CHAVE: inclusão; Distúrbios Graves na Infância; Educação Musical; políticas públicas.

ABSTRACT

This research raises the hypothesis of considering musical education as a contributory factor in the process of educational inclusion, taking in account the fact that music can reach the deep realms inside human beings. Following this hypothesis, we face the challenge of discovering ways to use musical education in inclusion projects. The research involves seeking subsidies in the realms of musical education and psychoanalysis, aimed at social and educational inclusion of children and young people suffering from Children's Severe Mental Disorders, designation which includes autism and infantile psychosis. In this sense, the main target of this study is to show how music helps the development of these young people, exploring the symbolisms of musical language and the applications of body expression techniques. This work is structured in three sections, the first one being related to the distinctive traits and the etiology of the disease; the social and educational inclusion of those suffering from this disorder by means of educational projects; and the confrontation of two social models related to the practices aimed at children and youth with special disabilities. The second section approaches to the research methodology and its theoretical foundation, which came from three fields of knowledge: Music, Education and Psychoanalysis. The third and conclusive section elucidates the intervention practice of the research, through workshops of music developed in the Project TECER, a therapeutic room which has as its main goals the social and educational inclusion of children and young people suffering from the aforementioned disorders.

Keywords: inclusion, serious disorders, musical education, public policies.

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 – *Brinquedoteca* 65
FIGURA 2 - *Sala do apoio* 66
FIGURA 3 – *Cozinha* 66
FIGURA 4 – *Parquinho* 67
FIGURA 5 - Fac-símile:*Diário de Bordo, Abertura de Oficinas* (21/09/06) 80
FIGURA 6 - *Comunicação/socialização* 91
FIGURA 7 - *Sons e símbolos* 96
FIGURA 8 - *Barbantes – Tecendo a vida* 96
FIGURA 9 - *Os sons anotados* 97
FIGURA 10 - *De barbantes, de Sol e de Lua* 98
FIGURA 11 - *Primeira Gravação* 98
FIGURA 12 - *Terceira Gravação* 100
FIGURA 13 - *O trajeto possível do barbante. Partitura* 109

LISTAS DE SIGLAS

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional
IP Instituto de Psicologia
PNE Plano nacional de Ensino
USP Universidade de São Paulo
ONU Organização das Nações Unidas
MEC/SEESP Secretaria de Educação Especial do MEC
MEC Ministério da Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO *14*

1 PORTADORES DE DISTÚRBIOS GRAVES E A INCLUSÃO SOCIAL *27*

1.1.DISTÚRBIOS GRAVES NA INFÂNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO *28*

1.2 O CONCEITO DE INCLUSÃO: REFERENCIAL PSICANALÍTICO E VISÃO CRÍTICA À PEDAGOGIA MÉDICA 29

1.2.1 MODELO DE INTEGRAÇÃO (MÉDICO) E O MODELO DE INCLUSÃO (SOCIAL) *35*

1.3 O ASPECTO SOCIOCULTURAL DA EDUCAÇÃO MUSICAL COMO COADJUVANTE NA INCLUSÃO *39*

1.4 OS MODOS DE APREENSÃO DA REALIDADE E SEU REFLEXO NA EDUCAÇÃO *42*

2 METODOLOGIA DA PESQUISA, PRÁTICA E TEORIA *44*

2.1 CULTURA E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE: DELINEANDO O OBJETO DE PESQUISA *45*

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO: CULTURA, LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE *47*

2.2.1 SUJEITO E LINGUAGEM *50*

2.2.2 O FATOR DA INIBIÇÃO E A MÚSICA COMO DISPOSITIVO DE LINGUAGEM *52*

2.2.3 EDUCAÇÃO SONORA E MUSICAL *53*

2.3 TRABALHO DE CAMPO: O PROJETO TECER *57*

2.4 METODOLOGIA *58*

2.5 A PRÁTICA DA MÚSICA NO PROJETO TECER *59*

2.5.1 PRODUÇÃO DE UM SABER: FASE EXPLORATÓRIA *61*

2.5.2 INTERVENÇÃO ESTRUTURADA: OFICINAS E PROJETOS *62*

2.6 DADOS PRELIMINARES DA PESQUISA *63*

3 AS OFICINAS DE MÚSICA NO PROJETO TECER *64*

PARTE A - OFICINA DE MUSICAL: VIVÊNCIAS

3.1 CARACTERÍSTICAS DO AMBIENTE FÍSICO DAS OFICINAS *65*

3.2 DIÁLOGOS DOS ALUNOS COM A OFICINA DE MÚSICA *67*

3.2.1 ROTINA DO TECER *73*

3.3 MÚSICA E PERCURSO *75*

3.4 ORGANIZAÇÃO DAS AULAS *77*

3.4.1 QUESTÃO SOBRE O GRAU ENTRE PROPOSTAS DIRETIVAS E LIVRES *78*

3.4.2 PRODUÇÃO DE MATERIAL *79*

3.5 DESCRIÇÃO DA FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA *80*

3.5.1 BARBANTES: PERCURSO SIMBÓLICO *81*

3.5.2 EXPLORAÇÃO DOS SONS E IMPROVISAÇÃO *83*

3.5.3 CORPO E PASSAGEM *85*

3.6 PRIMEIRA AVALIAÇÃO (2006) - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA *88*

3.6.1 PONTOS AVALIADOS: COMUNICAÇÃO, INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO *89*

3.7 - SEGUNDA FASE - CORPO, PERCURSO E PROJETO *91*

3.8 LABORATÓRIO PARA O PROJETO FINAL *93*

3.8.1 CORPO: PERCEPÇÃO, BRINCADEIRA E OBJETO SONORO *94*

3.9 PROJETO "SONS DE UMA VIAGEM DE TREM" *96*

PARTE B - DISCUSSÃO E RESULTADOS

3.10 PARECER DA EQUIPE DO PROJETO TECER SOBRE A OFICINA DE MÚSICA – AVALIAÇÃO FORMATIVA *102*

3.10.1 QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS MONITORAS DO PROJETO TECER *103*

3.11 ENTREVISTA COM A PROFA. DRA. JUSSARA FALEK BRAUER – COORDENADORA DO PROJETO TECER (12/05/08) *105*

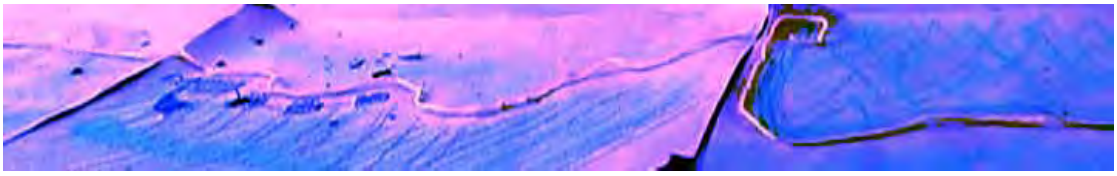
3.11.1 TEMAS E DADOS GERADOS PELA ENTREVISTA *106*

3.12 CONHECIMENTO ADQUIRIDO SOBRE OS ALUNOS E O GRUPO - AVALIAÇÃO SOMATIVA *107*

CONSIDERAÇÕES FINAIS *110*

REFERÊNCIAS *119*
ANEXOS *124*

INTRODUÇÃO



O presente trabalho procura definir quais e como podem ser as relações entre a Música e a questão da inclusão social e escolar de crianças e jovens com necessidades especiais, diante das recentes mudanças de foco a respeito dessa população e as perspectivas abertas para ela, e avaliar a importância da utilização de recursos alternativos, provenientes de áreas culturais e das linguagens expressivas, em colaboração com projetos inclusivos. Nesse sentido, o problema principal levantado, nesta pesquisa, é descobrir maneiras de utilizar a Educação Musical em projetos inclusivos. Na intenção de ter um entendimento da importância e do papel da Música no processo de inclusão, foi necessário compreender melhor o paradigma inclusivo, ainda recente e pouco entendido. Este se apresenta, hoje, sustentado principalmente por leis educacionais, que atingem as escolas em âmbitos pedagógicos, modificações de seu espaço físico e abre uma demanda para projetos separados das escolas regulares, que apóiam a inclusão e contribuem para sua efetiva implantação em escolas e outros espaços. Nesse sentido, considera-se que esta pesquisa seja pertinente, porque visa mostrar um tipo de resolução do problema apontado, contribuindo e atuando em um projeto terapêutico que, em meio aos atendimentos de ordem clínica que proporciona aos seus pacientes, também, desenvolve estratégias educacionais, conduzidas por dois propósitos principais: descobrir maneiras de o paciente superar as condições do distúrbio apresentado, e prepará-los para a inclusão escolar.

Para ter-se um entendimento dos fatos atuais que entrecortam o cenário da inclusão, foi preciso seguir alguns caminhos: examinar *fóruns*, leis que regulam e determinam as especificidades da inclusão, além de buscar subsídios em projetos inclusivos que já ocorreram anteriormente, ou vigentes, além de realizar pesquisa sobre o assunto e intervenção da Música no ambiente contemplado na pesquisa. De cada caminho puxou-se um fio para tecer este trabalho.

FÓRUNS

O primeiro fio foi descobrir uma linha evolutiva que mostrasse as bases deste novo paradigma social, que contempla jovens e crianças que apresentam todo tipo e grau de diferença, seja física, cognitiva ou afetiva, partindo de um panorama geral, para, depois, especificar e focar o tipo específico de distúrbio trabalhado nesta pesquisa.

Desse modo, partiu-se do estudo de alguns dos principais fóruns realizados em prol da inclusão escolar e social de jovens e crianças portadores de necessidades especiais: “A Conferencia Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jontien, na Tailândia (1993);

a "Declaração de Salamanca", na Espanha (1994); e o projeto aprovado pela Organização das Nações Unidas, pela Resolução n.45/91, definindo que, de 1991 até 2010, o conceito de inclusão seria implementado em toda a sociedade, no mundo inteiro.

LEIS

Diante desse apelo e desafio mundial e continuando nessa mesma linha, foi preciso investigar de que modo estas perspectivas mundiais influenciaram e contribuíram para a criação de leis e planos educacionais no Brasil.

Nesse sentido foram estudados alguns objetivos e diretrizes das seguintes leis que embasam a inclusão de crianças com necessidades especiais:

- O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA); as Leis Federais n. 8069/90, em seus artigos 53 a 54; e a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) no. 9394/96 – em seus artigos 4, 58, 59 e 60, que reafirmam a garantia constitucional do direito a educação para pessoas com deficiência.
- O Plano Nacional de Educação (lei Federal n. 10.172/2001) reconhece como diretriz constitucional (art.208. III) a integração das pessoas com deficiência na rede regular de ensino e propõe uma escola integrada, inclusiva e aberta à diversidade dos alunos.

  Este plano dá diretrizes para a implantação de um modelo nacional em todos os níveis, nas escolas brasileiras. As recomendações contidas nessas leis abrem espaços para a elaboração de projetos ligados às áreas da saúde e educação, voltadas, agora, à inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais das mais diversas etiologias, no meio escolar.
- O Decreto Lei n.3.298, de 20 de dezembro de 1999, estabelece uma política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, compreendendo o conjunto de orientações normativas, que têm como objetivo assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência (in BRAUER, 2003, p.178).

Com o exame da legislação recente brasileira a respeito da inclusão, percebe-se a importância e atualidade dos estudos que contemplam os procedimentos inclusivos, entre os quais o apresentado nesta pesquisa.

ESPECIFICIDADE NA INCLUSÃO

Neste ponto, o fio da pesquisa tomou um rumo específico, direcionando-se para a questão da possibilidade de contribuição da música no processo de inclusão de crianças e jovens que apresentam distúrbios graves na infância, incluindo-se nesta categoria o autismo e a psicose infantil. Na descrição de Maria Kupfer, diretora do "Lugar de Vida" (Escola de Educação Infantil de cunho terapêutico ligada ao Instituto de Psicologia da USP), as pessoas que apresentam esse tipo de distúrbio

> batem-se, mordem-se sem razão aparente, por vezes isolam-se em um canto, não conseguem manter uma conversação, embora façam uma profusão de perguntas sem esperar resposta, mas, vez por outra, surpreendem com demonstração de inteligência (1996, p.9).

Estes indivíduos costumam apresentar grandes prejuízos na fala e não têm o hábito de estruturar brincadeiras. As dificuldades são muitas para o trabalho inclusivo com crianças e jovens que apresentam este distúrbio.

Para a Dra. Jussara Brauer, também do Instituto de Psicologia da USP, o quadro de deficiência destas crianças se deve a uma inibição generalizada, e não a qualquer outro distúrbio que impossibilite a sua superação (2003 p.171).

Na opinião da autora, o trabalho cultural desenvolvido a partir de uma perspectiva inclusiva, envolvendo atividades como oficinas artísticas e pedagógicas, muito contribui para que se apresentem mudanças significativas no quadro de sintomas das crianças e jovens que apresentam tais distúrbios.

Este tema revela um novo caminho que passa por este cenário inclusivo, e que pode contribuir decisivamente para a solução do problema da exclusão escolar e social de jovens que não se ajustam às normas de comportamento e desenvolvimento escolar.

Nesta linha específica de problema, existe a união de diferentes setores envolvidos com políticas publicas: a área da Saúde, representada pela Psicologia e pela Psicanálise, com sua atuação em projetos sociais, e a área da Educação, ao defender o paradigma da inclusão social.

SUBSÍDIOS

Para compreender como acontece atualmente o enlace destas duas áreas (Educação e Saúde), seguiu-se uma linha de reflexão desenvolvida a partir das idéias e do trabalho de Maud Mannoni (1988, 1989, 1995,1997), publicados em livros, artigos e entrevistas. Esta autora e psicanalista desenvolveu um grande projeto de inclusão social para crianças e jovens excluídas do sistema escolar francês, em 1969.

Junto com um pequeno grupo de psicanalistas, educadores e de jovens estudantes, participou da fundação da "Escola Experimental de Bonneuil –Sur-Marne", com o objetivo de possibilitar que crianças e adolescentes, excluídos de uma sociedade cada vez mais escolarizada, como a francesa, viessem a usufruir um tipo de educação que fosse capaz de lhes mudar a vida (in KUPFER, 1997 p.4).

O trabalho de Maud Mannoni desenvolvido na Escola de Bonneuil, e seu olhar ético sobre os modos pelos quais a sociedade trata as pessoas que não correspondem aos seus ideários de produção e eficácia escolar e profissional, trazidos principalmente em seu livro Educação Impossível (1988) são importantes, tanto para estabelecer ligações entre psicanálise e educação como, também, por se apresentar como um marco do estudo da inclusão social de crianças e jovens com distúrbios graves cognitivos e afetivos.

PROJETOS INCLUSIVOS

Esta autora é ainda um importante referencial para quem trabalha com esta especificidade dentro da inclusão, portanto neste mesmo fio, a pesquisa aqui apresentada direcionou-se para projetos que trabalham atualmente com este problema específico na cidade de São Paulo, como, por exemplo, a Pré Escola terapêutica Lugar de Vida, coordenado pela Dra. e Profa. Maria Cristina Kupfer; o Núcleo de Ação Educativa - NAE 3, coordenado pelo Dr. Wagner Ranña; e o Projeto Tecer, idealizado e coordenado pela Dra e Profa. Jussara Falek Brauer, no qual a presente pesquisa ocorreu.

PRÉ-ESCOLA TERAPÊUTICA LUGAR DE VIDA

Neste espaço, ligado ao Instituto de Psicologia da USP, o objetivo principal é a educação terapêutica, um conjunto de práticas que aliam educação e tratamento para crianças com graves distúrbios. Nesta prática, incluem-se, educadores, psicanalistas, coordenadores de ateliês, médicos, fonoaudiólogos – em uma ação articulada, ou seja, uma articulação de discursos que os profissionais passaram a realizar na prática. Este projeto é

solidário com a inclusão escolar destas crianças e, para isto, desenvolve uma preparação à entrada da criança com distúrbios graves na escola, e em seguida faz o acompanhamento desta inclusão.

NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA – NAE 3

Este projeto, realizado na zona norte de São Paulo, elaborado e coordenado pelo Dr. Wagner Ranña, desenvolve uma "Terapêutica na escola", onde, a partir da inclusão das crianças com distúrbios graves na escola regular, propõe a montagem de uma rede intersetorial de apoio à escola. Nesse sentido, cada criança com sua singularidade é tomada como um projeto próprio. Um grupo de apoio à inclusão, formado por terapeutas e educadores, vai uma vez por semana às escolas que abrigam essas crianças, para dar apoio aos professores no trabalho de inclusão. O Núcleo trabalha com a chamada "terapêutica na escola", e centraliza suas intervenções nos espaços sociais onde as subjetividades: da criança, seus pais, professores e terapeutas se inter-relacionam constitutivamente, evitando que haja uma supervalorização do diagnóstico clínico em detrimento dos diagnósticos estrutural e institucional. O diagnóstico estrutural é baseado na existência de uma estrutura que pode ser diagnosticada na criança, onde o sintoma se articula como um discurso, nele estão implicados: os pais, terapeutas, professores e as instituições que atendem esta criança (terapêuticas e escolares).

Esta estrutura pode estar a serviço de uma defesa a algo que acontece na família, e todo diagnóstico clínico baseado somente em modelos nosográficos, ou seja, em uma sistematização das doenças mentais, fecha possibilidades de escuta ao paciente.

PROJETO TECER:

Consiste em um projeto que investe na construção de um espaço de convivência com crianças e jovens portadores de distúrbios graves. A sua principal meta é a inserção destes jovens na cultura e na sociedade, para a sua recuperação. Oferece atendimento clínico individual, acompanhado e sustentado por uma escuta analítica dos pacientes e de seus familiares. Além disso, desenvolve um trabalho de acabamento do serviço clínico, em uma estratégia de acompanhamento dos clientes em sala de espera e nas oficinas, nesta estratégia inclui-se o trabalho dos estagiários, discentes da faculdade de psicologia da USP. Um aspecto deste Projeto, que o diferencia dos demais, é sua intenção de possibilitar aos pacientes que atendem, uma inclusão ativa, fazendo-os despertar para um desejo de se incluir, e não, apenas, incluí-los a partir de procedimentos de caráter assistencial.

O projeto toma o cliente como sujeito de suas ações e não como objeto da inclusão, não deposita nestes jovens, somente o objetivo do cumprimento de leis relacionadas com a inclusão, e nem considera a inclusão escolar como meio para o desenvolvimento de suas subjetividades, pois considera estes jovens como sujeitos que possam vir a ter escolhas.

Neste sentido, existe neste projeto, a intenção de manter uma estrutura em funcionamento, onde o participante pode optar por participar ou não.

A importância desta intenção está em fazer nascer nesta criança ou jovem, uma escolha, e a partir desta, incluir-se.

PESQUISA E INTERVENÇÃO

Depois de puxar os fios de um contexto mais geral, como o da inclusão, e direcionar-se para uma determinada especificidade, esta pesquisa apresenta seu campo específico de atuação, o local onde foi feita a coleta de dados, a partir da observação e convivência com os participantes e do estabelecimento de um plano de intervenção.

A pesquisa foi desenvolvida no Projeto Tecer, acima citado, um espaço terapêutico sediado no Instituto de Psicologia da USP, ligado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas da Psicose na Infância - LEPPPI, coordenado pela Profa. Dra. Jussara Falek Brauer, com apoio da FAPESP. O Projeto Tecer foi desenvolvido até o ano de 2007, e ofereceu atendimento clínico individual às crianças nele inscritas e, também, atendimento analítico às suas mães. Além destes atendimentos, e para propiciar a inclusão social e escolar de seus pacientes, constava, como um dos objetivos do projeto, o oferecimento de atividades musicais realizadas em grupo, a partir da hipótese da autora de que esse tipo de atividade poderia contribuir para o desenvolvimento da socialização de seus pacientes.

Na ótica dos autores deste projeto, existe, em primeiro lugar, uma inclusão que se dá no próprio Projeto Tecer, e que é atingida por meio de oficinas oferecidas aos jovens e crianças atendidos. Segundo a Dra. Brauer, esse tipo de atividade pode ajudar a despertar, nos pacientes, um sentimento de pertencimento a um trabalho cultural e social. Esta etapa contribui para este individuo desejar se incluir em outros segmentos sociais (escola, trabalho, oficinas culturais). A música dentro do projeto tinha o papel de facilitar a formação de um grupo que trabalhasse em torno de objetivos comuns; proporcionar um espaço lúdico que gerasse vínculos entre todos participantes (monitores, pesquisador e clientes); e convidar os participantes, portadores de distúrbios graves, mesmo que fosse por um momento, á compartilhar sua ações, sua descobertas e suas reações por meio das

atividades musicais. Os jovens e crianças, que iriam participar das oficinas de música, apresentavam as seguintes dificuldades: falta de motivação para atividades em grupo, ausência de comunicação intersubjetiva, interação precária com o conteúdo das propostas e instabilidade emocional. Haviam também dificuldade relacionada com a freqüência nas oficinas, o comparecimento esporádico de alguns clientes ao projeto, fazia com que o grupo variasse muito, dificultando o continuísmo do processo. A dificuldades relacionadas com os sintomas de cada cliente, faziam com que eles se isolassem, e não interagissem dentro da sala, efeito que fragmentava o grupo. Os sintomas eram diversos, alguns não falavam, e não tinham disposição para brincadeiras compartilhadas, outros falavam, mas tinham dificuldades em integrar-se com a atividade e com o grupo, pois sua fala era muito individualizada, trazendo assuntos que não estavam relacionados com a oficina, nela, não implicava o outro. Todos estes problemas fizeram nascer a intenção de traçar uma via de comunicação entre os participantes, por meio da música e dos sons, tecer tramas para fazer um espaço social, lúdico e cultural em que os participantes se integrassem, era preciso construir este caminho utilizando todos estes sintomas individuais, pois estes, formavam o fermento para tecer este singular discurso social.

Este trabalho partiu da seguinte hipótese: considerar a área da Educação Musical contributiva no processo de inclusão social e escolar, levando em conta que a Música atinge o ser humano em sua subjetividade. No sentido que ela desperta a afetividade; proporciona momentos comunicativos sem utilização da palavra; traz a tona lembranças familiares; e provoca reações relacionadas com o imaginário dos participantes, quando por exemplo, os possibilita desenvolverem brincadeiras de "faz-de-conta". Em um contexto, com crianças portadoras de distúrbios graves, onde o meio sócio-cultural é precário, estes efeitos da Música, possibilitam a formação de grupos que trabalhem em projetos comuns, onde cada participante possa se incluir com suas particularidades.

No caminho para comprovar tal hipótese, foi preciso estabelecer alguns objetivos gerais e específicos.

OBJETIVOS

O objetivo geral do trabalho foi levantar dados que pudessem demonstrar que a música pode ajudar crianças portadoras de distúrbios graves, mediante a exploração do simbolismo da linguagem musical coligada ao trabalho de expressão corporal.

O primeiro objetivo específico foi proporcionar ao público-alvo constituído pelas crianças e jovens atendidos no Projeto Tecer, a oportunidade de aproximar-se da Música e utilizá-la como ponte para o desenvolvimento da função simbólica.

O segundo objetivo específico foi despertar a consciência de jovens e crianças que freqüentam o espaço Tecer, para a percepção dos sons e de sua variabilidade. Para isso, utilizaram-se, como ferramenta, atividades que evidenciavam os parâmetros sonoros e diferentes maneiras de organizar os sons.

O terceiro objetivo foi desenvolver recursos para incentivar os alunos a se reconhecerem como parte de uma cultura, tendo, portanto, acesso aos bens culturais, por meio do fazer musical e da apreciação da música.

Para atingir tais objetivos, foi preciso desenvolver uma metodologia específica na estruturação das oficinas, que fosse capaz de atender à peculiaridade do trabalho com Música, realizado no Projeto Tecer. O plano de intervenção decorrente dessa decisão levou à preparação de Oficinas de Música; para que elas fossem pertinentes e fizessem sentido no conjunto dos procedimentos terapêuticos e educacionais desenvolvidos no projeto Tecer, foi preciso que este pesquisador freqüentasse as reuniões da equipe, observasse a rotina do Projeto, para só então, poder elaborar suas propostas específicas na área de música, de tal forma, que estivessem coesas com a filosofia e modos de ação do Projeto.

O levantamento de dados obtidos na pesquisa foi feito por meio da Metodologia Qualitativa, para que o pesquisador pudesse adquirir um conhecimento histórico de cada aluno, a partir da observação de sua atuação e de coleta de dados. Nesta metodologia, a importância não está na simples catalogação dos dados concretos e sim no questionamento que o pesquisador faz aos dados, baseado em tudo que ele conhece do assunto e em toda a teoria acumulada, é a partir desta ação, que se constrói o conhecimento sobre o fato pesquisado (Ludke e André, 1986 p.4). Dentro desta Metodologia, incluiu-se uma parte intervencionista, baseada na Metodologia de Observação Participante, por meio da elaboração de Oficinas de Música, que tinham por meta possibilitar aos jovens atendidos um espaço de trocas sociais, de jogos e brincadeiras e de trabalho conjunto.

A análise dos dados obtidos durante a intervenção concentrou-se no conteúdo desenvolvido durante as Oficinas e serviu-se amplamente de diferentes instrumentos da pesquisa, tais como: diário de campo, gravações de áudio e áudio-visual do processo da oficina, relatórios do “Projeto Tecer” e depoimentos dos monitores envolvidos.

No que se refere especificamente aos conteúdos e procedimentos a serem propostos nas Oficinas de Música, utilizou-se da Metodologia de Projetos, tal como é defendida por Franchino Falsetti. Para esse autor, "dentro de um ambiente de formação e não só de informação, como o das instituições escolares, falar de educação para o som e para a música significa saber proceder por meio de projetos educativos, de modo a transformar o processo educativo em algo experimental e operativo" (2001, p.2).

O princípio básico do trabalho de Falsetti é reconhecer a educação musical como fonte de incentivo cultural e, nesse sentido, dá suporte à premissa do Projeto Tecer, de inspiração lacaniana, que considera a inserção cultural condição primeira do emergir e desabrochar do sujeito. Segundo o autor "esta motivação faz a criança experimentar e pesquisar o som nas suas diferentes implicações, adquirindo conhecimentos adequados e realizar, de forma autônoma, produtividades no campo da comunicação sonoro-musical, da criatividade e do fazer musical (p. 3)". Embora sua metodologia seja destinada a escolas de educação infantil na Itália, seus princípios puderam ser transpostos para as crianças e jovens atendidos no Projeto Tecer,pelas características que apresenta, que serão descritas a seguir. A motivação cultural, idéia central na Metodologia de Falsetti, é organizada em torno de atividades realizadas em um laboratório sonoro-musical.Entre os objetivos descritos por ele, estão a experiência e pesquisa de sons e suas implicações na comunicação sonoro-musical. Isso significa que, no Projeto Tecer, a motivação cultural proposta por Falsetti aderia-se perfeitamente à premissa da inserção cultural dos atendidos na clínica. O fato de Falsetti privilegiar um ambiente de laboratório caracterizado pela experimentação e pesquisa de sons parecia bastante adequado às oficinas de música instaladas no Projeto, pois esse ambiente de experimentação e vivência era possível de ser instalado, sem que houvesse qualquer compromisso em desenvolver conteúdos específicos da área de música, por parte do pesquisador, o que seria inadequado, dadas as condições apresentadas pelos clientes atendidos. Em contrapartida, a ênfase no aspecto comunicativo dos sons e da música, aqui tomada pela definição de John Cage de que "Música é som"(in Schafer, 1992 p.120), permitiu aos jovens atendidos uma rica vivência experimental e comunicativa, por ser suficientemente flexível para se adequar às suas possibilidades imediatas e dar-lhes espaço para vencer suas dificuldades pessoais, sociais e musicais, este último item tomado nos aspectos primários da música, da simbolização, criação e codificação/decodificação de sinais.

Seguindo as idéias de Falsetti, partiu-se de uma estrutura que provocasse, nos participantes, atitudes de interação com as atividades de Música. Para isso, elaborou-se um

percurso didático que dividisse o conteúdo musical em três eixos - produção, percepção e compreensão - o que gerou uma vasta gama de propostas bastante diferenciadas em seus perfis, visando despertar o interesse dos alunos.Contudo, era preciso despertar, nestes participantes, uma palavra singular que os identificasse, ou seja, sua disposição para se expressar e falar em seu próprio nome. Para tanto, tinha-se que marcar um espaço simbólico para o jogo e o "faz-de-conta" com materiais concretos. A palavra, neste caso, poderia ser tomada num sentido amplo, compreendendo qualquer gesto comunicativo: um olhar, um gesto de contato, um fio de comunicação que circulasse entre os participantes, o que é essencial para os clientes atendidos no Projeto Tecer, dada a sua dificuldade de inserção simbólica, uso da linguagem e comunicação. O fio traçado desde o início do trabalho, neste ponto, se especificou ainda mais, na tentativa de tentar tramar esta rede de comunicação dentro do grupo. Considera-se que esta pesquisa tenha sido pertinente, porque visou mostrar um tipo de resolução do problema apontado, contribuindo e atuando em um projeto terapêutico que, em meio a atendimentos de ordem clínica, também, desenvolveu estratégias educacionais que apontaram para a inclusão de portadores do distúrbio apresentado.Um último alerta ao leitor: neste trabalho, não se teve a intenção de provar que a música possa ser utilizada como indicação terapêutica para pacientes com perfis semelhantes aos das crianças e jovens estudados.

Acredita-se que, como linguagem expressiva e comunicativa com alto teor simbólico e poder socializador, ela possa contribuir para o benefício de pessoas nas condições aqui descritas. De fato, o que se pretende mostrar neste trabalho é que as atividades com som e música desenvolvidas com essa clientela cumpriram seu papel, permitindo que essas pessoas se expressassem, participassem de jogos de regras, se comunicassem com os colegas, monitores, professores e terapeutas de modo espontâneo e criativo, e que este "estar positivo" nas oficinas de Música deu-lhes acesso a dimensões da própria subjetividade e de outros, ajudando-os a se construírem como sujeitos.

Não se tem, no entanto, a pretensão de considerar as Oficinas de Música como as únicas responsáveis pelos progressos obtidos pelos pacientes. Ela ocupou espaço dentro de um Projeto dirigido por psicólogos e foi apenas uma das tantas marcas a que as crianças e jovens do projeto tecer tiveram acesso.

Portanto, este trabalho, que partiu das angústias de seu autor a respeito da inclusão social, pretende tão somente registrar a experiência das Oficinas de Música desenvolvida

no Projeto Tecer no IP/USP e mostrar que, no contexto da atuação desse projeto, apresentou resultados positivos.

A admissão da linguagem musical por parte de qualquer ser humano que dela deseje se acercar não é um processo claro, mas velado, o que torna impossível demonstrar diretamente o que ocorre nesse processo, por mais que o sujeito tente se explicar o que lhe aconteceu na sua aproximação com a música. Nas oficinas de Música aqui mostradas, a dificuldade é ainda maior, pois transcende a obscuridade do processo, pelo fato de os atores da ação serem pessoas com graves dificuldades, que lhes tolhem a expressão e a palavra. O que se pode enfatizar é que se faz uma leitura indireta dos resultados das oficinas, pelo exame das atitudes dos clientes, traduzidas no sorriso feliz, no compartilhar ações com os outros membros do grupo e na aceitação das regras do jogo. Neste sentido, a música possibilitou uma estrutura onde se articulou um discurso, os gestos ações palavras aconteciam dentro do contexto da oficina, de maneira que uma manifestação de um participante, implicava os demais por estar inserida na atividade de grupo, não era mais uma palavra ou um gesto isolado, fora de um discurso social.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Na organização deste trabalho, o primeiro capítulo, "Portadores de Distúrbios Graves e a Inclusão Social", aborda a concepção da psicanálise sobre: a origem dos distúrbios graves na infância, designados por autismo e psicose infantil; o conceito de inclusão; a discussão sobre a pedagogia médica, na ótica de Maud Mannoni (1988); elucida os modelos discursivos adquiridos pela sociedade em relação à deficiência; e mostra as contribuições da Musica no seu aspecto social.

O segundo capítulo, "Metodologia da Pesquisa, Prática e Teoria", inicia-se com a exposição do papel da educação e da cultura na construção da subjetividade e traz, também, uma discussão sobre as características dos alunos portadores de distúrbios graves de desenvolvimento. Neste mesmo capítulo está a abordagem metodológica utilizada para a coleta de dados e sua posterior análise, e o histórico do Projeto Tecer com seus pressupostos e objetivos.

O terceiro capítulo, "As Oficinas de Música no Projeto Tecer", é dividido em duas partes; a primeira parte é reservada para a descrição das oficinas de música realizadas no Projeto Tecer, trazendo as características físicas do local e a sua rotina, o referencial teórico para a construção da oficina, a metodologia utilizada no planejamento das aulas, a síntese

das atividades e a análise dos dados coletados. Na segunda parte deste mesmo capítulo são apresentados os pareceres da coordenação e da equipe a respeito do que foi desenvolvido durante as oficinas de música, bem como a discussão da funcionalidade, sucessos ou insucessos da experiência, além dos resultados da oficina, obtidos a partir da análise dos dados coletados no período em que se trabalhou no Projeto Tecer.

Nas Considerações Finais, tecem-se os nexos entre os diferentes enfoques trabalhados nos capítulos, apresentam-se os resultados obtidos com a pesquisa de forma geral e procura-se mostrar que a educação musical, na atualidade, tem outros papéis a desempenhar, além daqueles tradicionalmente a ela atribuídos.

1

Portadores De Distúrbios Graves e A Inclusão Social

Antes que se trate da questão específica desta pesquisa: o papel da Música em Oficinas ministradas a portadores de Distúrbios Graves na Infância, neste capítulo, serão apresentadas as causas principais desse distúrbio, segundo a ótica de diferentes autores, para que se compreenda a questão enfrentada junto à população contemplada no trabalho. Essa discussão trata do processo de inclusão a que essa população foi submetida, tanto na instituição que freqüenta, quanto na escola regular.

1.1 DISTÚRBIOS GRAVES NA INFÂNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

O portador do Distúrbio Grave na Infância possui uma grande inibição, proveniente de uma estrutura sintomática estabelecida como defesa (BRAUER, 2003, p.171). A criança defende-se de um tipo específico de relação com a mãe, que se define como uma situação de "colagem" com esta, o que seria um dos fatores causadores das dificuldades apresentadas pelas crianças. Nesta categoria de distúrbio incluem-se portadores de autismo e psicose infantil. Estes distúrbios também seriam ocasionados por falhas na função paterna e materna, respectivamente, configurando sua origem psicodinâmica. Nessa acepção, a causa do autismo e da psicose estaria relacionada a falhas de inscrição no registro simbólico da criança, a ponto de ficar comprometida a sua constituição subjetiva, sua relação com o outro e sua circulação no campo social. Segundo esta interpretação, atribui-se aos pais a responsabilidade da eclosão dos sintomas de autismo e psicose, por estes estarem implicados na constituição psíquica da criança.

Na explicação de Gisllene Jardim (1998), psicanalista, coordenadora dos Ateliês de Arte e Ofícios da Escola Infantil Terapêutica "Lugar de Vida",

> (...) entende-se melhor esta hipótese se considerarmos o fato de o bebê humano nascer completamente dependente do outro – não só quanto aos cuidados fisiológicos, mas, principalmente, no que tange à sua inserção no mundo da linguagem.
>
> Podemos reconhecer que a formação da subjetividade está completamente atrelada às vicissitudes da relação inconsciente com o outro, a maior parte das vezes, os próprios pais.(p.126)

Neste sentido, ao serem propostas atividades educacionais e artísticas a estas crianças e jovens devem-se considerar que suas capacidades estão inibidas por questões psíquicas relacionadas à sua inclusão na linguagem e na ordem simbólica. Para Lacan, a ordem simbólica é a que confere significado ao sujeito, e o relaciona com seu lugar na ordem social de outros sujeitos (In: CARDOSO, 1999, p.6). Acredita-se que colocar estas crianças em contato com o fazer musical e com produções musicais é contribuir para sua filiação em uma ordem simbólica por meio da cultura. Esta função da música ainda é pouco estudada, uma vez que sua aplicação a crianças e jovens com esse tipo de problema ainda é recente. Mas já se pode afirmar que, na época em que vivemos, têm havido várias experiências no sentido de proporcionar atividades musicais a grupos cuidados pela área da saúde, o que aponta para uma mudança no papel da música, que assume outras funções além das via de regra adotadas, de educação e fruição; trata-se de trabalho envolvendo operações primordiais com som e música, visando a atender necessidades de pessoas com problemas de saúde, no caso desta pesquisa, crianças e jovens com distúrbios graves da infância, que dificultam as operações simbólicas.

1.2 O Conceito De Inclusão: Referencial Psicanalítico E Visão Crítica À Pedagogia Médica

Para se poder situar o conceito e o processo de inclusão de crianças e jovens portadores de distúrbios graves, tal como é colocado atualmente, é importante compreender quais os pressupostos que sustentam tanto as práticas inclusivas, quanto, também, o que justifica esta inclusão.

Nas práticas inclusivas, estão os espaços e projetos terapêuticos que preparam os jovens e crianças para a inclusão, e os que apóiam a escola regular inclusiva por meio de uma rede intersetorial que envolve profissionais da saúde e da educação.

Nestas duas práticas, apoiadas por referenciais psicanalíticos, existe o princípio comum de ver na escola e na educação ações que visam à subjetividade, a qual, no caso de crianças e jovens portadores de distúrbio graves, e segundo alguns aportes teóricos, foi seriamente afetada. Porém, é importante esclarecer que quando se trata de lidar com a subjetividade, e com a escola, que pode ter um importante papel no desenvolvimento de crianças com esse tipo de distúrbio, existem muitas discussões e divergências.

Na intenção de compreender o que justifica a inclusão de um modo geral, é preciso ter conhecimento dos movimentos históricos, em nível mundial, que deram origem a mudanças na legislação de vários países no que diz respeito à inclusão, tal como o projeto aprovado pela Organização das Nações Unidas, pela Resolução n. 45/91, definindo que, de 1991 até 2010, o conceito de inclusão seria implementado em toda sociedade, no mundo inteiro; outros exemplos são a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien , na Tailândia (1990), que reuniu os países em desenvolvimento para traçarem metas acerca dos excluídos de seus sistemas de ensino, independentemente de suas condições (físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, de gêneros, etnias e religião); e a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, em que se tratou, especificamente, da educação de alunos portadores de necessidades especiais (GOTTI, 2007 p.1). Esta declaração foi o movimento mais relevante na formação do modelo social que é hoje utilizado nas ações inclusivas, pois se volta para os problemas de como modificar as instituições escolares a fim de criar comunidades de ensino totalmente inclusivas. No que se refere especificamente a esta pesquisa, que trata da questão da inclusão de jovens e crianças portadores de distúrbios graves, a fundamentação teórica recai em referenciais psicanalíticos, pois se parte do pressuposto segundo o qual, para a criança portadora deste distúrbio, o meio mais eficaz de promover a inclusão é o meio social, o qual precisa se relacionar com a subjetividade de cada um. Seguindo esta ótica, uma oficina de música direcionada á portadores de distúrbios graves, pode ser considerada como um meio de formação sócio-cultural, quando em atividades que envolvem sons e músicas, em propostas de percepção e produção, subsiste a intenção de formar um grupo que trabalhe com a pesquisa e a invenção sonoro-musical. Desta forma todos tem a chance de se incluir, pois não se parte de uma proposta linear em que todos devam ter desenvolvimentos e aptidões similares e sim de atividades abertas onde cria-se um campo lúdico em que todos se expressem, possibilitando a relação do meio social com o indivíduo.

O projeto de educação inclusiva, no que diz respeito, especificamente, aos portadores de distúrbios graves, não tem a tarefa de adaptar a criança ao meio social, adestrando-a á uma norma, mas sim, a de lhe oferecer um lugar de sujeito inserido nesse meio, com a plenitude de sua particularidade.

A inclusão escolar de portadores de autismo e psicose infantil, com o apoio de uma rede intersetorial formada por terapeutas e educadores, tem caráter terapêutico por existir na escola o campo social, no qual a criança ou o jovem portadores deste distúrbio podem

articular seu discurso e sua subjetividade. Nesse sentido, a educação para esse tipo de aluno não pode se concretizar solitariamente, mas pode-se beneficiar bastante com o diálogo com a psicanálise infantil. Dentro da escola, acredita-se que o trabalho com Música e Educação Musical possa facilitar bastante esse processo, em virtude das características da própria linguagem musical.

Para que se compreenda de que modo essa ação positiva da Música pode fazer parte do processo, é preciso esclarecer que, a partir de um referencial lacaniano, entende-se que a educação articulada a ações terapêuticas seja de grande importância para crianças portadoras do distúrbio estudado, pois nelas as posições subjetivas presentes no discurso do Outro apresentam falhas, a ponto de comprometer, mesmo, sua constituição subjetiva.

Segundo a ótica lacaniana, a circulação dessas crianças em uma rede social ampla, como a escola, terá valor estruturante, porque elas são tomadas do desejo do Outro que, no processo educativo e/ou terapêutico, é encarnado pelo professor, colega, terapeuta ou agente de saúde. Desse modo, os ruídos e os tocos de palavras produzidos por esses alunos/pacientes são, então, transformados em significantes para este Outro, assim como as garatujas e os rabiscos são transformados em inscrições simbólicas, que vão sendo inscritas em sua mente até que eles possam reconhecer o que fazem, singularizando-se (TEIXEIRA; MELISSOPOULOS; SILVA; RANÑA, s.d., p. 1).

Pode-se dizer que a adoção de políticas inclusivas que celebram a aliança entre psicanálise e educação tem um marco histórico na Escola Experimental de Bonneuil e nas ações e pesquisas de Maud Mannoni, sua fundadora, em 1969.

Mannoni (1988) pode ser colocada como precursora na utilização da educação como agente que facilita a subjetividade de crianças e jovens com graves distúrbios. Nesta escola experimental, por meio de uma práxis que chamou de "instituição estourada", porque possibilitava a seus alunos a possibilidade de inclusão social, por meio de trabalhos externos, no campo, em oficinas de artesões, oficinas mecânicas, atividades musicais e atividades preparatórias para os exames educacionais, já que estes não eram incluídos nas etapas regulares da escola. Por esta descrição, pode ser visto que ela considera a música uma das atividades mais importantes no desenvolvimento do aluno e em sua socialização.

É importante ressaltar que o trabalho de Mannoni reflete sua posição crítica, principalmente em relação ao discurso médico que, conscientemente ou não, era subjacente ao discurso característico da pedagogia em seu país.

Este discurso médico foi o responsável pela implantação de um sistema de ensino na França e nos países influenciados por esta prática médico-pedagógica, que se caracterizava por ser altamente seletiva e segregante, ocasionando um grande número de alunos excluídos do sistema escolar. A Psicologia nesta época (décadas de 1960 e 1970), embasada em pressupostos médicos, esteve voltada, principalmente na Europa e nos EUA, para as dificuldades de aprendizagem, o que provocou uma supervalorização dos diagnósticos, muitas vezes, estigmatizantes, a respeito do déficit de alunos, ocasionando prognósticos pessimistas sobre seu futuro escolar.

Os problemas apontados por Mannoni em "*Educação Impossível*" (1988), são bastante atuais, o que nos faz pensar que, na contramão da inclusão e de seus projetos, está o problema da exclusão e da evasão escolar.

No posicionamento de Mannoni, está, também, a crítica ideológica à política liberal, a qual, segundo ela, a ciência médica e a psicologia encarregaram-se de defender, por meio de determinações referentes à aptidão individual.

