

PROTOCOLO ORGANIZADOR DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL (PROEME): uma proposta para o planejamento docente

SPECIAL MUSIC EDUCATION ORGANIZING
PROTOCOL (SMEOP): a proposal for
teacher planning

Gleisson do Carmo Oliveira¹

gleisson.educa@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

<https://orcid.org/0000-0002-6246-6880>

Maria Betânia Parizzi Fonseca²

betaniaparizzi@hotmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

<https://orcid.org/0000-0002-8319-794X>

Submetido em: 07/03/2023

Aprovado em: 10/05/2023

Resumo

Este trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo consistiu em investigar as relações existentes entre a Educação Musical Especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas. Dentre os produtos oriundos da referida pesquisa, houve o desenvolvimento de um Protocolo Organizador da Educação Musical Especial (PROEME), constituído de cinco etapas, passível de ser utilizado por educadores musicais que atuam na Educação Musical Especial e/ou Inclusiva. As etapas do protocolo – (1) avaliação do aluno; (2) verificação de pré-requisitos; (3) implantação de rotinas e regras; (4) aproveitamento das potencialidades e dificuldades e (5) promoção de adaptações – foram testadas durante aulas ministradas para crianças autistas, como parte do estudo doutoral em questão. Tais etapas mostraram-se eficientes à organização do planejamento docente, bem como auxiliaram no alcance dos objetivos pedagógicos traçados, com possível aplicabilidade nas demais deficiências, para além do autismo, e em qualquer faixa etária. Munidos de ferramentas, tais como o PROEME, acreditamos que o trabalho do docente frente ao aluno com deficiência pode se tornar mais claro e eficaz, bem como menos ameaçador.

Palavras-chave: Educação Musical Especial; Inclusão; Desenvolvimento musical; Planejamento docente; Protocolo Organizador da Educação Musical.

Abstract

This paper presents an excerpt from a doctoral research whose objective was to investigate the existing relationships between Special Music Education and the development of social communication in autistic children. Among the products arising from that research, there was the development of an Organizing Protocol for Special Music Education (PROEME), consisting of five steps, which can be used by music educators who work in Special and/or Inclusive Music Education. The protocol steps – (1) student assessment; (2) prerequisite check; (3) implementation of routines and rules; (4) taking advantage of strengths and difficulties and (5) promoting adaptations – were tested during the classes given to autistic children, as part of the doctoral study in question. Such steps proved to be efficient to organize the teacher's planning, as well as to help achieve the pedagogical goals set, with possible applicability in other disabilities, besides autism, and in any age group. Armed with tools such as PROEME, we believe that the teacher's work facing the student with disabilities can become clearer and more effective, as well as less threatening.

Keywords: Special Music Education; Inclusion; Music development; Teaching planning; Music Education Organizing Protocol.

1 Educador Musical e Musicoterapeuta. Professor da Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutor, Mestre e Licenciado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Musicoterapia pelo Instituto Fênix de Ensino e Pesquisa. Coautor da Escala DEMUCA (Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6246-6880>.

2 Educadora Musical e Pianista. Professora da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais; Mestre, Especialista e Bacharela em Música pela Escola de Música da UFMG. Orcid: <http://lattes.cnpq.br/7576459260804816>. apresentações em alguns dos palcos mais importantes do mundo (incluindo o Carnegie Hall). É o idealizador e diretor da série Movimento Violão.

Introdução

A Educação Musical se refere às diversas formas de ensino e aprendizado da música, nos mais diferentes níveis e contextos. Como aponta Arroyo (2002, p. 18), a Educação Musical pode ir da educação informal à formal, da musicalização infantil ao ensino universitário, da aprendizagem instrumental a outros focos. Trata-se de uma ampla área que pode inclusive extrapolar o ensino e o aprendizado musical. Koellreutter (1998), por exemplo, acredita que a Educação Musical visa a formação integral do ser humano e, em acordo com essa posição, Swanwick (2010) coloca que a Educação Musical intenta levar o aluno à compreensão da música enquanto algo significativo para o ser humano, enquanto uma forma de interpretar e expressar valores. Segundo essa ótica, Koellreutter (1998) e Swanwick (2010), em suma, entendem a Educação Musical como uma oportunidade de formação humana, num sentido amplo.