Em "*Educação Impossível*" (1988) a mesma autora destaca que, ao determinar os mais aptos e os menos aptos, colabora-se para a ilusão de que, em uma sociedade dividida em classes, supostamente exista igualdade de oportunidades, cabendo as melhores posições sociais aos mais aptos. Atualmente, outros pesquisadores desenvolvem seus trabalhos nessa mesma linha de pensamento, como a educadora e pesquisadora Maria Helena Patto, por exemplo, que alega que

> (...) entre as ciências que, na era do capital, participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque. (1999, p.58)

O conhecimento destas posições diante de uma pedagogia que, já há bastante tempo, provoca a exclusão e a evasão escolar, tema bem explorado por Maria Helena Patto em seu livro, "*A Produção do Fracasso Escolar – História de Submissão e Rebeldia",* é necessário e esclarecedor, para que se possam compreender as mudanças que estão ocorrendo no âmbito escolar.

Para tornar efetivo o processo inclusivo é preciso rever alguns aportes pedagógicos, principalmente os que se construíram sobre bases positivistas de medições da inteligência.

Julio Groppa Aquino (2000) aponta para a necessidade de mudanças em relação ao caráter determinista e utilitarista da premissa básica, advinda da psicologia desenvolvimentista e que influencia as práticas pedagógicas até hoje.

Esta premissa é a alegação de que as transformações pelas quais passa o ser humano, com destaque para o que ocorre na primeira infância, seguem um curso lento, mas gradual, contínuo e ordenado. Além disso, tais transformações (ou aquisições psíquicas) seriam inexoravelmente direcionadas, progressivas e, portanto, previsíveis (2000, p.128). Segundo Aquino, em uma posição contrária á esta premissa,

> (...) para nos aproximarmos dos dilemas que entrecortam as vivências de crianças e adolescentes nesses conturbados tempos, faz-se necessário recusar as insustentáveis noções de "personalidade" "identidade", "padrão de desenvolvimento", "déficit", "superávits" e afins. Esse passo exigirá uma opção teórica, ética e política.. (2000, p.129)

Com relação à inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas, está-se vivendo atualmente uma mudança de paradigma no campo educacional e pedagógico, que pode ser percebido na passagem do modelo médico ou de integração ao modelo social ou de inclusão, que serão explicitados mais adiante. Esta mudança atual de paradigmas coincide com os posicionamentos críticos de Maud Mannoni (1988, 1989) em relação à pedagogia de bases psicológicas, que se conserva até hoje.

O discurso médico/pedagógico, que tanto marcou o final do século XIX e todo o século XX, tem sido, atualmente, bastante questionado no contexto contemporâneo da inclusão. Para que se tenha uma idéia clara a respeito do que está mudando no âmbito educacional, é importante familiarizar-se com alguns conceitos que sustentaram o discurso médico pedagógico. Influenciada pela Psicologia, a Pedagogia científica que se desenvolveu, no último terço do século XIX deu origem ao discurso médico-pedagógico, o qual se constituiu a partir do trabalho de uma geração de médicos que aplicava os conhecimentos e métodos de pesquisa das Ciências Naturais ao campo educacional.

Esse discurso foi influenciado, em especial, pela psicologia diferencial, uma psicologia de investigação quantitativa e objetiva das diferenças existentes entre indivíduos e grupos. A Pedagogia do século XX foi muito influenciada pelo discurso médico e psicológico, principalmente no que se refere às mensurações de aptidões e inteligência. O

discurso médico, nos anos que se seguiram, esteve cada vez mais presente nos discursos da Pedagogia dos países da Europa e nos Estados Unidos.

Um exemplo crítico da interferência deste discurso na sociedade, principalmente no que diz respeito à infância, pôde ser observado quando a legislação francesa, por meio de uma lei promulgada em 15 de julho de 1970, tornou obrigatório o recenseamento de portadores de distúrbios psicológicos antes de completar dois anos de idade (MANNONI, 1988, p.152). Em "*Educação Impossível*" (1988), Mannoni indica uma deficiência do sistema escolar pelo aparecimento de várias escolas paralelas nos EUA.

A autora cita, também, o fato de que

> (...) cada vez se vê, com maior freqüência, nos Estados Unidos, a escola clássica desdobrar-se numa escola paralela, sob a forma de centros de readaptação, centros de orientação etc., sem que se questione em absoluto um estilo de vida responsável pelo número crescente de inadaptados (46,4% do total de leitos hospitalares estão ocupados por doentes mentais nos EUA, contra 11,2% na URSS). (p.62)

O trabalho de Maud Mannoni na Escola Experimental de Bonneuil e suas pesquisas conseqüentes a este trabalho, revestem-se de dois posicionamentos críticos, um diante do sistema de ensino da França que, segundo a autora, gera um grande número de crianças excluídas, e outro, referente à psiquiatria, que, por meio de diagnósticos precoces e prognósticos pessimistas, encerra a criança portadora de distúrbios mentais em um destino institucional. Com o intuito de reverter esse quadro, a escola de Bonneuil foi pensada como um lugar à margem ou na contramão da medicalização própria das instituições hospitalares e, de igual maneira, daquilo que faz o sistema nacional de educação (ensino público na França), isto é, do enquadramento de crianças psicóticas e débeis em categorias imutáveis a um sistema especial de educação, cujo objetivo é ensinar determinados conteúdos curriculares (MANNONI, 1998, p. 21). Nesta escola experimental, localizada nos arredores de Paris, Mannoni dedicou-se a criar oportunidades de socialização a crianças e jovens mentalmente débeis, psicóticos e desviantes (normais portadores de anorexia escolar), excluídos do sistema regular de ensino.

Segundo Kupfer,

> (...) Bonneuil não é uma escola especial no sentido de que se dedicou a criar métodos especiais de ensino para crianças psicóticas. Ela é orientada por um grande princípio, cujo principal ingrediente não é o fazer pedagógico cotidiano, mas a oportunidades construção de uma posição ética e política em relação à participação dos diferentes nas oportunidades sociais. (1997, p.56)

Com referência a este ponto, Mannoni (1988) já antecipava o conceito de inclusão, tal como é colocado atualmente. Neste sentido é significativa a influência de Mannoni sobre os projetos e escolas terapêuticos que, atualmente, trabalham com crianças portadoras de distúrbios graves, para facilitar a sua inclusão nas escolas regulares. As idéias de Maud Mannoni e seu posicionamento político diante de uma pedagogia, muitas vezes mistificadora da realidade social, sustentam, em parte, o conceito atual de inclusão, principalmente das crianças e jovens portadores de distúrbios graves.

1.2.1 - O MODELO DE INTEGRAÇÃO (MODELO MÉDICO) E O MODELO DE INCLUSÃO (MODELO SOCIAL)

No início do Século XX, a determinação dos "anormais" e sua segregação já era uma prática social de competência dos médicos, muitos dos quais tiveram uma participação decisiva na constituição teórica e instrumental da psicologia educacional, direcionando-a, para a descoberta de uma identidade baseada no modelo médico (PATTO, 1999, p.88). Nas décadas de 1960 e 1970, por meio da psicologia atrelada à pedagogia, este modelo iria resultar em um crescimento das escolas paralelas e das práticas ligadas à reabilitação escolar, muitas vezes, colocando a criança em circuitos infindáveis de instituições psiquiátricas, colaborando indiretamente com a evasão escolar.

Mannoni em "*Educação Impossível*" (1988) declara, referindo-se ao ensino na França em 1973, que a educação cedeu o passo à instrução; esta, por seu turno, converteu-se em empresa impossível e deu lugar à medicina. Este deslizamento engendrou a aparição de uma entidade mítica chamada "equipe médico-psi" (metáfora para designar o corpo médico), a qual constitui um dos fenômenos mais perturbadores da época atual (1988, p.70). Isto porque as escolas paralelas, sob a forma de centros de readaptação e centros de orientação,

que surgiam da impossibilidade educacional perante crianças portadoras de necessidades especiais e nas quais havia a atuação direta da equipe médica, consistiam, para a criança, em um lugar ainda mais patogênico do que a escola comum, pois, muitas vezes, a criança atendida nestes centros ficava presa a um destino institucional, estigmatizada pela instituição e pela sociedade, devido a seus problemas de aprendizagem. Um bom indício da influência das práticas médicas na Psicologia e, por extensão, na Pedagogia, são os testes psicométricos. Estes testes, uma característica da influência médica na educação, deslocam a atenção de determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências, retirando-os da escola (PATTO 1999, p.88).

Alfred Binet foi um dos autores da primeira escala métrica da inteligência para crianças. Além de Binet, Edouard Claparéde, professor na Universidade de Genebra e contemporâneo de Piaget no Instituto J.-J. Rousseau, tornou-se um autor de consulta praticamente obrigatória entre as obras de referência de psicólogos e pedagogos voltados para o estudo e a mensuração das diferenças individuais de rendimento escolar em todo mundo (1999, p.64). O modelo médico, ao estabelecer que a deficiência é um problema do indivíduo, no sentido de não se adequar a uma norma estabelecida, tira da sociedade qualquer responsabilidade no sentido de sua modificação e adequação às necessidades pessoais dos alunos. Segundo Romeu Sassaki (2002), consultor de reabilitação e inclusão escolar, o modelo médico que ficou conhecido como de integração social, teve seu auge nas décadas de 1960 e 1970 e caracterizava-se como o processo de preparação de pessoas portadoras de deficiências, imputando o erro e o problema da deficiência a elas próprias, e não a outras causas, ou à sociedade.

Nas palavras deste autor,

> (...) deixamos a sociedade mais ou menos como ela é, lutando sempre através de reabilitação, escolas especiais, oficinas de trabalho e tantos outros recursos segregativos, segregacionistas e segregadores. (2002, p.6)

Ainda hoje, o modelo médico predomina no âmbito escolar, representado, na prática, por algumas concepções pedagógicas que lhe são inerentes, o que causa grandes dificuldades à implantação de projetos de inclusão. Leandro de Lajonquière (1998), em

crítica à tese da "adequação natural", presente na pedagogia atual, esclarece a posição da psicanálise diante desta tese pedagógica. A tese que este autor examina tem como pressuposto a idéia segundo a qual o ensino deve garantir uma adequação natural às capacidades cognitivo-afetivas inatas da criança; assim, o adulto, aqui representado na figura do professor, deveria, segundo esta tese, desenvolver as capacidades maturativas da criança, cumprindo um programa natural de desenvolvimento psicológico.

Neste sentido o professor, dentre outras funções, teria a tarefa de aperfeiçoar capacidades supostamente já existentes na criança. Segundo este autor,

> (...) a educação não aperfeiçoa o ser infantil, retirando metodicamente uma lógica já dada no real (suas capacidades inatas), mas inocula e alimenta os germes culturais, alojados no campo Outro das línguas humanas. (1998, p. 74)

Podemos dizer que, para a Psicanálise, principalmente nas correntes freudianas e lacanianas, representadas por autores como Maud Mannoni (1988) e Leandro de Lajonquiére, a educação ocorre quando o adulto oferta um fragmento cultural, abrindo a possibilidade de uma filiação simbólica para a criança, ou seja, favorecendo a criança a fazer como os outros na vida, à medida que aprende. Para a Psicanálise, educar é possibilitar uma filiação simbólica humanizante.

Em relação a um encobrimento dos efeitos negativos da Pedagogia contemporânea, Mantoan (1997) afirma que, no sistema ou modelo de integração, a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e integrando somente os que não constituem um desafio à sua competência (1997, p.50), um fato bastante comum atualmente.

Correspondente ao novo paradigma da inclusão, o modelo social surgiu entre as décadas de 1980 e 1990, representado por vários movimentos sociais, que cobravam da sociedade maneiras de eliminar suas barreiras físicas programáticas e atitudinais em relação a crianças e jovens portadores de necessidades especiais.

Assim, inverte-se, agora, a proposta anterior, do modelo médico ou de integração; neste modelo social, a sociedade precisa adequar-se às necessidades de seus membros e não o individuo a ela.

A partir desse modelo social, surgiu o paradigma da inclusão social, processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas até então marginalizadas, que procuram capacitar-se para participar da vida da sociedade (SASSAKI, 2002).

A oposição integração/inclusão; modelo médico/modelo social reflete-se na seguinte diferença; no modelo médico ou de integração, o individuo precisaria, em primeiro lugar, provar a sua capacidade de fazer parte da sociedade, conseguida por meio de treinamento, enquanto que no modelo social ou de inclusão, são as instituições sociais (principalmente, escola e trabalho) que precisam ser modificadas para incluir.

De acordo com Sassaki (2002), dentro do modelo integrativo, a pessoa portadora de deficiência precisaria, primeiro, adquirir o *status* de pertencimento, por sua capacitação e reabilitação, que lhe permitiria ser aceita pela sociedade e por seus padrões de normalidade, bastante questionáveis.

Em 1994, representantes de vários países reuniram-se em Salamanca, na Espanha, para tratar especificamente da educação do aluno portador de necessidades especiais; no texto elaborado ao final da reunião, consta uma declaração que marca a posição adotada pelos países participantes, diante do problema da inclusão (Gotti, 2007, p.2).

Caberia a cada um deles construir um sistema de qualidade para todos e adequar as escolas às características, interesses e necessidades de seus alunos, promovendo a inclusão de todos no sistema educacional. A inclusão na contemporaneidade é um conceito que representa claramente a idéia de adequar os meios sociais ao indivíduo e ver a educação especial, não como um nível de ensino separado da educação regular, mas como um processo importante e atuante neste meio.

Segundo Marlene de Oliveira Gotti (2007), Coordenadora Técnica do MEC/SEESP (Secretaria de Educação Especial do MEC), a Educação Especial representa um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, que devem estar à disposição dos alunos que dela necessitem, perpassando transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino (2007, p.1).

Atualmente e seguindo a determinação do MEC, os serviços de educação especial deverão estar presentes na educação infantil, no ensino médio e na educação superior. A educação especial não é mais uma modalidade separada do ensino regular; pelo contrário, seus serviços são integrados à escola regular.

1.3 O Aspecto Sociocultural Da Educação Musical Como Coadjuvante Na Inclusão

O novo paradigma da inclusão mostra a necessidade de o trabalho ser conduzido levando em conta a heterogeneidade existente na sala de aula.

Portanto, o educador musical que queira atuar nesse modelo, deverá aprender a conviver e a trabalhar com a heterogeneidade, tanto no âmbito curricular quanto no extracurricular. A Música, no seu aspecto sociocultural, propicia o desenvolvimento de vínculos interpessoais e intrapessoais, e é capaz de abrigar a heterogeneidade existente na classe escolar, pois é um conhecimento que pode ser trabalhado de forma não linear, não exigindo dos alunos, no caso das oficinas, um desenvolvimento homogêneo, organizado em etapas.

Em uma Oficina de música, podem-se desenvolver tanto projetos escolares extracurriculares, misturando faixas etárias, como, também, trabalhar com alunos que apresentam grandes diferenças de aptidões e graus de contato com a Música.

Mais do que atrapalhar, estes fatores decorrentes da diversidade escolar enriquecem o ensino-aprendizagem e estimulam a formação de vínculos entre os alunos, quando existe demanda e solicitação de ajuda entre eles.

De certa forma, a diversidade e a preservação da individualidade de cada um irá colaborar para o desenvolvimento sociocultural do grupo envolvido na atividade musical.

O modelo social ou de inclusão coincide com esta perspectiva, pois requer que se pense na heterogeneidade do alunado como uma situação normal do grupo/classe, delineando um plano educativo que permita ao docente utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem a todos os alunos (MIR, 1997 , citado por SÁNCHEZ, 2005, p.5).

No trabalho em grupo, é preciso atentar para o desenvolvimento individual articulado ao desenvolvimento social, em que os desafios decorrentes de qualquer ação educativa sejam enfrentados com ajuda de todos, esperando-se que cada um colabore com suas conclusões individuais, sua personalidade, seus movimentos, seu jeito.

O modelo social requer convivência entre os alunos, de modo que estas duas dimensões, social e individual, possam, mutuamente, enfrentar os desafios surgidos, promovendo um ambiente sociocultural de descobertas e ajudas mútuas.

As atividades ligadas às linguagens expressivas como teatro, artes visuais e música, trabalhadas na escola, mesmo se em âmbito extracurricular, podem trazer grandes benefícios ao portador de distúrbios graves. Dentro da escola podem ser desenvolvidos, projetos extracurriculares e coletivos abrangendo várias linguagens artísticas, isto fará com que alunos que tenham dificuldades físicas e cognitivas mais acentuadas, possam se incluir com suas singularidades. As propostas que enfatizam a invenção e a expressão são mais inclusivas por não exigir um desenvolvimento linear do aprendizado.

A falta de capacidade para adequar-se à sociedade e encontrar meios individuais de auto-expressão é um dos sintomas principais das perturbações mentais.

O valor da Música, neste caso, é prover uma válvula emocional dentro do grupo (ALVIN, 1967 p.121). Segundo Juliet Alvin, a música é a mais social de todas as artes; ela sempre foi uma experiência compartilhada, em todos os tempos, lugares e grupos sociais. No novo modelo de inclusão, as propostas de oficinas musicais são adequadas por possibilitarem o desenvolvimento social em grupos cada vez mais heterogêneos. Na inclusão de portadores de distúrbios graves, tanto para o discurso psicanalítico como para os educadores que defendem o modelo inclusivo, o dispositivo que contribui para a inclusão, é a criação de espaços de troca intersubjetiva. A música tem grande potencial de propiciar o diálogo intersubjetivo, pois abre-se á uma larga gama de comunicação que vai além da palavra falada, utilizando-se dos gestos, movimentos corporais, sons instrumentais e vocais.

Para propiciar o desenvolvimento social, como também valorizar os traços individuais no contexto inclusivo, o educador musical precisa trabalhar com procedimentos não generalistas, ou seja, que considerem que as crianças terão resposta e desenvolvimento diferenciados diante de uma proposta educativa, mesmo que tenham a mesma faixa etária. O contexto inclusivo pede uma educação aberta à diversidade na sala de aula. No caso de crianças autistas ou psicóticas, este modelo de escola, que privilegia a heterogeneidade do grupo, pode apresentar ótimos resultados.

Uma das principais diferenças delas em relação a outras crianças está em sua atitude e conduta diante da ação educativa ou de qualquer outra forma social instituída; esta diferença é ocasionada pela dificuldade de se incluírem nas regras sociais e culturais. Nesse sentido, espera-se que o educador musical proporcione a seu aluno um ambiente cultural que seja um processo de experiência e pesquisa sonoro-musical, com jogos e brincadeiras, permitindo ao portador de autismo e psicose encontrar meios de auto-expressão que os socializem, respeitando regras do grupo.

As linguagens artísticas, por trabalharem com a criatividade, são as mais adequadas a favorecer diferentes possibilidades de expressão, não visando normas homogêneas de conduta no processo de ensino-aprendizagem, as quais tolhem os processos criativos, mas abrindo-se à experimentação e à invenção socializada.

Portanto, sempre é preciso que o professor direcione as ações de cada um para a produtividade, interferindo e interagindo para que as condutas individuais sejam elaboradas de forma construtiva e compartilhadas com os membros do grupo.

O aspecto sociocultural da Música é fator de grande importância no trabalho com jovens e crianças portadoras de distúrbios graves, pois possibilita a elas saírem de seus estados de inibições cognitivas e afetivas por meio da participação no grupo.

Nessa perspectiva, é importante salientar o trabalho de Juliet Alvin, principalmente no que tange ao aspecto sociocultural da Educação Musical, trabalhada em um contexto terapêutico. Segundo essa autora, a música tem em si mesma uma poderosa influência integradora para qualquer função, à qual se soma uma percepção de ordem, de tempo e de continuidade (ALVIN, 1967, p. 122). Nas atividades em grupo que privilegiem a invenção sonora e musical e os jogos musicais, as sensações e as percepções de ordem, tempo e continuidade estão sempre presente, ao mesmo tempo em que os seus membros desenvolvem esta dimensão simbólica e cultural. Juliet Alvin mostra em seu trabalho que a música tem sido e segue sendo a expressão simbólica de uma cultura ou de uma civilização, ou do modo de viver em grupo (p. 122).

A Música, como representante de uma determinada cultura, oferece, por meio de sua prática, uma filiação e um sentimento de pertencimento do sujeito em relação a essa cultura, o que é fundamental no tratamento de portadores de Distúrbios Graves.

Para estas crianças e jovens, as atividades musicais em grupo podem pôr em circulação uma demanda de conhecimento deles próprios, além do já reconhecido culturalmente. O grupo possibilita a estes alunos socializar seus gestos, seus improvisos ao instrumento, sua fala que é, em alguns casos, tão somente, uma garatuja fônica ou desarticulada de um contexto gramatical, produzindo, com o auxílio da música, uma rede de significados. Ao se trabalhar de forma inclusiva com portadores de distúrbios graves é importante estar atento ao que é produzido em sala de aula, no que se refere a palavras, sons, gestos, conclusões, sugestões, perguntas, para, com eles, ajudar o aluno a construir uma rede de relações subjetivas, que farão parte do projeto didático.

1.4 - OS MODOS DE APREENSÃO DA REALIDADE E SEU REFLEXO NA EDUCAÇÃO

Como esta pesquisa desenvolveu-se dentro do âmbito de uma escola terapêutica que trabalha com o referencial psicanalítico lacaniano, é importante conhecer alguns conceitos relevantes nas atividades com crianças e jovens portadores de distúrbios graves na infância.

Para Lacan, existem três registros essenciais da realidade humana, o simbólico, o imaginário e o real. Para entender melhor como estes conceitos podem influir na educação, focaremos para dois modos de apreensão da realidade pelo sujeito: o simbólico e o imaginário. Em relação à questão da inclusão dentro de uma perspectiva psicanalítica, a participação da criança portadora de autismo e psicose infantil no grupo social representado pela escola, ou em atividades em grupo, é terapêutica, pois, ao se dar à criança um lugar na escola ou no grupo, está sendo feita uma "atribuição imaginária de lugar social" (in, KUFFER, 1997, p.56). A inclusão desta criança em um meio social como a escola, onde existem leis e regras socializadas, também, desenvolve a dimensão simbólica.

A escola, entendida como discurso social, oferece mais do que a chance para aprender; oferece à criança uma ordenação às leis que regem as relações entre os humanos, pertencentes ao universo simbólico. Dentro do contexto educativo direcionado a crianças portadoras de distúrbios graves, a Educação Musical presente quer em espaços terapêuticos quer em escolas regulares inclusivas, pode atuar no desenvolvimento tanto da dimensão imaginária, quanto na dimensão simbólica.

Quando se atribui um lugar social para o aluno dentro de um fazer musical, e aposta-se na sua capacidade, investindo em seu potencial, mesmo que ainda não exista uma resposta satisfatória deste aluno, trabalha-se na dimensão imaginária. Quando se tem como meta a socialização e a produção musical, instituem-se regras de convivência e outras que fazem parte do entendimento musical e sonoro e de sua produção. Nesse caso, pode-se dizer que se está operando na esfera do simbólico, pois essas são regras culturais, pertencem ao código social.

As crianças e jovens que apresentam distúrbios graves possuem um impasse em relação a dimensão simbólica da realidade. Brauer em seu livro, "*Ensaios Sobre a Clínica dos Disturbios Graves na Infância*", indica, que segundo Lacan, a psicose é definida em relação ao simbólico, como uma estrutura que apresenta um defeito em relação a

este"(Brauer, 2003, p.31). O modo como se dá a entrada do ser humano em uma dimensão simbólica, será explicado com mais detalhe no segundo capítulo, possibilitando um melhor entendimento sobre os distúrbios estudados por este trabalho.

2

METODOLOGIA DA PESQUISA,

Prática e Teoria

2.1 CULTURA E SUBJETIVIDADE: DELINEANDO O OBJETO DE PESQUISA

A hipótese desta pesquisa foi considerar a Música uma área do conhecimento contribuinte e participante no processo de inclusão, por apresentar características que atingem o ser humano em sua subjetividade, o que permite sua utilização educativa e terapêutica.

Para descrever o caminho tomado no que diz respeito ao processo metodológico, desde o estudo teórico até suas aplicações, na prática de uma Oficina de Música, é preciso partir de tal hipótese, pois ela direcionou o trabalho para um percurso que fez surgirem pontos de união entre Psicanálise, Educação e Música. A proposta de atender crianças e jovens do Projeto Tecer com o oferecimento de atividades ligadas à música foi idéia da coordenadora do Projeto desenvolvido no Instituto de Psicologia da USP, Profa. Dra. Jussara Falek Brauer. As crianças e jovens atendidos naquele espaço são portadores de um tipo de distúrbio que lhes causa dificuldades de socialização, comunicação e de estabelecimento de vínculos afetivos.

A Dra. Brauer pensava que promover atividades culturais com a sua participação poderia auxiliá-las na superação das dificuldades que apresentavam. A idéia de desenvolver uma Oficina de Música dentro do Projeto Tecer, portanto, surgiu com propósitos educativos e culturais de trabalhar em uma perspectiva simbólica, trabalhando com codificações sonoro-musicais e com demarcações no espaço para representar um terreno lúdico, visto ser essa questão uma das mais importantes a serem focalizadas com os clientes atendidos, na opinião de sua coordenadora, Dra. Jussara Falek Brauer. A partir dessas idéias, estruturou-se uma estratégia prática de observação e intervenção neste campo de estudo.

Apoiando-se nessa concepção, a idéia de uma oficina de música no Projeto Tecer surgiu como proposta cultural, com o propósito de, por meio de ações criativas, tecer redes simbólicas por meio das quais a criança, com seus gestos, sons e marcas, tivesse condições de compartilhar suas peculiaridades. Acreditava-se que a oficina, organizada e pensada dessa maneira, como ato educativo e cultural, poderia oferecer a estes alunos uma filiação simbólica, levando-se em conta que em toda educação é transmitido algo; além do caráter utilitário do aprendido, o aprendiz se filia a uma tradição que o identifica aos demais, por participar de uma legalidade própria àquele grupo (ROCHA, 2001, p. 6).

Nessa perspectiva, a educação é ato que contribui com a subjetividade, permitindo que o sujeito circule socialmente como semelhante e participe, assim, das ações de uma dada comunidade ou grupo. Acredita-se, portanto, que trabalhar para a possibilidade de inclusão dos jovens e crianças atendidos no Projeto Tecer em uma escola regular, ou sua participação em oficinas artísticas fazem o ato educativo ser, cultural e integrador.

No entanto e apesar desse efeito estrutural de uma oficina de música, cabe esclarecer que o professor de uma classe inclusiva ou de uma oficina de arte não está, de maneira alguma, na condição de terapeuta; sua atuação é estritamente educativa, embora, para estas crianças, pelos efeitos obtidos, torne-se terapêutica. Considerando os procedimentos realizados em uma Oficina de Música como processo educativo, duas questões de caráter interdisciplinar permearam este trabalho. A primeira questão consistiu em descobrir o quanto um processo de Educação Musical pode contribuir em projetos de inclusão de portadores de distúrbios graves da infância em escolas regulares.

A segunda foi saber o que a Psicanálise pede à Educação (KUPFER, 1997), neste paradigma de inclusão social. O caráter interdisciplinar da primeira questão reside na busca por maior eficácia na inclusão, em que se constrói uma rede interdisciplinar com várias áreas do saber, como: Educação, Arte-Educação, Psicologia, Psicanálise e Saúde.

Na questão seguinte, está evidente a relação entre Psicanálise e Educação, mas, ao mesmo tempo, é preciso considerar que esta, com seus pontos divergentes e convergentes é bastante complexa. Para poder estabelecer um caminho no interior desta complexidade, buscou-se em Maud Mannoni (1988, 1989), respostas para as questões aqui colocadas, tentando achar um ponto de equilíbrio entre as mencionadas divergências e convergências na relação Psicanálise e Educação.

Esta autora viu na educação um forte coadjuvante para o desenvolvimento subjetivo de jovens e crianças portadores de distúrbios graves. Em sua acepção, a ação educativa que proporciona tal desenvolvimento é aquela que procura entender estes jovens e crianças como sujeitos dotados de desejos próprios, não os considerando somente como um objeto que demanda cuidados especiais (1989, p. 72). O conjunto de práticas que colaboram com a Psicanálise para que a atividade educativa tenha uma relação de extensão terapêutica tem como referencial o trabalho desenvolvido na Escola Experimental de Bonneuil, na França, fundada por Maud Mannoni em 1969.

Precursora em sua prática de relacionar conhecimentos advindos da educação e da Psicanálise, e tendo por meta promover a inclusão social de crianças portadoras de

distúrbios graves na infância, Mannoni afirma que uma criança psicótica (mas isso, também, vale pra qualquer criança) tem necessidade, primeiro e acima de tudo, de viver num lugar onde seja possível o acesso à fantasia e à criação.

Para ela, uma escola ou um espaço educativo só ganha um sentido verdadeiramente educativo para seus alunos, quando a criança é tomada numa rede simbólica, em um lugar que dê espaço à tradição oral, em que ela tenha liberdade para descobrir o prazer de ter mãos que criam (1989, p.72). Para um aprofundamento da reflexão a respeito da importância de atividades culturais, tomadas em seus aspectos simbólicos para integrarem projetos terapêuticos, abordam-se alguns fundamentos que alicerçaram esta pesquisa, correspondentes à educação e explicação psicanalítica no que se refere à constituição da subjetividade humana. Serão evidenciadas, inicialmente, as concepções de Maud Mannoni (1988, 1989) no que diz respeito à influência cultural e simbólica no processo terapêutico e na constituição do sujeito e, posteriormente, o fator da inibição constituinte da estrutura sintomática da criança com distúrbios graves, conforme apontado por Jussara F. Brauer (2003).

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO: CULTURA, LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE

A maior parte das referências teóricas desta pesquisa, tanto no âmbito psicanalítico quanto no educacional, buscou-se em Maud Mannoni (1988, 1989, 1995, 1998) porque em seu trabalho ela traz um posicionamento ético e político diante da participação do diferente na sociedade, que parece bastante pertinente para fornecer subsídios ao estudo que se empreende e por ela lidar, também, com o diferente – o portador de distúrbios graves – e sua inserção na sociedade.

Esta autora desenvolveu em seu trabalho estratégias educacionais e culturais para crianças e jovens com distúrbios sociais severos e, também, pôs em prática, conceitos do pensamento lacaniano, aplicados numa situação educativa.

Em Educação Impossível (1988), seu posicionamento em relação à cultura é ético e político, porque, em suas estratégias de tratamento, sempre procurou romper com o que é instituído e estabelecido na sociedade, com respeito ao tratamento de crianças que não se adequavam à escolarização. Para esta autora, a participação de crianças com distúrbios

sociais severos num trabalho externo faz parte integrante do discurso delas contra uma sociedade que as relega a uma zona à parte, a da infância desajustada (1988, p.181). Mannoni posicionou-se de maneira contrária a formas instituídas de tratamento para estes indivíduos, desenvolvendo, na Escola Experimental de Bonneuil, um lugar de vida, isto é, um lugar que as crianças podiam deixar, para ir trabalhar no campo, ou a oficinas de mecânicos de automóveis, ou, ainda, a qualquer outro lugar que lhes aprouvesse. Enfatize-se que a idéia principal desta escola – a de ser uma Instituição Estourada (*Institution Eclatée*) – a caracteriza como detentora de uma estrutura que não cabe em qualquer quadro administrativo, pedagógico e terapêutico convencional, por ser o oposto da instituição fechada, como os hospícios e as prisões.

O viés cultural apresenta-se no trabalho de Mannoni, tanto no sentido de subversão ao que é instituído na sociedade, quanto na intenção de oferecer ao jovem excluído socialmente um lugar de constante invenção, representado nas oficinas de teatro, música, pintura e jogos aquáticos. Isso se evidencia com o simples examinar de sua proposta, pois a autora propunha como principal eixo do trabalho com a psicose, a existência constante do espaço para o jogo e a criação.

O funcionamento da escola de Bonneuil prevê um trabalho escolar informal, com atividades propostas para serem desenvolvidas nos mais diversos ateliês, atividades de vida comunitária, além de um trabalho de infra-estrutura constituído por reuniões de trabalho da equipe – teóricas, clínicas, institucionais, e reuniões com os pais (BERNARDINO, 1998, p.81). O discurso da autora caracteriza-se por seu olhar crítico às formas culturais de relacionamento, o que pode ser constatado em sua afirmação de que a nossa civilização "desnatura" as relações humanas e estabelece estruturas artificiais de relacionamento (MANNONI, 1988, p.75).

Nesse sentido, sua visão cultural, sempre voltada para a inclusão social, caracteriza-se pelo estabelecimento de novas formas de socialização e expressão.

É no sentido de estabelecer uma linguagem, principalmente por meio das expressões artísticas, que Mannoni une dois sentidos estreitamente relacionados com a cultura e com a linguagem: subversão e invenção.

Guardadas as proporções, pela distância no tempo e no espaço, o trabalho de Mannoni (1988, 1989) ainda guarda notável semelhança com a proposta desenvolvida no Projeto Tecer. O estudo de seu trabalho permitiu perceber o quanto era possível trabalhar com crianças nas condições apontadas e trouxe estímulo ao pesquisador para prosseguir em

sua pesquisa, mesmo ao apresentar alguns pontos discordantes com a hipótese de Brauer (2003), quanto às possibilidades de recuperação das crianças atendidas. As concepções discordantes entre as duas autoras referem-se à relação mãe-filho e ao processo terapêutico para conduzir a criança na conquista da autonomia.

Para Brauer existe, na mãe, o traço do desejo materno que possibilita a criança se reconhecer e desenvolver-se como ser autônomo (p.165). Para que este reconhecimento aconteça, é preciso resolver as questões maternas que impedem a transmissão deste traço á criança. Por esse motivo, a clínica desenvolvida no Projeto Tecer oferece uma escuta analítica ás mães e às crianças. Para Mannoni, por sua vez, a criança com distúrbios graves não recebeu de sua mãe o reconhecimento como ser autônomo, separado de seu corpo (1988, p.82), não há nenhum traço do desejo materno para este reconhecimento.

Nas concepções de Mannoni, não existe um direcionamento para o trabalho terapêutico com a mãe e a criança, conjuntamente. Por esse motivo, ela introduziu, na Escola de Bonneiul, possibilidades de separação provisória entre esta criança e sua mãe, propondo viagens para outros lugares, em estadas com famílias de acolhimento que faziam parte de seu projeto. Para Mannoni "na separação, a criança autista conquista a reapropriação simbólica de um corpo que – ao nível do real – ela tinha abandonado ao poder de um outro" (p.84). Esta idéia segue o conceito de "Instituição Estourada (*éclatée*)" criado por ela, definida como instituição que oferece, sobre uma base de permanência, aberturas para o exterior (p.79).

Segundo Mannoni, "mediante essa oscilação de um lugar ao outro, poderá emergir um sujeito que se interrogue sobre o que quer" (p.80).

Não obstante essa divergência teórica, acredita-se que tanto Brauer quanto Mannoni apresentem pontos em comum, ao valorizar a imersão do paciente no universo cultural e investir em sua capacidade de expressão. Por esse motivo, neste trabalho, não se julga inconveniente aliar os ensinamentos de uma e outra das autoras.

No trabalho de Mannoni está também presente a importância de se desenvolver em atividades capazes de contribuir para o conhecimento do próprio corpo, pela criança com distúrbios severos. Para a autora, o corpo real desta criança não tem outro lugar senão como prolongamento da mãe (1988, p.82). A mãe encontra um sentido para a sua própria existência ao tornar-se dona dos órgãos de seu filho; sendo assim, para essa autora, toda e qualquer separação entre mãe e filho é revivida pela mãe como um luto.

Em função da dificuldade decorrente da separação, esta autora propõe, para tais pacientes, intenso trabalho corporal, por meio de oficinas de teatro e música; ela, também, desenvolve atividades que deixam falar o corpo, possibilitando a exploração de seus recursos sonoros, colocando o dizer em suspenso (p.117). Esta possibilidade é demonstrada por Mannoni na proposta de invenção de música em jogos aquáticos. Nesses jogos, é oferecida aos alunos uma caixa d'água equipada com vários apetrechos (brinquedos, objetos de banho), que ajuda os pacientes a se expressarem por meio da voz, dos sons do corpo e dos objetos.

Conhecer e refletir acerca do trabalho de Mannoni na Escola de Bonneuil contribuiu para construir o conhecimento acerca de crianças com dificuldades de simbolização, e para dimensionar a importância do trabalho corporal para elas.

2.2.1 SUJEITO E LINGUAGEM

Outro autor que serve de fundamento ao trabalho desenvolvido no Projeto Tecer é J. Lacan. No referencial lacaniano, a cultura é partícipe de sua concepção ternária da condição humana – natureza, sociedade e cultura – que ele estabelece como substituta da dualidade etnográfica – natureza e cultura (LACAN, 1992, p.226). Para esse autor (1992), as estruturas elementares da cultura, fundadas por uma tradição, revelam uma ordenação das trocas em um campo social.

O autor se refere à lei da proibição do incesto, que, de acordo com estudos antropológicos desenvolvidos por Lévi-Strauss (in LACAN 1998), prevalece sobre as demais, como reguladora das trocas sociais (parentesco) de uma determinada comunidade. Esta ordenação, ainda que inconsciente, é inconcebível fora das permutações que autorizam a linguagem (LACAN 1998, p.226). Segundo o mesmo autor, o homem fala porque o símbolo o fez homem, ou seja, fala, porque foi submetido a uma ordem da linguagem. É sobre a lei primordial – a interdição do incesto – que Lacan (1998) edifica sua teoria sobre a subjetividade humana; esta lei, representada exemplarmente pelo complexo de Édipo, une cultura e linguagem. Portanto, para Lacan, a cultura é redutível à linguagem. Não apenas o homem nasce na linguagem, do mesmo modo que nasce no mundo, como também nasce pela linguagem (2006, p.36).

A cultura e a linguagem fazem parte da ordem simbólica que determina o ser humano em suas relações e trocas sociais. Existem, porém, etapas pelas quais o bebê

humano passa para fazer sua entrada na ordem simbólica, quando, só então, se constituirá como sujeito. Segundo L. Lajonquière, quando interpreta a teoria lacaniana, o sujeito se constitui graças a duas operações lógicas, ou encruzilhadas estruturais, que, em esta teoria, chama de "Estádio do Espelho e Complexo de Édipo" (1992, p. 151).

A seguir, estas duas operações lógicas ou fases de seu desenvolvimento serão explicadas, na interpretação de Maud Mannoni (1988), para que se compreenda como a criança as vivencia. Ao nascer, a criança entra na ordem simbólica como objeto; unida à mãe, forma com ela um corpo só. Nesta primeira etapa, as diferentes partes do corpo da mãe são vividas pela criança como se pertencessem a ela mesma. O ritmo da presença e ausência da mãe faz dela (a criança) um objeto fragmentado (MANNONI, 1988, p.98). Em seu desejo inconsciente, a mãe vê na criança o complemento fálico de seu corpo. Assim, o sujeito ocupa um lugar de engodo no discurso do primeiro Outro (a mãe), imposto pelo desejo deste Outro (p.107). A primeira desilusão da criança é aperceber-se de que é amada por algo diferente do que ela é, ou seja, como prolongamento fálico da mãe (p.108).

Neste momento, a criança realiza em si mesma essa imagem (fálica) de que a mãe está despojada; isto ocorre a partir do "Estágio do Espelho", o período em que a criança adquire uma imagem especular de si mesma. Nesse sentido, em torno do que simboliza a "falta" da mãe articula-se a demanda da criança. A existência de tal falta de objeto permitirá à criança o acesso ao seu próprio eu (p.108), portanto esta fase é a primeira operação lógica constituinte do sujeito. A outra operação lógica indicada é o "Complexo de Édipo". Segundo Oscar Masotta, poderíamos definir o Complexo de Édipo como o lugar onde se instala, na primeira infância, uma função precisa: a necessidade de "corte" na relação mãe e filho (1987, p. 111). Este corte deve incidir sobre o vínculo incestuoso e narcísico existente entre mãe e filho, ou seja, é necessário tirar o filho do lugar de objeto do desejo materno (o falo imaginário), para que possa vir a ser um sujeito do desejo.

Nesta fase, entra um terceiro elemento na relação dual entre mãe e filho: a presença do pai. Esta presença é representada pelo significante da metáfora paterna, chamado pela teoria lacaniana de "nome-do-pai".

O papel de um terceiro elemento na relação com o Outro permite ao sujeito ultrapassar aquela relação imaginária dual, sem saída, para alcançar uma "ordem da cultura". Esta terceira determinação é chamada por Lacan de simbólica, e corresponde à entrada do pai na relação mãe-filho, introduzindo nela a ordem, que se manifesta como

ordem da lei, ordem da cultura, ordem da linguagem, de acordo com Mannoni em "*A Criança Retardada e a Mãe"*(in MANNONI, 1995, p.62).

2.2.2 O FATOR DA INIBIÇÃO E A MÚSICA COMO DISPOSITIVO DE LINGUAGEM

Segundo Brauer (2003), quando cita a teoria lacaniana, a psicose, é definida em relação ao simbólico, como uma estrutura que apresenta um defeito em relação a este, decorrente de uma forma específica de estabelecimento do significante "Nome-do-pai" (metáfora paterna), em que seu efeito falha ou cessa (BRAUER, p.31).

Quando falha ou cessa o efeito deste terceiro elemento na relação dual mãe-filho, a criança fica na posição de objeto, como prolongamento do corpo da mãe; ocorre, assim, uma intrusão do discurso materno na criança, o que não permite sua emergência subjetiva. Para Brauer, o quadro de deficiência das crianças e jovens com este distúrbio é devido, na totalidade dos casos, a uma inibição generalizada por parte da criança, e não a qualquer distúrbio que impossibilite sua superação (2003, p.171). Esta inibição é decorrente da defesa empregada por essas crianças á intrusão efetuada pela mãe.

Para a autora, a criança defende-se de um tipo específico de relação com a mãe, que se define como uma situação de "colagem" com esta. Alguns estudos de caso realizados pela autora revelam a dificuldade da mãe em separar-se da criança (p.60) e, de acordo com a psicanalista, isto seria um dos fatores causadores das dificuldades apresentadas pelas crianças. A explicação dada no tópico anterior acerca da constituição subjetiva do ser humano em uma perspectiva lacaniana foi abordada com a intenção de tornar clara a idéia, ainda que de modo um tanto superficial, das causas dos sintomas das crianças e jovens atendidos no Projeto Tecer. A partir dela, tem-se subsídios para afirmar que seus sintomas e suas dificuldades estão relacionados com a dimensão simbólica da realidade. Esta maneira de ver a questão é corroborada por Kupfer, para quem todo ato educativo tem grande potencial terapêutico, desde que esteja voltado para o sujeito e não para o adestramento de uma criança (1997, p.56), e tem caráter humanizante, por impor uma estrutura simbolizada das relações humanas (ROCHA, 2001, p.6). Portanto, em trabalhos culturais desenvolvidos junto á portadores de distúrbios graves, existe a necessidade de propor atividades que enfatize a dimensão simbólica da realidade, seja relacionadas com códigos culturais e comuns, ou ligadas com o lúdico, como na construção de espaços onde os participantes podem representar e brincar com a realidade.

2.2.3 EDUCAÇÃO SONORA E MUSICAL

Jussara Brauer deu um passo além em relação ao trabalho desenvolvido por Mannoni (1995), no sentido de que, seguindo as observações importantes e pertinentes de Mannoni, idealizou uma estratégia de trabalho na qual se incluía a escuta de pais e crianças, em sessões separadas, pelo mesmo terapeuta. Contribuindo para a superação deste quadro de inibição, as atividades culturais propostas em espaços terapêuticos têm grande eficácia. Jussara Falek Brauer, em seu livro *Ensaios Sobre a Clínica dos Distúrbios Graves na Infância* (2003), descreve, dentre outras estratégias, a importância da música como atividade cultura. Dentro da ótica do Projeto Tecer, a música é vista como atividade organizadora e/ou expressiva, e é trabalhada como linguagem (BRAUER, 2003, p.187). A música é um conhecimento vivencial, que passa pelo corpo e pela sensibilidade. Agindo e interagindo com o outro e com o meio, a criança estabelecerá conceitos, utilizando a música em seu aspecto simbólico. Para esta autora, a atividade de musicalização proporciona à criança a oportunidade de se relacionar com o mundo pela escuta, pelo movimento corporal e pela voz, o que permite o uso intenso do corpo, coordenação de movimentos e a escuta do Outro (BRAUER, 2003, p.190). Dada a importância conferida á Música por Brauer, ela mereceu no contexto do projeto tecer, uma grande ênfase e ganhou na forma de oficina de música, aberta á vivência, comunicação e expressão. O referencial específico da área de música para a construção do plano de oferecimento de oficinas de música foi buscado na proposta de educação sonora e musical de Franchino Falsetti (2001), pedagogo e musicólogo italiano que desenvolve a sua atividade de docente e de pesquisa disciplinar e científica ligado ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Bolonha.

Falsetti foi, também, coordenador científico do Centro Internacional de Didática Operativa (CIDO) na área artística e musical. Em seu livro *Educazione al Suono e Allá Musica* (2001), ele constrói sua proposta de Educação Musical, dentro do contexto escolar, direcionada para crianças da escola básica referente aos primeiros ciclos (na Itália chamada Educação Elementar). Para Falsetti, o ensino musical precisa ser um estímulo cultural que convide o aluno a pesquisar desenvolvendo seu conhecimento de forma autônoma. Para atingir este objetivo é necessário que as atividades musicais se realizem dentro de um contexto de laboratório sonoro-musical onde é desenvolvida uma metodologia de elaboração de projetos temáticos, relacionados com outras linguagens artísticas e formas de

expressão, como música e movimento corporal, música e linguagem visual, música e palavra. A valorização dada por Falsetti ao aspecto cultural e à experimentação tornou-o um autor bastante adequado para amparar o plano de oficinas de música no Projeto Tecer. Assim, uma das tentativas de desenvolver procedimentos suficientemente abertos nas oficinas de música do "Tecer" baseou-se na Metodologia de Projetos, tal como desenvolvida por Falsetti (2001). Percebeu-se que, por meio dela, era possível desenvolver um trabalho de produção, compreensão e percepção sonoro-musical, coligado com outras áreas de comunicação e linguagem, o que facilitaria o entendimento do conteúdo abstrato presente no ensino musical em função das dificuldades cognitivas, afetivas, expressivas, comunicativas e sociais apresentadas pelos clientes. Neste sentido buscou-se o suporte na linguagem visual para possibilitar o entendimento e a vivência de alguns parâmetros musicais como, por exemplo, representar a duração sonora por meio de uma linha ou outros códigos visuais. Tem sido objeto deste estudo a íntima relação entre ouvir e olhar, de modo que o intercâmbio entre esses sentidos e o movimento sem dúvida, colaboram no entendimento de fenômenos especificamente sonoros e musicais.

Uma vez experimentada, esta metodologia revelou-se como uma das formas que mais possibilitou adequação à clientela atendida, pois propiciava aos participantes oportunidade de descobrirem formas de organização sonora e musical por meio de suas próprias vivências e da exploração de voz e instrumentos; não houve, por parte deste pesquisador, nenhum movimento no sentido de estabelecer previamente conteúdos a serem desenvolvidos e nem de esperar uma evolução linear dos alunos.

A proposta foi trabalhar permanentemente com a intenção de proporcionar a eles oportunidade para descobrirem simbolismos que as atividades traziam, ao mesmo tempo, incentivando a se envolverem e criarem suas próprias significações.

Nesta investigação, a decisão de trabalhar com projetos didáticos (FALSETTI, 2001) se apresentou de duas formas: uma relativa à maneira de elaboração das oficinas, cujas as atividades de percepção e produção, em cada uma delas, se inter-relacionassem e gravitassem em torno de um mesmo conteúdo, e outra, em que um tema específico era trabalhado durante várias aulas seguidas, gerando várias atividades.

Na aplicação da metodologia, constatou-se que a segunda forma de trabalhar, com ênfase em projetos didáticos, em que as oficinas se organizavam em torno de uma mesma temática, mostrou resultados mais integradores do que a primeira, pela sua capacidade de

reunir as atividades em torno de um objetivo comum e mobilizar os alunos para a concretização da proposta. O trabalho em torno de um tema abre perspectivas para a construção de uma rede de significados simbólicos, a partir da realização de experiências sonoras e do estabelecimento de relações entre as atividades de percepção e produção.

Quando se trabalha com uma temática, em que todas as atividades convergem para um tema comum, proporciona-se às crianças participantes um sentido de continuidade, tempo e finalização. Um fator importante a se considerar nesta proposta é que, no processo de elaboração de cada projeto, todos participam, cada qual deixando nele sua identidade e singularidade, isto é, sua marca, o que contribui significativamente para o reconhecimento subjetivo de cada um. A vasta gama de significados sonoros e lingüísticos, que surgem na elaboração de um projeto artístico, tem potencial para provocar marcas histórico-culturais nos alunos, propiciando-lhes oportunidades de auto-organização; percepção do Outro; organização têmporo/espacial; e de capacidade de síntese, por meio da habilidade da concisão, que, no caso da Oficina de Música, tanto podia ocorrer dentro de uma mesma aula, quanto em várias, pelo estabelecimento de relações entre elas, por parte dos alunos.

Na base desta concepção de projetos didáticos, trabalhou-se a divisão do conteúdo musical em três eixos: percepção, compreensão e produção (FALSETTI, 2001). Por meio desta articulação sugeria-se que a Educação Musical deveria conter um momento prospectivo (investigativo e avaliativo), o que caracterizaria os eixos de percepção e compreensão, além de favorecer a experiência musical, característica do eixo da produção. Em uma oficina direcionada para portadores de distúrbios graves, esta idéia contribui para formar uma estrutura que abarcou manifestações e expressões individuais dos participantes, e colaborou para a formação do grupo, com a construção de uma rede de interações e relações entre todos. Ela facilitou a ligação entre dois momentos de trabalho na Oficina Musical – o individual e o social – no sentido de tornar coletiva toda ação peculiar de cada participante, até mesmo as manifestações consideradas quebradoras de regras.

Os três eixos propostos por Falsetti (2001), também, ajudam na união entre indivíduo e grupo. Deu-se, nesta pesquisa, o seguinte direcionamento a cada eixo:

- *Percepção*

Este eixo foi desenvolvido por meio do trabalho com o corpo e pelas propostas lúdicas, como brincadeiras infantis adaptadas ao uso do som: “Esconde –esconde”; “Cabra-

cega". Também envolveu o trabalho com movimentos corporais na função de representar os parâmetros sonoros e alguns elementos constitutivos (melodia e ritmo) de músicas ouvidas na oficina.

- *Compreensão*

Este conteúdo abarcou jogos com o material feito pelos alunos, brincadeiras relacionadas com a percepção sonora, atividades de canto com movimentos, com ritmo e sons corporais. O objetivo destas propostas foi a mobilização do grupo diante da atividade musical, na tentativa de promover interações entre todos, e com o conteúdo musical e sonoro.

Foi um momento para provocar, também, a comunicação com os alunos que não falavam, por meios de propostas que possibilitassem o contato corporal e as brincadeiras com objetos sonoros. Neste eixo, foi preciso criar um espaço simbólico, um espaço de jogo, que possibilitasse aos alunos vivenciarem o entendimento dos parâmetros sonoros, como altura, intensidade, timbre, duração e velocidade.

Uma das maneiras de construir este espaço simbólico foi a utilização de material visual (barbantes, papéis recortados em formas geométricas), que eram utilizados para marcar um caminho no chão da sala, em que se realizassem jogos interativos com sons vocais e movimento corporal. Esta proposta será descrita no terceiro capítulo.

A relação entre signo e movimento corporal foi necessária para proporcionar o entendimento do simbolismo presente na música e, também, nos jogos.

A função do signo, além de representar os sons, era marcar o espaço, delimitar o terreno lúdico do "brincar" e do faz-de-conta. Como a música, o brincar é um ato diferenciado da realidade, em que se delineiam espaço e tempo.

A idéia inserida nas oficinas era trabalhar neste âmbito lúdico, para despertar nos participantes a capacidade simbólica de representar a realidade. Na concepção de jogo desenvolvida por Johan Huizinga (1996), este elemento fundamental da cultura é sempre realizado dentro de um espaço delimitado, o que pode ser comparado à realização musical. Para Huizinga, "a música está relacionada a uma esfera ritualística, onde é preciso ter um espaço para sua realização diferenciado da realidade" (p.78).

Huizinga afirma que "todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea" (p.13). O uso de codificações por meio de material visual, também, ajuda a desenvolver

procedimentos, a partir da concepção de música como linguagem, e da noção de que a marca e a representação são características de todas as linguagens.

- *Produção*

O eixo referente à produção foi direcionado de modo a facilitar (e observar) ações individualizadas dos participantes e a permitir que todos tivessem oportunidade de observar as ações dos outros. O trabalho neste eixo ocorreu na produção dos materiais que seriam utilizados nas oficinas, como códigos e marcações sonoras. Nestas propostas, promoveram-se ações individualizadas e coletivas, de desenho, colagem e pintura.

É importante sublinhar que, em todo processo de produção, foi observado o aspecto social resultante da ação individual, pois houve influência recíproca entre indivíduo e grupo, quando um aluno mostrava o material produzido para os demais, ou em situações de cooperação, em um simples auxilio de alcançar um lápis para o colega, ou, ainda, em atitudes de surpresa diante da produção do companheiro. Neste eixo também foi realizada a elaboração de codificações que objetivou a gravação de seqüências sonoras, criadas pelos participantes.

2.3 TRABALHO DE CAMPO: O PROJETO TECER

Até aqui, falou-se da teoria que alicerçou a abordagem prática, nesta pesquisa; no entanto, é preciso, também, descrever os processos pelos quais se elucidavam algumas categorias surgidas com o trabalho prático com os clientes atendidos pelo Projeto Tecer.

Estas categorias foram construídas a partir de algumas dificuldades apresentadas por estas crianças e jovens, são elas: socialização, interação e comunicação.

Foi necessária esta classificação para organizar a variedade de dados coletados e, ao mesmo tempo, estabelecer focos e prioridades nas observações. As dificuldades dos indivíduos pesquisados com estes pontos categorizados acima são atribuídas, por algumas concepções da teoria pesquisada, a falhas em suas constituições subjetivas, relativas à dimensão simbólica da realidade. Para Maria Kupfer, nestas pessoas, a inscrição no registro simbólico apresenta falhas consistentes, a ponto de ficar comprometida sua relação com o outro e sua circulação no campo social (1997, p.57).

No entanto, em relação às categorias citadas, levantaram-se alguns pontos passíveis de discussão relacionados a estas concepções. Sem entrar em questões especificamente psicanalíticas, que ultrapassariam as pretensões desta pesquisa, procurou-se contrapor alguns fatos vividos pelo pesquisador, no cotidiano da sua participação e observação, a determinadas concepções que, de maneira absoluta, negam a capacidade de simbolização de jovens e crianças com essas dificuldades, ou que eles precisariam reconstruir sua subjetividade. Contrariamente a estas concepções, os fatos vividos durante as Oficinas de Música pelo pesquisador, membros da equipe do Projeto Tecer e clientela atendida, mostraram capacidades naturais, destas crianças e jovens, para simbolizar e representar a realidade por meio do "brincar", mesmo que precariamente, assim como de se socializarem, aceitando as regras do grupo, em brincadeiras e outras atividades coletivas, como será mostrado posteriormente, no terceiro capítulo deste trabalho.

2.4 METODOLOGIA

No âmbito interdisciplinar refletido nesta pesquisa, foi preciso encontrar uma metodologia que desse conta da problemática aqui trazida, e aliá-la a técnicas específicas e procedimentos que pudessem auxiliar o pesquisador a apreender os significados surgidos a partir dos dados coletados. Para que uma pesquisa na área da Educação Musical pudesse ser aplicada a crianças com distúrbios atendidas no Projeto, e permitisse um olhar que não estigmatizasse estes indivíduos, em razão de conceitos fechados na avaliação de seus comportamentos e que, ao mesmo tempo, possibilitasse vê-los como sujeitos dotados de desejo e aspirações próprias, foi necessário estabelecer um procedimento de observação, a fim de que fosse possível desvelar significados em todos seus gestos, falas, sons, atitudes e sintomas. Para a formação desse olhar intersubjetivo, um dos procedimentos foi a abordagem qualitativa de observação participante. Nesta abordagem, foi preciso olhar para o material coletado, a fim de extrair os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidas, de acordo com o que dizem Menga Lüdke e Marli André (1986, p.62).

Um dos pressupostos deste procedimento é que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudados cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que, de outro modo, não seria alcançável.

De acordo com as mesmas autoras, esta abordagem pressupõe a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, sendo o pesquisador o principal instrumento na coleta e análise dos dados. A realização da Oficina de Música permitiu e facilitou relações interpessoais entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. As interações ocorridas nos momentos das atividades geraram um material de múltiplos significados que, aliados aos fundamentos teóricos, que norteiam este trabalho, possibilitaram a construção de um novo conhecimento.

2.5 A PRÁTICA DA MÚSICA NO PROJETO TECER

Como já se afirmou anteriormente, as Oficinas de Música para crianças e jovens portadores de distúrbios graves, de que trata esta pesquisa, foram realizadas nos laboratórios de Psicologia ligados ao Instituto de Psicologia da USP, entre setembro de 2006 e julho de 2007, e faziam parte das atividades desenvolvidas com as crianças e jovens atendidos no Projeto Tecer. Esse Projeto desenvolvia com sua clientela uma série de atividades pedagógicas, jogos, culinária, conduzidos pela equipe de monitores, alunos da graduação do Curso de Psicologia da USP, orientados por psicólogos.

Havia, também, como parte do Projeto, o atendimento psicanalítico às crianças e jovens freqüentadores da Oficina de Música, e a seus familiares.

Todo este conjunto interdisciplinar visava à reabilitação social destas crianças e jovens, para que pudessem ser incluídas em escolas regulares. As intervenções que ocorreram neste espaço, segundo a Dra. Jussara Brauer, coordenadora do projeto, eram destinadas a libertar a criança de inibições decorrentes de graves questões emocionais. Ler, contar histórias e promover atividades em grupo, bem como as propostas desenvolvidas nas Oficinas de Música fizeram parte deste conjunto de procedimentos e colaboraram para que se alcançassem os objetivos do Projeto. As Oficinas de Música foram ministradas uma vez por semana, por este pesquisador, em um período de 50 minutos, para um grupo de sete alunos, de diferentes faixas etárias. Entre eles, havia quatro crianças na faixa de nove e dez anos de idade, e três jovens, dois com dezoito anos e um com quinze. Na Oficina de Música, uma arte construída no tempo cuja matéria-prima é feita de sons e silêncios, esse uso organizado se dava espontaneamente, por meio de ações musicais como, por exemplo, marcar com som ou silêncio o começo e o fim das atividades, ou a mudança de espaço

durante o processo da aula, configurando diferentes tipos de propostas musicais para cada espaço destinado à Oficina, explorando-os. Estas informações básicas serviram para dar um ponto de partida ao trabalho, e esboçar alguns caminhos a serem tomados na Oficina. Nesta fase, também estão incluídos os primeiros encontros com as crianças e jovens atendidos pelo Projeto, a partir dos quais se construiu um conjunto de atividades musicais e corporais, sem qualquer pretensão de estabelecer previamente uma estruturação ou definir um percurso. Nas atividades sugeridas, tinha-se por objetivo desenvolver propostas que abarcassem conteúdos ligados às características simbólicas da música, que, por sua vez, também se situam em um âmbito lúdico da representação e do "faz-de-conta".

As primeiras atividades da Oficina, portanto, funcionaram, ao mesmo tempo, como amostragem e sondagem. Essa amostragem, posteriormente, seria retomada de modo mais estruturado; a sondagem consistiu em selecionar as propostas mais bem aceitas pelo grupo, observando-se o grau de envolvimento dos clientes em cada atividade e o quanto durava a proposta, até a dispersão dos participantes. Nesses primeiros encontros, procurou-se um reconhecimento do campo de trabalho da pesquisa, uma imersão do pesquisador na vida e no contexto daquelas pessoas ali presentes e do próprio Projeto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema, tal como indica Chizotti (1991, p.81). A partir das primeiras atividades e por meio da relação estabelecida entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, procurou-se iniciar a construção de um plano de trabalho. De acordo com o princípio, implícito no procedimento de observação participante, que pressupõe uma interação entre o pólo do pesquisado e o pesquisador, esta primeira fase destinou-se a procurar interações e possibilidades de comunicação com estes jovens e crianças, que, aliás, é um dos principais problemas usualmente encontrados em portadores de distúrbios graves. Assim, estabeleceu-se, aos poucos, uma comunicação indireta, ou seja, não se buscou saber de sua atuação e interesse por seus depoimentos verbais sobre as atividades, mas a partir do exame cuidadoso de suas reações imediatas ou posteriores à Oficina, diante de cada proposta, analisadas depois de cada encontro.

Nesta análise, levaram-se em conta o grau e o tempo de interesse demonstrado por cada um dos participantes, em cada atividade. Assim, suas reações, suas falas e suas ações diante das propostas e de cada instrumento musical utilizado, durante o processo, foram fatores que tiveram grande influência na condução da pesquisa, no desenvolvimento das oficinas e na análise das propostas e da atuação dos participantes.

Nesse sentido, o procedimento de observação participante com anotações em Diário de Campo foi utilizado com freqüência, além de outras técnicas, como gravações em áudio e em vídeo, a fim de poder focalizar o processo de conhecimento, em que o pesquisador é parte integrante do processo, como sujeito-observador que interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (CHIZZOTTI, 1991, p.79).

2.5.1 PRODUÇÃO DE UM SABER: FASE EXPLORATÓRIA

Esta fase foi o momento de estabelecer contatos iniciais para a entrada em campo, localizando os informantes que, no caso deste estudo, foram:

- a coordenadora do projeto;
- os monitores integrantes do Projeto Tecer, que já conviviam com os jovens e crianças atendidos;
- os próprios alunos participantes da oficina.

Este período da pesquisa, que se pode chamar de fase exploratória, ou de sondagem, se desenvolveu por meio de atividades quinzenais ministradas às crianças e jovens atendidos pelo Projeto Tecer e de reuniões semanais com a equipe do Projeto

Esta fase foi realizada entre 21 de setembro e 30 de novembro de 2006 e serviu para recolher informações básicas a respeito do campo de pesquisa - o Projeto Tecer -, um projeto destinado ao tratamento clínico de crianças e jovens com distúrbios graves, cuja meta é melhorar as condições das crianças e jovens atendidos, de modo a dar-lhes condições mínimas de se integrarem ao ambiente sociocultural em que irão viver e possibilitar a sua inclusão em escolas regulares.

Muitas informações provenientes desta fase foram obtidas em uma reunião com a equipe do Projeto e sua idealizadora e coordenadora, Profa. Dra. Jussara Falek Brauer.

Nesta reunião, tratou-se do número de crianças e jovens atendidos pelo projeto e que estariam presentes na Oficina de Música, de suas características individuais e do relato a respeito de outras atividades culturais e pedagógicas que já haviam sido realizadas naquele espaço. Os fatores principais a respeito dos alunos/pacientes trazidos à reunião foram suas dificuldades de fala, socialização, interação e comunicação e as presenças angustiantes do vazio e do silêncio, que caracterizam o distúrbio que apresentam. Uma das

funções da atividade pedagógica ou artística para as crianças atendidas no Projeto era quebrar o vazio angustiante proveniente da estrutura sintomática de seus distúrbios e, ao mesmo tempo, dar sentido aos silêncios e cortes, usando-os para organizar e estabelecer sentidos a suas ações.

2.5.2 INTERVENÇÃO ESTRUTURADA: OFICINAS E PROJETOS

Após a fase exploratória explicitada no tópico anterior, procurou-se adequar a Oficina às instabilidades encontradas nos participantes. No caso específico desta pesquisa, em vista das características das crianças e jovens com distúrbios graves, acreditava-se que as atividades deveriam assumir o formato de Oficinas Musicais de durações variáveis, a partir das possibilidades e interesse da clientela atendida.

Uma das características observadas no contato com as crianças, apenas para dar um exemplo, refere-se à instabilidade de um dos alunos quanto à sua motivação para participar da Oficina, o que afetou sua freqüência, seu envolvimento e sua permanência nas aulas. A instabilidade observada poderia ser decorrente de vários fatores, como conflitos familiares, efeitos de medicamentos e alterações de estados psíquicos e, quando ocorria em meio à Oficina, trazia muitas variações na disposição dos alunos em relação às aulas. Outro ponto que deve ser destacado diz respeito à inibição cognitiva e afetiva dos participantes, responsável pelo desinteresse das crianças e jovens do projeto por atividades em grupo.

Para se adequar a esta clientela, a proposta pedagógica precisou se desenvolver por procedimentos didáticos mais abertos do que os usuais. Metodologicamente, havia um problema a ser enfrentado: como lidar com tantas variáveis na condução da Oficina?

Um grupo de crianças e jovens como esses, atendidos no Projeto Tecer, com dificuldades de simbolização, de fala, de socialização, além de inibições cognitivas e afetivas e alta instabilidade emocional não parecia adaptar-se a qualquer procedimento metodológico conhecido, que trouxesse regras de conduta ou propostas de trabalho seqüenciais e lineares. Nesta pesquisa, tentou-se observar com o máximo de acuidade todas as atitudes dos alunos, da mais sutil à mais manifesta. Mesmo que algumas destas atitudes não tivessem uma relação direta com a musicalidade dos alunos, estavam relacionadas indiretamente com a atividade musical e representavam um progresso muito grande para o grupo e o indivíduo.

2.6 DADOS PRELIMINARES DA PESQUISA

Para que se possa mostrar com clareza o tipo de trabalho realizado, é preciso apresentar alguns pontos, considerados pilares para o desenvolvimento da Oficina de Música e da pesquisa. São eles: o conhecimento do espaço oferecido aos alunos; o conhecimento, por parte do pesquisador, tanto dos alunos, quanto da rotina do "Projeto Tecer"; e a organização das aulas. Estes pontos foram levados em consideração no processo de análise dos dados gerados durante a Oficina de Música, e levaram a uma série de reflexões por parte deste pesquisador. As ferramentas utilizadas para a coleta de dados foram: gravações de fita cassete; gravações em DVD; Diário de Bordo; elaboração e aplicação de questionários a participantes do Projeto – monitores (alunas da graduação em Psicologia); e uma entrevista a sua coordenadora, Profa. Dra. Jussara Falek Brauer. Estes dados serão mostrados no terceiro capítulo, juntamente com as reflexões e avaliações do pesquisador com colaborações de pessoas da equipe do Projeto Tecer.

3

AS OFICINAS DE MÚSICA NO PROJETO TECER

PARTE A - OFICINA MUSICAL: VIVÊNCIAS

3.1 CARACTERÍSTICAS DO AMBIENTE FÍSICO DAS OFICINAS

Este capítulo tratará da parte prática do trabalho, onde se aplicou a teoria estudada sobre portadores de distúrbios graves da infância, o que compreende indivíduos diagnosticados como autistas e portadores de psicose infantil. Começa-se pela descrição do espaço onde se deu a intervenção, para depois abordar as características dos clientes e reflexões sobre a organização do Projeto como um todo.

O Projeto Tecer, ao qual se vinculou esta pesquisa, ocupou duas salas e uma cozinha no pavilhão destinado a pesquisas psicológicas, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- IP/USP. Uma das salas funcionava como brinquedoteca e a outra como apoio pedagógico. Havia, também, um pequeno parque na área externa do pavilhão com alguns brinquedos (um escorregador e um gira-gira). Na realização das atividades da Oficina de Música, foram utilizadas as duas salas com maior freqüência e, mais esporadicamente, a cozinha e o parquinho. A seguir, estão relacionados os lugares em que as oficinas se realizaram, com a descrição de suas características.

FIGURA 1- *Brinquedoteca.*

A brinquedoteca (figura 1) compreendia uma sala média com muitos brinquedos organizados em prateleiras e caixas plásticas e um aparelho de CD; um armário que serviu para guardar os instrumentos musicais, objetos sonoros e materiais de uso nas oficinas, ou produzidos pelos alunos; almofadas grandes, utilizadas para sentar em roda e em outra disposições; duas cadeiras e uma pequena mesa usada para jogos e brinquedos.

Sempre procurávamos deixar o meio da sala livre para facilitar as atividades com movimentos corporais e com instrumentos musicais.

FIGURA2- *Sala do apoio.*

Sala com duas mesas centrais; um armário; prateleiras com diversos materiais para trabalhos visuais; e uma lousa. Esta sala foi utilizada para a elaboração de materiais gráficos e visuais usados nas aulas para codificar os sons; e para gravações das improvisações dos alunos.

FIGURA3 -*Cozinha.*

Área com fogão; geladeira; pia; mesa; cadeiras; e uma lousa, que, além de ser usada como refeitório, era, também, utilizada para a realização de atividades pedagógicas de culinária e modelagem. Este espaço foi utilizado nas Oficinas de Música, em algumas atividades, como, por exemplo, a do carrilhão feito de garrafa com água.

FIGURA4 - *Parquinho.*

O parquinho (figura 4) era uma área utilizada para atividades musicais lúdicas que necessitavam de mais espaço para suas realizações. Local usado, também, para coletar materiais sonoros, como folhas secas e galhos que seriam utilizados nas improvisações e composições sonoras.

3.2 DIÁLOGOS DOS ALUNOS COM A OFICINA DE MÚSICA

Os participantes dos encontros[1] foram: **H** (22 anos), **L** (14 anos), **LG** (21 anos), **Hs** (14 anos), **G** (14 anos), **B** (10 anos) e **V** (16 anos); este último participou de forma muito esporádica, pois não freqüentava mais o projeto, por já estar incluído em uma escola

[1] Optou-se pelas iniciais dos sujeitos da pesquisa, por tratar-se de menores, cujo sigilo dos nomes é inscrito em lei.

regular. As monitoras no ano de 2006 eram três: Ana Lucia, Bianca e Marcela; e, em 2007, só participaram Ana Lucia e Marcela. Dentro deste grupo de clientes havia a seguinte diversidade com relação a inclusão e exclusão: dois que já estavam incluídos em classes regulares; um que já tinham freqüentado escolas regulares, mas fora excluído por questões de adaptação; dois que freqüentavam classes especiais de escolas regulares; um que freqüentara somente a escola infantil, com o posterior afastamento da escola; e um que nunca freqüentou a escola. Estas informações foram coletadas nos prontuários, pesquisados nos arquivos do Projeto Tecer.

Antes de ingressarem no Projeto Tecer, eram indivíduos que vinham, desde muito cedo, sempre sendo encaminhados de um lugar a outro sem encontrarem tratamento, ocupando uma posição à margem no convívio social, por não ter acesso a tratamento, à escolarização e a uma vida de criança (BRAUER, 2003, p.35). Portanto eram crianças e jovens com grande dificuldades de socialização, a oficina de música foi uma estrutura oferecida pelo projeto para eles formarem um grupo de trabalho e desenvolverem suas autonomias, fazendo-os terem chances de escolhas, diante das atividades, dos instrumentos e das músicas ouvidas.

A seguir, vem-se algumas características de cada aluno participante da Oficina de Música e suas reações relativas às atividades e à presença do pesquisador.

Esta descrição será feita de forma sintética, tomando-se, entre as reações dos alunos, as atitudes consideradas mais relevantes e recorrentes, durante o processo da Oficina. **H** foi que mais apresentou dificuldades nas aulas, principalmente em relação à comunicação. Este participante não falava, somente emitia um som fonético entre "i" e "u", quando desejava alguma coisa (principalmente relacionada à refeição) ou quando demonstrava alguma ansiedade. No primeiro dia da Oficina, **H** estava sentado sobre as almofadas em um canto da sala da brinquedoteca, segurava um papel laminado de embalagem de bolachas, que esporadicamente batia com força.

Esta atitude revelava tensão, talvez pela presença do pesquisador, uma pessoa, até aquele momento, sem nenhum vínculo construído com ele e os demais.

No entanto, mesmo que este gesto revelasse suas emoções de tensão e ansiedade, foi notado que havia nele uma possibilidade de comunicação, que se poderia explorar, utilizando-se o recurso de encontrar outros objetos sonoros, como: papel laminado para embrulhar alimentos; placas de Raios x; folhas de papel sulfite; e outros.

Esta possibilidade de comunicação e interação com **H,** foi comprovada a partir de uma proposta de imitar os sons da chuva com papel laminado e placa de Raios X:

> Estavam **B**, **G**, **L, LG** e Marcela (monitora) manipulando as folhas de papel laminado, quando entraram na sala, **H** e **Hs** que tinham chegado atrasado naquele dia. No momento que **H** entrou e fixou seu olhar em Marcela, que batia na folha de papel laminado, parou por um minuto em pé ao seu lado observando atentamente o que ela fazia, inclinava a cabeça para buscar maior apreensão do que estava vendo e ouvindo, quis pegar o papel, mas logo recuou... (*Diário de Bordo*. Anotações do dia 05/07/2007).

Para o pesquisador este olhar de **H** teve um significado muito grande, pois era um aluno que não falava e raramente se dirigia ao outro com o olhar ou gesto.

Concluiu-se que a atitude de **H,** talvez, tenha sido efeito de uma identificação do que ele já fazia com o papel de bolacha e da descoberta de que aquele seu gesto singular podia tornar-se socializado.

A elaboração de atividades com materiais sonoros, como papel laminado, placas de Raios x, saquinhos plásticos já constavam no planejamento das Oficinas visando atividades de imitação de eventos naturais e o conhecimento de timbres.

Com este acontecimento que envolveu **H**, estas atividades foram direcionadas para a descoberta de possibilidades de comunicação entre os participantes.

A partir daí, foi acrescentada, na elaboração das atividades, esta intenção de comunicação com **H**; a partir disso, este aluno tornou-se um observador assíduo, ainda sem manipular instrumentos ou participar de brincadeiras, mas mais presente nas ações de olhar e ouvir do que anteriormente. Esta mudança foi percebida por atitudes como: não sair da sala durante o maior tempo da Oficina; estar mais perto do grupo; e observar atentamente a participação dos colegas.

L demonstrava ser bastante criativo durante as atividades, participando de forma intensa de todas as propostas. No entanto, essas qualidades demoravam a chegar: ele agia de forma dispersa no início de cada aula, para, só posteriormente, manifestar envolvimento e integração, quando todos estivessem participando.

Para **L**, os alunos e monitores em atividade serviam como um convite para que ele se integrasse a ela. Parecia haver um desejo seu de que a aula começasse sem ele, para que,

por meio de convites feitos por cada um dos participantes, que o chamavam e, até mesmo, pelo apelo da atividade em si, quando esta se mostrava convidativa, ele viesse a participar. Suas sugestões, impressões e atitudes foram enriquecedoras para as aulas, o que será mostrado a seguir. **Hs**, irmão de **H**, participava e se expressava em aula sempre com muita pressa e rapidez, como se tivesse que cumprir sua participação na Oficina para logo chegar a outra etapa, o lanche no refeitório. Quando explorava os instrumentos musicais apresentados pelo pesquisador, procedia com a mesma pressa, trocando rapidamente de instrumento, sem se deter por muito tempo em um só. Esta atitude prejudicava sua interação com o processo da Oficina, mas não influía em sua motivação em manipular os instrumentos, pois era perceptível sua curiosidade nestas ações. Outra característica deste aluno era fazer diversas perguntas sobre pássaros, um assunto que lhe despertava muita atenção, o que, posteriormente, o fez se interessar pelos sons dos apitos com os quais trabalhamos, em improvisações e gravações. Os alunos que já não freqüentavam mais o projeto eram, também, um foco de interesse em suas conversas e perguntas. Ele perguntava com freqüência onde estavam e se iam voltar ou visitar o Tecer.

Suas perguntas sempre eram dirigidas às monitoras, por ter com elas um vínculo estabelecido; sua maneira rápida de agir com os instrumentos e as atividades e esta profusão de perguntas no meio das aulas pareciam ser fruto da inibição que sentia na presença do pesquisador, fugindo das solicitações deste, e também revelava dispersão diante de sua dificuldade de motivar-se e concentrar-se para a ação.

G falava muito pouco, utilizando poucas palavras. Ele se expressava, muitas vezes, emitindo sons fonéticos agudos, que serviam para demonstrar seu prazer e sua alegria em alguns momentos da aula, ou para expressar alguma irritação, o que se percebia também em seus gestos. Mostrava-se muito interessado nas atividades que tivessem movimentos corporais, o que dava abertura para um trabalho de percepção com movimentos do corpo, ou mesmo, de propostas com instrumentos musicais e objetos sonoros, que proporcionassem bastante movimento das mãos e do corpo.

Gostou bastante de uma proposta em que foram utilizados saquinhos plásticos, esticando-os e encolhendo-os, para imitar os sons de um trem. Nesse dia, ele riu muito, emitindo alguns sons agudos com a voz.

Apesar de, aparentemente, apresentar dificuldades nas questões de comunicação e socialização, pelo fato de utilizar muito pouco as palavras, entendia as solicitações e propostas das atividades, participando e interagindo a seu modo.

Sua participação se dava de maneira bastante singular, não compartilhando regras comuns contidas em brincadeiras ou nos cantos acompanhados de movimentos corporais, que eram propostos. Havia, de sua parte, a intenção de intervir na proposta, quebrando suas regras. No entanto, essa atitude não parecia indicar rebeldia ou recusa em participar.

Ao contrário, era como se ele transcendesse a própria regra, para encontrar outras maneiras de participação. Por esse motivo, considerou-se que a não conformação às regras tinha caráter construtivo, porque ele não as burlava, mas as reinventava, demonstrando trabalhar de maneira criativa.

V só esteve presente em duas aulas durante todo o período das oficinas, devido ao fato de já estar incluído em escola regular, onde participava das atividades de reforço escolar, que eram dadas em horário especial, além do período regular.

Este cliente participou das atividades propostas com grande intensidade e empolgação, chegando a se tornar uma referência para os outros participantes, pois constantemente os incentivava a participar.

LG falava e se expressava com uma certa inibição, participando de forma um pouco mecanizada das atividades, atendendo às solicitações da proposta, sem se envolver muito e sem se deixar levar pela dimensão lúdica de cada uma delas.

Ele tinha interesse especial por alguns objetos, tais como o aparelho de som, CDs e livros, que gostava de manipular e organizar, além de alguns instrumentos musicais como a kalimba, o pandeiro e o violino que, em geral, escolhia, nas improvisações, e alguns jogos em que se utilizavam instrumentos. A atividade em que participou com bastante descontração foi a de produção de apitos com canudos plásticos.

Nas experiências sonoras com os apitos que foram construídos, ele estabeleceu um diálogo, imitando o número e o ritmo dos sons emitidos pelo pesquisador.

B não falava, somente emitia um *"ã"* anasalado, e se movimentava fazendo alguns gestos repetidos, principalmente com as mãos.

Tinha um comportamento inquieto e agitado, com dificuldades para permanecer junto ao grupo, especificamente nas atividades em que havia movimentos corporais.

Quando utilizávamos o aparelho de som, na maior parte das vezes, ela o desligava, interrompendo a proposta. Notava-se que **B** tinha um interesse particular por instrumentos de percussão, como pandeiro e agogô, instrumentos que possibilitam percuti-los de maneira simples, obtendo-se deles uma resposta imediata, sem qualquer impedimento sonoro. Nestes instrumentos, produzia somente pulsações simples e constantes, repetindo o que já

fazia com as palmas. Esta participante tinha uma afinidade muito grande com o ritmo; todas as suas ações pareciam conter um ritmo organizado e uma pulsação, que estavam presentes não só nas atividades musicais, mas também em seu gesto de desligar o som.

B parecia construir e articular frases rítmicas adequadas ao contexto da aula, utilizando, para isso, o espaço da sala e as regras sociais contidas no próprio convívio cotidiano, e nas atividades propostas, oscilando entre a assimilação e a negação das regras contidas nelas. Ao desligar o som, ou quando não permanecia na roda junto ao grupo, ela negava estas regras, mas também as assimilava, quando resolvia participar, por algum momento, de uma brincadeira de roda.

Em suas intervenções às regras do grupo, parecia ter um desejo de diálogo, provocando respostas do tipo "*não desliga o som, pois assim não dá para dançar*" por parte de alguma das monitoras e abria, também, espaço para o diálogo com os companheiros, como algumas vezes em que **L** protestava: *"aa!! **B**!!",* em uma atitude de censura a alguns de seus atos. **B** parecia estar sempre em um "liga-desliga": desligava o som, ligava o *"não*" do grupo ou, às vezes, de alguém que, isoladamente, tentava convencê-la a participar e contribuir para a proposta da aula.

Este seu diálogo pôde ser claramente percebido em uma brincadeira originada de uma proposta de trabalho com ritmo, gestos e palavras. Propunha-se a utilização de palmas, canto e batidas no peito sobre a música "*Trem de Ferro*" (Tom Jobim e Manuel Bandeira, 1994), para marcar os acentos das sílabas tônicas.

Nesta proposta, **B** elaborou a seguinte intervenção: nos momentos em que todos batiam palma, ela segurava a mão de cada um, sucessivamente, um ato entendido pelo pesquisador como um comando para todos "desligarem"; desta forma, pediu-se ao grupo que ficasse em silêncio, acatando este comando. Posteriormente, batendo uma palma forte, ela deixava o grupo entender que os companheiros deviam recomeçar a música e os movimentos. Assim procedendo, **B** conseguiu estabelecer um diálogo com o grupo, em que ela liderava todas as ações.

Este acontecimento motivado pela proposta musical mostrou que, por trás das ações promovidas por **B**, existia uma intenção de linguagem e comunicação e esta intenção a música possibilitou transparecer.

Esta rápida descrição de cada participante das oficinas, serve para termos uma idéia, de como eles se relacionavam com a música e com os instrumentos, faz também vislumbrar

a importância da música no projeto na sua função comunicativa e expressiva, o que permitiu as ações de cada cliente serem socializadas.

3.2.1 ROTINA DO TECER

Nos dias em que se realizavam as aulas (todas as quintas-feiras) obedecia-se a um cronograma já estabelecido, acertado em reuniões anteriores. Todas as atividades eram divididas em três etapas. A primeira consistia na realização de algumas propostas, pelas monitoras. Podiam ser leituras de histórias com os alunos (fábulas, contos, gibis), jogos de memória, dominó e ajuda em conteúdos escolares (matemática, português), pois alguns dos participantes já estavam freqüentando escolas, em um processo de inclusão. Estas propostas realizavam-se na brinquedoteca ou na sala do apoio pedagógico, e contribuíam para a preparação dos alunos para outras atividades, dentro e fora do projeto.

A segunda parte das atividades era a realização da Oficina de Música em que se utilizava mais de um espaço do projeto para o desenvolvimento das propostas, o que será explicado posteriormente. A terceira e última etapa desta rotina era o lanche oferecido no refeitório. A refeição, por iniciativa das monitoras, tinha intenção educativa de socialização e convivência e pretendia contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos que, no momento do lanche, se traduzia na capacidade de se servirem, servirem os companheiros e lavar a louça. Existia uma proposta direcionada ao conhecimento dos alimentos (falava-se sempre sobre tudo que estava na mesa) e o desenvolvimento da identidade, marcando os nomes de todos participantes nos lugares à mesa (alunos, monitores e pesquisador). O motivo de descrever esta rotina é tornar claro ao leitor a organização temporal de todas atividades realizadas no projeto, e em especial das aulas de música. A rotina diária era uma intenção contida no Projeto, e visava à inclusão escolar, porque facilitava aos alunos se organizarem no tempo.

A organização temporal é um fator vinculado às regras sociais de qualquer grupo; o indivíduo com distúrbios graves, como os participantes do Tecer, apresenta grandes dificuldades em se vincular à cultura e à sociedade. Sendo assim, propostas que evidenciassem a importância do fator temporal para os alunos poderiam ajudar no seu processo de inclusão escolar e social.

Para conhecer melhor os alunos e apreender o cotidiano do Tecer de forma mais detalhada, foi necessária a participação e observação deste pesquisador em todas as

atividades durante o primeiro mês de realização da Oficina, para entender, por meio desta imersão na realidade, as intenções das monitoras quanto ao estabelecimento de algumas regras sociais de convivência, com o desenvolvimento de diálogos com os participantes e o aumento de interação entre eles. Foi observado, neste primeiro contato, que cada criança e jovem tinha características bastante singulares e marcantes, parecendo não haver possibilidade de coesão no grupo.

Formado por sete participantes, entre adolescentes e crianças, e dentre eles um jovem e duas crianças que não falavam, a primeira impressão registrada foi a de um grupo sem socialização, com cada participante em seu espaço, tempo e ações próprios.

Por trás deste grupo, visivelmente fragmentado em suas relações sociais, percebeu-se a intenção das monitoras de articular relações entre eles, por meio de perguntas dirigidas aos jovens e crianças acerca de suas ações, intervindo de maneira lúdica em suas distrações e brinquedos, na tentativa de tornar socializada cada ação individual, como se tecessem "pequenas redes sociais". Em alguns dias, nesta etapa de observação, as monitoras propuseram alguns jogos como, "jogo de memória" e "dominó", que resultavam em momentos socializados. Isto era conseguido com muito esforço, por meio da apreensão, pelos alunos, das regras de cada jogo, do conceito de acertar ou errar, ganhar ou perder. Os momentos que contavam com a participação efetiva de todos, eram raros e duravam pouco tempo. O fato de estas crianças não serem habituadas a estruturarem brincadeiras, por conta de seus distúrbios, dificultava a socialização. As propostas que mesclavam momentos individuais e sociais eram as que tinham melhores resultados. Este efeito foi observado em uma atividade proposta pelas monitoras, que consistia na feitura de massa de modelar com farinha e água, da qual o pesquisador participou.

Esta atividade, que começou com a produção da massa em uma ação social e de cooperação, pois era preciso que todos colocassem suas mãos na bacia para misturá-la, posteriormente transformou-se em ações de modelagem e criatividade, de caráter individual. A partir desta experiência, concluiu-se que as propostas que se dividiam em partes socializadas e individualizadas eram as que produziam mais efeitos positivos de integração entre os clientes, e as que proporcionavam a eles momentos de afeto e prazer, pois, com elas, eram respeitados os momentos social e individual de cada um.

A observação e a participação na rotina do projeto foi uma experiência muito frutífera para o pesquisador, produzindo indicadores que contribuíram para a construção de todas as propostas da Oficina de Música, pois via-se, nesta rotina, de que modo as

monitoras lidavam com comportamentos totalmente diferentes dentro das atividades, mostrando ser possível a socialização do grupo, desde que respeitados as peculiaridades e os momentos individuais de cada participante. Em síntese, os problemas observados nessa primeira etapa, eram relacionados á socialização, comunicação e interação. As dificuldades relacionadas com essas categorias eram muito acentuadas Precisava-se chegar, por meio da música, à momentos em que o grupo trabalhasse junto, interando-se e comunicando-se por meio do conteúdo sonoro e musical, devendo ser a música, uma espécie de pivô para a formação de um grupo de trabalho. Desta maneira, a meta ou objetivo principal era formar um grupo, para depois almejar outros pontos de chegada, como por exemplo, uma produção sonoro-musical com criações dos participantes.

3.3 MÚSICA E PERCURSO

Após haver apresentado, anteriormente, a metodologia e os referenciais teóricos adotados na pesquisa, é importante, agora, mostrar ao leitor que a aplicação da teoria estudada foi delineada por uma idéia-chave e central: formar nos participantes o conceito de música como percurso no espaço e no tempo.