Dentre as diversas ramificações possíveis da Educação Musical existe a Educação Musical Especial, que trata do ensino e da aprendizagem de música para pessoas com deficiência³ entre si, em um espaço exclusivo e a Educação Musical Inclusiva, distinta da primeira por ter como público-alvo pessoas com deficiência inseridas entre pessoas sem deficiência, num espaço inclusivo e capaz de promover o sucesso de todos os envolvidos, bem como a convivência respeitosa e um manejo didático capaz de atender a todos os alunos, sem prejuízos (OLIVEIRA, 2020). São, portanto, duas áreas interligadas, uma vez que a Educação Musical Inclusiva se vale de técnicas e saberes oriundos da Educação Musical Especial (OLIVEIRA, 2020) em seus processos, motivo pelo qual este artigo enfocará algumas das estratégias e saberes oriundos da Educação Musical Especial, aplicáveis, conseqüentemente, na Educação Musical Inclusiva.

Fundamentos da Educação Musical Especial

Em linhas gerais, a Educação Musical Especial objetiva estimular e desenvolver habilidades musicais acessíveis ao aluno com limitações, desenvolvendo experiências musicais que estimulam a capacidade de perceber os vários aspectos do som, de cantar ou tocar um instrumento musical, de (re)conhecer obras musicais de culturas diversas e de conhecer/praticar rudimentos da teoria musical (ADAMEK; DARROW, 2006; MOOG, 1976).

A Educação Musical Especial, quando realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, pode proporcionar efeitos tão benéficos quanto o de uma terapia que utiliza a música, sem, entretanto, constituir um processo terapêutico (LOURO, 2006). Em termos terapêuticos, existe a Musicoterapia, utilização profissional da música e seus recursos com a finalidade de beneficiar a saúde do paciente (BRUSCIA, 2014). Não raramente, as pessoas confundem a Educação Musical Especial e a Musicoterapia, uma vez que ambas lidam com pessoas com deficiência, bem como utilizam elementos

3 De acordo com a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015, p. 1) "Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

musicais como matéria-prima de seus processos, apesar de terem objetivos distintos e necessários de serem diferenciados. Neste sentido, o Quadro 1, a seguir, apresenta as especificidades de cada área.

Quadro 1 - Peculiaridades da Educação Musical Especial e da Musicoterapia.

EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL	MUSICOTERAPIA
<p>Conjunto de práticas pedagógicas. Objetivo central é o aprendizado musical do aluno. Considera a música como um fim em si mesmo. Pode desenvolver habilidades extramusicais.</p>	<p>Conjunto de intervenções musicais terapêuticas. Objetivo central é a terapia do paciente através da música. Utiliza a música como um meio para um outro fim. Pode desenvolver competências musicais.</p>

Fonte: adaptado de Louro, 2006.

Tendo diferenciado o fazer pedagógico do terapêutico, é possível compreender que a Educação Musical Especial consiste num ensino de música projetado a responder às necessidades únicas das pessoas com deficiência e, neste sentido, o educador musical que pretender atuar nesta área precisa, antes de tudo, eliminar os diversos rótulos relacionados à deficiência (GRANDIN; PANEK, 2017) e transferir sua atenção para o modo como seu aluno recebe as informações em decorrência dos comprometimentos que apresenta (LOURO, 2012), mas sem esquecer-se de olhar também para as potencialidades existentes (OLIVEIRA, 2020).

Hammel e Hourigan (2011) sugerem que as pesquisas e práticas em Educação Musical Especial direcionem-se à exploração das relações de ensino e aprendizagem considerando, principalmente, os comprometimentos (1) cognitivos, (2) comunicativos, (3) comportamentais, (4) sensoriais e (5) físicos. Em acordo com os autores, serão expostos, a seguir, os cuidados que o educador musical deve ter ao planejar e ministrar suas aulas, a partir dos cinco principais comprometimentos citados.