Essa idéia foi adotada a partir da intenção do pesquisador de mostrar-lhes as sucessões de sons variáveis em relação a seus parâmetros, e o jogo expressivo resultante de tais variações. Além disso, havia, também, o desejo de se propor um trabalho que contribuísse para a organização temporal dos clientes, uma idéia presente na proposta geral do projeto Tecer. Para trabalhar esta idéia, foi preciso construí-la de maneira vivencial, com auxílio de suportes visuais, tais como barbantes, fitas crepes e marcações de papel com formas geométricas e das próprias propostas de aula, que visavam trabalhar com movimentos e contatos corporais. Por meio de projetos didáticos, trabalhou-se esta idéia nos eixos da percepção, produção e compreensão musical (FALSETTI, 2001).

Nas atividades de percepção musical e sonora, foi proposto aos alunos que utilizassem movimentos corporais, articulando o espaço durante o tempo em que percebiam a música, ao mesmo tempo em que desenvolviam percepções de si mesmo, a partir dos sons que produziam, de seus movimentos, e estabeleciam relações com os outros e com a expressividade da música ouvida.

A idéia de percurso também facilitava a união entre as aulas, direcionadas à articulação do espaço, fazendo que os clientes se movimentassem nele com o auxílio de músicas percebidas e cantadas por eles, marcando o percurso com códigos que simbolizavam sons produzidos pelos participantes, e delimitando-o, para construir um espaço lúdico de jogo e brincadeiras. Esta idéia de percurso esteve, também, integrada a brincadeiras populares usadas na Oficina, com a adição de alguns elementos musicais como, por exemplo, "seguir o mestre" com a imitação, pelos participantes, de sons e gestos propostos pelo mestre ou brincadeiras de "cabra cega", onde um participante com olhos vendados deveria achar quem estivesse tocando um determinado instrumento.

Em todas estas atividades, havia a intenção de desenvolver a percepção de timbres, isto é, identificar a procedência dos sons, e também fazer uso de movimentos que explorassem o espaço de forma direcional. Na exploração de instrumentos musicais e objetos capazes de produzir sons, trabalhou-se com a imitação de eventos sonoros, procurando tratar da ordenação temporal e da formação de seqüências sonoras, atividades relativas ao eixo de compreensão sonoro-musical, que possibilitaram aos participantes representar a realidade por meio dos sons (FALSETTI, 2001). As seqüências sonoras produzidas pelos clientes eram gravadas, para posteriormente serem escutadas, possibilitando aos participantes um reconhecimento de suas produções. Um exemplo desta proposta está descrito a seguir:

> Por meio de perguntas e pequenos diálogos, procurou-se fazer os alunos se recordarem de alguns sons característicos, existentes no trajeto de suas casas até o "Tecer". Depois, solicitou-se que eles representassem esses os sons com os instrumentos que se encontravam espalhados no chão da sala, no intuito de criar um momento em que os participantes desenvolvessem suas identidades, lembrando de seu cotidiano sonoro.(diário de bordo 08/03/07)

Esta idéia de música e percurso resultou na realização de um projeto com um único tema, que unificou os conteúdos trabalhados durante as oficinas, o que será ainda explicitado neste capítulo.

3.4 ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

As aulas realizaram-se com a preocupação de utilização e exploração de todo o espaço disponível no Projeto Tecer, tais como a brinquedoteca, a sala de apoio pedagógico, o refeitório e o parque externo ao prédio. Procurava-se mudar de sala em cada parte da aula, relacionando, em algumas destas aulas, os eixos propostos por Falsetti (2001) – percepção compreensão e produção – com estas mudanças. Assim, algumas vezes, as atividades de produção eram realizadas na sala de apoio pedagógico, enquanto as atividades de percepção e compreensão eram feitas na brinquedoteca. Em outras aulas, esta organização variava, propondo-se aos alunos atividades de compreensão, como, por exemplo, um jogo com utilização de instrumentos de percussão, no parque externo, ou atividades de produção, como a construção de um pequeno carrilhão com garrafas com água, que ocupou o espaço do refeitório. Durante a Oficina foram observadas quais atividades eram mais convidativas aos alunos, para se expressarem. Dessa maneira, selecionando e modificando algumas atividades, procurou-se construir um percurso que possibilitasse momentos significativos, isto é, que provocassem palavras, olhares, gestos, o que permitia descobrir as atividades mais marcantes para eles, em seus aspectos afetivo e cognitivo.

A intenção de fazer de cada aula um convite à participação sempre esteve muito presente, o que, em algumas aulas, levou alguns alunos, que de início não se integravam às propostas, a participarem só por verem os outros participando. O convite feito aos alunos para se integrarem a uma ação, uma brincadeira, convidava-os, também, a sair, por um momento, de seu individualismo e de suas inibições, sintomas característicos de seus distúrbios. Este convite deu-se mais durante as atividades do que nas explicações verbais. A tendência das aulas centrou-se na ação de pesquisador/professor e das monitoras que, aos poucos, faziam os alunos participarem. Desse modo, foi possível ver que, da ação pura e simples, surgiam palavras singulares dos clientes, muito significativas, relacionada aos sons e à música. Estes procedimentos em torno de ações que mobilizassem os participantes e mudanças de espaço durante a oficina, foram feitos com a intenção de possibilitar aos participantes mais interação com o conteúdo sonoro-musical e também possibilitar atividades que marcassem sentidos temporais e espaciais.

3.4.1 QUESTÃO SOBRE O GRAU ENTRE PROPOSTAS DIRETIVAS E LIVRES

Em todas as propostas da Oficina procurou-se deixar espaços abertos para a expressão dos alunos. No entanto, foi preciso criar um difícil equilíbrio entre propostas diretivas, baseadas em regras e diretrizes, e propostas livres, abertas à improvisação e à invenção por parte dos participantes. Verificou-se que, para o tipo de aluno atendido, as propostas abertas, com poucas regras, como, por exemplo, as de exploração de instrumentos, em que o aluno tocava e procurava descobrir as possibilidades do instrumento escolhido, sem que houvesse uma temática amarrando a exploração, em geral, geraram desinteresse e dispersão. Ao contrário, quando se propunha uma atividade que, embora bastante aberta, tivesse um ponto de chegada, ou melhor, um objetivo relacionado ao tema de um projeto em construção, o interesse dos participantes era maior, e, conseqüentemente, ocasionava pequenas manifestações pontuais, de grande significado.

Nas propostas diretivas, com mais regras estabelecidas, como jogos, brincadeiras observaram-se dois resultados distintos: pela presença de regras, ora se percebia nos participantes um sentimento de inclusão e de pertencimento às regras comuns ao grupo, o que tinha um efeito positivo de socialização, ora abria espaço para a negação das regras, por parte de alguns alunos. No entanto, é preciso que se assinale que essas quebras das regras do jogo ocorriam como um diálogo, estabelecido entre eles e a atividade proposta; acredita-se, portanto, que elas não tinham caráter de negação da proposta, ou de total dispersão e indiferença. Em todas as atividades desenvolvidas na Oficina, buscou-se encontrar equilíbrio entre propostas com regras determinadas e abertas.

Foi percebido que o equilíbrio entre elas, fazia os alunos produzirem seus próprios significados àquilo que era solicitado. Para estabelecer tal equilíbrio, uma das soluções possíveis foi encontrar tempo e espaço determinados para cada tipo de atividade.

Esta organização não era fixa, mas variava de aula para aula.

Algumas vezes, as aulas com mais abertura, tais como a exploração de instrumentos e as improvisações, eram realizadas na sala do apoio pedagógico, e posteriormente, abria-se espaço para outras propostas lúdicas e brincadeiras que continham regras determinadas que, usualmente, eram desenvolvidas na brinquedoteca.

Em outras aulas, esta ordem era invertida, para não se criarem sensações fixas que levassem à conclusão de que determinada sala serviria sempre às atividades livres,

enquanto outra fosse exclusiva dos jogos com regras. È importante enfatizar, que a todo momento durante as oficinas, procurou-se criar uma estrutura que marcasse o tempo e o espaço das atividades, foi necessária esta estratégia por se constatar nos participantes, dificuldades cognitivas e de motivação.

3.4.2 PRODUÇÃO DE MATERIAL

A produção dos participantes da Oficina consistia na feitura de materiais que seriam usados para codificar alguns parâmetros sonoros. Esses materiais eram: barbantes pintados e recortes de papel em forma geométrica, produzidos pelos próprios alunos.

Esta codificação seria usada posteriormente em jogos sonoros e interativos. Foram produzidos, também, alguns instrumentos e objetos sonoros, confeccionados com saquinhos plásticos, canudos e conduítes. Esta produção também estava voltada para o conteúdo sonoro-musical; desta forma, gravou-se tudo o que foi produzido pelos alunos, nas improvisações que faziam uso dos instrumentos e objetos sonoros, única maneira de conservá-los para posterior análise e discussão. O que se concluiu em relação à produção material foi que, quando o aluno criava o material que seria utilizado em aula, dava-se uma apropriação mais intensa do conteúdo do que quando ele não tinha parte atuante na produção do material, pois o fato de o aluno ser co-autor do planejamento da aula, junto ao professor, lhe trazia auto-confiança, aumentava sua auto-estima e, conseqüentemente, proporcionava a ele prazer e senso de responsabilidade. Segundo Falsetti, o momento construtivo permite percorrer com os participantes todas as fases, da criação à verificação do produto. Na construção de objetos sonoros, permite-se a escolha dos componentes que irão formar o produto, abrindo espaço para a experiência, discussão e cooperação no grupo (2001, p.55). Esta produção dos clientes, também era direcionada para produção sonora. Deste modo gravava-se as improvisações com instrumentos e objetos sonoros para posterior escuta e avaliação do grupo.

O que se notou quanto ao conteúdo sonoro gravado produzido pelos alunos foi que eles buscavam se reconhecer nelas, isto é, se identificarem, perguntando quando ouviam as gravações, se eram eles mesmos os autores daqueles sons.

No momento da gravação com instrumentos, o mesmo fenômeno ocorria; neste caso, durante a gravação, alguns alunos falavam o tempo inteiro, para, posteriormente, reconhecerem suas vozes. Esta escuta posterior ás gravações, desenvolveu autonomias

como: manipular o gravador de som, tocar e escolher os instrumentos. O surgimento destas autonomias foi devido principalmente, á noção imediata de que os feitos sonoros destes participantes geravam produtos concretos, que podiam ser ouvidos, analisados e melhorados.

3.5 DESCRIÇÃO DA FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA

Para estabelecer um foco do conjunto de acontecimentos gerados em aula, separou-se os fatos mais relevantes, por comprovarem deslocamentos nos alunos relativos às suas dificuldades. A fim de compreender o que ocorreu durante as Oficinas, escolheram-se três categorias de avaliação: interação, socialização e comunicação.

No relato das aulas, buscou-se explicar a contribuição das atividades sonoro-musicais para o desenvolvimento de cada uma destas categorias, ou seja, avaliar o quanto o grupo produziu em relação a cada uma delas. Como essas são categorias coletivas, a avaliação da pesquisa é forçada a estabelecer relação entre o conteúdo da oficina e as reações do grupo de alunos, levando, porém, em conta, o quanto as manifestações singulares afetaram o grupo. Nos tópicos, a seguir, serão descritos os fatos mais relevantes da primeira parte do projeto de Oficinas de Música no ano de 2006. Esta fase foi chamada exploratória, pois serviu para a obtenção de dados informativos e indicadores, que deram suporte ao trabalho mais específico, realizado no ano seguinte. No final da descrição desta primeira fase, far-se-á uma síntese do ocorrido, ressaltando-se os pontos positivos e negativos que surgiram, e a conseqüente reflexão acerca do que poderia ser melhorado.

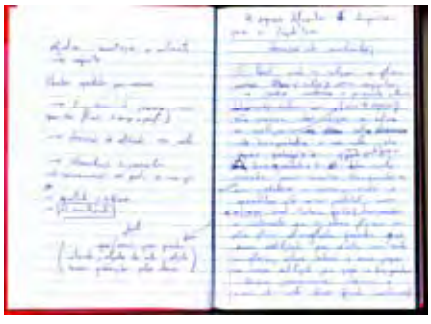


FIGURA 5- Fac- símile: *Diário de Bordo*. Abertura das Oficinas (21/09/06).

3.5.1- BARBANTES: PERCURSO SIMBÓLICO

Neste tópico será descrita uma das oficinas ministradas, para explicitar como foi utilizada a metodologia de eixos proposta por Falsetti (2001), e como era feita a passagem de um eixo ao outro. Também será mostrado que as mudanças no conteúdo em uma mesma aula eram, também, acompanhadas pela mudança de ambiente, ou seja, procurava-se trabalhar cada eixo do conteúdo em uma sala diferente, para marcar as diferenças.

Os conteúdos foram abordados de maneira vivencial, cuidando-se para que houvesse menos explicação verbal e mais ações práticas, por parte do pesquisador e das monitoras, com a intenção de convidar e envolver os participantes.

Por ter proporcionado momentos de expressão, criação, interação e envolvimento com a atividade, esta Oficina serviu de referência para as demais, pois proporcionou oportunidades de diálogo com os clientes, marcando algumas idéias que permeariam o projeto de música até o final.

- *Oficina de Música em 21 de outubro de 2006*

A primeira parte da Oficina foi dedicada ao eixo *produção*, e consistiu em produzir o material que seria utilizado como códigos sonoros em aplicações posteriores.

Esta produção foi feita na sala de apoio pedagógico, a qual possui uma mesa grande, e de vários materiais para desenho e outras atividades visuais. Nesta proposta, utilizaram-se barbantes cortados em tamanhos variados e lápis de cera, para produzir um material que serviria para codificar durações sonoras e timbres diferentes com os membros do grupo. Para este objetivo, solicitou-se que os alunos segurassem o lápis de cera entre os dedos, enquanto faziam deslizar o barbante sobre ele, com energia. Isso foi o bastante para que os barbantes fossem pintados de diferentes cores.

Um participante se impressionou com as marcas que o barbante deixava no lápis de cera, pois este se desgastou pelo atrito provocado. Ao perceber essas marcas, o jovem mostrou-as aos outros companheiros, o que contribuiu para que se fundasse um momento muito rico de socialização, pleno de significações.

Outro cliente ficou impressionado com as cores produzidas nos barbantes com a utilização dessa técnica de deslizamento sobre o lápis de cera, e produziu barbantes de várias cores, conseguindo, inclusive, trabalhar com cores misturadas.

Neste dia, três monitoras participavam da atividade, tendo, elas também, reações de surpresa diante dessa produção, um fato que facilitou a participação dos alunos, pois o vínculo estabelecido entre monitoras e alunos era visivelmente forte.

A segunda parte dessa Oficina realizou-se na brinquedoteca para o trabalho dedicado ao eixo *compreensão* do conteúdo. Nesta sala, usamos os barbantes coloridos em uma atividade lúdica, que abordava princípios de codificação, a partir do uso de sons fonéticos e da interação entre os participantes. A atividade consistiu na seguinte estratégia: foi solicitado aos participantes, monitoras e alunos que formassem um círculo bem aberto, de maneira que se deixasse um espaço vazio no centro. No meio deste círculo foi colocado, um dos pedaços de barbantes (azul, grande). Este barbante foi utilizado como código, com a função de designar o fonema "x". Desse modo, quando um dos participantes andasse sobre ele, os outros que estavam no círculo, deveriam emitir, com suas vozes, este som.

O tamanho do barbante, isto é, seu comprimento, representava a duração do som e o espaço à sua volta, o silêncio. Desse modo, o participante teria a opção de escolher momentos de som e silêncio, conforme se colocasse sobre ou ao lado do barbante, interagindo com o grupo e obtendo diferentes respostas dos demais. Posteriormente, foram acrescentados outros barbantes de tamanhos e cores diferentes, aos quais se atribuiu correspondência com outros sons fonéticos. Nesta atividade, houve participação intensa dos clientes e monitores. **V**, um jovem de 16 anos, participou com bastante interesse, influenciando os demais com seu entusiasmo. A sua participação intensa funcionou como um convite à ação, à brincadeira, contribuindo para tirar os demais de suas inibições e resistências. Ele inventou um modo de trabalhar sobre um outro elemento musical e sonoro, ultrapassando a proposta inicial, de utilizar o som de um fonema e a duração do som e do silêncio; ele propôs que, além do que já fora convencionado, os barbantes codificassem, também, a velocidade e a intensidade do som.

Para isso, ele passava pelo barbante em velocidades variadas, fazendo o grupo produzir sons em andamentos e intensidades diferentes, correspondentes ao seu modo de andar. Em seguida, propôs, também, que o barbante representasse algo além do som: em uma atitude simbólica de faz-de-conta, representou uma cena de "perigo", equilibrando-se sobre o barbante, para evitar cair no espaço circundante vazio, que, no jogo, correspondia ao silêncio. Isto foi bastante significativo para todos, no que diz respeito à relação entre vazio e silêncio, pois um dos objetivos das oficinas, inserido no ideário do Projeto Tecer, é quebrar o vazio angustiante em que se encontram estes jovens em seus sintomas. Alguns

participantes, sentindo-se estimulados pela proposta do amigo, seguiram este apelo lúdico de conotar o barbante como uma "ponte" ou "estrada", criando, cada um, sua própria invenção. **G** (14 anos) passou direto pelo barbante e saiu da sala, fazendo que uma das monitoras o acompanhasse; para ele, o barbante significou uma "saída". Esta atividade foi repetida posteriormente com mais barbantes coloridos, aos quais se acrescentaram apitos com vários timbres, em substituição às vozes. Embora, a princípio, seu conteúdo fosse estritamente musical, tendo sido a proposta inicial a percepção e conscientização dos parâmetros sonoros duração e timbre e o contraste entre som e silêncio, esta oficina ultrapassou a proposta inicial, contemplando um conteúdo mais amplo, que incluía regras sociais, interação entre as pessoas, uso de simbolismos e representações (faz-de-conta).

Entendeu-se que os alunos aceitaram a proposta e, ainda, acrescentaram algumas criações suas. O fato de terem ocorrido invenções individuais a partir da proposta inicial, apontou um direcionamento para as demais aulas, abrindo espaço para as criações dos alunos. Nesse sentido, tentou-se seguir o ideário de Mannoni sobre a função da educação. Para ela,

> (...) a educação não deve funcionar cegamente (contentando-se, por exemplo, com a aquisição de automatismos), mas fazer um lugar para o desejo e se abrir sobre possibilidades de permanente invenção. (1989 p.72)

Para esta autora, uma criança com distúrbios graves (psicose, autismo) tem necessidade, primeiro e acima de tudo, de viver em um lugar onde seja possível a acesso à fantasia e à criação. A partir desta primeira experiência, notou-se que os participantes necessitavam de atividades que demarcassem um espaço e um tempo lúdico, representado nos jogos e brincadeiras de faz-de-conta.

3. 5.2 EXPLORAÇÃO DOS SONS E IMPROVISAÇÃO

Na maior parte das oficinas havia um tempo para a exploração livre dos instrumentos musicais; estas propostas eram organizadas de duas maneiras: os instrumentos eram deixados no chão da sala e cada participante escolhia e explorava um deles, ou apresentava-se um determinado instrumento e cada participante dispunha de certo tempo para explorá-lo, passando-o, depois, para o colega. O primeiro modo foi utilizado quando

havia poucos clientes e maior chance de dispersão; a variedade de instrumentos musicais facilitava o aumento de interesse dos participantes na oficina, contendo a dispersão. Utilizando a curiosidade despertada nos alunos, podia-se estruturar posteriormente uma proposta mais amarrada, sobre um tema definido.

O segundo tipo de proposta foi utilizado em oficinas com maior número de clientes, porque o ato de passar um instrumento ao colega contribuía para a socialização do grupo e despertava o interesse de todos sobre as ações individuais de cada um, na produção de sons, gestos e falas. As propostas de experiências com os instrumentos ocorriam de forma aberta, de maneira a permitir a livre expressão dos participantes; esta forma de procedimento ocasionou momentos ricos em histórias individuais.

Os clientes, algumas vezes, traziam lembranças de músicas cantadas em festas, de sons que escutavam na rua e das suas representações sobre música.

A intenção destas propostas era possibilitar a expressão individual dos participantes e fazer que toda manifestação individual contribuísse para o crescimento do grupo. Estas experiências com os instrumentos revelaram de que modo alguns participantes atribuíam significado à música, mostrando preferências e valores socio-culturais, com suas maneiras de tocar o instrumento, que faziam parte de seus interesses e admirações. Em uma das oficinas, um dos participantes (**LG**), manipulou o pandeiro, imitando gestos e técnicas típicos do instrumento, vistos em músicos de escolas de samba; outro participante (**L**), quando explorava alguns instrumentos de percussão, batia forte e falava com ênfase, as palavras, *"rock and roll*". Estas representações sobre a música, talvez, fossem resultado do contato com informações veiculadas na mídia, originadas do meio familiar ou do lugar onde moravam, ou, ainda, fossem advindas do meio escolar, pois, dentre estes clientes, um já estava incluído em classe regular e outro em classe especial.

Apesar da impossibilidade de descobrir a origem destes saberes e referências demonstrados pelos participantes, foi revelada nestas atitudes, a capacidade simbólica dos clientes, e o grau de influência que o meio sociocultural exerce sobre eles, mesmo que aparentem viver isolados em suas particularidades.

As atividades de exploração de objetos sonoros e instrumentos musicais, integradas com elementos lúdicos de jogo e desafio, eram propícias às invenções e representações, que ultrapassavam as expectativas planejadas.

Um exemplo desta idéia foi a proposta trabalhada sobre o contraste som e silêncio: com todos posicionados em círculo, solicitou-se aos participantes que passassem uma folha

de papel pelo grupo, cuidando para não acontecer nenhum som. Depois foi pedido para os clientes inventarem sons de várias maneiras na mesma folha (SCHAFER, 1991, p71).

Neste percurso surgiram algumas ações de faz-de-conta, por parte de um participante (**V**), que fazia um gestual representando uma cena de perigo ao passar a folha, incluindo o colega nesta brincadeira, como se o convidasse a criar, também, outras formas de brincar. Sempre que acontecia, da parte de algum participante, uma atuação muito criativa, o grupo evoluía em sua dinâmica, pois a invenção de um cliente reverberava no grupo, provocando um circuito de energia inventiva.

No mesmo dia em que **V** inventou esta cena de perigo com a folha de papel, **L**, quando manipulava o agogô[2], começou a cantarolar uma música de Natal (*Jingle Bells*), relacionando os cones do agogô ao sino, pois tocava com a baqueta dentro de um dos cones, como se fosse o badalo.

Ao agir assim, estava patente que aproveitava os momentos lúdicos da oficina para trabalhar com simbolização, criando um momento significativo para ele.

Nesse episódio, foi possível constatar que houve uma 'passagem' da ação criativa de **V** para **L**. Todas estas demonstrações de criatividade dos alunos foram observadas e apontadas, para facilitar a elaboração de novas propostas, relacionadas com a formulação de projetos abertos, que aproveitassem o potencial criativo dos participantes e permitissem que eles fizessem explorações, participassem das propostas e se desinibissem durante a atividade. O fato de cada instrumento carregar conotações culturais e despertar reações de expressividade, afetividade e lembrança nos clientes, como foi comprovado por suas atitudes, fortaleceu a hipótese que a música atinge estes jovens e crianças em suas subjetividades, porque tem grande potencial comunicativo, seja pela representação cultural dos instrumentos ou por seus diferentes timbres.

3.5.3 CORPO E PASSAGEM

Nesta primeira fase das oficinas, tinha-se como meta a aproximação entre todos, por meio de sons e gestos. O trabalho corporal foi o grande pivô em direção a este objetivo, pois, nas atividades relacionadas com o movimento e o contato corporal, o grupo atingia um ótimo grau de unidade. Este tipo de atividade estava integrada às brincadeiras e jogos

[2] Instrumento que possui dois cones de metal, um mais agudo do que outro.

com regras socializadas, que favoreciam a intenção de unir o grupo. No entanto, para fazer surgir ações que fossem significativas para todos, cuidava-se para que sempre houvesse espaço para as intervenções dos participantes das oficinas.

Com esta liberdade para criar e propor, os participantes podiam transformar um jogo em uma brincadeira de faz-de-conta, ou mudar as regras de uma proposta, possibilitando um desfecho mais integrador para o grupo do que o esperado na proposta inicial. As propostas corporais foram pensadas, num primeiro momento, como meio de articular o espaço, de várias maneiras, marcando-o, formando uma roda com o grupo, explorando suas possibilidades em uma mesma sala, propondo atividades que utilizassem outras salas e até as áreas externas do pavilhão.

Nelas, os participantes fizeram surgir algumas idéias que vieram se somar aos planos do pesquisador, e que foram comunicadas por intermédio das reações dos participantes diante de algumas das propostas. As atitudes destes jovens marcaram as oficinas, no tempo e no espaço, com suas invenções imaginárias de faz-de-conta, quebras de regras, saídas, gritos, palavras e ações cooperativas, como se estivessem tecendo um discurso social. Isto porque não eram ações totalmente aleatórias, e sim relacionadas com as atividades e o grupo, dito de outra forma, a oficina como uma estrutura organizada, facilitou a construção de um discurso sonoro, gestual e atitudinal.

Estes acontecimentos formaram um diálogo sem palavras com o pesquisador, que selecionou as atividades que mais provocavam o surgimento destas atitudes. A primeira oficina, já descrita neste capítulo, foi a que mais possibilitou este diálogo; dela se originaram algumas idéias que se desenvolveram ao longo do trabalho. Uma destas idéias partiu da compreensão da criatividade individual dos participantes sobre as propostas.

Entendeu-se que estas ações inventivas eram uma forma de comunicação e não ações individualizadas sem relação com o grupo. A partir deste entendimento, concluiu-se que, quando uma das crianças ou jovens inventava algo novo sobre as propostas, a sua intenção era transmitir este apelo criativo aos demais.

Durante as oficinas, trabalhou-se para pôr em evidência estas ações comunicativas, com a intenção de fazer os participantes se dirigirem uns aos outros, se não pela fala, por meio do olhar, dos sons, dos gestos e dos movimentos. Este conceito de passagem de uma ação individual para o grupo assumia, portanto, a condição de ato comunicativo e foi trabalhado da seguinte forma:

- *Passar palmas*

Nesta atividade, com todos em círculo, uma pessoa do grupo batia uma palma, direcionando as mãos para seu companheiro da roda; este, por sua vez, passava a palma para outro e assim, sucessivamente, obedecendo à seqüência da roda.

Na execução da atividade, solicitou-se que os alunos olhassem uns para os outros na ação de passar a palma, trabalhando-se, além da intenção do gesto, também, com o olhar.

Havia, nesta proposta o elemento imaginário e lúdico do som da palma, que representava um objeto sendo passado pela roda. Este apelo lúdico fez os participantes, aos poucos dirigirem seus olhares aos companheiros, o que, no início da proposta não ocorria. O jogo era enriquecido pela diversidade das palmas, que poderiam ocorrer de várias maneiras, com alteração de intensidade, de número de batidas ou do gesto.

Um dos participantes (**G**) mostrou estar gostando da atividade, pois participava sorrindo e emitindo sons agudos com a voz, o que foi surpreendente, pois este aluno não falava e, até então, apresentava bastante dificuldade em interagir com os outros participantes da oficina.

- *Passar um ritmo*

Esta proposta foi trabalhada com todos posicionados em roda, utilizando-se de movimentos das mãos e dos braços, e do contato entre os participantes, que, cantando palavras rítmicas, tocam o ombro do companheiro de roda.

Nesta atividade, trabalhou-se ritmo, coordenação motora, lateralidade, socialização e variações de andamentos. A proposta em sua própria estrutura facilita essa variação, pois o grupo canta em velocidade crescente, aumentando a velocidade a cada repetição das palavras rítmicas. Como havia uma roda constituída e a intenção de passar alguma coisa para o colega do lado, que podia ser, por exemplo, um fragmento rítmico, ou um toque no ombro, foi possível a interação de **G,** um dos participantes que apresentava muita dificuldade de comunicação socialização.

Surpreendentemente, ele interagiu com o grupo, deitando-se no centro da roda, forçando algumas mudanças na proposta, de tal forma que, em vez de tocar no companheiro de roda, todos passaram a tocar em **G**.

- *Passar um comando*

Esta atividade consistiu na montagem de uma "bateria humana", com todos posicionados lado a lado, com as mãos estendidas para a frente.

A cada vez, um único participante era escolhido para tocar nesta "bateria" Quando batesse na mão de um determinado participante, este deveria emitir um som.

Levava-se em conta, também, o número de batidas e, assim, cada emissor de sons repetia o que criara, conforme o número de batidas que recebia, o que possibilitava desenvolver-se um trabalho rítmico e de timbres.

Esta atividade teve boa aceitação pelos participantes e possibilitou momentos de socialização entre todos. **L** inventou um som muito engraçado e diferente com os lábios, o que chamou a atenção dos companheiros e fez que notassem sua participação na atividade, que, em conseqüência, ampliou sua aceitação pelo grupo.

A partir dos dados colhidos durante as atividades corporais, concluiu-se, ainda que parcialmente, que as proposta que trabalhavam com movimento corporal e que possibilitavam a aproximação entre os alunos haviam sido as mais aceitas por eles, entre todas as propostas. Percebeu-se, durante as oficinas, que estes jovens e crianças têm uma forte necessidade de buscar o reconhecimento de seus corpos, e cada um realiza esta busca de maneira singular. A segunda idéia de uso do corpo nas oficinas foi trabalhar o conceito de música, relacionando-a com um percurso ou uma passagem no tempo e no espaço.

Desta maneira, podia-se propor atividades com percepção e movimentos corporais, em que o corpo podia representar no espaço as alterações sonoras de uma música e trabalhar com o imaginário inserido em músicas que continham algum grau de representação externa a ela, como, por exemplo, o "*Trenzinho do Caipira*", *de Heitor Villa-Lobos*. Esta idéia foi desenvolvida na segunda fase das oficinas, que foi direcionada para a elaboração de um projeto que unificasse todas as propostas trabalhadas nas duas fases.

3.6 PRIMEIRA AVALIAÇÃO (2006) – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

As propostas descritas foram as mais relevantes desta fase.

Os dados apresentados e analisados indicaram um caminho para o trabalho prático que se desenvolveu posteriormente, de tal modo que as propostas nele contidas fossem mais consistentes do que as iniciais, e que partissem de conhecimentos concretos,

construídos pelos participantes a partir da própria experiência lúdica, que sempre enfatizou o relacionamento entre som e código. Estes dados serviram, também, como reguladores das expectativas do professor/pesquisador, que sentia necessidade de estabelecer alguns pontos de chegada, ou seja, de determinar quais projetos poderiam ser trabalhados e efetivamente realizados no ano seguinte – 2007 - no Projeto Tecer.

Além do que foi dito, estes dados possibilitaram, também, a construção de uma trajetória de propostas relacionadas com o som e a música, que fossem capazes de motivar os clientes do projeto a se expressarem com suas vozes e seus gestos, na manipulação de instrumentos e em movimentos rítmicos e corporais, mesmo sem fazer uso da palavra.

3.6.1 PONTOS AVALIADOS: COMUNICAÇÃO, INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

- *Interação dos participantes entre si, e entre participantes e conteúdo*:
  - Concluiu-se que as marcações no espaço o delimitavam para o jogo, faziam surgir um território separado da realidade, o que incentivava os participantes a desenvolverem ações simbólicas de representação da realidade.
  - Este procedimento possibilitou um maior envolvimento entre os participantes com o conteúdo desenvolvido;
  - A produção material na atividade que se utilizou dos barbantes – na primeira oficina – ajudou na interação dos alunos com o conteúdo apresentado, dando-lhes possibilidade de estabelecer relações entre o tamanho dos barbantes e a duração dos sons e entre timbres e cores. Esta produção também proporcionou apropriação adequada dos conteúdos trabalhados, pelo fato de os alunos participarem como co-autores da preparação das atividades.
  - Nessas propostas, pode-se avaliar o quanto uma reação individual exerce influência sobre o grupo, como pôde ser visto na participação de **V** nas oficinas. Após as ações criativas deste aluno, os outros participantes se entusiasmaram e também inventaram novas possibilidades interativas.
  - A participação das monitoras, quando se dava de forma intensa, contribuía muito para a participação dos alunos, um efeito, talvez, relacionado com o vínculo já estabelecido entre elas e os participantes. O efeito contrário, também acontecia, ou seja, quando, por alguma razão, as monitoras operassem de maneira menos intensa, ou mesmo, se mostrassem apáticas, este estado refletia-se nos alunos.

- O interesse demonstrado pelos alunos por alguns instrumentos específicos demonstrou que eles tinham gosto e vontade próprios; cada aluno se identificou com um instrumento em especial, embora explorassem os demais instrumentos, mas, posteriormente, voltavam para o que haviam escolhido em primeiro lugar.

Os alunos atenderam às solicitações das propostas e acrescentaram pequenas invenções, mostrando suas capacidades criativas e lúdicas.

- *Socialização:*
  - Durante o processo de feitura do material utilizado nas oficinas, ocorreram inúmeras oportunidades de se relacionar com outras pessoas do grupo, o que aumentou a capacidade de socialização entre os membros do grupo. As surpresas diante dos resultados visuais do que estava sendo confeccionado abriram espaço para reações compartilhadas.

- *Comunicação:*
  - Por meio da atividade com os barbantes, atingiu-se o objetivo de comunicação nela inserido, o que permitiu que um aluno, que não falava, participasse do jogo de forma autônoma e com intenção de comunicar.
  - As atividades lúdicas que trabalhavam com movimentos corporais tiveram melhor aceitação dos participantes do que as de caráter estático, porque facilitaram a comunicação intersubjetiva. O jogo comunicativo entre os participantes deu-se mais por meio do corpo do que por manifestações verbais.
  - Em algumas atividades, as crianças e jovens do projeto Tecer mostraram ter capacidade de representar a realidade, por meio de imitações dos sons ambientais ou de atitudes imaginárias de faz-de-conta, um fato que comprova a capacidade lingüística e comunicativa dos participantes.
  - Neste sentido seguiu-se a base educativa que sustenta a hipótese que considera a Educação Musical como fonte de estimulação cultural que favorece a aquisição, pela criança, de consciência para a realização de produtividade no campo da comunicação sonoro musical (FALSETTI, 2001), e de proporcionar às crianças o conhecimento da matéria sonora em sua ampla variedade lingüística e comunicativa.

- Foram observados momentos de comunicação entre os participantes, resultantes das atividades propostas, mostrando que a música possibilita um espaço cultural de comunicação e socialização.

FIGURA 6- Comunicação/Socialização.

A comunicação entre os clientes não foi elaborada somente por meio verbal, mas também por ações individuais que reinventavam as atividades, e envolviam movimentos corporais, gestos e atitudes. Nesses momentos, podia-se reconhecer uma rede comunicativa, em que as manifestações individuais provocavam outras ações criativas nos demais companheiros do grupo.

3.7 SEGUNDA FASE – CORPO, PERCURSO E PROJETO

As conclusões obtidas posteriormente à primeira fase das oficinas, ajudaram na construção de um caminho eficaz na construção de vias de comunicação e interações diversas: aluno-aluno; alunos-professor; alunos-monitoras; alunos-professor-monitoras; e, em especial, a interação alunos-conteúdo sonoro-musical.

Sentiu-se que os participantes necessitavam estabelecer conexões entre as aulas, possibilitando mais interação entre eles e o conteúdo musical, e criando mais vínculos e comunicação com o pesquisador.

Para que se atingisse tal objetivo, foi preciso escolher e desenvolver uma abordagem que se concentrasse em uma única temática, um projeto que serviria para sintetizar o que já havíamos trabalhado até então, utilizar o potencial dos alunos respeitando suas particularidades e envolver os alunos em um trabalho que tivesse objetivos e continuidade.

Este projeto foi chamado "Viagem de Trem" e envolveu propostas de percepção e jogos com movimentos corporais sobre as músicas: "*Trenzinho do Caipira*" (H. Villa. Lobos), "*Trem de Ferro*" (música de Tom Jobim, 1994, sobre a poesia de Manuel Bandeira) e "*Trem de Ferro*" (folclore nordestino), além de coleta de materiais sonoros, posteriormente utilizados em improvisações e atividades de codificação e decodificação símbolo/som, e de marcações específicas, feitas no espaço de aula.

O tema escolhido tinha por objetivo trabalhar com os participantes o conceito de "música como percurso no tempo e no espaço". Esta idéia já apresentada na primeira fase adquiriu maior consistência e profundidade neste segundo momento.

Nas primeiras oficinas desta fase apresentaram-se propostas que partissem de situações reais, para uma posterior abordagem de caráter lúdico e simbólico.

Outra preocupação ao organizar as propostas, foi garantir que elas enfatizassem o uso do corpo. A intenção de direcionar as aulas para uma temática específica contemplou não apenas os aspectos lúdicos ou de socialização, mas voltou-se, também, para a produção. As atividades que privilegiavam o trabalho com o corpo foram determinantes para o início de um projeto que envolvesse aspectos gráficos e visuais, que chegassem à produção de partituras sonoro-musicais, entendidos como conseqüência direta da percepção auditiva e da produção sonora dos participantes. Essas mesmas questões foram trabalhadas na primeira fase, nas atividades realizadas com barbantes pintados e com marcações de papel, e continuaram a ser trabalhadas na segunda fase do projeto; nesta, com maior ênfase na produção dos participantes, com isso proporcionando a eles a oportunidade de ver a concretização de seu trabalho sonoro-musical num produto, o que lhes permitiu tomar consciência do que cada um fazia, do que os companheiros produziam e do que todos juntos criavam, em grupo. Tinha-se a esperança de que esse tipo de envolvimento perceptivo, sensível, lúdico e cognitivo contribuísse para o desenvolvimento de cada membro do grupo e para o fortalecimento de sua identidade.

Para atingir um resultado significativo, foi preciso uma etapa de experiências que envolvessem atividades em que os participantes construíssem seus conhecimentos, mesmo que elementares, a respeito da estrutura temporal da música e se sentissem estimulados a pesquisar os parâmetros sonoro-musicais, a fim de participarem de um projeto de produção coletiva, com autonomia em relação a suas idéias e a seus conhecimentos, quer já existentes, quer adquiridos durante o processo. Todas estas atividades se relacionaram com o corpo e com o desenvolvimento de noções de ritmo, duração e timbres.

O trabalho com o corpo e com o contato corporal foram os caminhos escolhidos para a compreensão de noções abstratas, como timbre e duração sonora, contribuindo para que se avançasse na concepção de um futuro projeto, que reuniria os conhecimentos construídos pela classe. Chegou-se à conclusão de que o entendimento dos parâmetros sonoro-musicais são compreendidos com mais facilidade do que as propostas intermediadas por símbolos, e que é preciso percorrer um percurso por meio de um trabalho bastante consistente com o corpo, para, a partir da experiência corporal, levar os participantes ao entendimento dos símbolos musicais.

3.8 LABORATÓRIO PARA O PROJETO FINAL

Com o objetivo de construir um projeto temático que abarcasse todo o conteúdo desenvolvido nas oficinas anteriores, foi preciso construir um caminho para que os participantes obtivessem um grau cada vez maior de envolvimento e consciência de suas produções, que seriam relacionadas com o projeto. O ponto de chegada deste percurso foi formar um grupo coeso com todos envolvidos em um trabalho conjunto, e o caminho para chegar a este estágio consistiu nas propostas de percepção, expressão e improvisação, em que se utilizaram movimentos corporais.

O que também contribuiu para o envolvimento dos participantes, tanto nas propostas corporais no projeto final, foi a criação, em todas as oficinas, de um espaço lúdico, no qual cada participante do grupo colocasse sua singularidade, criando novas formas de interação com o conteúdo musical e sonoro, inventando maneiras de atuar nas brincadeiras e jogos, modificando algumas regras e acrescentando, ás atividades, conotações de brincadeira de “Faz-de-conta”.

3.8.1 CORPO: PERCEPÇÃO, BRINCADEIRA E OBJETO SONORO

As propostas com movimentos do corpo e percepção foram trabalhadas a partir de sons e músicas executadas pelo grupo e da escuta de CDs.

Estas atividades tinham a função de possibilitar aos clientes a percepção e vivência de variações de freqüências, contorno melódico, intensidades, timbres e ritmos. Ao trabalho corporal e de percepção destes parâmetros, também deveria ser acrescentado um conteúdo imaginário; era preciso fazer os participantes perceberem a história contada pelas músicas, na qual são representados fatos e eventos que fazem parte da vida das pessoas, tais como paisagens, sentimentos, caminhos e acontecimentos no tempo e no espaço. A partir desta conclusão, trabalhou-se em uma proposta muito importante para a construção do projeto final "*Sons de uma Viagem de trem*". Esta proposta desenvolveu-se a partir da música *"Trenzinho do caipira*", de Heitor Villa-Lobos, que evoca uma viagem de trem.

A primeira atividade foi ouvir a música. Os participantes já sabiam que se tratava de um trem e procuraram imaginar o trem, a paisagem, o percurso, com o auxílio da própria música. Foram enfatizadas, com os participantes, as diferenças de clima, intensidade, andamento, e outros fatos musicais que pudessem ser percebidos por eles. Assim, eles perceberam a diminuição de andamento, o aumento da intensidade e a densidade da música. Sugeriu-se que a diminuição da velocidade parecia simbolizar a força que o trem faz para subir a montanha. Após esta audição, ouvimos novamente, desta vez, nos movimentando em roda, imitando com o corpo os movimentos de subidas e descidas do trem, nos pontos em que a música sugere esta imagem. Estas atividades de percepção resultaram na integração dos alunos e compreensão do tema que a música desenvolve. Em todas as oficinas, sempre que uma atividade se realizava no campo lúdico de jogo e faz-de-conta, havia algum tipo de reação dos participantes com maior grau de dificuldade.

Nesta proposta, **B**, uma cliente que não falava, gostou de se posicionar ao centro da roda e girar seu corpo em sincronia com o giro da roda. Na sua ação corporal, ela estabelecia um jogo dialógico com o grupo, provocando reações em outros clientes, como foi o caso de **L** que a chamava para voltar à roda. Era visível também a sua interação com a música, pois seus movimentos estavam conectados ao ritmo que percebia-se na audição.

As atividades relacionadas a brincadeiras infantis, davam abertura para interpretações relacionadas com o "faz-de-conta", como, por exemplo, a brincadeira de

"seguir o mestre". Nessa proposta, realizada no parque externo, todos os participantes em fila indiana imitavam o gesto do primeiro da fila.

Cantando a canção "*Trem de ferro*" (musica folclórica, também chamada de "*Trem maluco*"), todos seguiam e imitavam o mestre, que representava, também, a máquina do trem. Nesta atividade, o participante levava um apito de êmbolo, que lembrava o apito de um trem e o acionava de vez em quando.

Algumas vezes, o pesquisador interrompeu a atividade, para acrescentar outros desafios, como, por exemplo, relacionar as variações de grave e agudo obtidas no apito de êmbolo, com os movimentos corporais do grupo. A proposta solicitava que, quando o apito soasse na região grave, todos andassem agachados e quando o apito soasse na região aguda, todos andassem normalmente, com as mãos levantadas. Desta atividade todos participaram sem dispersão, por ser uma atividade corporal, o que era sempre mais aceito pelo grupo do que as que não exigiam movimento. O caminho para atuar em dimensões cada vez mais simbólicas da realidade deveria ser percorrido, primeiro, por meio de propostas corporais; as atuações de representação da realidade deveriam ser feitas pelo corpo para, só depois, atingirem o entendimento mais completo do código, o que, também, facilitava a integração do grupo na atividade; era a abertura para o "faz-de-conta", contida nas propostas.

Como exemplo destas possibilidades de brincadeiras, cite-se o fato de um participante ficar deitado em cima do escorregador, falando: "*a máquina entalou*". Sendo um pouco obeso, talvez este participante relacionasse o problema da largura e do peso da "*máquina imaginária*" à imagem de seu corpo. Esta constatação foi tirada de dados das reuniões, em que foi comentado o estágio pelo qual este cliente vinha passando, relacionado à busca de sua identidade corporal. A partir destas experiências positivas com atividades que coligavam propostas de percepção sonoro-musical, movimentos corporais e jogo de faz-de-conta, concluiu-se que era necessário, como fechamento das oficinas, a elaboração de um projeto que juntasse produção gráfica, gravações de improvisações sonoras, e coleta de material sonoro pelos arredores do pavilhão do "Tecer".

Este projeto foi chamado de "*Sons de Uma Viagem de Trem*".

FIGURA 7- Sons e Símbolos

3.9 PROJETO "SONS DE UMA VIAGEM DE TREM"

A elaboração dos desenhos que seriam uma partitura simbólica para os sons improvisados pelos clientes, a coleta de material sonoro e as gravações dos sons foram atividades que representaram a conclusão de todas as oficinas, verdadeiros pontos de chegada deste trabalho. Iniciando-se este projeto, pediu-se aos participantes a elaboração de desenhos de paisagens referente ao trajeto de um "trem".

Cada um desenhou uma paisagem, nela colando um pedaço de fio de lã, para representar o percurso do trem; na conversa com os participantes, foram mostradas as variações de formas proporcionadas pela flexibilidade do fio de lã, podendo-se fazer percursos retos, curvos, ascendentes, ou descendentes.

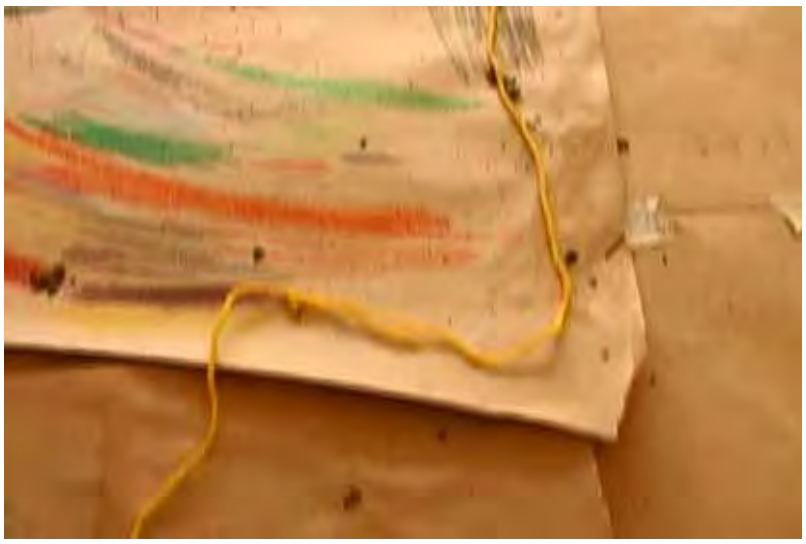


FIGURA 8- Barbante.- tecendo a vida.

Este fio foi colado, de maneira a deixar sobrando um pedaço além da folha. Depois de prontos, os desenhos foram colados, unindo-se os fios de lã, de modo a formar um grande percurso, dividido em desenhos com paisagens diferentes.

Na parte de baixo dos desenhos, foram escritos os sons que poderiam ser representados para, a partir deste dia, trabalharmos na elaboração destes sons.

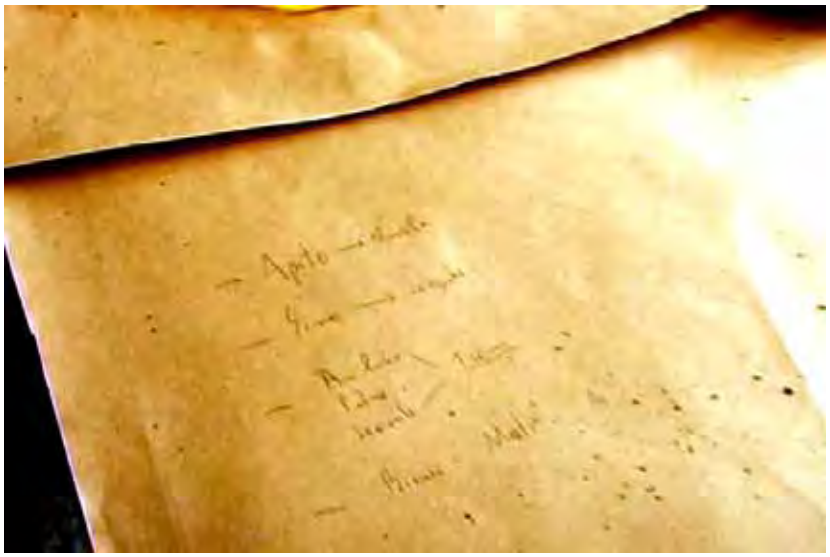


FIGURA 9 – Os sons anotados.

O estabelecimento desta meta, junto ao trabalho em grupo, surtiu um efeito muito positivo de união e cooperação de todos em torno daquele projeto comum e, também, a respeito da consciência, por todos, da relação de continuidade entre as oficinas.

Uma pergunta de um dos alunos – *"amanhã vai continuar?"* – trouxe à tona o significado e o valor de um trabalho em grupo, que tenha perspectivas e objetivos claros.

A partir desta produção, foram feitas, nos outros três dias, as gravações dos sons desta viagem. É importante sublinhar que a partitura produzida pelos participantes, por meio de seus desenhos, tinha a função de roteiro dos sons a serem produzidos e gravados, e não tinha a pretensão de ser uma representação exata dos sons.

Outras funções atribuídas à este grande desenho coletivo eram as de estabelecer a unidade do grupo, a continuidade entre as oficinas e um espaço para o imaginário das brincadeiras de faz-de-conta.

Esta partitura foi utilizada em atividades de improvisação sonora, gravadas nas três aulas seguintes (19/04, 26/04 e 03/05).

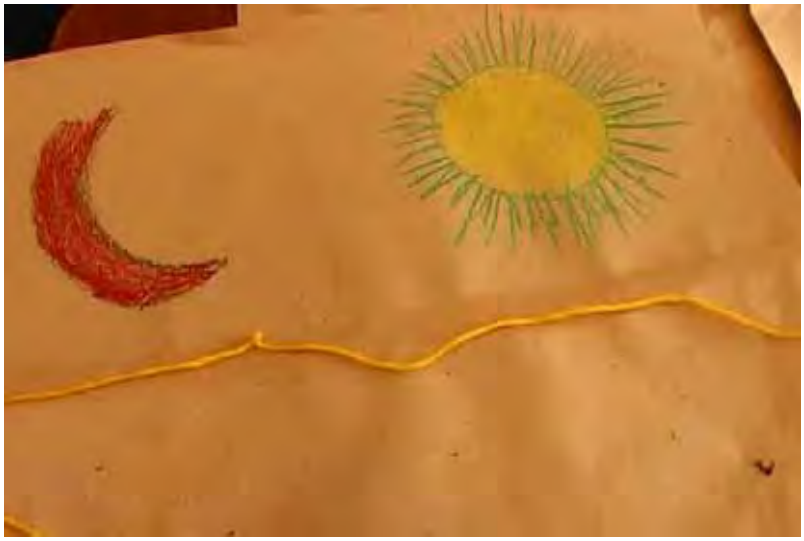


FIGURA 10 - De barbante, de Sol e de Lua.

As gravações foram realizadas com um pequeno gravador portátil e, no terceiro dia, foi feito um registro áudio-visual, por Fellipe Brauer, do qual foram escolhidas algumas imagens, que foram incorporadas ao documentário "Entre Nós" (BRAUER F, 2008), que acompanhou o relatório Final do Projeto Tecer. A seguir estão explicitados os procedimentos e experiências que possibilitaram a produção sonora do projeto.

FIGURA 11- *Primeira gravação.*

- *Primeira gravação:*

- Esta atividade foi realizada na sala do apoio pedagógico. Estendeu-se na mesa a partitura feita na aula anterior, para que o grupo tentasse seguir algumas indicações escritas e desenhadas. Este procedimento, de unir uma oficina com a outra e de interpretar os desenhos de cada participante causou um envolvimento muito grande, em todos os clientes, como foi a reação observada em **B,** participante que apresentava grande dificuldade em interagir com o grupo e com as propostas.

Ela criou um timbre sonoro, batendo um chocalho de conduite na mesa, produzindo um som que se assemelhava muito com o trem elétrico atual; não foi possível saber se sua intenção era, mesmo, imitar e representar este trem, ou se foi apenas uma ação rítmica diante de uma atividade de música, ação que, em geral, ela costumava fazer com batidas de palmas. Sabia-se, por informação contida nos prontuários e arquivos dos clientes, que **B** utilizava o transporte ferroviário, quando vinha com sua mãe para o "Tecer", o que permite conjeturar que, talvez, ela estivesse, mesmo, representando este som já vivenciado. Esta atividade foi preparada por outra proposta como consta no diário de bordo.

> **L**, **B** e **LG** participaram de uma proposta de imitar os movimentos de um trem, segurando um conduite grande e cheio de sementes para produzir o som característico do trem, saímos da sala da brinquedoteca brincando com este trem e fomos até o apoio, lá foi feita a outra atividade: compor ensaiar e gravar coletivamente, utilizando a partitura. Improvisamos e gravamos sobre o compasso ou quadro que foi feito por **L,** a partida do trem. (*Diário de bordo*, anotações de 19/04/07)

- *Segunda gravação:*

Esta gravação foi feita no parque externo ao prédio; para ela, utilizaram-se saquinhos plásticos e vozes. Solicitou-se aos participantes que improvisassem sons com os saquinhos, cantando a frase: "Café com pão bolacha não", tirada da poesia de Manuel Bandeira com a música "Trem de Ferro" de Tom Jobim (gravação de 1994).

Esta proposta trouxe abertura para improvisações sobre a frase cantada. Um dos participantes (**L**), ao mesmo tempo em que executava ritmos com o saquinho, criou um diálogo com o canto, acrescentando à música o que ele gostava de comer, em frases do tipo:

"café não!" "leite!" "Chocolate!" Acrescentou também frases interrogativas como, *"e leite, não?"*; todos estes improvisos foram realizados em cima do ritmo dos saquinhos. **L** estabeleceu um diálogo com a frase repetida por todos, talvez, para deixar marcada a sua participação, pois sabia que os sons estavam sendo gravados. Também necessitava trabalhar sua identidade, mostrando suas preferências e opiniões em relação à frase cantada. Todos os outros clientes interagiram com esta proposta; **G,** ria muito, olhando para cima e fazendo ritmo com o saquinho; **B** gritava em tempos alternados com o diálogo de **L**, dando a entender que estava, também, dialogando.

Estes gritos eram manifestações de prazer, por estar participando, e não indicações de incômodo ou desprazer em relação aos sons.

FIGURA12- *Terceira gravação.*

- *Terceira gravação:*

Antes da gravação, foi realizado um jogo interativo, com a função de coletar folhas secas no parque externo, para utilizá-las nesta gravação.

O jogo realizou-se da seguinte maneira: o grupo de participantes foi dividido em dois pequenos grupos.

Foi escolhido um deles para sair da binquedoteca em primeiro lugar, caminhando em direção às áreas externas ao prédio do Projeto, isto é, às áreas verdes além do parquinho. O grupo tinha por tarefa achar um local que contivesse um bom número de folhas secas para a coleta. Os integrantes deste grupo deveriam marcar o caminho com

barbante, para que os do segundo grupo pudessem segui-los e encontrar o local, pela obediência às indicações do percurso.

O grupo formado por **B**, **L**, e uma monitora saiu com um rolo de barbante marcando o chão. Assim que acharam o local ideal para a coleta, chamaram o segundo grupo, como em uma brincadeira de esconde-esconde. O barbante não foi suficiente para chegar ao local desejado, que continha mais folhas; assim, todos deste grupo, aproveitando esta situação, esconderam-se mais além do local em que o barbante tinha terminado, criando uma dificuldade a mais à proposta inicial. Os componentes do segundo grupo, que vieram caminhando sobre o barbante deixado pelo primeiro grupo, chegaram ao fim do barbante e não encontraram ninguém.

Foi quando **L** saiu de trás de algumas árvores que estavam mais além, gritando e surpreendendo a todos os do segundo grupo.

O aproveitamento lúdico desta proposta pelos alunos foi intenso. Todos participaram, não ocorrendo nenhuma dispersão; mesmo **Hs** e **H,** que haviam chegado posteriormente, participaram da coleta e da volta de todos, **H** sempre mais como observador do que participante, sem se socializar com o grupo.

Na coleta de material sonoro, houve momentos de socialização e cooperação entre os alunos, como foi o caso de **L**, que ajudou **B** a achar folhas e galhos e colocá-los no saquinho. **B**, que tem um grau de severidade maior em seu distúrbio, que a impede de falar e deixa-lhe os movimentos lentos em relação a algumas ações que lhes são solicitadas, nesta atividade, participou adequadamente, mostrando estar inteirada do objetivo da proposta; suas ações não eram desconectadas em relação à proposta, mas se harmonizavam com ela. Quando a monitora quebrava um galho para fazê-la ouvir o som, ela imitava o gesto, ouvindo com curiosidade os sons dos galhos e folhas que esse movimento provocava. Após esta atividade o grupo dirigiu-se à sala do apoio, para realizar a gravação dos sons do material coletado. Recolheu-se, também, o barbante, tendo **L** e **Hs** sido designados responsáveis por esta função, o que os fez voltar pelo mesmo percurso, enquanto enrolavam o carretel. Esse fato foi importante, pois esses participantes raramente se relacionavam durante as oficinas. O fato de lhes ter sido dada uma função de responsabilidade contribuiu para que tivessem momentos de socialização entre eles, e com o grupo, o que era bastante difícil de acontecer em outras circunstâncias. A gravação dos sons das folhas e galhos transcorreu com a mesma intensidade participativa de todos;

somente **H** não participou ativamente, apenas observando os outros; de vez em quando, ele fazia um som com um apito, respondendo ao incentivo de uma das monitoras.

Esta Oficina marcou a finalização do projeto "*Sons de uma Viagem de Trem"*.

Todas as vivências, experiências e as produções dos alunos formaram o conteúdo que seria utilizado nas aulas seguintes de finalização da oficina, preparadas com o intuito de lembrar com os participantes o histórico de suas participações, proporcionando-lhes oportunidade de fazer o reconhecimento do que havia sido feito durante o trabalho, tanto em relação á produção gráfica, quanto à produção sonora.

PARTE B: DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

3.10 PARECER DA EQUIPE DO PROJETO TECER SOBRE A OFICINA – AVALIAÇÃO FORMATIVA

Com o objetivo de avaliar a evolução dos participantes em relação às categorias levantadas por esta pesquisa: *socialização, interação e comunicação*, foi preciso basear-se em pareceres e opiniões externos à visão e análise do pesquisador.

Buscou-se, com isso, conhecer de maneira mais profunda os pontos de vista de outros membros da equipe do Projeto Tecer, esperando que as informações obtidas apontassem para aspectos da realidade referente à pesquisa, que não tinham sido suficientemente abordados pelo pesquisador. Para conduzir essa avaliação, foi necessário realizar determinados procedimentos que pudessem trazer essas opiniões de maneira sistematizada.

Esses procedimentos foram:

- aplicação de um questionário aberto às monitoras do projeto;
- realização de entrevista com a professora Dra. Jussara Falek Brauer, coordenadora e idealizadora do projeto.

A partir das informações colhidas com estes procedimentos, pôde-se perceber o alcance tomado pela música e sua contribuição ao Projeto Tecer, bem como para a reflexão a respeito do processo de inclusão.

3.10.1 QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS MONITORAS DO PROJETO TECER

A aplicação de um questionário foi feita posteriormente ao término das oficinas, porque era preciso um parecer integral que apreciasse o conjunto das oficinas, apontando para seus efeitos positivos e negativos e que atestasse sua importância dentro do contexto e da estrutura do Projeto Tecer.

Adotou-se como procedimento metodológico o questionário estruturado, que possibilita a comparação de respostas dadas a um mesmo conjunto de perguntas. Esperava-se, com esse procedimento, que as respostas refletissem as diferenças de perspectivas dos respondentes, e não se tornassem meras respostas às perguntas realizadas (LODI, 1974, apud LAKATOS 1996). O questionário foi enviado (Quadro 1, a seguir) via e-mail para as monitoras, pois, como o Projeto já havia terminado, as monitoras já não vinham mais ao espaço que fora utilizado durante seu desenvolvimento.

Quadro 1- Questionário estruturado

Questionário:
[Peço que respondam às questões abaixo, como auxílio à avaliação de resultados das Oficinas de Música. Obrigado pela colaboração.]
1. As oficinas que se realizaram no Tecer, (teriam entre outras funções, a de) possibilitaram alguma leitura analítica dos pacientes por vocês?
2. Especificamente, a atividade de música possibilitou algumas destas leituras?
3. Em sua opinião as propostas foram muito abertas, precisando de maior elaboração, ou não?
4.Em sua opinião, o projeto de música contribuiu para os participantes se organizarem no tempo?
5. As atividades propostas ajudaram os clientes a se relacionarem melhor?
6. Em sua opinião, o que precisaria melhorar na organização da proposta de música?

As respostas obtidas possibilitaram conhecer a opinião das monitoras a respeito das oficinas de música e levantar alguns resultados apresentados pelas oficinas, no que diz respeito à contribuição que elas haviam proporcionado aos clientes e ao trabalho de observação e leitura dos comportamentos apresentados pelos participantes pelas monitoras.

Com relação à *primeira e à segunda questões*, a maior parte das resposta foi afirmativa. Porém, foram respostas muito sucintas, revelando a dificuldade de falar sobre o que fora observado e lido pelas monitoras. A respeito do *terceiro item*, sobre a facilidade ou dificuldade de propostas muito abertas nas oficinas, os dados gerados pelos questionários, apontaram que o fato de as aulas serem abertas possibilitava que se aproveitasse tudo o que as crianças faziam ou traziam. Nesse sentido, algumas respostas indicaram que, na opinião de algumas, as oficinas tornavam o ambiente mais rico em expressões e manifestações dos participantes, facilitando o trabalho das monitoras, de criar um ambiente de convivência.

Estas respostas revelaram a importância da tarefa das monitoras, de tecer uma rede social. Transparecia nas ações delas, o intuito de imprimir significados a cada manifestação individual, transformando-as em palavra dialogada com o grupo.

Quando questionadas a respeito da possibilidade das oficinas contribuírem com a organização temporal dos clientes, tema do *quarto item*, algumas monitoras afirmaram ter acontecido este efeito organizativo nos participantes, pois a atividade de música fazia parte de uma estrutura maior, que continha outras atividades, o que foi norteador para os clientes. Outras respostas com respeito a este item acrescentaram que este efeito organizativo das oficinas estendeu-se à organização das próprias monitoras, pois, antecipadamente, elas tinham um cronograma de todas as atividades: em primeiro lugar, ocorriam as oficinas pedagógicas; em segundo, as oficinas de música e em terceiro, era servido o lanche no refeitório, que, ele próprio, era feito com objetivos pedagógicos.

Essa organização, segundo as respostas coletadas, tornava-se clara aos clientes, também pelas variações de espaço que se buscava estabelecer, em relação às atividades. Por exemplo, as atividades pedagógicas ocorriam na sala do apoio; as oficinas de música, na brinquedoteca; o lanche era servido no refeitório, muito embora essa ordem não fosse estrita, podendo variar segundo as circunstâncias.

Em relação à *quinta questão*, a respeito da contribuição das oficinas para o relacionamento entre os clientes, as respostas apontaram para a importância da colaboração social durante o desenvolvimento das propostas de música, pois foi um trabalho em grupo. Elas evidenciaram, também, que as propostas de música solicitavam a todos o desenvolvimento de trabalhos em torno de um objetivo comum.

O *sexto item* foi elaborado para que se tivesse uma dimensão crítica do trabalho.

Neste item, os pontos críticos apontados estavam relacionados com a duração do projeto de oficinas de música que, segundo as respostas, poderia ter durado mais tempo do

que durou. Os dados revelaram algumas críticas em relação à organização, no que se refere à forma em que funcionou o processo das oficinas. Na opinião de uma das monitoras, deveria ter havido mais reuniões, com o propósito de proporcionar a todos o conhecimento do que aconteceria nas oficinas. Por algumas respostas colhidas, notou-se que, na opinião dela, era preciso mais tempo dedicado à elaboração do Projeto de Oficinas de Música, para que fosse possível capacitar os monitores no conteúdo das oficinas de música.

Acreditava que seria muito importante, para os monitores, se inteirarem com antecedência a respeito do que seria trabalhado. Os dados também revelaram que a maneira corrida como foi organizada a Oficina dentro do Projeto Tecer trouxe algumas desvantagens para a equipe e, conseqüentemente, para os clientes.

3.11 ENTREVISTA COM A PROFA. DRA. JUSSARA FALEK BRAUER – COORDENADORA DO PROJETO TECER (12/05/08)

Escolheu-se, neste levantamento, o modelo de entrevista semi-estruturada, para obter o maior número possível de informações relacionadas a determinados temas.

Este modelo proporciona abertura para que o entrevistado possa discorrer, nos limites de interesse da pesquisa, de modo como lhe parecer melhor (ZANELLI, 2002, p.84). Nesse sentido, o pesquisador conduziu a entrevista para três temas básicos: a relação do Projeto Tecer com a inclusão; a importância da Música dentro do Projeto; os resultados das Oficinas. Acredita-se que o procedimento metodológico adotado em relação à entrevista tenha sido fundamental para que os conteúdos de interesse para a pesquisa viessem à tona. Foram tomados alguns cuidados para a elaboração desta entrevista, como o seu planejamento, em que se levou em conta os objetivos a serem alcançados, a disponibilidade da entrevistada em fornecer a entrevista e a organização de um roteiro com as questões a serem formuladas, sem descartar, no entanto, a possibilidade de a entrevistada discorrer sobre questões que lhe parecessem importantes, mesmo que não perguntadas.

3.11.1 TEMAS E DADOS GERADOS PELA ENTREVISTA

- *A relação do Projeto Tecer com a Inclusão:*

Brauer começou a entrevista discorrendo a respeito da realidade das crianças atendidas no Projeto. Ela contou que, por uma série de contingências, estas crianças e jovens acabaram segregados e excluídos das escolas e mesmo quando incluídos, apresentavam inúmeras repetências. Em suas palavras, as crianças "perdem o pé – perdem o rumo escolar". Outra questão apontada por Brauer é que, fora da escola, estes indivíduos não têm nenhuma vida social. Para a entrevistada, a escola além de seu papel pedagógico, é, também importante fator de desenvolvimento da cidadania.

A professora Falek Brauer afirmou que, diante da problemática apresentada pelos clientes que atendia no Projeto, precisou realizar uma pesquisa clínica que fosse, ao mesmo tempo, um auxílio à inclusão dos pacientes na escola e uma prestação de serviço à comunidade, em que as crianças eram atendidas. A questão é que os pacientes vinham à clínica, e não se sabia de que modo atendê-los, por serem crianças que não possuíam dispositivos psicanalíticos ou pré-condições para serem minimamente atendidas: elas não falavam, não havia transferência paciente/psicólogo, além do que, elas se recusavam a entrar na sala. Segundo ela, foi preciso aprender a fazer esta clínica.

O ponto mais importante demonstrado pela Dra. Falek Brauer em relação à inclusão foi a necessidade de uma etapa intermediária entre o trabalho clínico, com seus efeitos positivos, e a escola. Quando a criança que não falava começava a falar e deixava de apresentar os sintomas bizarros que tinha no início do atendimento, não tinha mais para onde ir, pois, na escola, era considerada excluída e em defasagem, em relação aos colegas.

Desse modo, depois de serem submetidas ao trabalho clínico, elas voltavam para casa, e continuavam excluídas.

Em poucas palavras, continuava tudo igual. Nesta etapa intermediária é que se propôs incluir, no período de tratamento, as oficinas pedagógicas e artísticas.

- *A importância da Música dentro do Projeto:*

Para a Dra. Falek Brauer, a música tinha o objetivo de preencher o vazio das crianças que passavam por tratamento no Projeto Tecer, pois ela proporcionava a elas

atividades com conteúdo. Para ela, as oficinas também ofereciam uma estrutura, segundo a qual cada um tinha o seu lugar – o pesquisador, os clientes, as monitoras – essa estrutura era semelhante à importância que a escola apresentava para as pessoas atendidas. Em relação à mesma questão, da importância das Oficinas de Música, a Dra. Falek afirmou: "quando se oferece uma estrutura, a criança tem possibilidade de conseguir se acomodar a ela, tendo liberdade de dizer – "eu quero", ou, "eu vou fazer outra coisa". Para ela, a música favorece a formação de grupos, e, embora sendo uma matéria extremamente imaterial, não exige verbalização.

- *Os resultados da Oficina de Música:*

Para a Dra. Falek Brauer, o objetivo de preencher o vazio destas crianças foi cumprido, pois, como foi possível verificar nas imagens do vídeo que documentou as oficinas, havia um grupo formado e trabalhando. As crianças mostravam-se vinculadas umas as outras e à equipe, conseguindo fazer um trabalho em conjunto. Não se atingiu um grupo totalmente estruturado, mas se obtiveram efeitos positivos. Na verdade, a oficina de música foi um começo de trabalho, um primeiro passo.

As oficinas também contribuíram na articulação social do grupo, pois favorecia o diálogo e a relação entre os participantes. Um dos objetivos do Projeto e também do trabalho das monitoras, era oferecer aos clientes um modelo social semelhante ao modelo escolar, para que ele as auxiliasse na sua absorção pela escola, quando fossem indicadas para se submeterem a um processo de inclusão.

3.12 CONHECIMENTO ADQUIRIDO SOBRE OS ALUNOS E O GRUPO – AVALIAÇÃO SOMATIVA

O conteúdo das atividades foi mais bem assimilado pelos pacientes quando houve solicitação de movimentos e contatos corporais, ou quando as propostas possibilitaram aos clientes criarem representações do mundo e de seus sentimentos por meio do "faz-de-conta".

Os símbolos utilizados para designar sons somente aos poucos foram assimilados pelos alunos e seus efeitos resultantes apareceram posteriormente, como uma simbologia geral da música, e não para designar sons específicos.

Um exemplo deste fato foi a criação de uma colagem por um aluno (**G**) com o material utilizado para simbolizar os sons – os barbantes coloridos.

Ele dizia que seu trabalho representava a aula de música. A utilização do barbante como código musical, que representou duração, timbres e o próprio percurso, unificou o trabalho do corpo com o simbólico, pois as atividades que utilizaram este material eram interativas explorando bastante os movimentos corporais, pelo fato de existir participação corporal no simbolismo da codificação musical e sonora. Por este motivo, foram as propostas mais significativas para os alunos.

Por meio da entrevista com a coordenadora, Dra Jussara Falek Brauer e dos questionários aplicados às monitoras, pôde-se avaliar que o formato aberto das oficinas possibilitou mais oportunidades de comunicação com os clientes, facilitando manifestações e invenções dos participantes. As oficinas, também, colaboraram na organização temporal dos alunos, fator que contribui para a inclusão escolar dos clientes, pois a estrutura do modelo escolar é organizada temporalmente. Com as oficinas, atingiram-se momentos socializados de um grupo trabalhando em conjunto, o que contribui para a formação de um modelo escolar, inserido neste espaço. À intenção de formar um modelo escolar, liga-se o objetivo do Projeto Tecer em relação à inclusão: fazer que a iniciativa de inclusão partisse das crianças e dos jovens atendidos nesse espaço, pois diante desta estrutura ela escolhe se incluir ou não. Na perspectiva da Dra. Jussara Falek, a inclusão não poderia acontecer de forma passiva, como ocorre em alguns trabalhos assistenciais; ao contrário, de acordo com ela, o movimento de inclusão deveria ser da própria pessoa a ser incluída.

Levando-se em conta a carência cultural dos clientes, no sentido de não brincarem em grupo, a música contribuiu para fazê-los formar, em alguns momentos, um grupo, em que cada um buscava se incluir, pela sua própria colaboração.

Segundo a Dra. Falek Brauer, o trabalho desenvolvido no Projeto Tecer não era de reabilitação; para ela, é um erro querer curar a loucura. No Projeto Tecer todos precisariam ser marcados pela experiência, monitoras, pesquisador e clientes.

Foi apontado pela Dra. Brauer que as atividades em que os clientes gravavam os sons, em que improvisavam com instrumentos musicais, objetos sonoros e com suas próprias vozes, dava-lhes oportunidade de eles próprios fazerem suas marcas.

A percepção e a leitura de suas produções, por meio do estudo e análise das imagens apresentadas no vídeo, permitem supor que eles tinham marcas para deixar, e que as atividades propostas contribuíram para o reconhecimento dessas marcas.

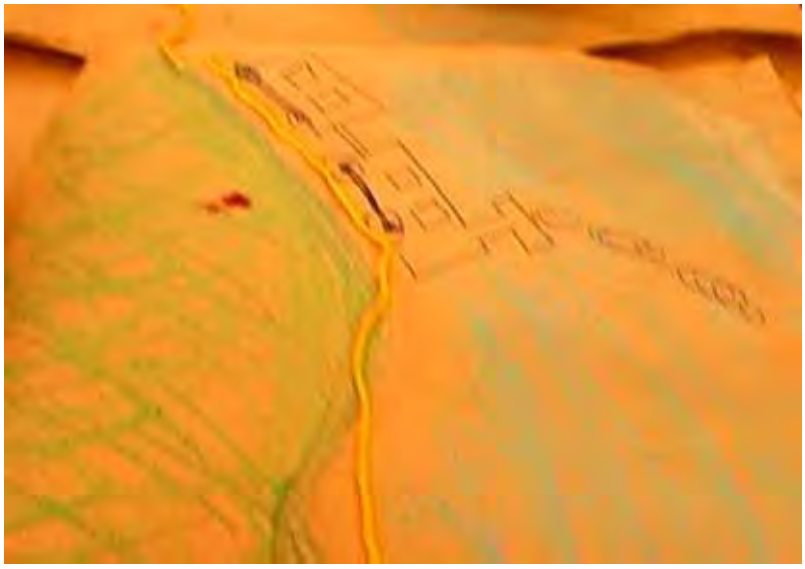
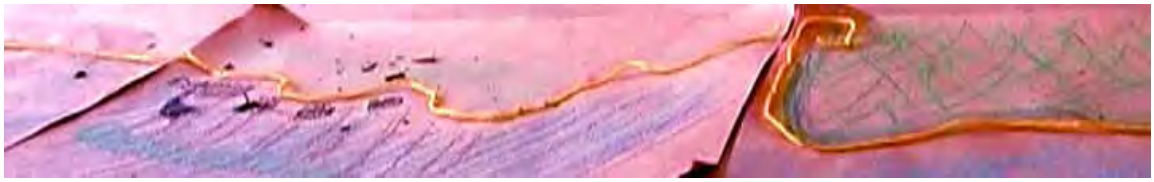


FIGURA 13 – O trajeto possível do barbante. Partitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Na pesquisa realizada no Projeto Tecer – um espaço terapêutico destinado ao tratamento de crianças e jovens portadores de distúrbios graves, visando à sua inclusão na sociedade – vislumbraram-se pontos de partida, pontos de origem, que possibilitaram o desenvolvimento de um saber teórico e prático. Percebeu-se que a inclusão social destas crianças e jovens é caminho de grande complexidade, pela própria natureza dos distúrbios que apresentam. No trabalho desenvolvido com elas, um dos pontos de partida foi criar procedimentos abertos, por meio da Música, que fizessem estes indivíduos saírem de suas inibições, provenientes de seus sintomas, para se incluírem em um grupo que trabalhasse em torno de objetivos comuns. A hipótese lançada no início do trabalho, de que a Música tem um papel contributivo na inclusão, por atingir as pessoas em sua subjetividade, comprovou-se em dois aspectos: a Música afetou estes participantes quando foi relacionada a movimentos corporais, e quando se criou um espaço lúdico que permitiu aos clientes um tempo de invenção, brincadeiras e jogos. Neste sentido foram atingidos os objetivos lançados na introdução deste trabalho. Primeiro, com respeito ao objetivo geral, levantaram-se dados - por meio da metodologia de observação participante acompanhada de análise e reflexão do que foi colhido e percebido - que demonstraram a contribuição da música no processo inclusivo de portadores de distúrbios graves, utilizando-se a exploração do simbolismo da linguagem musical coligado ao trabalho de expressão corporal. Observaram-se resultados consistentes, com respeito aos objetivos específicos da pesquisa, relativos á função da música naquele espaço clínico, que eram: desenvolver a função simbólica, que, nestes indivíduos, apresenta debilitações, apontadas pelo saber psicanalítico; despertar, nestes jovens, a habilidade de perceber os sons e sua variabilidade; possibilitar aos clientes, seu próprio reconhecimento como participantes de uma cultura, por meio do fazer musical. Embora a execução das propostas de Oficinas de Música não tenha sido fácil e o pesquisador tenha enfrentado várias dificuldades – ausência; dispersão; falta de atenção; dificuldades de socialização; e perda de interesse diante de atividades que exigiam dos clientes a instalação da capacidade de abstração – que faziam que, a cada Oficina, os grupos fossem diferentes, ainda assim, foi possível constatar notáveis avanços nas atitudes de todos os jovens e crianças envolvidas no Projeto. Constatou-se, também, que as atividades mais bem-sucedidas foram aquelas em que se utilizou movimento, em especial quando ligadas, de alguma forma, ao jogo e a brincadeiras, como, por exemplo, as de roda, que facilitavam o contato corporal e a cumplicidade entre os participantes.

Uma cuidadosa observação do processo de trabalho durante o período em que as Oficinas foram ministradas mostra que a abstração exigida para a apreensão dos conteúdos musicais foi alcançada a partir do envolvimento corporal, apesar de todas as dificuldades já expostas. O corpo é o ponto de partida para a simbolização sonora e parte integrante do processo de simbolização, como, aliás, alertava Émile Jacques Dalcroze(1965), desde o início do século XX. "Ele parte da natureza motriz do sentido rítmico e da idéia de que o conhecimento necessita ser afastado do seu caráter usual de experiência puramente intelectual para alojar-se no corpo do indivíduo e em sua experiência vivida" (In: Fonterrada, 2005, p. 122). Nas Oficinas de Música, por meio do corpo, criaram-se momentos de representação da realidade, de "faz-de-conta", que colaboraram na compreensão de algumas codificações elementares existentes na música. Outro ponto considerado importante foi direcionar as Oficinas para a construção de um projeto que reunisse o conteúdo trabalhado durante as aulas. Esse projeto, elaborado em torno de um tema único, possibilitou que se construísse uma rede de instrumentos facilitadores, que permitiram o surgimento de expressividades e provocaram o envolvimento dos alunos. Durante as Oficinas, utilizaram-se materiais concretos, tais como: barbante; fita adesiva; fios de lã, que entrelaçavam, no seu simbolismo, significados musicais, afetivos e cognitivos, como percurso, ligação, relação, duração, distância, escrita e direcionalidade.

A divisão do conteúdo musical em percepção, compreensão e produção, conforme os princípios teóricos expostos por Falsetti (2001, p13), e a utilização destes eixos em um projeto temático proporcionaram um ambiente de laboratório sonoro-musical, em que as atividades de todos os eixos se relacionavam com o tema do projeto.

Isto fez os clientes se envolverem cada vez mais com o trabalho em grupo.

A motivação cultural esteve presente em atividades que incentivaram os participantes a pesquisar e experimentar vários tipos de sons. Nesse sentido, tentou-se seguir o princípio básico presente no trabalho de Falsetti (2001): reconhecer a Educação Musical como fonte de incentivo cultural. Ressalte-se a importância dessa concepção no contexto do Projeto Tecer, uma vez que o trabalho psicológico realizado sob a coordenação da Profa.Jussara Falek Brauer apóia-se em Lacan, que vê a cultura como força motriz de todo o desenvolvimento psicológico, o que proporcionou um elo interessante entre a aplicação da Teoria lacaniana no Projeto Tecer e a proposta de Falsetti.

Os pontos de partida, relatados até aqui como procedimentos lúdicos, relação do corpo com a música e a elaboração de projetos, foram somados ao conhecimento adquirido

com a pesquisa teórica: as características dos Portadores de Distúrbios Graves; a Educação Musical com perspectivas abertas a experimentações; projetos de inclusão que trabalham com esta especificidade; fóruns internacionais que desenvolveram um novo olhar para a diversidade; e leis nacionais que apóiam a inclusão social e escolar.

No final deste trabalho, com a união de todos os fios puxados de cada ponto de origem, os dados gerados por meio da observação e da intervenção no Projeto Tecer, originaram um conhecimento novo, que foi além da teoria estudada, pois se somaram a ela a vivência e reflexão do pesquisador e os pareceres da equipe a respeito das atividades musicais. Ampliando o foco da pesquisa, principalmente a partir de seus resultados, chegou-se à conclusão de que a experiência no Projeto Tecer foi apenas um começo, para que se pudesse ter noção da complexidade do processo de inclusão destes jovens.

A dificuldade de criar um espaço de convivência, que, a todo momento, convidasse os clientes a participar, foi angustiante e causou, durante o processo de aplicação das oficinas, um breve afastamento do pesquisador. A reflexão a respeito desse fato, feita posteriormente pelo pesquisador, ajudado pela opinião da coordenadora do Projeto – Jussara Falek Brauer –, revelou que é preciso, neste trabalho de inclusão, compartilhar todas dificuldades sentidas no cotidiano com os participantes, para que se afaste o perigo da exclusão ou desistência de quem está liderando um projeto. Nesse sentido, são muito importantes as reuniões da equipe, nas quais se estabelece um campo de troca das dificuldades. É preciso falar das dificuldades de cada dia de trabalho com estes jovens, para, realmente, produzir conhecimento a respeito das questões que os atingem e, conseqüentemente, afetam quem está em contato com eles. É importante ressaltar, neste momento em que se encerra esta discussão, que este trabalho não está finalizado.

Ele representa uma passagem, uma etapa na compreensão do que significa o processo de inclusão, Considera-se que a passagem dos jovens pelo Projeto Tecer foi um primeiro passo em suas trajetórias para se tornarem pessoas plenas, e espera-se que eles possam entender que terão de estender suas marcas, a partir daquelas deixadas nos encontros realizados nos espaços do Tecer, onde puderam obter momentos socializados e cooperativos, apesar das grandes dificuldades que apresentavam.

Nesta passagem, todos foram incluídos: clientes, monitoras, pesquisador, em um encontro dinâmico e um espaço de trocas. Neste espaço, trocaram-se saberes, angústias e palavras, na tentativa de construir relações e convivências. Precisava-se "tecer cultura e sociedade", com crianças que não tinham o "hábito de brincar, de tocar, e de se deixarem

tocar, de ouvir, serem ouvidas e ouvir-se, de olhar e perceber o olhar dos outros". Notou-se, pelo discurso das monitoras e da coordenadora do Projeto, que a Música teve "importância estrutural" neste espaço, "na construção deste tecido social".

Para a equipe, a Música foi uma "estrutura dinâmica em funcionamento", em que cada participante pôde se posicionar livremente diante desta atividade organizada, tendo a possibilidade de conseguir acomodar-se, com liberdade para dizer: "não quero", "vou fazer outra coisa", "eu quero, quero mais", e outros. Para fins de avaliação, escolheram-se três categorias de análise: comunicação, socialização e interação, o que se relacionava com as categorias que havia sido trabalhado nas Oficinas, especificamente com a música.

A comunicação foi uma categoria em que se escolheu observar e avaliar. Para isso foram criados códigos comuns, atribuídos aos sons, e, na prática, propostos jogos que trabalhavam com a auto-expressão, com o refinamento da sensibilidade e o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos participantes, trabalhando, ao mesmo tempo, com a instalação de competências acerca de alguns dos parâmetros sonoro-musicais.

No que se refere à socialização, foi preciso criar regras que viabilizassem as propostas e que, também, socializassem os atos individuais de manifestação dos membros do grupo, incluindo-se falas, ações e gestos, o que, na proposta, era de suma importância, uma vez que a capacidade de socialização e de convivência constituía a problemática mais grave que apresentavam: dificuldade de comunicação e interação com o outro. As Oficinas propiciaram, ainda, ampla possibilidade de interação, construindo-se, através delas, uma variada "rede de cooperação e relação" entre todos os participantes e entre os participantes e o conteúdo trabalhado. Com esse conjunto de ações, foi possível transformar a experiência de todos, o que contribuiu para que se instalasse um "saber verdadeiramente cultural" nos participantes. Dentre muitos aprendizados, pode-se dizer que o pesquisador aprendeu a conviver com os desgastes próprios e o das monitoras, provenientes da necessidade de "constante criação e sustentação" de momentos que provocassem, nos jovens e crianças atendidos "o desejo de participar do fazer musical", pela curiosidade em conhecer um instrumento novo, um movimento, uma expressão vocal, ou uma música. Nem sempre foi fácil conseguir isso; muitas vezes, manteve-se a atividade com um só participante, porque os outros demoravam a se interessar pela proposta; nessas ocasiões, era preciso "esperar pelo momento" em que os que se recusavam a participar, aos poucos, se 'integrassem à proposição coletiva".

Esses momentos foram muito importantes, porque os participantes, não obstante as dificuldades que enfrentavam, sabiam que "seu ritmo de trabalho era respeitado" e que, a qualquer instante poderiam "se integrar" ao jogo ou à proposta em curso.

Foi importante, também, para o pesquisador entender que, neste grupo, cada um tinha seu tempo de participação e sua preferência pelo tipo de proposta e que, nem sempre, isso ocorria em um mesmo momento. No entanto, mesmo com as dificuldades apontadas, no decorrer do trabalho, foi possível despertar o interesse de todo o grupo e avançar em "propostas de caráter coletivo", o que se tornou um grande ganho para as crianças, os jovens e para toda a equipe. Com respeito ao novo paradigma da inclusão social e escolar, em discussão atualmente, chegou-se à compreensão da importância da Música nos projetos inclusivos, e que, durante as Oficinas, esse conhecimento se instalou mediante um processo prático e vivencial, a partir do qual o pesquisador pôde olhar mais além, transcendendo as concepções puramente teóricas e compreendendo o que ocorria com os participantes, pela profunda vivência de cada etapa do processo. Foi possível, também, ter clareza a respeito do funcionamento de um projeto inclusivo por meio da pesquisa e do trabalho no Projeto Tecer, e descobrir, nesse contexto, maneiras de contribuição da Educação Musical, como área que incentiva a expressividade e constrói laços intersubjetivos. Neste sentido esta pesquisa aproximou-se de possíveis soluções para o problema apontado em sua introdução, sem pretensões de uma solução absoluta, em que se procuraram descobrir maneiras de utilizar a educação musical em projetos inclusivos. Para a construção deste conhecimento, foram importantes: "o mergulho do pesquisador no estudo teórico, na observação, convivência e intervenção". Deste conhecimento extraiu-se um novo objetivo, o de formar um grupo de trabalho em meio à diversidade observada. Trabalhou-se com a diversidade relacionada à faixa etária e à diferença sintomática dos clientes. Na aplicação da pesquisa, seguiu-se o atual modelo social, que sugere que se pense na heterogeneidade do alunado como uma situação normal do grupo/classe, utilizando-se os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais necessários à formação do grupo, sem que se veja a diversidade como empecilho para o trabalho.