(1) Comprometimentos cognitivos: a cognição refere-se à habilidade de receber, processar e reter informações na memória, sendo que, para o desenvolvimento cognitivo, é necessário que ocorra a conversão dos estímulos sensoriais em informações neurais. A percepção utiliza a informação sensorial para extrair o sentido do mundo, inclusive do mundo musical (HAMMEL; HOURIGAN, 2011). A cognição inclui estados mentais e processos como a atenção, o raciocínio, a memória, o juízo crítico, a imaginação, o pensamento, o discurso, a percepção visual e auditiva, a aprendizagem, a consciência e as emoções (CAMARGOS JR., 2017). Visto isso, o educador musical deve reunir e examinar informações relacionadas ao modo como seus alunos ouvem e recebem a música, relembram e entendem os conceitos musicais e os expressam musicalmente (HAMMEL; HOURIGAN, 2011). Em geral, os estudantes com comprometimentos cognitivos precisam

de oportunidades e modos de resposta diferenciados. É preciso considerar que pode ser necessário repetir o conteúdo inúmeras vezes, que a resposta pode ser extremamente lenta ou inexistente, que os aprendizes podem precisar de informações por diferentes canais (visual, auditivo, cinestésico) e que eles podem compreender o que é esperado, mas não conseguir reproduzir este conteúdo expressivamente, agindo de forma mecânica ou automática (HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

Abordar os conteúdos de forma concreta é um ótimo recurso frente aos comprometimentos cognitivos. É bom que o ensino parta de elementos do dia-a-dia ou concretos, que possam ser vistos e/ou tocados. Por exemplo, ao trabalhar o conteúdo *Altura*, é possível associar o som grave à figura de um leão e o som agudo à figura de passarinhos. No piano, essas imagens podem ser dispostas nas partes esquerda (leão - grave) e direita (passarinho-agudo) do teclado e dar vazão a uma série de atividades musicais improvisativas e exploratórias do piano e da voz (OLIVEIRA, 2020).

(2) Comprometimentos comunicativos: a comunicação consiste na capacidade de compreensão e expressão de conteúdos verbais e não verbais, assim como na capacidade de externar emoções em situações sociais (CAMARGOS JR., 2017). Visto que as relações humanas se baseiam na troca de informações pela utilização dos sistemas simbólicos, é de grande importância que o educador musical conheça diferentes recursos comunicativos, tais como formas de comunicação suplementar e/ou alternativa.

O aluno pode precisar de muitas ferramentas à sua disposição para que consiga demonstrar suas habilidades musicais. A resposta às atividades pode acontecer de diferentes formas, por meio da fala, de um olhar, de um gesto ou movimento, de um equipamento tecnológico etc. O uso de formas alternativas é fundamental uma vez que, em geral, a comunicação verbal pode ter comprometimentos. A instrução verbal aliada à possibilidade de resposta pelo apontamento a um ícone é uma alternativa via aparelhos tecnológicos tais como *tablets* (HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

Hammel e Hourigan (2013) sugerem três estratégias que podem ser adotadas pelo educador musical no intuito de estimular o desenvolvimento comunicativo expressivo e receptivo do aluno: (1) enfatizar o contato visual ao máximo possível. O contato visual permite a abertura de canais comunicativos e se estabelece desde o nascimento. O bebê, ao nascer, já é capaz de focalizar visualmente imagens que estejam a 30 centímetros de seu rosto, distância esta que é a mesma entre ele e a mãe no momento da amamentação (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p. 13 *apud* PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p. 42); (2) estimular a atenção conjunta. Manter a atenção do aluno e estendê-la o tanto quanto for possível. Usar itens de interesse do estudante é sempre efetivo neste sentido. Se um aluno demonstra preferência por um determinado instrumento musical, é bom que ele tenha a oportunidade de usá-lo. Se o aprendiz gosta de dinossauros, por exemplo, é interessante usar fantoches, bonecos, desenhos, canções, tudo o que for possível relacionado aos dinossauros, além de definir as atividades e conteúdos partindo deles; (3) encorajar a troca de turnos (ou tomada de vez). Através da linguagem mais apropriada ao aluno, estender a conversação o tanto quanto for possível. Uma estratégia pode ser, durante uma canção de boas-vindas, perguntar o nome do estudante, deixando uma lacuna para que ele responda. Também é possível trabalhar canções que induzam uma

determinada ação, como a canção “Se você está contente bata palmas (pá, pá, pá!)”, deixando o espaço necessário ao cumprimento do comando.