Os resultados obtidos pela aplicação desta pesquisa estão relacionados às descobertas de possibilidades férteis de diálogo entre indivíduos e grupo. Estes resultados foram indicadores preciosos para a discussão a respeito da importância de trabalho com as diferenças, e da abertura de possibilidades de aplicação desses saberes em projetos escolares e sociais. Nesse sentido, mostraram-se os fundamentos que sustentam o novo

paradigma inclusivo social e escolar, centralizado nas premissas e afirmações lançadas nos fóruns internacionais que tratam da educação de crianças e jovens com dificuldades especiais, e apontam para a perspectiva de se trabalhar com a diversidade em sala de aula.

Recorde-se que a Declaração de Salamanca, citada neste trabalho, enfatiza a questão da diferença, e deu subsídios para a criação de leis e projetos inclusivos e propõe a diversidade como um fator natural a qualquer grupo, e defende a idéia de que a Educação deve voltar-se para um trabalho que leve em conta esta característica.

A partir desta afirmação, acredita-se que propostas educacionais que abrem espaço para a expressão e criação dos alunos, permitem que se atinjam bons resultados, em especial quando aplicados em classes que apresentam um alto grau de heterogeneidade entre os participantes. Revelou-se, nesta pesquisa, que a necessidade, atual, de se desenvolver um olhar mais atento para as diferenças foi sentida por Maud Mannoni, desde 1969. O estudo do pensamento e da obra desta autora mostrou que o trabalho desenvolvido por ela foi um marco da inclusão social de crianças e jovens com Distúrbios Graves. Os projetos voltados à inclusão, como os desenvolvidos em escolas e espaços terapêuticos, buscam referências nesta autora, em especial no que diz respeito a procedimentos clínicos e educacionais. A partir deste conhecimento, adquirido na vivência e na troca com as crianças e jovens atendidos e com a equipe do Projeto Tecer, entendeu-se que, na construção de um projeto inclusivo, é necessária a formação de uma equipe coesa, atenta às dificuldades de cada profissional envolvido com a inclusão. Deste conhecimento, pode-se inferir que tais procedimentos, como reuniões semanais, formação de uma equipe constituída por psicanalistas, psicólogos, pedagogos e arte-educadores, e a intensa comunicação entre a equipe, deveriam ser parte integrante de todo projeto inclusivo.

Seria importante que procedimentos semelhantes estivessem, também, presentes na escola, para que as práticas de inclusão fossem mais bem sucedidas do que habitualmente ocorre. De fato, acredita-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais seria bem mais eficiente se não se limitasse a se apoiar exclusivamente nas leis, mas desenvolvesse processos e estratégias adequados às necessidades apresentadas por cada criança e cada profissional envolvido de algum modo com elas.

Pode-se dizer que a verdadeira inclusão ocorre quando todos estão, realmente, incluídos – alunos, professores, coordenadores, psicólogos e outros. O professor não pode ficar isolado com suas dificuldades; a escola verdadeiramente inclusiva é aquela que acolhe

a criança com dificuldades especiais, mas a todo momento institui novas formas de convivência sem se congelar em regras hierárquicas rígidas.

A inclusão é um assunto que exige muita reflexão, por parte do professor e da equipe que o apóia. Quando isso não acontece, o resultado mais óbvio é a exclusão do aluno com dificuldades e, também, do professor, pois este se exclui de sua própria competência, ao delegar o problema a outro profissional, como é o caso dos freqüentes encaminhamentos de alunos ao psicólogo ou a clínicas psiquiátricas, colocando-os em um circuito infindável de tratamentos.

Estas conclusões foram fruto de intensa reflexão, a partir da experiência adquirida pelo pesquisador, ao trabalhar em um pequeno Projeto, caso se considere o número de pessoas envolvidas, mas são conclusões que podem ser aplicadas em projetos maiores, pois as dificuldades básicas encontradas nos processos de inclusão, bem como as angústias provenientes desse tipo de trabalho, são as mesmas, quer em pequenos grupos, quer num projeto que envolva uma escola inteira. A partir do que foi vivenciado nesta pesquisa, conclui-se que o trabalho com Música, e outra expressões artísticas, têm grande potencial em contribuir positivamente para a inclusão. Por esse motivo, seria preciso que estas áreas fossem mais enfatizadas nas escolas, em projetos curriculares e extracurriculares, e que seu papel fosse compreendido em sua importância de catalisadoras de emoções e expressões, e não meramente como atividades de lazer, como usualmente ocorre.

Outra conclusão que se pode tirar em relação à música e, mais especificamente, à relação da música com a psicanálise, está ligada à forma presente no discurso da idealizadora do Projeto Tecer, Dra. Jussara Falek Brauer, que vê a clínica não como cura do distúrbio, mas como experiência de vida. De acordo com esta ótica, todos envolvidos no projeto foram marcado por esse tipo de experiência.

Em entrevista concedida ao pesquisador (2008), Jussara Brauer afirma que, no Tecer, não é proposta a reabilitação da loucura, mas a sua experiência. A possibilidade desta experiência possibilita o ato inclusivo, pois a partir dela funda-se um espaço de convivência. Neste viés, a junção de música e psicanálise se vislumbra na conclusão de que a música e as ações relativa á educação musical realizadas no projeto, foram feitas com o discurso social que formou-se nas oficinas, onde dialogavam e coabitavam regras sociais e manifestações individuais que eram possibilitadas pela música, criando um espaço de trocas subjetivas. O conceito de música contido neste trabalho revelou-se mais extensivo do que uma estrutura somente relacionada á produção sonora. Nesta pesquisa considerou-se que

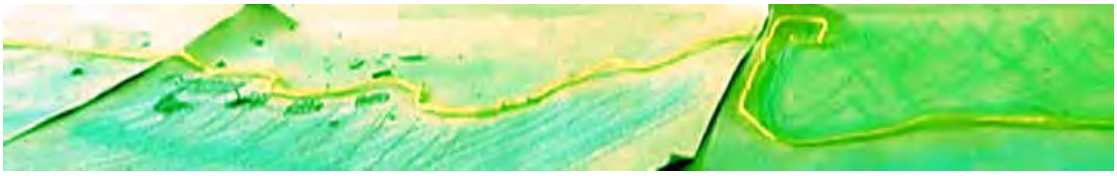
jogos e vivências sociais são preparativos para um projeto de composição sonora, podem explorar suportes, como um desenho ou a ação de brincar e representar, que possibilitam a percepção dos sons e da música, bem como o surgimento de idéias sonoras. Neste sentido, para possibilitar uma vivência que envolvesse percepção e produção sonora, partiu-se de experiências que evidenciassem a formação de um grupo onde todos se incluíssem (pesquisador, monitores e clientes). Antes da produção sonora, precisou-se construir ou tecer uma "pequena sociedade"; nela, os sons e atividades musicais que tiveram mais significados, foram os que trouxeram a marca de cada pessoa do grupo. A educação musical em todos os contextos e especificamente no contexto inclusivo, precisa atentar para o fato, de que toda produção sonora é antes uma produção social em que todos tomam parte e se incluem. No Projeto Tecer, a Música, além de trazer subsídios da educação musical, representado principalmente pela aplicação das idéias de Falsetti (2001), foi um conhecimento construído no seu lugar de atuação, em que se misturaram sons com gestos, palavras, movimentos, atitudes e desenhos de todos participantes.

Dentro desta mesma complexidade, considera-se a necessidade de despertar nas crianças e jovens em processo de inclusão, o desejo de se incluir, para que a ação inclusiva não se torne passiva, isto é, que o aluno seja aceito no grupo sem nenhuma autonomia ou sem se apropriar da idéia de se incluir num determinado grupo social.

Os projetos terapêuticos, que preparam os Portadores de Distúrbios Graves para a inclusão, precisam construir um modelo social com estes jovens, que tenha traços semelhantes aos encontrados na escola. Conhecendo este modelo e se familiarizando com eles, os clientes atendidos poderão desenvolver o desejo de se incluir a esse grupo social.

Com respeito às propostas de inclusão social e escolar, descobriu-se que, na contramão destes projetos, apresentam-se os problemas da exclusão e evasão escolar, um fato que cobra mudanças profundas nos aportes pedagógicos, principalmente aqueles que forçam a exclusão de indivíduos que não correspondem aos ideais de produção e eficácia, valorizados na sociedade atual. Espera-se, com esta pesquisa, ter contribuído para a compreensão dos Portadores de Distúrbios Graves, bem como com a questão da inclusão nas instituições de ensino públicas.

REFERÊNCIAS



ALVIN, JULIETTE.*Musicoterapia.* Buenos Aires: Paidos, 1967.

AQUINO, J.G. *Do Cotidiano Escolar*-Ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

BERNARDINO, L. M. F. De Uma Instituição Ideal a Uma Pratica Possível, Efeitos de um encontro. *Estilos da Clínica***,** ano I, n.1, p.80-85, 2ºsem. 1996.

BRAUER, J. F. *Ensaios Sobre a Clínica dos Distúrbios Graves na Infância*. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 2003.

CARDOSO, C. F. S. Epistemologia Pós-Moderna, Texto e Conhecimento: A Visão de um Historiador**.** *Diálogos*, Maringá, v.3, n.3, p.1-28, 1999.

CHIZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

FALSETTI, FRANCHINO. *Educazione al suono e allá musica* – Il laboratório

Tra Sperimentazione e Progettualità Educative. Azzano San Paolo - BG: Edizione Junior, 2001.

FONTERRADA, M. T. O. *De Tramas e Fios* – Um Ensaio Sobre Música e Educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GOTTI,M.O. *Mesa Redonda – Inclusão Escolar: Desafios* Disponível em: http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/Marlene.pdf.Acesso em: 18/12/07.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JARDIM G. Pelo Fim das Dicotomias Entre os Saberes Sobre a Criança**.** *Estilos da Clínica***,** ano III, n.4, p.124-129, 1º sem. 1998.

KUPFER, M. C. Apresentação da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. *Estilos da Clínica***,** ano I, n.01, p.9-17, 2º sem.1996.

KUPFER, M. C. Educação Terapêutica: O que a Psicanálise Deve Pedir a Educação. *Estilos da Clínica*, ano II, n.2, p.53-60, 1º sem. 1997.

LACAN, J. *Escritos***.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____*Meu Ensino*. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. *Técnica de Pesquisa***.** São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LAJONQUIÉRE L. de. A Psicanálise a Educação e a Escola de Bonneuil. *Estilos da Clínica***,** ano III, n.4, p.65-76, 1º sem. 1998.

_____. *De Piaget a Freud*: A (Psico)pedagogia Entre o Conhecimento e o Saber. Petrópolis: Vozes, 1992.

LODI, J.B. *Governança Corporativa*: O Governo da Empresa e o Conselho de Administração. 3 ed. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação*. São Paulo: EPU, 1986.

MANNONI, M. *Um saber Que Não Se Sabe* – A Experiência Analítica. Campinas: Papirus, 1989.

_____ *A Criança Retardada e a Mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____ *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: F.Alves, 1988.

_____ Bonneuil: Psicanálise e Saúde Mental – Entrevista com Maud Mannoni Realizada em 08/02/95, por Leandro de Lajonquiére e Roberto Scagliola. *Estilos da Clínica***,** ano III, n.4, p.20-40, 1 semestre de 1998.

MANTOAN, M. T. E. *A Integração de Pessoas deficientes*: Contribuição para Uma Reflexão sobre o Tema. São Paulo Mennon/Senac, 1997.

MASOTTA, O. *O Comprovante da Falta*: Lições de introdução à psicanálise. Campinas: Papirus, 1987.

MIR,C. Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogia*, v.263, p.44-50, 1997.

PATTO, M. H. S. *A Produção do fracasso Escolar*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999.

ROCHA,F.H. *O Tratamento de Crianças Psicóticas e Autistas* Entre a Psicanálise e a Educação: Aproximações Iniciais. IN COLÓQUIO DO LEPSI: IP/FE-USP, 001, São Paulo. Disponível em:

http// www.proceedings.scielo.br/scielo.phd?script=sci_arttex&pid=MSC0000000032001

Acesso em: 14/8/2006.

SCHAFER MURRAY. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SÁNCHEZ, P.A. Inclusão. *Revista da Educação Especial*, ano I, n.1, out. 2005.

SASSAKI, R. K. *Inclusão dá Trabalho***.** *Revista Sentidos*, ano I, n.5, p. 6-7, maio 2002.

TEIXEIRA,M.G.; MELISSOPOULOS, C.; SILVA N. M.; RANÑA W. *Identificação e Intervenção Psicoterapêutica Precoce em Bebês com Riscos na Constituição Subjetiva* (Texto não editado-Fotocopiado).

ZANELLI, J.C. Um Procedimento Informatizado de Entrevistas Recorrentes para Identificação e Análise de Problemas Organizacionais e Sociais. In: Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. (Org). XVI ENCONTRO DE ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.1992.Canela,RS. Anais... . Canela: Autor, 1992. p 66-80.

FONTES PRIMARIAS

DOCUMENTOS

- BRASIL – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.93 94/96. Brasília 1996.
- BRASIL - Estatuto da Criança e do Adolescente n.8.069/90. Brasília 1990.
- BRASIL – Plano Nacional de Educação n.10.172/2001. Brasília 2001.
- Fontes Pesquisadas em 2/03/07 no site: http://www.educaceara.org.br/docs/instrumental
- Prontuários dos clientes do Projeto Tecer.
-

ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

- *Jussara Falek Brauer*, Coordenadora e idealizadora do Projeto Tecer. Entrevista realizada em 12/05/2008.
- *Kátia Miyuk*, Monitora do Projeto Tecer. Questionário enviado em 23/02/2008.

- *Marcela Pezzi*, Monitora do Projeto Tecer. Questionário enviado em 23/02/2008.
- *Ana Lucia Vasconcelos*, Monitora do Projeto Tecer. Questionário enviado em 23/02/2008.
- *Sonia Smalher*, Monitora do Projeto Tecer. Questionário enviado em 30/05/2008.

INSTITUIÇÕES

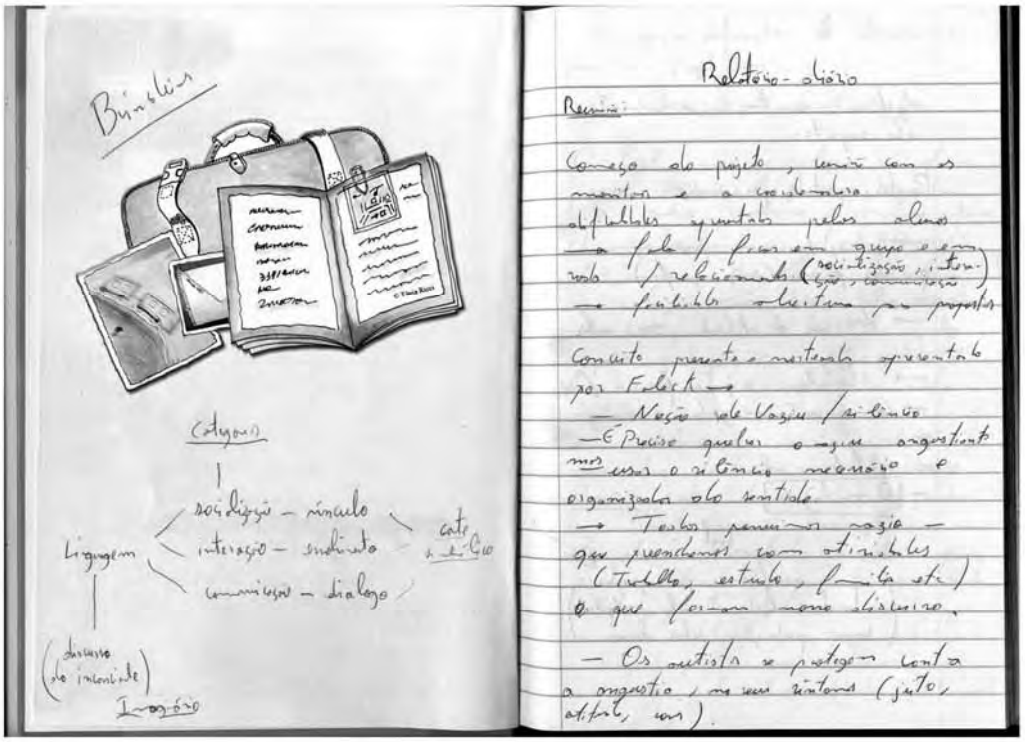
- Biblioteca do Instituto de Artes da UNESP.

MUSICAS UTILIZADAS

- *Trem de Ferro,* Poema de Manuel Bandeira e música de Antonio Carlos Jobim, CD *Antonio Brasileiro*, Sony Music, 1994.
- *Trenzinho do Caipira,* música de Villa Lobos, interpretada pela *The London Symphony Orchestra*, Sonopress, 2000.

ANEXOS

DIÁRIO DE BORDO



Binóculos

(objeto)

Linguagem
- sedução – vínculo
- interação – vínculo
- comunicação – diálogo

(categoria de análise)

(discurso do inconsciente)

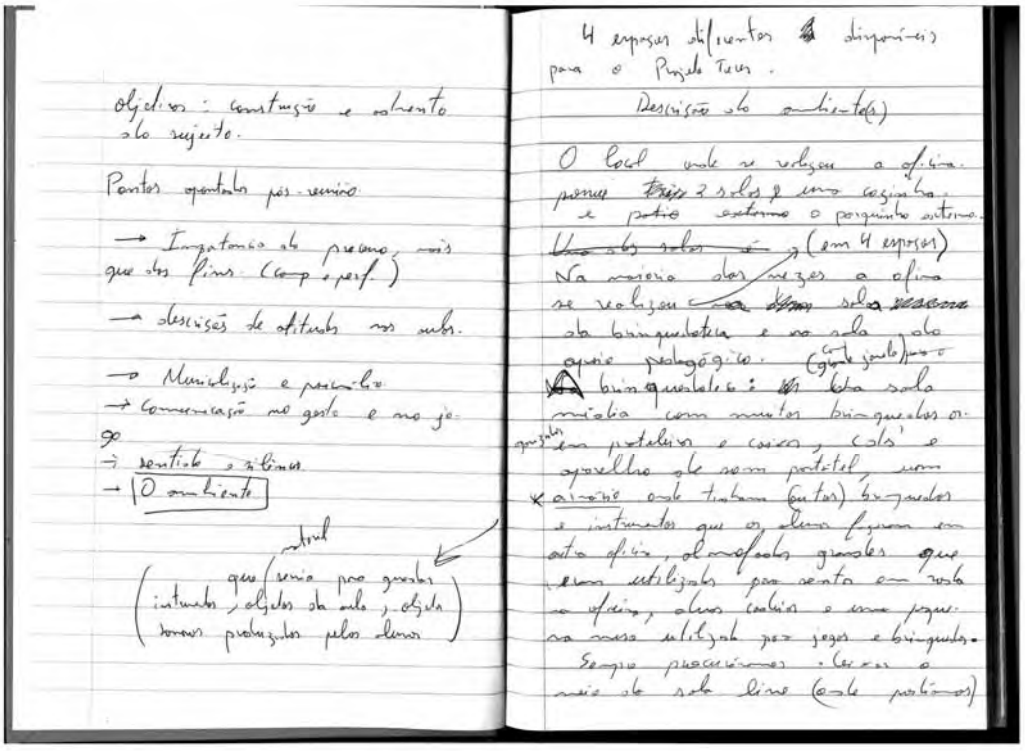
Imagético

Relatório - oficina

Resumo:

Começo do projeto, reunião com os monitores e a coordenadora afetividades apontadas pelos alunos
→ falar / ficar em grupo e em roda / relacionamento (socialização, interação, comunicação)
→ possibilidade abertura para propostas

Conceito ponte e vínculo apresentado por Falkenbach →
— Noção de Vazio / silêncio
— É preciso quebrar o ruído angustiante nesse o silêncio necessário e organizador do sentido
→ Temos pensamos nesse — que preenchemos com atividades (Trabalho, estudo, família etc) o que faz com nome distúrbio.
— Os artistas se protegem contra a angústia, ou seus sintomas (jato, atitude, ver).



objetivos: construção e alimento do sujeito.

Pontos apontados pós-reunião

→ Importância do presente, mais que dos fins. (Comp. e perf.)

→ descrições de atitudes nos subs.

→ Musicalização e possibilidade
→ Comunicação no gesto e no jogo
→ sentido e vínculo
→ O ambiente

(ambiente que (remete pro gestos (instrumentos, objetos do subs, objeto temas produzidos pelos alunos)

4 espaços disponíveis para o Projeto Teen.

Descrição do ambiente(s)

O local onde se realizou a oficina possui 3 salas e uma cozinha, e pátio externo e pequeno externo. Uma das salas é (em 4 espaços)
Na maioria dos meses a oficina se realizou em uma das salas menores do binguelateria e na sala do espaço pedagógico. (Com grande parte) o binguelateria é uma sala maior com muitos binguelas organizados em prateleiras e caixas, cola e aparelho de som portátil, uma varal onde ficam (outros) brinquedos e instrumentos que os alunos fazem em outra oficina, alguns grandes que eram utilizados para sentar em roda na oficina, alguns cadeiras e uma pequena mesa utilizada por jogos e brinquedos.
Sempre procuramos deixar o mais do salão livre (onde podíamos)

para facilitar atividades com movimentos corporais e com os instrumentos.

Sala de aula pedagógica!

Sala com diversos materiais para desenho como

Nesta sala há 2 mesas centrais grandes e 2 armário e dois potelos com diversos materiais para desenho, pinturas e colagens como: tintas, rolos, lousas, rolo de papel craft, tipos de cola e de cor, glitter e etc.
- Uma lousa
Vários trabalhos dos alunos na parede com nomes. os respectivos nomes.

Está sala é utilizada para elaboração de materiais (didáticos) utilizados em oficinas, [illegible] para confecções de diversos materiais com pintura e colagem e gravação dos improvisações dos alunos.
- Cozinha: Na cozinha alunos estigam nomes de vegetais ( ) havia na mesa grande com oito cadeiras e uma lousa, [illegible] este espaço foi utilizado pedagogicamente [illegible] quando se trabalhou com carnívoros de garrafa com água. (com vegetais)

Além de ser usado como refeitório, esta cozinha (sala) também como espaço pedagógico de prática como: culinária, modelagem com massa.

* As atividades de 2006 em oficinas com duas quinzenas à vezes por mês (ms)

Dados gerais em aula.
22/03/06 (oficina em sem filtro). no Apoio
→ Pintura de cartaz (barbante)
elaboração de material – barbante e tipo de cola
– Recreio geminis – gostou muito.
– participação dos monitores incentivo a participação dos alunos
– A elaboração de material que será usado nas oficinas com a participação dos alunos (de todos) (professor) facilita a interação comunicação e o desenvolvimento da identidade e autonomia, envolvimento. traços pontos de ligações entre as atividades.
→ Atividade interativa com barbante colorido – Espaço sonoro (Concretização)
– possibilidades lúdicas.
– Está atividade é elaborada da seguinte forma: ou percurso didático:
– colocação dos dois barbantes no chão da sala, um com cada cor.
– A cada barbante é atribuído um som poético (AEXIOU etc.)

Porque externo ou playground

→ Área com grama, esconde-esconde e gira-gira.
Utilizado para brincadeiras e atividades lúdicas que ocupam necessitam mais espaço para serem elaborado.
[illegible] ocupações
Usado todos para ocupações espaço nas atividades, coleta de material sonoro (folhas secas galhos podres).

participantes

— os alunos são dispostos em volta do barbante.
— Um participante é escolhido para andar sobre os 2 barbantes e no espaço circundante.
— Os que estão em volta emitem o som correspondente ao barbante em que o aluno escolhido persone.
— É levado em conta: o tamanho do barbante que corresponde ao tempo de duração do som; a cor do barbante que corresponde ao som percutido específico; o silêncio que corresponde ao espaço circundante.

Resultados (Efeitos) da atividade.

→ Participação intensa dos alunos e monitores.
→ Grande intensidade participação de 1 aluno (Valmir) um aluno de 20 anos, influenciou os demais*
→ Surgimento de simbolismo e representações: como acontecem. (suscitado pela atividade)

Com um dos alunos (Valmir) atribuiu uma cena de perigo ao atividade, ao se equilibrar sobre os barbantes entrando em no espaço roxo, correspondente ao silêncio.

— Quebra de regras
— Um aluno (Guilherme) pensou pelos barbantes e saiu da sala de aula. (este aluno nesse participou quebra de regras sociais e de atividade)
Uma forma de se comunicar
— Esta atividade foi repetida, ~~[illegible]~~ com mais barbantes coloridos e optou ~~que~~ atribuindo a cada barbante um som de agito, com timbre diferente.
Motivação barbante/lápis de cor/agitos.
Dispersão: ao entorno no fim da dinâmica.

conteúdo trabalhado:

* visto como uma forma de convite para os outros

observação sonora, Timbres, interação entre todos, regras sociais, organização sonora entre som e silêncio simbolismos e representações (alguns alunos do "faz-de-conta")

— Os alunos gostaram muito dos agitos.

—/— Pontos observados reformulações
— ampliar a pergunta

Criatividade dos alunos:
— Os alunos atenderam a solicitação da proposta com pequenos refrensatês

— Propostas pressupõem tempo espaço e abertura para criação e manipulação dos alunos.

23/11/06

— Aula com pouco rendimento pelo motivo de ter pouco alunos.

— Atividade: Percurso:
— Alunos dispostos em roda e vendados.
Papel a folha → (schafer) papel a folha em silêncio e depois passos com impressões sonoras.
— Um aluno para para ser completado na roda uma folha de papel (cenário) faça sonhar com.
— assim sucessivamente até chegar no início da roda.
— agora cada aluno imprime um som a folha de papel e para para ser completado.
material → folha de papel.
conteúdo → Timbres, concentração e silêncio.

(2ª) atividade – imitar o som da chuva com folhas de papel.
atividade relacionada com a primeira

(3ª) estátua com C.D.
– ao desligar o som os alunos ficam estátuas – Perceção

– atividade de mais interesse:
– imitar som de chuva
– estátua → * as atividades corporais sempre despertam mais interesse

– Pontos negativos
– precisa + músicas (atividades) variadas (?)
– outras atividades que despertem + interesse.
– melhorar muito descontração e desequilíbrio.
– As peripécias não podem ser somente lúdicas

– Pontos positivos
colaboração dos monitores
(custo reduzido, mais emoção, mais nº de alunos)

– comunicabilidade e interação entre os alunos (Leo e Valmir)

– liberdade na aula, possibilitar a criatividade e manifestação dos alunos.
(o Leo lembrou-se de uma música de atol)

relações e observações

– Pensei em mesclar atividades com sons e músicas variadas (cds) por observar a manifestação do Leo.
Bonbilita

– Tempo (livre) para improvisação e expressão livre sem atividade.

– Manifestação do Leozito na turma do professor – mostrou um saber (seu) cultural seu.

– explorar mais os fatores e atividades mais concretos.

30/11/06

Passagem de plano

Percurso
– Os alunos deitados em roda
– um aluno bate na palma dirigindo-se para seu companheiro de roda

– este companheiro para a palma para o outro companheiro da roda, assim sucessivamente.
– As palmas podem variar quanto ao seu número de pulsos e batidas.

Conteúdos
– noção, perceção, ritmo, direção/lateralidade, lateralidade, velocidade (ou andamento) Timbres.

Atividade com marcações (alunos fora do papel com forma geométrica e barbantes).

Percurso: círculos / retângulo / triângulos.
– e o colorido dos círculos vermelhos que representam o som do "I" forte. (intensidade) Se possível, criar um percurso com círculos e espaços entre eles
– durante o aluno (escolhido por pares) para

por este percurso, interage com os outros participantes que emitem o som correspondente: durante ele passo nos círculos correspondentes ao som ("é" "I forte") e quando ele passa pelos espaços entre o círculo, correspondente ao silêncio.

esta atividade foi feita com outros cômodos como: retângulo correspondente ao "O fraco"

o o Triângulo correspondente ao A com noção de (altura) ligeireza.

Conteúdo: duração, timbre, ritmo e ~~frequência~~ altura

— Atividade ficam difícil pois contem muitos componentes sonoros

— Ser ~~mais~~ muito abstrato, causando problemas cognitivos.
(contudo a abstração)

— Ao mesmo tempo, a intensidade e o mínimo espaço facilitam o interesse pelo conjunto lúdico.

* o "I foto" corresponde ao som que os alunos que influenciam sempre (Humberto)

outubro (2006) (Visão de)

não claro ainda:

— Atividades muito abstrata gestos correspondente a intensidade mais ou menos (3º minuto) uma música característica por uma noção de intensidade.

— Necessidade de alta as atividades mais concretas com noções rítmicas (ou improvisação)

— gravação e instrumentos livres melhorem a aula.

— É preciso um equilíbrio entre atividades dirigidas, direcionadas e livres. entre atividades abstratas e concretas.

(setembro, outubro, novembro)

Pequena síntese de 2006

— melhor aproveitamento em atividades lúdicas, com movimento corporais

— o (Participação) ~~em~~ mais nº de alunos influência positivamente nas aulas

— A participação dos monitores, quando atuam com intensidade, melhora a participação dos alunos

— A intensidade participativa de um aluno influencia os demais.

— Em alguns atividades ocorreram simbolizações, representações e criatividade por parte dos alunos. (pós-docência)

— Ainda quebra de regras, que é um fato significativo, pois existe uma comunidade lúdica e interação (caso Guilherme)

— interesse pelos instrumentos (Agudo) curiosidade demonstrada

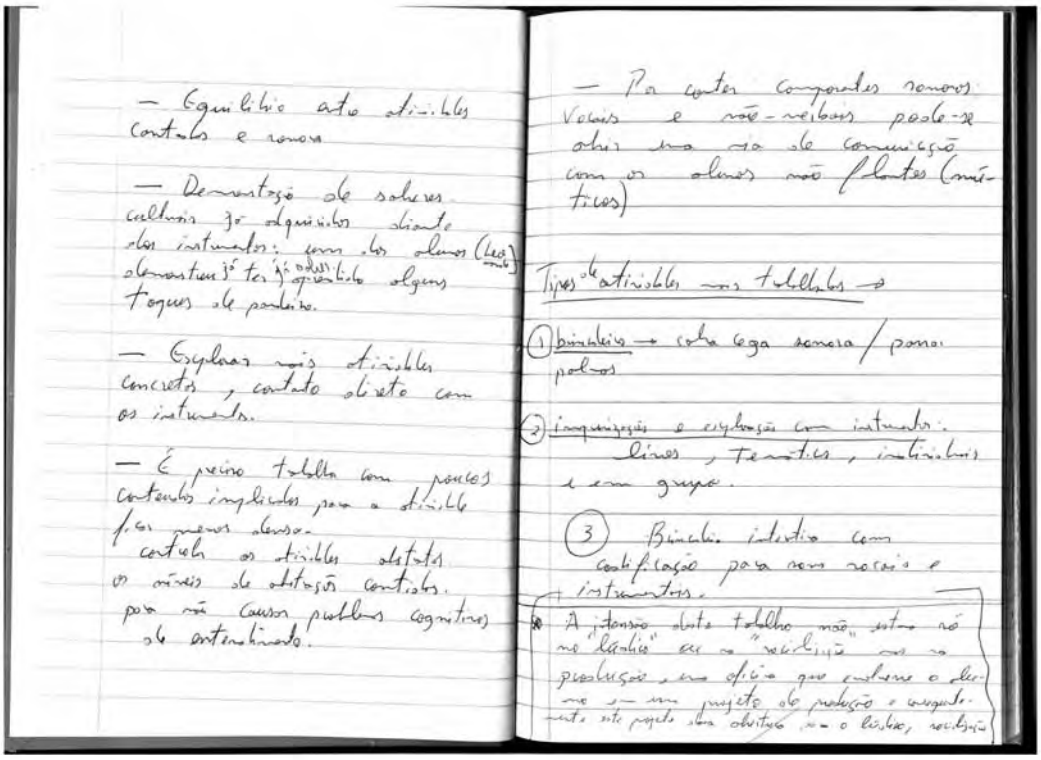
— Os alunos atendem a solicitação de pausa e acrescentam pequenas invenções (criatividade)

— Pouco tempo e espaço para criações livres (Pequenos silêncios)

— As atividades corporais e interativas sempre despertam mais interesse.

— Foram observadas comunicação entre alunos

— lembranças dos alunos quando manipulam os instrumentos



— Equilíbrio acto atividades contacto e ronco

— Demonstração de saberes culturais já adquiridos durante aulas instrumento: com os alunos (Leo mais) alunos têm já adquirido alguns toques de pandeiro.

— Explorar mais atividades concretas, contacto direto com os instrumentos.

— É preciso trabalho com poucos conteúdos implícitos para a atividade ficar menos abstrata.
contudo as atividades abstratas e níveis de abstração contidos, pois não causar problemas cognitivos de entendimento.

— Pq conter componentes sonoros. Vocais e não-verbais pode-se abrir uma via de comunicação com os alunos não falantes (comitivos)

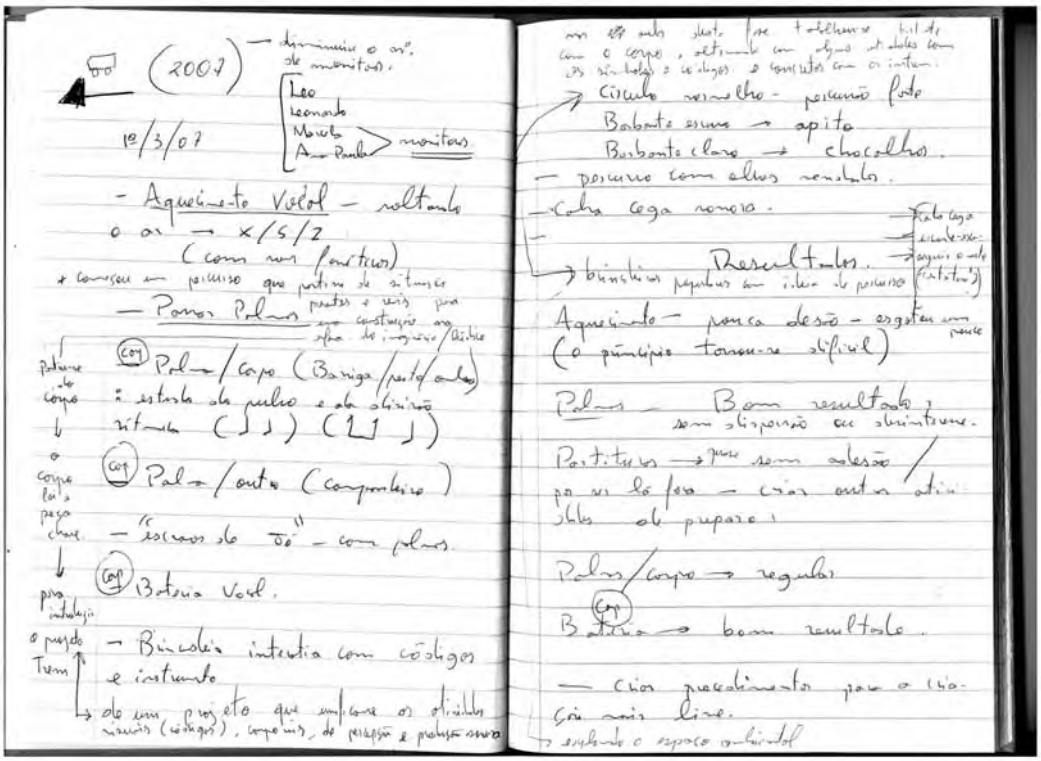
Tipos de atividades nos trabalhos →

(1) bricolage → cola cega sonora / ponos palmas

(2) improvisação e exploração com instrumentos. Livres, temáticas, individuais e em grupo.

(3) Bricolage intuitiva com codificação para sons rocais e instrumentais.

* A tensão deste trabalho não está no "bricolage" ou na "reciclagem" mas na produção, num ofício que envolve o aluno num projeto de produção e usufruto. este projeto tem objetivo não o bricolage, reciclagem



(2007) — diminuição do nº. de monitores.
Leo
Leonardo
Mariela
A. Paula
monitores

19/3/07

- Aquecimento Vocal — voltando o ar → x/s/z
(com sons fortes)
+ começou em pequeno que podem ser utilizados

— Ponos Palmas pontos e vais para explorar constituição ou efeito de impulso/ritmo

Postura do corpo → (cog) Palma/corpo (Barriga/peito/ombro)
: estudo do pulso e da divisão rítmica (♩ ♩) (♩ ♩)

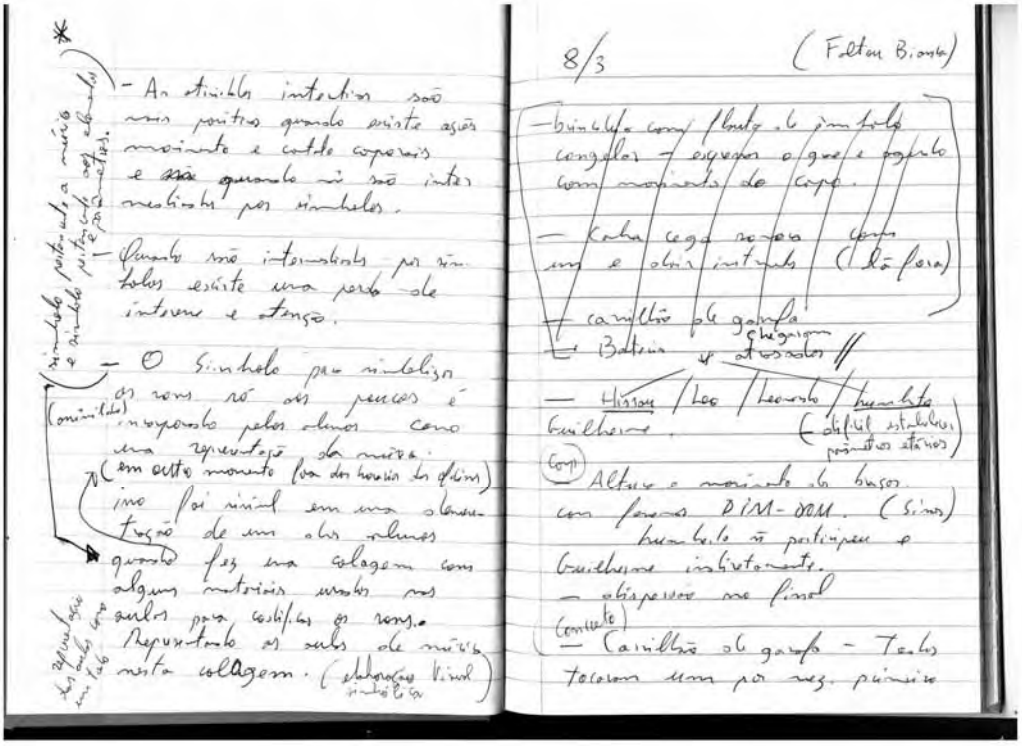
o corpo fala e passa chave → (cog) Palma/outro (companheiro)

— "escravos de Jó" — com palmas

para trabalho → (cog) Bateria Vocal.

o projeto Trem → — Bricolage intuitiva com colegas e instrumento
→ de um projeto que explore os diversos (colegas), compromisso de produção e produção sonora

um dos pontos fracos trabalhos foi de com o corpo, alternando com alguns instrumentos (os vocais) e os colegas. o contacto com os instrumentos.
→ Círculo vermelho - percussão forte
Barbante escuro → apito
Barbante claro → chocalho.
— percurso com olhos vendados.
— cola cega sonora.
→ bricolage Resultados. → Foto cega / circuito / apoio e não visitantes
Aquecimento — pouca destreza - exagero em pouca (o princípio tornou-se difícil)
Palmas — Bom resultado, sem dispersão ou abstrações.
Partituras → pouca coesão / pq os fez fora — criar outras atividades de preparo!
Palmas/corpo → regulares
(cog) Bateria → bom resultado.
— criar procedimentos para o início mais livre.
→ explorar o espaço envolvente



- As atividades interativas são mais positivas quando existe ações movimento e contato corporais e são quando não são intermediadas por símbolos.

- Quando são intermediadas por símbolos existe uma perda de interesse e atenção.

- O Símbolo pra simbolizar as rons só os pescos é incorporado pelos alunos como uma representação da música. (em outro momento (fora das horas de aulas) isso foi visível em uma observação de um dos alunos quando fez uma colagem com alguns materiais usados nas aulas para costurar as rons. Repurtando as aulas de música nesta colagem. (elaboração visual)

8/3 (Felton Bianka)

— brincadeira com (bolas) símbolo congelar + esquecer o que é agudo com movimento do corpo.

— Roda cega ronco corpo um e outro intruso (lá fora)

+ caminhão de ganso

+ Bateria chiqueiro atividades

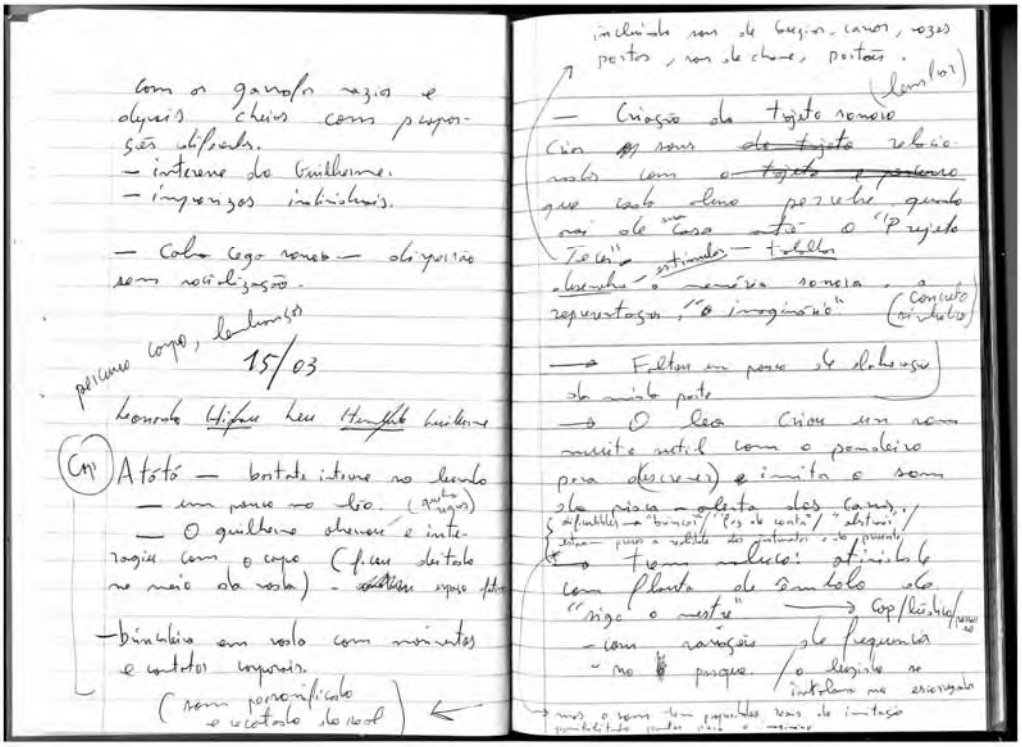
— História / Leo / Leonardo / Humberto Guilherme. (dificil estabelecer parâmetros claros)

(Corp) — Altura e movimento de braços com fonemas DIM-DOM. (Sinos) brincadeira participou e Guilherme interferente.

— observação no final

(contexto)

— Caminhão de ganso - Todos tocaram uma por vez. primeira



com os ganso vazio e objetos cheios com propostas diferentes.

- interesse do Guilherme.
- imprevistos inibidores.

— Roda cega ronco — objetivo sem ritualização.

corpo, brincadeira

15/03

pelicano

Leonardo História Leo Humberto Guilherme

(Corp) Atoto — brincadeira interesse no brinde

— um ponto no rio. (ponto vago)

— O guilherme observou e interagiu com o corpo (ficou distante no meio da roda) - objetivo fora

- brincadeira em roda com movimentos e contatos corporais.

(rons personificado e contato do real)

incluindo rons de bagos, canos, vozes portas, rons de chave, portão.

(lembrar)

— Criação do trajeto ronco

Cria rons do trajeto relacionados com o trajeto e percurso que cada aluno percorre quando vai de sua casa até o "Projeto Teatro" estimulo — trabalho observado o ronco ronda, a representação, "o imaginário" (Conjunto simbólico)

— Falta um ponto de observação do ônibus

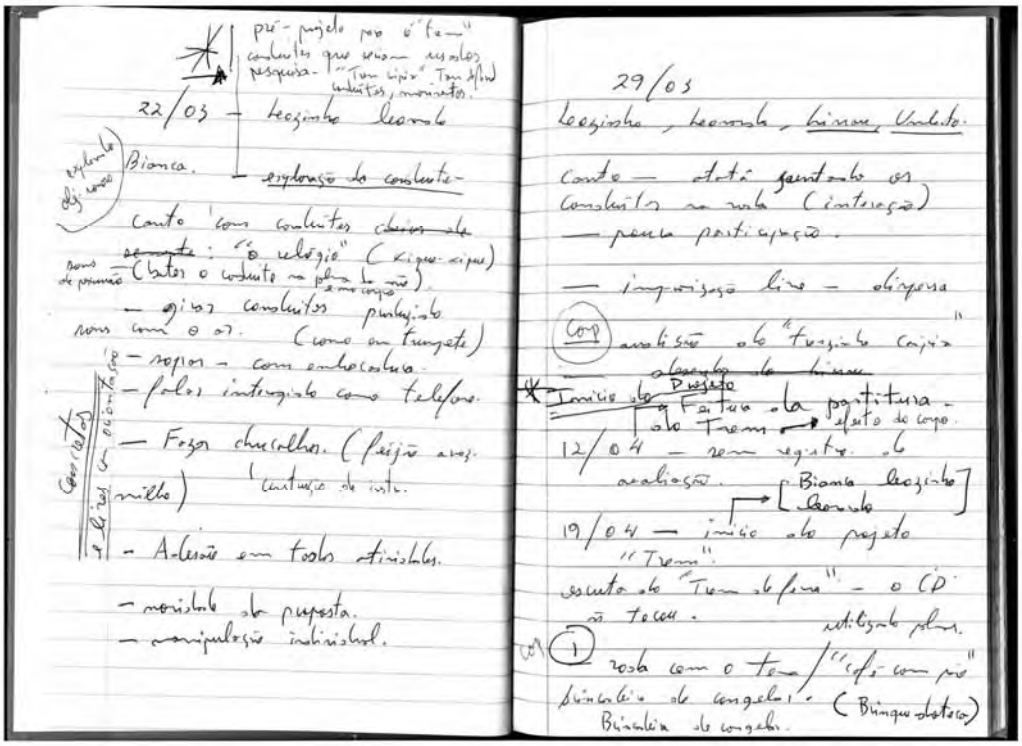
— O Leo Criou um rons muito util com o pensamento para observar) e imita o som do riso — aluno dos rons, dificuldades "barulho" "fora de conta" "atrasou" estimulo para a visibilidade dos instrumentos e do pensamento

— Tem muito atividade com planta de símbolo do "siga o mestre" → Corp/Brincadeira/ronco

- com variação de frequência

- no ônibus porque / o desenho se interessa na observação

→ mas o rons tem propriedades reais de imitação possibilidade quando vista e imaginação



pré-projeto para o "Trem" conduites que serviam aos alunos pesquisa - "Trem Lipsia" Trem Africa conduites, movimentos.

22/03 – leozinho leonardo

Bianca. – exploração da conduite -

explorando objetos sonoros

canto com conduites cíclicas ao redor: "o relógio" (ciclos-ciclos) sons de percussão (batos o conduite na palma da mão e no corpo)

– ajudar conduites produzindo sons com o ar. (como em trompete)

– sopros – com embocadura.

– falar integrado como telefone.

Corpo (ciclos) em polifonia

– Fazer cócegas. (preço arrepiado) continuação da inte.

– Adesão em todas atividades.

– movimento da proposta.

– manipulação individual.

29/03

leozinho, leonardo, bianca, Isabela.

Canto – estão gostando os conduites na roda (interação) – pouca participação.

– improvisação livre – ok/oposta

Corp avaliação do "trenzinho caipira" – elogios da bianca

Início do Projeto

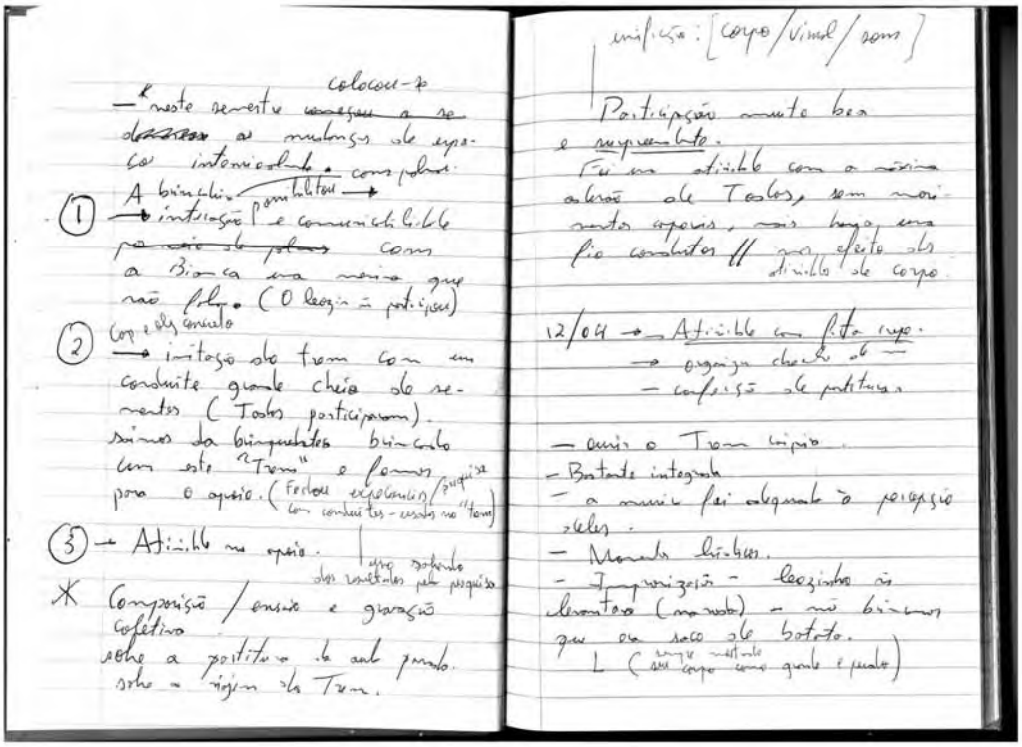
Leitura da partitura – efeito do Trem – efeito do corpo.

12/04 – sem registro de avaliação. [Bianca leozinho leonardo]

19/04 – início do projeto "Trem".

escuta do "Trem da fumaça" – o CD não tocou. utilizado plano.

(1) roda com o tema / "café com pão" Brincadeira de congelar. (Bringuedoteca) Brincadeira de congelar.



colocou-se

– neste momento [illegible] as mudanças do espaço intencionalmente complexo.

(1) A brincadeira contribuiu → interação e comunicabilidade com a Bianca de uma forma que não foi. (O leozinho participou)

(2) Corpo e objeto sonoro → imitação do trem com um conduite grande cheio de sementes (Todos participaram). sinais da brincadeira bianca com este "Trem" e formas para o espaço. (Todos explorando/pesquisando com conduites - ciclos no "trem")

(3) – Atividade no espaço. ajuda solicitada dos conduites pela pesquisa

* Composição / ensaio e gravação coletivo sobre a partitura do anel grande. sobre a viagem do Trem.

imitação: [corpo/visual/sons]

Participação muito boa e surpreendente.

Fui na atividade com a minha adesão de Todos, sem movimentos específicos, mais longo, em fio condutor // para efeito da atividade do corpo.

12/04 → Atividade com fita crepe.

– organização cheia de –

– confecção da partitura

– ouvir o Trem Lipsia.

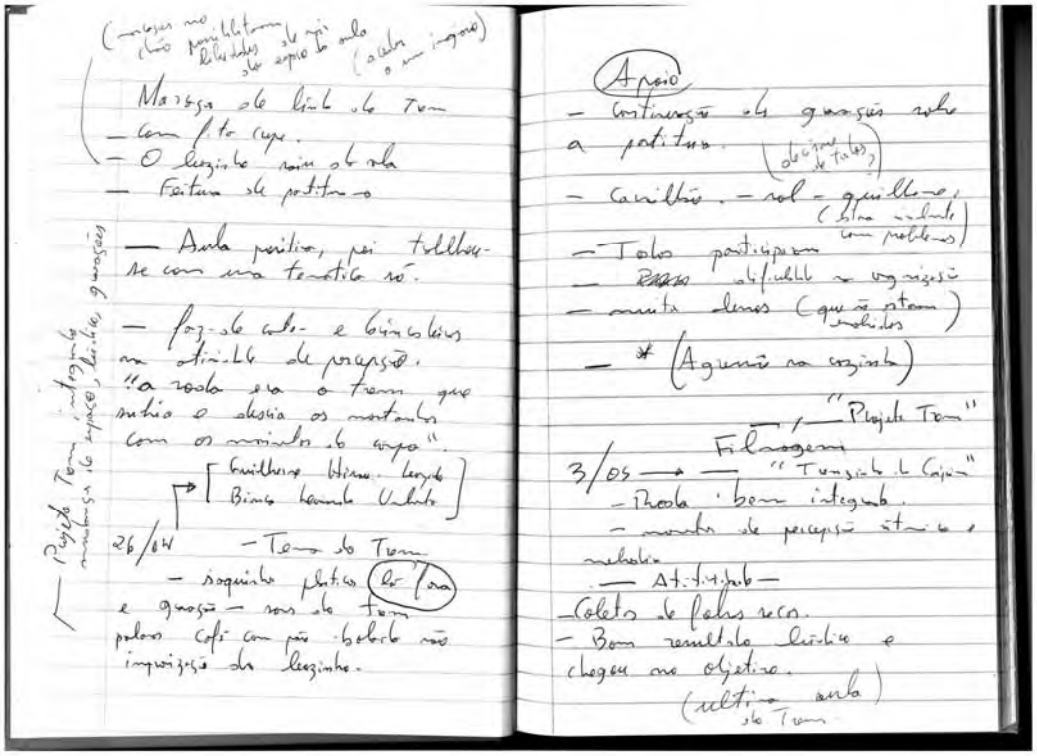
– Bastante integrada

– a maioria foi adequada à percepção deles.

– Maioria brincou.

– Improvisação – leozinho ia levantar (na roda) – só brincou que ele saco de batata.

L (com corpo mistura com grande e pequeno)



(...ações no
(não possibilitam
liberdades
de expressão
(alunos
e um ingresso)

Massa de Lixo de Tom
— Com foto capa.
— O lançamento saiu da sala
— Faltava de partitura

— Aula prática, pois folhear-se com uma temática só.

— foz-se cola- e bingo-leios
na atividade de pesquisa.
"a roda era o tema que
unia o desejo os montados
com os animais de capa".
[Guilherme Diana Leonardo
Bianca Leonardo Valentina]

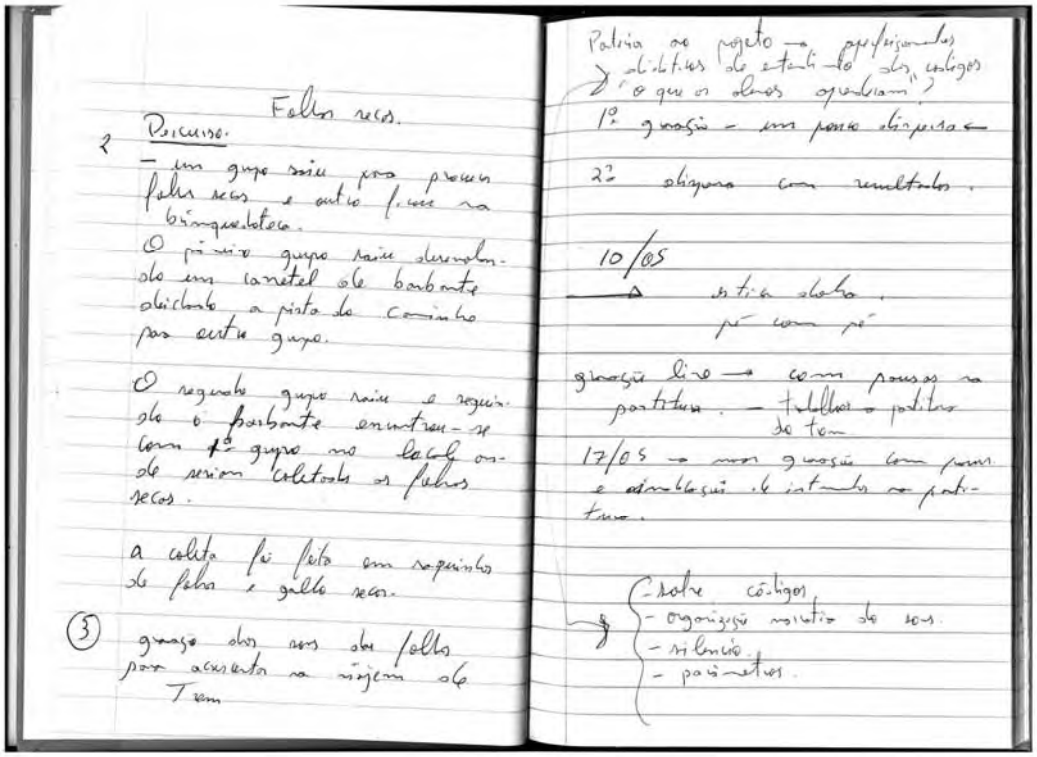
26/04 — Tema do Tema
— seguinte pintura (de Tom)
e gravação — sons de tem
pelos cofi com pão batata não
improvisação do lançamento.

Projeto Tom, integrando movimentos, espaços, tempos, gravações

Apoio
— continuação da gravação sobre a partitura.
(decisões de todos?)
— Caxilhão. — sol — guilherme
(bom andando com problemas)
— Todos participam
— [illegible] organização
— muita dúvidas (que não estavam
— * (Agenda na cozinha)
resolvidas)

— / — "Projeto Tom"

Filmagem
3/05 → — "Transição de Cajon"
— Roda bem integrada.
— muita de percussão atenção e melodia.
— Atividade —
Coleta de falas secas.
— Bom resultado lúdico e chegou no objetivo.
(última aula
do Tom



Falas secas.

2 Discurso.
— um grupo saiu para procurar falas secas e outro ficou na biblioteca.
O primeiro grupo saiu aleatoriamente em caretas de barbante abraçando a pista de caminho para outro grupo.

O segundo grupo saiu e requisitou o barbante encontrou-se com 1º grupo no local onde seriam coletadas as falas secas.

A coleta foi feita com requisitos de falas e gritos secos.

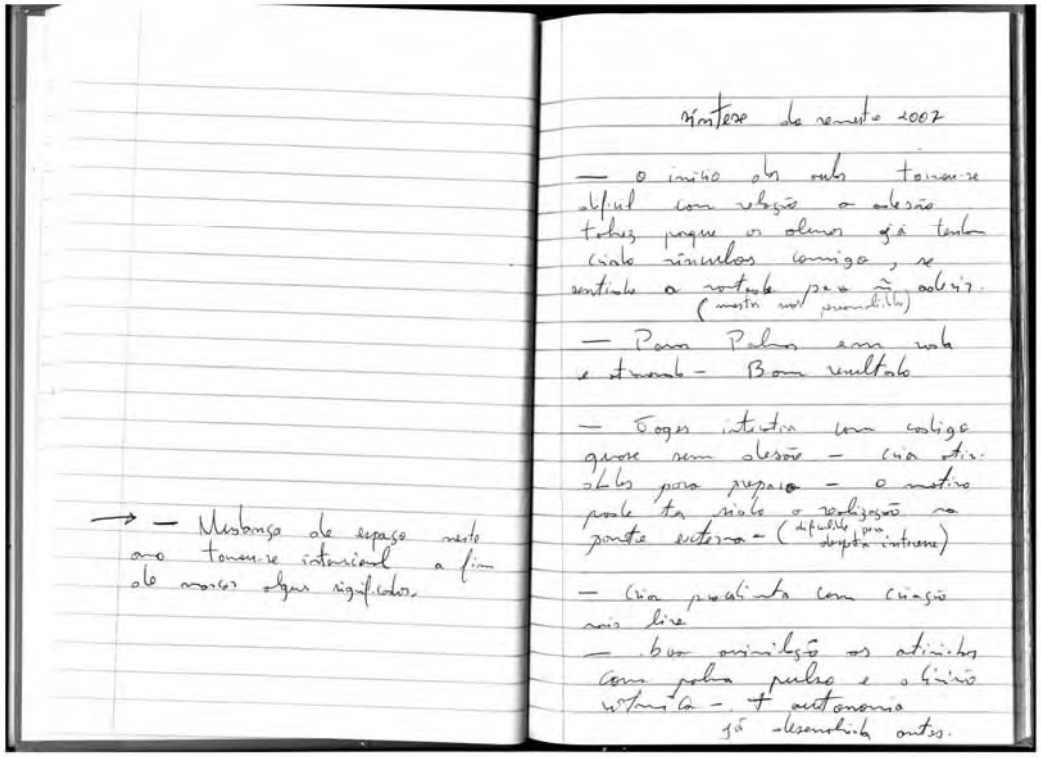
(3) gravação dos sons das falas para acrescentar na viagem do Tom

Pintura do projeto — apresentando objetivos de atendê-los aos colegas
"o que os alunos aprenderam"
1º gravação — uma parte disparada
2º disparou com resultados.

10/05
→ aula aberta.
pé com pé

gravação livre → com pausas na partitura. — folhear a pintura do tem
17/05 → mais gravação com pausa e simbologia de instantes na partitura.

Aula sobre códigos,
- Organização material de sons.
- silêncio.
- parâmetros.



Sínteses de verão 2007

— o início dos ensaios tornou-se difícil com relação a coesão todos, porque os alunos já tinham criado vínculos comigo, se sentiam a vontade para ~~se~~ colocar. (mostrar sua personalidade)

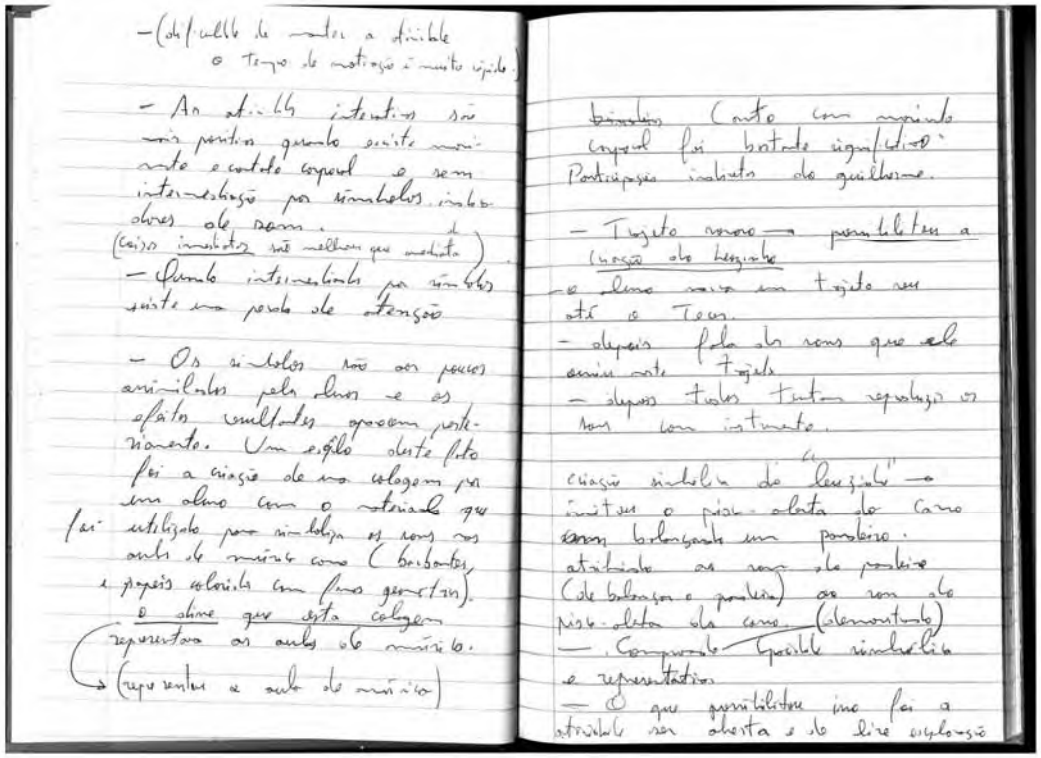
— Para Palmas com mais e trabalho - Bom resultado

— Fogos interior com colégio grande sem coesão - Cria atividades para preparo - o motivo pode ter sido a realização no ponto externo - (dificuldade para adaptar interno)

— Cria produção com criação mais livre

— Boa assimilação as atividades com pouca pulso e o início autônomo - + autonomia já desenvolvida antes.

→ — Mudança de espaço neste ano tornou-se interessante a fim de marcar algum significados.



— (dificuldade de manter a atividade o tempo de motivação é muito rápido)

— As atividades intuitivas são mais positivas quando existe movimento e contato corporal e sem intermediação por símbolos, imagens, obras de arte.
(coisas imaginadas são melhores que mediadas)

— Quando intermediados por símbolos existe uma perda de atenção

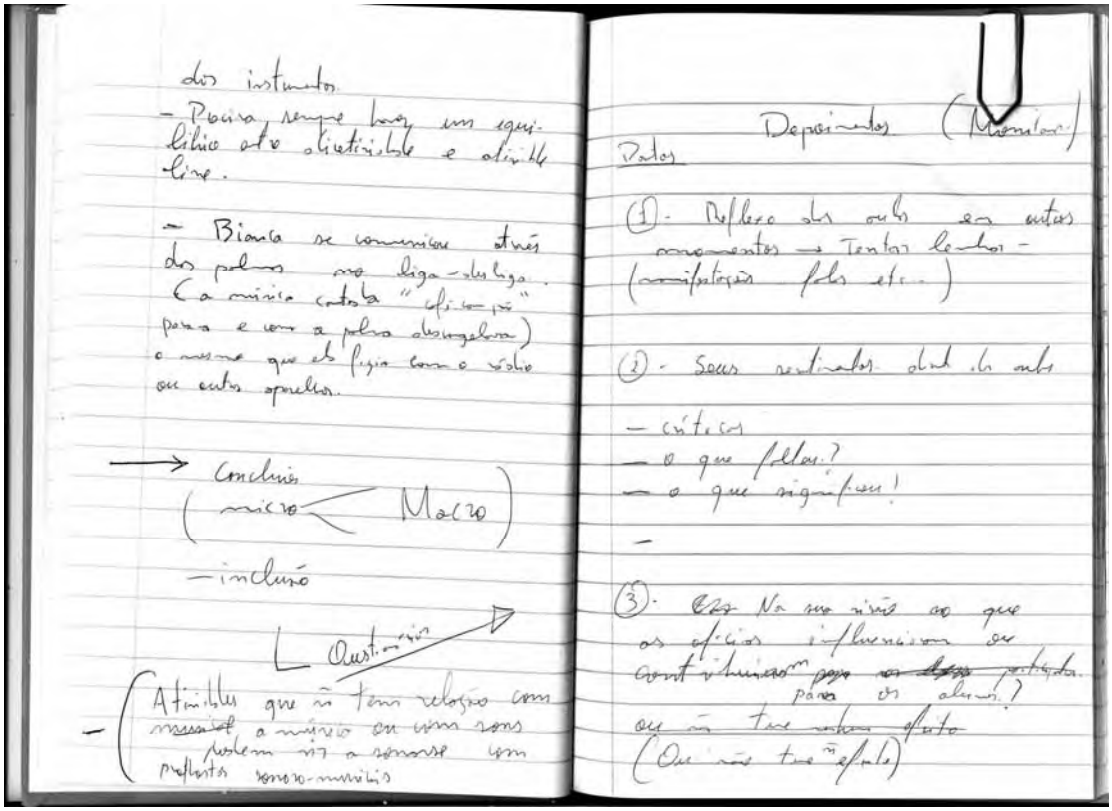
— Os símbolos não são pouco assimilados pelos alunos e as aflatoxinas resultados apresentam pouco movimento. Um exemplo deste fato foi a criação de uma coleção por um aluno com o material que foi utilizado para simbolizar os sons nos anos de música como (besouros, e papeis coloridos com fins geométricos).
O aluno que esta coleção representava os anos de música.
(representar a arte da música)

bimodais (arte com suporte corporal foi bastante significativo)
Participação inclusão de qualidade.

— Trajeto sonoro → possibilitou a criação do brinquedo

— o aluno saiu com trajeto sem até o Teu.
— depois fala dos sons que ele ouviu até trajeto
— depois todos fizeram repetição os sons com instrumento.

"criação simbólica do brinquedo" →
imitou o pisa-alerta do carro sonoro brincando um pouquinho.
atividade os sons do pouquinho (de balançar e pouquinho) os sons do pisa-alerta do carro (elementos)
— Compreende possível simbólico e representativo
— O que possibilitou isso foi a atividade ser aberta e de livre exploração



dos instantes.
- Precisa sempre haver um equilíbrio entre atividade e atividade.

- Bianca se comunicou através dos pelos: me liga - desliga. (A mãe contou "efeito pé" para a vó e a vó abraçou a mãe) o mesmo que ela fazia com o vôlei ou outro aparelho.

→ Conclusão (micro ← Macro)
- incluído
↳ Quest. mãe

- (Atividades que não tem relação com a música ou com sons podem não ter a sonorização com profissionais sonoro-musicais

Depoimentos (Memórias)
Dados

(1) - Reflexo dos outros em outros momentos → Tentar lembrar - (amigos/colegas/ pais etc.)

(2) - Seus sentimentos diante do outro
- críticas
- o que falou?
- o que significou!
-

(3) - ~~Eles~~ Na sua visão o que os alunos influenciam ou contribuíram para ~~os dados~~ coletados para os alunos?
ou não tive nenhum efeito
(Ou não tive efeito)

Entrevista Feita á Dra. Jussara Falek Brauer – Coordenadora do Projeto Tecer, em 12 de maio de 2008.

1 - No que diz respeito aos portadores de distúrbios graves, qual a relação do Projeto Tecer e a inclusão social e escolar?

Brauer: Trabalho como psicanalista com estes pacientes, na clínica da USP.

Toda minha carreira na USP, trabalhei com a realidade destas crianças, por uma série de contingências eles acabam segregados e excluídos, se vão a escola eles acabam tendo inúmeras repetências (alguns casos). Perdem o pé, perdem o rumo escolar, acabam não tendo nenhuma espécie de vida social. A escola tem o aspecto pedagógico, mas também é um dispositivo de cidadania para a criança. Chegou-se em um determinado ponto que precisou-se de pesquisa clínica que é ao mesmo tempo uma prestação de serviço, de atendimento a estas crianças. Pacientes que vinham a clínica, não sabíamos como atender, por serem crianças que não possuíam dispositivos psicanalítico ou pré-condições (não falavam, não havia transferência , se recusavam a entrar na sala), precisou-se aprender a fazer esta clínica. Por isso precisou-se da pesquisa: como que íamos conseguir tratar destas crianças? Exemplo: V jamais freqüentou escola, se arrastava, tinha comportamentos bizarros de cheirar os sapatos das pessoas. Este cliente chegou com esta conduta bizarra e a mãe o tempo todo atrás dele "cuidando", em uma espécie de ritual: "não faz isto, não faz aquilo". Todos eles têm uma relação peculiar com a mãe - Mannoni fala que este estágio de colagem com a mãe é impossível – só que não vou achar que é impossível, eu vou intervir. Assim fomos intervindo. Este trabalho de intervenção na relação mãe-criança não é uma psicanálise padrão. Precisamos inventar, um pouco o que fazer, seguindo a doutrina da letra de Lacan, mas fazendo a clínica, porque a clínica é algo cada vez novo, não tem receita. Nós conseguimos, separar esta dupla em um trabalho estrutural.O tratamento da mãe e da criança produz efeitos importantes na criança: se não fala passa a falar; não apresenta mais aqueles sintomas; e também tem seus efeitos na mãe, que vai então fazer sua análise. Só que, aquelas crianças não tinham para onde ir, então, fazia-se todo o trabalho, mas a criança voltava para a casa e continuava tudo igual. Daí surgiu a idéia do Projeto Tecer.

Este Projeto pretende fazer uma etapa intermediária, entre a clínica e a escola, para falar de inclusão, o Projeto segue a seguinte hipótese lacaniana: *"Um ser que pode ler seu traço, isto basta para que ele possa se inscrever no grande Outro, que não depende dele"*.

Com o que é que nós nos incluímos neste grande Outro? (...) , é com o traço: um nome que traz junto toda a transmissão de uma herança familiar, isto fica como uma marca inconsciente. Tem uma etapa da análise em que a gente vai ler o traço. O trabalho que tínhamos feito, era de ler o traço da criança, o que marca a criança. Teoricamente esta criança tinha ferramenta para se incluir, mas, de tudo que nós conhecemos destas crianças, é que tinham uma carência imensa. Então, nós íamos fazer este trabalho de campo, esperando que esta inclusão se desse. Não tínhamos a intenção de trabalhar na inclusão. Esta idéia foi se amadurecendo ao longo do Projeto. A escola precisa de muito auxílio, com relação à inclusão, este problema é enorme, porque você conta com o impacto que tem.

A convivência com este tipo de pessoa é angustiante e decepcionante. As monitoras tinham um trabalho para facilitar a inclusão dos clientes, os estimulando. Uma criança busca o reconhecimento dos adultos de forma espontânea. As crianças e jovens atendidos no Tecer, tinham diferenças com relação à este aspecto. São crianças, mais retraídas, não procuram. O começo do Projeto é uma experimentação, no sentido desta inclusão, fazer os clientes buscarem um reconhecimento. Este Projeto está no campo da inclusão, partindo do pressuposto lacaniano: *"Um ser que pode ler seu traço, isto basta para que ele possa se inscrever no grande Outro, que não depende dele".* A educação tem o papel em relação à cidadania, mas não é a educação que dará este traço, isto está impresso antes do nascimento. A idéia do Tecer é contrária à acepções que dizem que a criança portadora de distúrbios graves, não possui subjetividade, neste sentido o Tecer não desenvolve nenhum trabalho de reabilitação. Dizer que estas crianças não possuem subjetividade, contraria o texto lacaniano. Lacan diz, mesmo antes de nascer, o lugar da criança já está marcado, já é um ser de cultura.

2 – Qual a importância que teve a oficina de música no Projeto Tecer?

Estas crianças chegam no Projeto em um vazio, por vária razões. Este vazio não pode permanecer, ele tem que ser preenchido. A tarefa dos monitores, era conviver com estas crianças e o objetivo deste espaço era formar um grupo. Na Oficina de Música, havia um grupo trabalhando, as crianças vinculadas às pessoas, conseguindo fazer um trabalho em conjunto. A função da Oficina foi ser uma atividade acontecendo, preenchendo este vazio, característico destas crianças. Ela é uma estrutura em que cada um tem seu lugar. O pesquisador tem o lugar de coordenar as Oficinas; e as crianças e monitores também têm seus lugares. Esta estrutura tem a mesma importância da escola. Oferecendo uma estrutura, se consegue que a criança se acomode nela: tendo a possibilidade de dizer, "eu não quero,

ou“ vou fazer outra coisa”, ou “eu quero mais”. A oficina de Música, era a terra firme, o pilar. Este trabalho de Oficinas foi um trabalho de capacitação, vivencial. A música é uma atividade que favorece a formação do grupo, não exige a verbalização.

3 – Os portadores de distúrbios possuem características comuns?

Estas crianças possuem o traço subjetivo e uma estrutura, esta, somente está inibida. A loucura não deve ser curada, é através da loucura que se escreve o traço. No sentido de passar, olhar para trás e ver o que foi, é um pouco como qualquer experiência que deixa marcas.

(Brauer se refere ao uso do gravador de som. Na oficina você está deixando oportunidade para os participantes fazerem suas marcas, e depois, lerem aquilo que eles fizeram.Isto foi interessante por supor que eles tinham algumas marcas para deixar. Puderam-se reconhecer naquilo que estavam fazendo.)

PRONTUÁRIOS

Alunos do Tear - Prontuários/histórico

16/05/08

Ficha:

[redacted]

nasc: 26/04/92

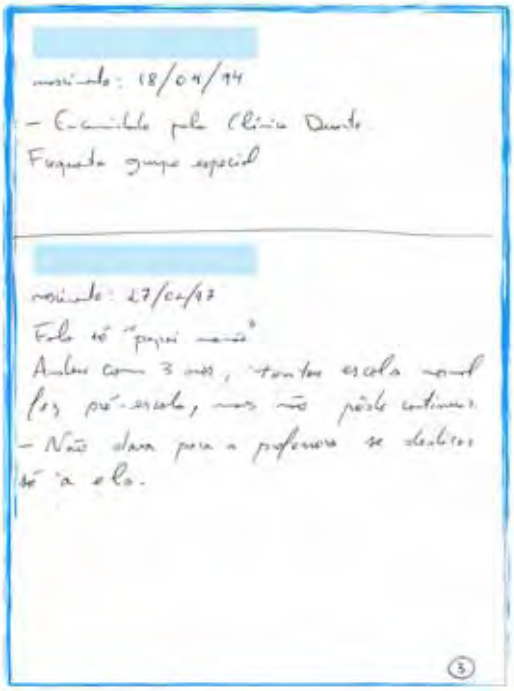
Pai: agricultor e motorista.

Mãe: [redacted] Diarista

1º semestre 2005: entra em atendimento em outubro, agitada, pergunta pelos colegas que estavam na turma, quando ligo para "avisar", conta pelo a escola, pela da professora "não queria ver de cinta de 7 anos" (...)

V. única em 28/04/03 - encaminhada pela psicóloga.

(3)



[redacted]

nascimento: 18/04/94

- Encaminhada pela Clínica Dante

Pergunta grupo especial

[redacted]

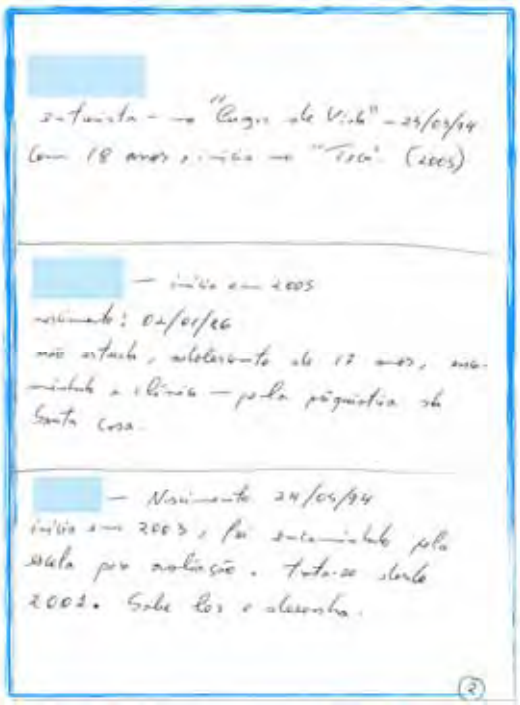
nascimento: 27/04/92

Fala só "papai mamãe"

Ambos com 3 anos, tentou escola normal foi pré-escola, mas não pôde continuar.

- Não dava para a professora se dedicar só a ela.

(5)

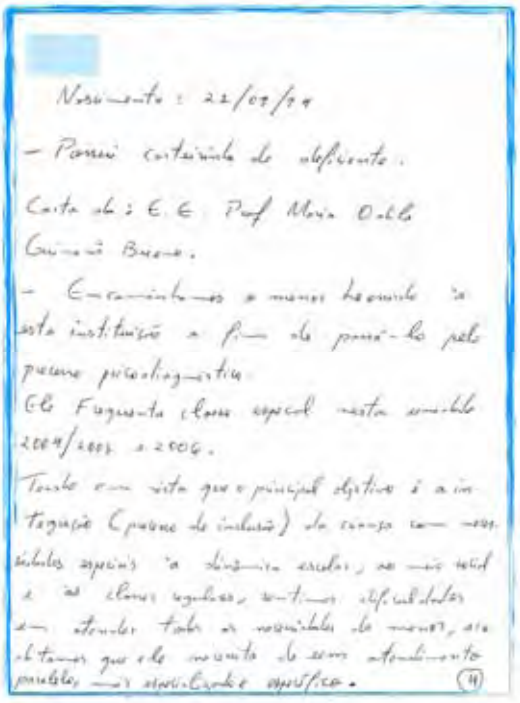


[redacted] — "Casa de Vida" — 24/03/94
com 18 anos, vinda — "Tocó" (2005)

[redacted] — vinda em 2005
nascimento: 02/01/86
não estuda, adolescente de 19 anos, encaminhada à clínica — pela paróquia da Santa Casa.

[redacted] — Nascimento 24/04/94
vinda em 2003, foi encaminhada pela vara por avaliação. Retorno deste 2004. Sobe dos e desce.

(3)



[redacted]
Nascimento: 22/09/94
— Parecer entrevista de adolescente.
Carta de: E.E. Prof Maria O.L.C.
Guimarães Bueno.
— Encaminhamos a menor [redacted] a esta instituição a fim de passá-la pela perícia psicodiagnóstica.
E.E. Frequenta classe especial nesta unidade 2004/2005 e 2006.
Tendo em vista que o principal objetivo é a integração (processo de inclusão) da criança em escolas especiais à distância escolar, ao meio social e às classes regulares, sentimos dificuldades em atender todas as necessidades do menor, ao obtermos que ele mesmo de seu atendimento possível, não especificando específico.

(4)

DIÁRIO DE BORDO (14/09/06) - INTERPRETADO

Começo do projeto, reunião com as monitoras e a coordenadora.

Assuntos em pauta:

- Dificuldades apresentadas pelos alunos: Fala, ficar em grupo e em roda, relacionamentos.
- Qualidades dos participantes: facilidades e abertura para propostas novas.

Conceito presente e norteador apresentado pela coordenadora Jussara Falek:

Noção de vazio e silêncio: é preciso quebrar o vazio angustiante, mas utilizar o silêncio necessário e organizador do sentido.

Todos possuímos este vazio, que preenchemos com atividades (trabalho, estudo, família etc.), que formam nosso discurso. Os autistas se protegem contra a angustia, nos seus sintomas (jeito, atitudes, sons).

Objetivo: Construção e advento do sujeito

Pontos apontados após a reunião:

- Importância do processo, mais que dos fins
- Descrições de atitudes nas aulas
- Comunicação no gesto e no jogo
- Sentido e silêncio

Descrição das oficinas

As atividades de 2006 eram realizadas com aulas quinzenais, duas vezes por mês.

21/09/06

- Pintura de barbantes: elaboração de material para as oficinas**. LG**, um dos alunos, gostou muito.

A participação das monitoras incentivou a participação dos alunos.

A elaboração de material que será utilizado nas oficinas facilita a interação, comunicação e o desenvolvimento da identidade e autonomia, envolvimento. Produz pontes

de ligação entre as atividades. Na primeira aula da oficina (21/09/06), o conteúdo girou em torno da produção de material que seria utilizado como códigos sonoros em aplicações posteriores. Esta produção foi feita na sala de apoio pedagógico, a qual possui uma mesa grande com vários materiais para desenho e outras produções visuais. Nesta atividade, utilizaram-se barbantes cortados em tamanhos variados e lápis de cera, para produzir um material que serviria para codificar durações sonoras e timbres diferentes com os membros do grupo. Para este objetivo, solicitou-se que os alunos segurassem o lápis de cera entre os dedos, enquanto faziam deslizar o barbante sobre ele, com energia. Isso foi o bastante para que os barbantes fossem pintados de diferentes cores.

LG se impressionou com as marcas que o barbante deixava no lápis de cera, pois este se desgastou pelo atrito provocado pelo barbante. O aluno, ao perceber essas marcas, mostrou-as aos outros companheiros, o que contribuiu para que se fundasse um momento muito rico de socialização, pleno de significações. Outro aluno, **LG,** ficou impressionado com as cores produzidas nos barbantes com a utilização dessa técnica de deslizamento sobre o lápis cera e produziu barbantes de várias cores, conseguindo, inclusive, trabalhar com cores misturadas. Neste dia, três monitoras participavam da atividade, tendo, elas também, reações de surpresa diante dessa produção, um fato que facilitou a participação dos alunos, pois o vínculo estabelecido entre monitoras e alunos era visivelmente forte.

A segunda parte dessa aula realizou-se na brinquedoteca. Nesta sala, usamos os barbantes coloridos em uma atividade lúdica, que abordava princípios de codificação, a partir do uso de sons fonéticos e da interação entre os participantes.

A atividade consistiu na seguinte estratégia: foi solicitado aos participantes, monitoras e alunos que formassem um círculo bem aberto, de maneira que se deixasse um espaço vazio no centro.

No meio deste circulo foi colocado, um dos pedaços de barbantes (azul, grande). Este barbante foi utilizado como código, com a função de designar o fonema “x”.

Desse modo, quando um dos participantes andasse sobre ele, os outros que estavam no circulo, deveriam emitir, com suas vozes, este som.

O tamanho do barbante, isto é, seu comprimento, representava a duração do som e o espaço à sua volta, o silêncio. Desse modo, o participante teria a opção de escolher momentos de som e silêncio, interagindo com o grupo e obtendo diferentes respostas dos participantes. Posteriormente, foram acrescentados outros barbantes de tamanhos e cores diferentes, aos quais se atribuiu correspondência com outros sons fonéticos.

Nesta atividade, houve participação intensa dos alunos e monitores. **V,** um jovem de 19 anos, participou com bastante interesse, influenciando os demais com seu entusiasmo. A sua participação intensa funcionou como um convite à ação, à brincadeira, contribuindo para tirar os demais de suas inibições e resistências. Este aluno inventou um modo de trabalhar sobre um outro elemento musical e sonoro, ultrapassando a proposta inicial, de utilizar o som de um fonema e a duração do som e do silêncio; ele propôs que, além do que já fora convencionado, os barbantes codificassem, também, a velocidade e a intensidade do som. Para isso, ele passava pelo barbante em velocidades variadas, fazendo o grupo produzir sons em andamentos e intensidades diferentes, correspondentes ao seu modo de andar. Em seguida, este aluno propôs, também, que o barbante representasse algo além do som: em uma atitude simbólica de faz-de-conta representou uma cena de "perigo", equilibrando-se sobre o barbante, para evitar cair no espaço circundante vazio, que, no jogo, correspondia ao silêncio. Isto foi bastante significativo para todos, pois um dos objetivos das oficinas é quebrar o vazio angustiante em que se encontram estes jovens em seus sintomas. Alguns alunos, sentindo-se estimulados pela proposta do amigo, seguiram este apelo lúdico de conotar o barbante com uma "ponte" ou "estrada", criando, cada um, sua própria invenção. **G** (14 anos) passou direto pelo barbante e saiu da sala, fazendo que uma das monitoras o acompanhasse; para ele, o barbante significou uma "saída". Esta atividade foi repetida posteriormente com mais barbantes coloridos, aos quais se acrescentaram apitos com vários timbres, em substituição ás vozes.

Como estes apitos imitam com bastante precisão os sons dos pássaros eles despertaram o interesse dos alunos, isto porque os sons de algumas espécies imitadas: bem-te –vi, sabiá, pomba, pomba rola (nomes populares) fazem parte de nosso meio ambiente. Alguns alunos, nos momentos em que o pesquisador demonstrava os sons dos apitos, olhavam para a janela, na tentativa de ver algum pássaro.

Esta reação aconteceu mais com **HS**, um aluno que perguntava muito, tudo que estava relacionado com estes animais. Na sua reação, este aluno parecia misturar o real com o simbólico que estava na função de representar. Esta aula foi muito satisfatória, por ter proporcionado momentos de expressão, criação, interação e envolvimento com a atividade. Embora, a princípio, seu conteúdo fosse estritamente musical, tendo sido a proposta inicial a percepção e conscientização dos parâmetros sonoros duração e timbre e o contraste entre som e silêncio, ultrapassou a proposta inicial, contemplando um conteúdo mais amplo, que contemplava regras sociais, interação, simbolismos e representações (faz-de-conta).

Entendeu-se que os alunos aceitaram a proposta e, ainda, acrescentaram algumas criações suas. O fato de terem ocorrido invenções individuais a partir da proposta inicial, apontou um direcionamento para as demais aulas, abrindo espaço para as criações dos alunos. Concluiu-se também que as marcações no espaço delimita-o para o jogo, faz surgir um território separado da realidade incentivando os participantes desenvolverem ações simbólicas de representação da realidade.

A produção material que ocorreu no inicio desta oficina, ajudou na interação dos alunos com o conteúdo, porque possibilitou a eles estabelecer relações entre tamanho (dos barbantes) e duração, e entre timbres e cores. Esta produção também proporcionou maior apropriação do conteúdo trabalhado pelo fato dos alunos participarem como co-autores da preparação das atividades. Durante o processo de feitura do material utilizado na oficina, ocorreram momentos que aumentaram a socialização entre o grupo, pois as surpresas diante de resultados visuais de tudo que estava sendo confeccionado foram reações compartilhadas. Por meio da atividade interativa com os barbantes atingiu-se o objetivo de comunicação nela inserido, possibilitando um aluno que não falava participar de forma autônoma. Pode-se avaliar o quanto uma reação individual influiu no grupo, efeito que aconteceu com a participação de Valmir. Após as ações criativas deste aluno, os outros participantes inventaram novas possibilidades interativas.

Exploração dos sons e improvisação (23/11/06)

Esta aula foi realizada na brinquedoteca e consistiu na exploração de sons com folhas de papel e instrumentos musicais, como agogô, kalimba, triângulo e pandeiro.

Com todos posicionados em círculo, esta aula teve início com uma atividade com a folha de papel. A proposta era que os alunos passassem essa folha de papel um para o outro, em silêncio, cuidando para não deixar que houvesse nenhum som na passagem da folha. Deveriam, assim, ser evitados todos os barulhos, desde os mais sutis, como, por exemplo, os que resultassem dos movimentos dos braços, ou do atrito dos dedos sobre a folha. Em um segundo momento, a proposta foi oposta. Dessa vez, cada aluno iria improvisar livremente com a folha, criando sons, obtidos por diferentes gestos na folha: fricção, batida, amassando a folha e outros. No conteúdo desta proposta estava presente a exploração de timbres, obtidos pela exploração das diversas maneiras de fazer soar a folha de papel. Além disso, a proposta contemplava o exercício da concentração e da coordenação motora. Sem falar do esforço para passar a folha em silêncio, e a vivência de

uma experiência que fazia contrastar ações que provocavam sons e outras, que traziam o silêncio. Neste dia, havia, somente 3 alunos: **V**, **L** e **LG**.

Esta diminuição do número de alunos em relação às outras aula prejudicou um pouco o rendimento dinâmico desta aula, mas, mesmo com esta queda, a aula abriu espaço para criações individuais. **V** deu um tom de faz-de-conta para a proposta da folha de papel: quando passava a folha em silêncio, representava uma situação de risco, como se estivesse participando de uma "missão de perigo".

Na segunda parte da aula, a proposta foi improvisar sons que sugerissem a chuva, a partir da exploração de várias folhas de papel. Foi organizada da seguinte maneira: primeiro foi mostrado aos alunos os sons da chuva por meio do gravador, para os alunos adivinharem. Todos os sons já haviam sido gravados antes pelo pesquisador.

Esta atividade relacionava-se com a primeira proposta, o que contribuiu para sua unidade e concisão. Os sons produzidos pelos alunos foram gravados para escuta posterior, possibilitando-lhes a oportunidade de trabalhar suas identidades, representada nesta produção sonora, porque a escuta dos sons produzidos pelos alunos dava oportunidade para estes se reconhecerem. Posteriormente se fez uma comparação entre os sons naturais da chuva e os sons feitos pelos alunos.

Um dos alunos, **L**, queria saber que sons eram os produzidos por ele na gravação produzida nesta oficina.

A terceira parte da aula consistiu na exploração livre dos instrumentos, o que possibilitou aos alunos, se expressarem criativamente.

LG, quando manipulava o agogô, instrumento que possui dois cones de metal, um mais agudo do que outro, começou a cantar uma música de Natal, relacionando os cones do agogô ao sino, pois tocava com a baqueta dentro de um dos cones, como se ela fosse o badalo. Ao agir assim, estava patente que aproveitava esse momento lúdico para trabalhar com simbolização, criando um momento significativo para ele.

Nesta mesma aula outro aluno, **L** mostrou conhecer o pandeiro, produzindo um efeito técnico bastante utilizado por músicos profissionais, que consiste em esfregar o polegar na pele do instrumento, fazendo-o vibrar por inteiro.

Todas estas demonstrações de criatividade dos alunos foram observadas e apontadas, para facilitar a elaboração de novas propostas, relacionadas com a formulação de projetos abertos, que aproveitassem o potencial criativo dos participantes e permitisse

que eles explorassem, participassem e se desinibissem durante a atividade. Desta aula surgiram os seguintes apontamentos:

Pontos que precisariam melhorar:

- Mesclar atividades que se direcionem para a percepção e produção sonora, aliadas à prática de cantar músicas folclóricas e populares.
- Organizar um tempo para exploração livre dos instrumentos em propostas abertas e não diretivas.

Pontos positivos:

- Ouve bastante colaboração e participação da monitoras
- Comunicabilidade e interação entre os alunos **L** e **V**: na atividade de passar a folha de papel em silêncio, **V** ajudava **L** a não fazer nenhum som com a folha, pedindo sua atenção e indicando a melhor forma de segurá-la.
- As partes mais abertas e não diretivas da oficina, possibilitaram a criatividade e manifestações dos alunos, um exemplo disto foi a lembrança de uma canção de natal por **L**.

Corpo, intenção e códigos (30/11/06)

Nesta aula, trabalhou-se com propostas que fizessem os alunos se aproximarem uns dos outros, comunicando-se e interagindo entre si, por meio de sons e gestos.

Dela participaram três alunos: **L**, **LG** e **G**.

Começou-se com uma proposta simples, que consistia na ação de passar palmas de uns para os outros, estando todos posicionados lado a lado, em círculo.

Nesta atividade, uma pessoa do grupo bate uma palma, direcionando as mãos para seu companheiro da roda; este, por sua vez, passa a palma para outro e assim, sucessivamente, obedecendo à seqüência da roda.

Na execução das atividades, solicitou-se que os alunos olhassem uns para os outros na ação de passar a palma, trabalhando-se, também, com a intenção do gesto. Nesta atividade, acrescentaram-se, posteriormente, variações quanto ao número de palmas, direcionamento e velocidade, para trabalhar graduações de complexidade.

Os alunos foram aos poucos se dirigindo olhares, atitude que não havia no começo, **LG** batia a palma olhando para cima sem interagir com os demais, um tipo de desatenção que ocorria, também, com **G** e **LG**, que participavam do jogo com atitudes individualizadas. A participação das monitoras (Ana Lucia e Marcela) contribuiu para a interação entre todos, pois elas já tinham um certo vínculo formado com os alunos e isto os

ajudou a se envolverem. Depois de um certo tempo, **G** mostrava estar gostando, pois sorria e emitia sons agudos com a voz, o que foi surpreendente, pois este aluno não falava e, até então, apresentava bastante dificuldade em interagir com os outros participantes da oficina.

A partir deste fato, concluiu-se, ainda parcialmente, que as proposta que trabalhavam com movimento corporal e que possibilitavam a aproximação entre os alunos haviam sido as mais aceitas por eles.

Percebeu-se, durante as oficinas, que estes jovens e crianças têm uma forte necessidade de buscar o reconhecimento de seus corpos, e cada um realiza esta busca de maneira singular. O objetivo desta atividade foi buscar interação entre todos, construindo vínculos por meio da intencionalidade do gesto e do olhar.

Nesta mesma aula, desenvolveu-se uma proposta com codificações sonoras, utilizando-se papéis pintados e recortados em formas geométricas, alguns feitos pelos próprios alunos. Cada forma, com sua respectiva cor, representava um som fonético, emitido com uma determinada intensidade (forte e fraco).

A utilização destes códigos se dava da seguinte maneira, até certo ponto, semelhante à proposta dos barbantes: distribuída a codificação no chão da sala, era dada a cada um, a oportunidade de andar sobre esse percurso.

Quando o aluno pisasse em algum código o grupo respondia em coro e de forma interativa, emitindo o som fonético e a intensidade que este código designava.

Se o aluno pisasse, por exemplo, no círculo vermelho, o grupo respondia com um uníssono “a” forte, ou, quando pisasse no triangulo, o grupo reagia fazendo “i”, e assim sucessivamente. Os espaços entre os códigos correspondiam ao silêncio e a permanência da pessoa sobre um determinado código, correspondia à duração daquele som.

Havia, nesta proposta, duas características: a primeira, de caráter aleatório e a segunda, de caráter determinista; o aluno que andava sobre os códigos podia escolher diversas formas de percurso e procedimento. Poderia, por exemplo, escolher por onde começar, de que modo articular som e silêncio, andar em diferentes velocidades, permanecer sobre um determinado código representativo de algum fonema, obrigando a sua sustentação pelo grupo. Quando isso ocorria, estava utilizando os procedimentos aleatórios, pois a escolha era dele.

O aspecto determinista estava presente na obrigatoriedade de seguir o que indicava cada símbolo, pois cada código designava, sempre, o mesmo fonema e a mesma intensidade, não havendo possibilidade de troca.

A aleatoriedade desta atividade tinha como objetivo a construção de um espaço de criatividade, em que o aluno testasse suas escolhas, ouvindo os resultados que provocava com seu percurso, por meio do coro dos demais, o que permitia que se formasse, nesta dinâmica, também, um espaço de interatividade.

O determinismo tinha a função de regular o grau de complexidade para um entendimento do código por parte dos participantes.

Além da interação e do jogo comunicativo que esta atividade proporcionou a todos, havia nela uma intenção subjacente, expressa na possibilidade de traçar uma via de comunicação com os alunos que não falavam, mas se expressavam por sons fonéticos (**H**, **B** e **G**). Foi possível observar, nestes alunos identificações de fonemas, velocidade e dinâmica que compunham o repertório da atividade com o seu próprio repertório, além da valorização das suas maneiras próprias de se expressarem e serem entendidos. Desde o início, a dificuldade apresentada por esta proposta, foi fazer os alunos compreenderem o ato de decodificação. Foi difícil para eles compreender que determinado código representava um som específico, pois os sinais adotados eram figuras geométricas, e não letras. A intenção de não utilizar as letras para representarem diretamente os sons deveu-se à preocupação em trabalhar e desenvolver nos alunos o pensamento abstrato, necessário para decodificar códigos musicais. Pretendia-se fazer com que os participantes chegassem ao entendimento de que o código não é o som concreto, mas, sim, sua representação. As dificuldades encontradas na realização dessa atividade foram devidas, principalmente, à imprecisão, tanto dos que estavam sugerindo o percurso, quando dos que reagiam a ele, tornando, muitas vezes, impossível o reconhecimento do que estava sendo proposto e dificultando a avaliação da correção ou engano das respostas em relação ao código escolhido. Havia, também, atitudes isoladas de alguns participantes, que antecipavam a emissão dos sons, não esperando a informação do aluno que estava liderando a atividade, representada por seu movimento de pisasse em determinado código. Essa ansiedade em cantar o fonema antecipadamente dificultava, também, a avaliação por parte do pesquisador. Todos estes problemas foram trabalhados aula a aula; código e escrita foram conceituados nesta oficina, como marcas de um percurso, idéia chave que permeou este trabalho. Diante dos problemas de decodificação e entendimento da função dos códigos, foi preciso, nesta atividade e em outras, desenvolver um olhar duplo. Em primeiro lugar, um olhar que visse nas intervenções que quebravam os códigos estabelecidos uma abertura para a criatividade dos alunos; no entanto, o outro olhar identificava, também, nestas atitudes,

um problema a ser resolvido, pois além de serem propostas abertas, com espaço para a criatividade, tinham a função de proporcionar aos jovens e crianças atendidos a oportunidade de entender a função de um determinado código, aliado a um contexto musical específico e,mesmo, a outros, como os códigos sociais, culturais e de comportamento e os inerentes à atividade escrita.

Ao considerar a música como percurso no tempo e no espaço, esta codificação justificou-se plenamente; além de ter função de código, a atividade contribuiu para organizar a música como narrativa no tempo e no espaço, além de proporcionar aos participantes um entendimento mais concreto dos parâmetros sonoro-musicais trabalhados, a saber: som e silêncio, duração, intensidade e velocidade. As dificuldades dos alunos em relação aos códigos geraram um pouco de dispersão, mas, apesar disso, por haver elementos lúdicos de interação e movimentos corporais, a proposta também despertou interesse. Esta proposta beneficiou a integração do grupo porque foi feita em um espaço delimitado e marcado como em um jogo. Também contribuiu para melhorar a capacidade de atuar com códigos, pois atividades que desenvolvem o conceito de jogo, de brincadeiras estruturadas, possibilitam aos alunos o contato com a função simbólica destas atividades. Para Jussara Falek Brauer (p.120), o brincar é mediado pelo simbólico, e estas crianças e jovens tem muita dificuldade com suas atuações nesta dimensão simbólica.

Conclusão parcial da primeira fase (2006)

As aulas descritas acima foram as mais relevantes desta fase.

Os dados apresentados e analisados indicaram um caminho para o trabalho prático que se desenvolveu posteriormente, para que as propostas nele contidas fossem mais consistentes e que partissem de conhecimentos concretos, construídos pelos participantes a partir da própria experiência lúdica, que enfatizou o relacionamento entre som e código. Estes dados serviram também como reguladores das expectativas do professor/pesquisador, que sentia necessidade de traçar alguns pontos de chegada, ou seja, de estabelecer que projetos poderiam ser trabalhados e efetivamente realizados no próximo ano (2007) no Projeto “Tecer”. Além do que foi dito, estes dados possibilitaram, também, a construção de uma trajetória de propostas relacionadas com o som e com a música, que fossem capazes de motivar os alunos a se expressarem com suas vozes e seus gestos, na manipulação de instrumentos e em movimentos rítmicos e corporais, mesmo sem fazer uso da palavra.

Chegou-se nesta fase a algumas conclusões parciais:

- As atividades lúdicas e com movimentos corporais tiveram melhor aceitação dos alunos do que as de caráter estático.
- A participação das monitoras, quando acontecia de forma intensa, contribuía muito para a participação dos alunos, um efeito, talvez, relacionado com o vínculo já estabelecido entre elas e os participantes.

O efeito contrário, também acontecia, ou seja, quando, por alguma razão, as monitoras operassem de maneira menos intensa, ou, mesmo, estivessem apáticas, este estado refletia-se nos alunos.

- A intensidade participativa de um aluno influencia sobre os demais, levando-os a mostrar a mesma intensidade;
- Em algumas atividades, os alunos mostraram ter capacidade de representar a realidade, fosse por meio de imitações dos sons ambientais, ou de atitudes imaginárias de faz-de-conta;
- A quebra de regras de alguns alunos foi um fator significativo, por existir, nestas atitudes, comunicabilidade e interação, e não falta de participação.
- O interesse demonstrado pelos alunos por alguns instrumentos específicos mostrou que eles tinham identidade, gosto e vontade próprios, pois cada aluno se identificou com um instrumento em especial, explorando os demais e posteriormente voltando para aquele que escolhera; - os alunos atenderam a solicitações das propostas e acrescentaram pequenas invenções, mostrando suas capacidades criativas e lúdicas;
- Surgiu, nesta primeira fase, a necessidade de criar espaço para criações livres, mais do que para propostas diretivas;
- Foram observados momentos de comunicação entre os alunos como um efeito das atividades, comprovando que a musica possibilita um espaço cultural de comunicação e socialização;

Como última observação, assinale-se que é preciso haver equilíbrio entre atividades voltadas para o canto (musicas folclóricas e populares) e as que envolvem imitações sonoras. Pelo fato de **L** ter lembrado uma canção de natal quando relacionou o som e a forma do agogô a um sino, concluiu-se que algumas musicas por representarem algumas datas importantes ou serem bastante populares como músicas folclóricas de roda e

brincadeiras, carregam no seu simbolismo vários significados, o que pode ser um instrumento de interação e socialização para estes alunos.

Segunda fase – corpo, percurso e projeto

As conclusões obtidas posteriormente à primeira fase desta pesquisa ajudaram na construção de um caminho eficaz na construção de vias de comunicação e interações diversas: aluno-aluno, alunos-professor, alunos-monitoras, alunos-professor-monitoras e, em especial, a interação alunos- conteúdo sonoro-musical. Sentiu-se que os participantes necessitavam de mais amarração entre as aulas, possibilitando mais interação entre eles e o conteúdo musical e criando mais vínculos e comunicação com o pesquisador.

Para tal objetivo, foi preciso escolher e desenvolver uma abordagem que se concentrasse em uma única temática, um projeto que serviria para sintetizar o que já havíamos trabalhado até então, utilizar o potencial dos alunos respeitando suas particularidades e envolver os alunos em um trabalho que tivesse objetivos e continuidade. Este projeto foi chamado "Viagem de Trem" e envolveu propostas de percepção e jogos com movimentos corporais sobre as músicas: "Trenzinho do Caipira" (H.Villa.Lobos), " Trem de Ferro" (Tom Jobim) e " Trem de Ferro" (folclore nordestino), além de coleta de materiais sonoros, posteriormente utilizados em improvisações e atividades de codificação e decodificação símbolo/som, e de marcações específicas, feitas no espaço de aula.

O tema escolhido tinha por objetivo trabalhar com os participantes o conceito de "música como um percurso no tempo e no espaço". Esta idéia já apresentada na primeira fase, adquiriu maior consistência e profundidade neste segundo momento.

Nas primeiras oficinas desta fase apresentaram-se propostas que partissem de situações reais, para uma posterior abordagem de caráter lúdico e simbólico.

Outra preocupação ao organizar as propostas, foi garantir que elas enfatizassem o uso do corpo. A intenção de direcionar as aulas por ma temática específica contemplou não apenas os aspectos lúdicos ou de socialização, mas voltou-se, também, para a produção. As atividades que privilegiavam o trabalho com o corpo foram determinantes para o início de um projeto que envolvesse aspectos gráficos e visuais, que chegassem à produção de partituras sonoro-musicais, que fossem conseqüência direta da percepção auditiva e da produção sonora dos participantes. Essas mesmas questões foram trabalhadas na primeira fase, nas atividades realizadas com barbantes pintados e com marcações de papel, e

continuaram a ser trabalhadas na segunda fase do projeto, só que agora com maior ênfase na produção dos participantes, com isso proporcionando a eles a oportunidade de ver a concretização de seu trabalho sonoro-musical num produto, o que lhes permitiu tomar consciência do que cada um fazia, do que os companheiros produziam e do que todos juntos criavam, em grupo. Tinha-se a esperança de que esse tipo de envolvimento perceptivo, sensível, lúdico e cognitivo contribuíssem para o desenvolvimento de cada membro do grupo e para o fortalecimento de sua identidade. Para atingir um resultado que fosse significativo, foi preciso uma etapa de experiências que envolvessem atividades em que os participantes construíssem seus conhecimentos, mesmo que, ainda, elementares, a respeito da estrutura temporal da música e se sentissem estimulados a pesquisar os parâmetros sonoro-musicais, a fim de participarem de um projeto de produção coletiva, com autonomia em relação a suas idéias e a seus conhecimentos, que fossem já existentes, quer tivessem sido adquiridos durante o processo.

Oficinas da segunda fase: laboratório para o projeto final

Neste segmento, serão descritas, as oficinas e procedimentos mais relevantes que contribuíram para a elaboração e produção do projeto ("Viagem de trem"). Com isso, espera-se transmitir ao leitor uma boa idéia do trabalho realizado em torno desta temática, bem como mostrar a função de cada atividade dentro do projeto.

Som e corpo (01/03/07)

Desta oficina participaram dois alunos (**L** e **LG**) e duas monitoras (Marcela e Ana Paula). O trabalho começou com uma atividade de aquecimento vocal que lidava, também, com a duração do som. Esta proposta consistia, em uma primeira parte, em aspirar e soltar o ar utilizando os sons fonéticos "x","s" e "z".

Na segunda parte, foi solicitado aos alunos que abrissem os braços enquanto emitiam os fonemas, relacionando a abertura do braço com a duração dos sons emitidos. Dessa forma, a pequena abertura dos braços indicava pouca duração sonora, enquanto a grande abertura indicava sons com grande duração sonora. A segunda atividade consistiu no trabalho rítmico com sons corporais por meio de células rítmicas simples, utilizando-se semínimas e colcheias.

Primeiramente os alunos, posicionados em roda, percutiam um fragmento rítmico com palmas e outra, em que batiam em diferentes partes do corpo. Tais como: barriga, peito e ombro. Posteriormente, eles fizeram, também, esta frase rítmica com palmas e outra no corpo do colega do lado, nas mesmas partes do corpo. Posteriormente nesta mesma atividade acrescentou-se o canto de musicas folclóricas como ”Peixe Vivo” e Escravo de Jô. A terceira e última atividade desta aula, que despertou bastante interesse dos alunos, foi a construção de uma “bateria vocal”, que foi organizada da seguinte forma: os participantes (alunos e monitoras) ficavam posicionados lado a lado com os braços estendidos para frente e a palma da mão virada para cima; cada um escolhia um som vocal, podendo este ser um grupo de sons fonéticos ou de ruídos produzidos com a voz. A cada vez, um único participante era escolhido para tocar nesta “bateria”.

Quando batesse na mão de um determinado participante, este devia emitir um som. Levava-se em conta, também, o número de batidas e, assim cada emissor dos sons repetia seu som, conforme o número de batidas que recebia, o que possibilitava o trabalho rítmico e de timbres. Esta atividade teve boa aceitação pelos alunos e possibilitou momentos de socialização entre todos. **L** inventou um som muito engraçado e diferente com os lábios, o que chamou a atenção dos companheiros e fez que notassem sua participação na atividade e, em conseqüência, ampliou sua aceitação pelo grupo. As duas primeiras atividades foram realizadas na brinquedoteca e a última no parque externo.

Esta mudança de espaço, também, contribuiu para a aceitação da ultima atividade, o que dinamizou bastante a aula.

Todas estas atividades se relacionaram com o corpo e com o desenvolvimento de noções de ritmo, duração e timbres. O trabalho com o corpo e com o contato corporal foram os caminhos escolhidos para a compreensão de noções abstratas, como timbre e duração sonora, contribuindo para que se avançasse na concepção de um futuro projeto, que reuniria os conhecimentos construídos pela classe. Chegou-se à conclusão de que o entendimento dos parâmetros sonoros-musica são compreendidos com mais facilidade do que as propostas intermediadas por símbolos, e que é preciso percorrer um percurso por meio de um trabalho bastante consistente com o corpo, para, a partir da experiência corporal, levar os participantes ao entendimento dos símbolos musicais.

Corpo e freqüência sonora (08/03/07)

Neste dia, participaram **H, L**, **LG**, **HS** e **G**.

A primeira proposta foi trabalhar uma forma de desenvolver a noção de intervalo e altura, atribuindo o intervalo de terça menor (mi e sol) ás sílabas "dim-dom" (imitando o som dos sinos), sendo a sílaba "dim" a nota sol e "dom" a nota mi, para depois relacionar estas diferenças de altura com os movimentos das mãos. Deste modo, um gesto com a mão para cima significava a nota sol com a sílaba "dim" e com a mão para baixo, indicava a nota mi. Emitida com a sílaba "dom".

Na primeira parte, o pesquisador inventou uma seqüência de gestos, a partir dos quais, todos deveriam emitir o som correspondente a eles, conforme fora convencionado. Em seguida, pediu-se para cada um criar outras seqüências.

Nesta atividade, não havia a intenção de fazer os participantes atingirem a afinação exata das notas, mas, sim, a de incentivá-los desenvolver a habilidade de reconhecer diferentes alturas, as mesmas existentes nas melodias que cantavam e que estavam relacionadas ao gesto. Esta relação entre os gestos e a altura sonora foi utilizada posteriormente em outras atividades de percepção e movimentos corporais, a partir de algumas músicas relacionadas com a elaboração do projeto temático "Viagem de Trem". No inicio, esta atividade proporcionou integração e interatividade entre todos, mas, depois de algum tempo, os alunos ficaram um pouco dispersos, **H** foi o único aluno que não participou ativamente, atendo-se sua participação ao ato de observar.

A segunda parte desta aula foi feita na cozinha e consistiu na construção de um carrilhão, utilizando-se, para isso, 5 garrafas com água. Essa atividade também está relacionada com as diferenças de altura e seu reconhecimento. Organizou-se a atividade da seguinte maneira: primeiramente, um a um, os alunos batiam com uma pequena vareta de metal nas garrafas vazias, para perceber a semelhança sonora existente entre elas. Depois, repetiu-se a atividade, porém, desta vez, com as garrafas contendo água em porções diferentes, para que houvesse diferenças de alturas entre elas.

G demonstrou bastante interesse, tocando o carrilhão por um tempo maior do que os outros; pela suas reações e expressão, percebia-se que estava achando muito curiosos as diferença sonoras e o timbre das garrafas de vidro. Nesta aula, trabalhou-se, especificamente, com as diferenças de freqüência dos sons para, posteriormente, utilizar este conhecimentos em produções sonoras relacionadas ao projeto trabalhado.

Canto, movimento e trajeto sonoro (15/03/07)

Desta aula participaram, **L**, **HS** e **LG**, **H** e **G**.

No início, foi ensinada aos alunos uma canção folclórica – "Atatatá" (folclore mineiro) que é cantada com todos posicionados em roda, utilizando-se movimentos das mãos, dos braços e o contato entre os participantes, que, cantando palavras rítmicas, tocam o ombro do companheiro de roda. Nesta musica, trabalhou-se ritmo, coordenação motora, lateralidade, socialização e andamentos, canção especificamente musical e muito pertinente, pois o grupo canta em velocidade crescente, que aumenta a velocidade a cada estrofe ou repetição do refrão. **G** interagiu com o grupo deitando no centro da roda, forçando algumas mudanças na proposta, de forma que, em vez de tocar no companheiro de roda todos, tocavam em Guilherme. Na segunda parte desta aula, a proposta teve como propósito incentivar a memória e a produção sonora: solicitou-se aos alunos que se lembrassem dos sons regularmente existentes em seu trajeto de casa até o Projeto "Tecer", e os imitassem com os instrumentos que estavam na sala. **L** (um aluno de 14 anos) se candidatou para relatar o seu trajeto sonoro; com ajuda das monitoras, ele se lembrou dos sons da porta de sua casa, dos motores e buzinas dos carros, e imitou estes sons com um apito de êmbolo e balançando o pandeiro. Nesta experiência com os instrumentos, fez uma descoberta bastante sutil: balançando o pandeiro bem devagar, ele notou que o som produzido pelas platinelas era semelhante ao pisca alerta dos carros e o som produzido por ele foi mesmo bem semelhante a esse som. Destes sons apresentados por **L**, montou-se um percurso que representava a vinda de **L** para o "Tecer"; para isso, juntou-se sons representativos de situações relatadas por **L**, que tinham sido fruto de sua experiência e de situações imaginadas por cada participante. Nesta proposta, foi muito difícil obter a participação de todos com a mesma intensidade. O aluno mais participativo foi **L**, por ser uma criança que já brincava muito de faz-de-conta, durante seu tempo de permanência no "Tecer", imaginando situações cotidianas. Para se ter pequenos exemplos das atitudes deste aluno é importante relatar que, antes do começo das oficinas de música, **L** estava sempre representando um papel imaginário; algumas vezes, era "chefe de escritório", em outras, "cozinheiro"; quando perguntávamos o que ele estava fazendo com o telefone de brinquedo, respondia que "estava ligando para a sogra".

Os outros alunos, por não terem o hábito de brincar de faz-de-conta participaram bem pouco, o que dificultou a continuidade desta proposta, mas os fatos gerados por esta atividade ajudaram na criação de estratégias que objetivavam a elaboração do projeto final, que envolveria a imaginação dos alunos e a idéia de narrativa sonora.

A terceira proposta desta aula foi realizada no parque externo ao prédio do "Tecer", e consistiu na brincadeira de "seguir o mestre". Nessa proposta todos os participantes em fila indiana, imitavam o gesto do primeiro da fila. Cantando a canção "Trem de ferro" (musica folclórica, também chamada de "Trem maluco"), todos seguiam e imitavam o mestre, que representava, também, a máquina do trem. Nesta atividade, o mestre levava um apito de êmbolo, que lembrava o apito de um trem e o acionava de vez em quando. Algumas vezes, o pesquisador interrompeu a atividade, para acrescentar outros desafios como, por exemplo, relacionar as variações de grave e agudo obtidas no apito de êmbolo, com os movimentos corporais do grupo. A proposta que, quando o apito soasse na região grave, todos andassem agachados e quando o apito soasse na região aguda, todos andassem normalmente, com as mãos levantadas. Desta atividade todos participaram sem dispersão, por ser uma atividade corporal, o que era sempre mais aceito pelo grupo. O caminho para atuar em dimensões cada vez mais simbólicas da realidade deveria ser percorrido primeiro por meio de propostas corporais, atuações de representar a realidade deveriam ser feitas pelo corpo para depois atingirem o entendimento mais completo do código.

H foi o único aluno que não participou da atividade. Sua participação, em todas as oficinas, foi sempre a de observador, mas notava-se que, embora adotasse esse comportamento passivo, ele se envolvia, de algum modo, com as propostas.

Exploração do objeto sonoro (22/03/07)

A primeira parte desta oficina foi realizada na brinquedoteca. Dela participaram **L** e **LG** e **B**, a atividade consistiu na exploração do "conduite" um material usado em construção, para conduzir fios elétricos. Este objeto tem muitas propriedades sonoras e pode ser explorado de várias maneiras. Como este objeto seria utilizado no projeto que estávamos montando, sobre os sons do trem, era então preciso descobrir suas qualidades e características. A primeira atividade com este objeto foi cantar a canção "Xique Xique". (folclore sergipano) musica coletada pela pesquisa de Paulo Tati. Os participantes batiam pedaços de conduite na palma da mão enquanto cantavam.

Os conduítes eram de tamanhos diferente, o que resultava em um conjunto percussivo com várias alturas. Posteriormente a esta atividade, a proposta foi girar o conduite acima da cabeça, o que produzia sons diversos, também em função da variedade de tamanho de cada um deles. Esse som obtido dessa maneira causou surpresa tanto nos alunos quanto nas monitoras, que nunca tinham passado por tal experiência anteriormente.

Os sons que resultam são bastantes singulares e ainda variam conforme a velocidade do giro. Outro tipo de exploração dos conduítes foi obter sons pelo sopro em uma de suas extremidades, o que fez que os participantes produzissem sons semelhantes aos de corneta, de alturas diversas, devido às diferenças de tamanho dos conduítes. Outros tipos de exploração do mesmo objeto relacionavam-se com a condução do som; para isso um conduíte grande foi usado como se fosse um telefone: enquanto um falava em uma ponta, outro participante escutava na outra. Posteriormente a estas atividades todos foram para a sala de apoio pedagógico para construir chocalhos com estes mesmos objetos, utilizando, então, grãos de arroz, milho e feijão. Esta atividade resultou na participação ativa de todos, pelo interesse que despertou. Eles se interessavam pela manipulação de objetos, não encontravam dificuldades em fazer isso, como ocorria quando eram obrigados a lidar com simbolizações e grafias. Além disso, havia a novidade dos sons pesquisados, e a oportunidade em trocar opiniões com os companheiros, ou fazer trabalhos em duplas ou grupos maiores, o que favorecia o seu processo de socialização. Havia, também, oportunidade de desenvolverem momentos individuais de pesquisa, construção e manipulação de objetos, que os incentivava e favorecia sua auto-estima. Foi também uma atividade introdutória para o trabalho conjunto e aberto de elaboração de projetos, que se esperava desenvolver com o grupo.

Introdução ao projeto "Viagem de trem" (29/03/07)

Participaram desta oficina **L, LG**, **HS** e **H**.

Ela desenvolveu-se a partir da música "Trenzinho do caipira", de Heitor Villa-Lobos, que evoca uma viagem de trem. A primeira atividade foi ouvir a música.

Os participantes já sabiam que se tratava de um trem e procuraram imaginar o trem, a paisagem, o percurso tudo com o auxílio da própria música.

Foi enfatizado com os participantes as diferenças de clima, intensidade, andamento, e outros fatos musicais que pudessem ser percebidos por eles. Assim, eles perceberam o

momento em que há diminuição de andamento, o aumento da intensidade, e a densidade da musica. Sugeriu-se que a diminuição da velocidade parecia simbolizar a força que o trem faz para subir a montanha. Após esta audição ouvimos novamente, desta vez, nos movimentando em roda, imitando com o corpo os movimentos de subidas e descidas do trem, nos pontos em que a musica sugere esta imagem. Estas atividades de percepção resultaram em integração dos alunos e compreensão do tema que a musica desenvolve. Posteriormente a esta proposta, realizamos improvisações que tinham por base os sons do trem. Para isso, utilizamos os chocalhos feitos de conduites, que haviam sido produzidos na oficina anterior. Esta oficina serviu de introdução ao projeto que seria trabalhado nas próximas aulas, e que tinha a pretensão de unificar todas as atividades e conhecimentos desenvolvidos até aquele momento.

Projeto "viagem de Trem" (12/04/07)

Esta oficina contou com a presença dos alunos **L**, **LG** e **B** e marcou o inicio do projeto, que se iniciou com a confecção de uma partitura, como será explicado a seguir.

A primeira parte da aula se realizou na brinquedoteca e consistiu em uma brincadeira de "seguir o mestre": todos posicionados em fila, com o primeiro representando o mestre, andavam sobre um percurso marcado com fita crepe que possuía esquinas e cruzamentos. O mestre escolhia a direção a ser tomada diante destes cruzamentos.

Este percurso era feito com todos cantando a musica folclórica "Trem de Ferro". Em um determinado cruzamento, ficava um aluno com dois círculos coloridos nas mãos.

Estes círculos tinham a função de semáforo. Este aluno tinha o poder de fazer parar o trem com o sinal vermelho, congelando, desse modo, os movimentos e a música. Quando apresentava o sinal verde, o oposto ocorria e todos retomavam o movimento interrompido.

Posteriormente a esta primeira atividade, pediu-se aos participantes a elaboração de desenhos da paisagem referente ao trajeto do "trem", cada aluno desenhou uma paisagem, nela colando um pedaço de fio de lã, para representar o percurso do trem.

Estes desenhos foram unidos formando uma partitura, que funcionou como um dispositivo organizador das improvisações sonoras dos participantes, relacionadas com os desenhos, sem intenção de que fossem um indicador exato dos parâmetros musicais e dos meios de obtenção de determinadas sonoridades.

Esta partitura foi utilizada em atividades de improvisação, gravadas nas três aulas seguintes (19/04, 26/04 e 03/05). As gravações permitiram verificar a existência de variações no uso dos instrumentos e objetos sonoros, mostrando a tentativa das crianças de seguir o que estava indicado pelos desenhos (trem, árvores, pássaros, boi, sol etc...)

As gravações foram realizadas com um pequeno gravador portátil e, no terceiro dia, se fez um registro áudio-visual, incorporado ao documentário de Felippe Brauer (2008), que acompanhou o relatório Final do Projeto Tecer. A seguir estão explicitados os procedimentos e experiências que possibilitaram a produção sonora do projeto e os instrumentos e objetos sonoros utilizados em cada gravação.

Primeira gravação (19/04/07)

Participaram desta aula, **L**, **LG** e **B**. Começou-se o trabalho com uma atividade de "brincar de estátua" sobre um tema da musica "Trem de ferro" de Tom Jobim.

Esta brincadeira em cima de palavras e ritmo possibilitou a interação e comunicação de **B**, uma menina que não fala. Esta aluna criou um dispositivo comunicativo por meio das palmas, da seguinte maneira: enquanto todos cantavam esta frase e batiam palma ela segurava a mão de cada pessoa para todos pararem com o canto e os movimentos e, depois, batia uma palma forte, que era um sinal para todos voltarem a cantar. Após esta atividade foi proposto ao grupo imitar os sons do vapor do trem com um conduite grande (2 metros) cheio de sementes. Com todos em roda segurando o conduite e movimentando os braços para cima e para baixo em tempos diferentes, produzia-se sons que lembravam o vapor do trem de ferro.

Saímos da sala da brinquedoteca em fila, e movimentando o conduite, até a sala do apoio pedagógico. Nesta sala realizaram-se improvisações com instrumentos e objetos sonoros e a posterior gravação dos sons referentes a saída do trem da estação.

Instrumentos e objetos sonoros utilizados:

- Instrumentos: 1 triângulo, 1 pandeiro, 1 apito de madeira e 1 flauta de êmbolo;
- Objetos sonoros: 2 conduítes vazios e 2 conduítes cheios de sementes.

Segunda gravação (26/04/07)

Esta oficina contou com a presença de **G**, **HS**, **L**, **B**, **LG** e **H**. Começou no parque externo com a gravação dos sons de saquinhos plásticos imitando os sons das rodas do trem já em andamento, e com o canto sobre a frase "café com pão bolacha não" ("Trem de ferro" de Tom Jobim). Sobre esta frase, **L**, improvisando, acrescentou outras palavras como "leite não", "café com leite", ou perguntando, "e leite, não?" Todos estes improvisos foram realizados em cima do ritmo dos saquinhos. **L** estabeleceu um diálogo com a frase que era repetida por todos, para deixar marcada a sua participação, pois sabia que os sons estavam sendo gravado. Ele necessitava trabalhar sua identidade, neste sentido a utilização do gravador lhe foi bastante proveitosa.

Instrumentos e objetos sonoros utilizados:

- Instrumentos: 1 violino, 1 kalimba e 1 carrilhão e 1 flauta.
- Objetos sonoros: 6 saquinhos plásticos e vozes.

Terceiro dia de gravação (03/05/07)

Neste dia participaram os alunos **L**, **LG**, **B**, **HS** e **H** e as monitoras Ana Paula e Marcela. Todas as atividades desta aula foram filmadas para o documentário que estava sendo realizado sobre o "Projeto Tecer" da autoria de Felippe Brauer.

Na primeira parte da aula repetiu-se uma proposta anterior de percepção e movimento corporal que consistia em criar movimentos referentes a musica "Trenzinho do caipira", com todos posicionados em roda. Foi solicitado aos alunos que se movimentassem conforme as variações de dinâmica, de andamento e dos movimentos melódicos e rítmicos existentes na musica. Na segunda parte da oficina, foi realizado um jogo interativo com função de coletar folhas secas no parque externo, para utilizá-las em gravação sonora posterior. O jogo se realizou da seguinte maneira: o grupo de participantes foi dividido em dois pequenos grupos. Foi escolhido um deles para sair da binquedoteca em primeiro lugar, caminhando em direção às áreas externas ao prédio do Projeto, isto é, as áreas verdes além do parquinho. O grupo tinha por tarefa achar um local que contivesse um bom número de folhas secas para coleta. Os integrantes deste grupo deveriam marcar o caminho com barbante, para que os do segundo grupo pudessem segui-lo e achar (também) o local pela indicação do percurso.

O grupo formado por **B**, **L**, e Marcela (monitora) saiu com um rolo de barbante marcando o chão. Assim que acharam o local ideal para a coleta, chamaram o segundo grupo, como em uma brincadeira de esconde-esconde. O barbante não foi suficiente para chegar no local desejado que continha mais folhas, assim todos deste grupo, aproveitando esta situação, esconderam-se mais além de onde o barbante tinha terminado, criando uma dificuldade a mais à proposta inicial.. Os componentes do segundo grupo, chegaram ao fim do barbante e não encontraram ninguém. Foi quando **L** saiu de trás de algumas árvores, que estavam mais além, gritando e surpreendendo a todos do segundo grupo.

O aproveitamento lúdico desta proposta pelos alunos foi intenso.

Todos participaram, não ocorrendo nenhuma dispersão; mesmo **HS** e **H**, que chegaram posteriormente, participaram da coleta e da volta de todos, Umberto sempre mais como um observador, sem socializar-se com o grupo.

Na coleta de material sonoro ouve momentos de socialização e cooperação entre os alunos, como foi o caso de **L,** que ajudou **B** a achar folhas e galhos e colocá-los no saquinho. **B**, que tem um grau de severidade maior em seu distúrbio, não falar e ter movimentos lentos em relação a algumas ações que lhes são solicitadas, nesta atividade participava adequadamente, mostrando estar inteirada do objetivo da proposta; suas ações não eram desconectadas em relação à proposta, mas se harmonizavam com ela.

Quando a monitora quebrava um galho para fazê-la ouvir o som, ela imitava o gesto, ouvindo com curiosidade os sons dos galhos e folhas que esse movimento provocava. Após esta atividade fomos para a sala do apoio, realizar a gravação dos sons do material coletado. Recolheu-se, também, o barbante, com **L** e **HS**, como responsáveis por esta função, voltando pelo mesmo percurso, enquanto enrolavam o carretel.

Esse fato foi importante, pois esses participantes raramente interagiam com o grupo. O fato de lhes dar uma função de responsabilidade contribuiu para que tivessem momentos de socialização com o grupo, bastante difícil de acontecer em outras circunstâncias. A gravação dos sons das folhas e galhos transcorreu com a mesma intensidade participativa de todos; somente Umberto não participou ativamente, somente observando os outros; de vez em quando, ele fazia um som com um apito, respondendo ao incentivo de Marcela, uma das monitoras. Durante o desenvolvimento das oficinas, os irmãos **H** e **HS** chegavam sempre na metade ou no fim da atividade, bem perto da hora do lanche, fato que atrapalhou muito sua participação.

Este fato revelava uma dificuldade do responsável por estes jovens, em relação a se organizar de modo a permitir que eles participassem das atividades culturais realizadas naquele espaço. Todos os envolvidos no projeto tinham que contar com a ajuda dos pais e mães, pois necessitavam de acompanhamento para chegar ao local das atividades nos horários combinados. No entanto, em alguns casos, esta ajuda dos pais era prejudicada por fatores que este pesquisador desconhece, por serem, algumas vezes, relacionado ao tratamento psicanalítico a que estes responsáveis (mãe e pai) eram submetidos.

Isso provocava, às vezes, algumas reações de afastamento do projeto.

Os atrasos e faltas às atividades de musica foram mais notados em **G**, e nos dois irmãos **HS** e **H**. Esta aula marcou a finalização do projeto "Viagem de Trem".

Todas as vivências, experiências e as produções dos alunos formaram o conteúdo que seria utilizado nas aulas seguintes de finalização da oficina, preparadas com o intuito de lembrar com os participantes o histórico de suas participações proporcionando-lhes oportunidade de fazer o reconhecimento do que haviam feito durante o trabalho, tanto em relação á produção gráfica, quanto à produção sonora.