(3) Comprometimentos comportamentais: são aqueles que abrangem uma ou mais das seguintes proposições: a) inabilidade para aprender inexplicável por fatores sensoriais, intelectuais e de saúde; b) inabilidade para desenvolver ou manter relacionamentos interpessoais; c) comportamentos inapropriados de medo em circunstâncias normais; d) tristeza generalizada ou depressão; e) tendência a desenvolver sintomas físicos decorrente de medo associado a pessoas ou fatos escolares (HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

É certo que, eventualmente, todo estudante pode exibir algum comportamento considerado inapropriado, porém o professor deve observar se: a) há algum antecedente do comportamento; b) o comportamento é inadequado com relação à idade da criança; c) o comportamento prejudica seu aprendizado; d) é um comportamento externo (agressão) ou interno (reclusão); e) o comportamento prejudica o aprendizado de outros alunos da turma. Na presença desses comportamentos pode ser necessário buscar a colaboração de um profissional especializado que ajude na criação de um plano educativo específico. Os déficits comportamentais exigem modificações específicas na forma de ensino e no contexto de aprendizagem e consistem em fazer diminuir os comportamentos considerados negativos e em aumentar os positivos (HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

A falta de estrutura em uma aula pode levar alguns alunos, como os autistas, por exemplo, a um comportamento de ansiedade. Logo, iniciar e terminar a aula ou seções de aula com a mesma canção/atividade pode acalmar o aluno e permitir sua autorregulação. Realizar a validação dos bons comportamentos é também fundamental, por meio de elogios e do incentivo à realização das atividades (LOURO, 2012).

(4) Comprometimentos sensoriais: estão mais comumente relacionados à hiper/hiporeação ao som, toque, paladar, cheiro e/ou imagem. Ao identificar um aluno com disfunção de integração sensorial, convém ao professor conversar com os responsáveis e/ou outras pessoas que lidam com esse indivíduo a fim de que reações extremas numa sala de aula sejam previstas e/ou atenuadas (LOURO, 2012). Não raramente, comprometimentos sensoriais podem levar a dificuldades em outras áreas, tais como na comunicação e no comportamento. É recomendável cautela na escolha das cores, sons e texturas. É bom ter cuidado com o uso dos instrumentos musicais de timbres metálicos, como metalofones, triângulos e agogôs (OLIVEIRA, 2020). Ao usar estes instrumentos, é importante verificar se os alunos ficam irritados ou “tapam as orelhas” para, nestes casos, evitar ou introduzir estes instrumentos aos poucos, explorando intensidades mais suaves e/ou atenuando o brilho dessas fontes sonoras pelo uso de baquetas de feltro ou emborrachadas (OLIVEIRA, 2020).

(5) Comprometimentos físicos: correspondem a uma desvantagem resultante de uma incapacidade que limite ou impeça o desempenho motor de uma determinada pessoa (LOURO, 2012). Os comprometimentos de ordem física podem ou não afetar o desempenho acadêmico do aprendiz. Muitas vezes o estudante possui uma ótima função cognitiva e precisa apenas de uma adaptação à sua desordem física.

É necessário que o professor adapte o ambiente de modo que o aluno com comprometimentos físicos tenha condições de tornar-se o máximo independente

possível. É preciso, também, considerar que o aluno pode estar bem em um dia, mas não estar tão bem no outro. Ele pode ter dor ou outro desconforto e, muitas vezes, necessitar de algum medicamento, que, dependendo do momento em que for administrado, pode promover alterações em seu desempenho durante a aula. É preciso que o educador conheça a condição médica específica de seu aluno e lhe proporcione o ambiente mais adequado possível (HAMMEL; HOURIGAN, 2011). É necessário acomodar o ambiente para a movimentação dos estudantes e sua acessibilidade aos instrumentos, cadeiras etc. A acomodação inclui também uma possível simplificação da execução instrumental e/ou do repertório. A Tecnologia Assistiva, um ramo da Terapia Ocupacional, promove diversas adaptações que podem ajudar as pessoas com limitações motoras a tocarem um instrumento musical. Há inclusive órteses pensadas exclusivamente para o uso com instrumentos musicais (LOURO, 2012).

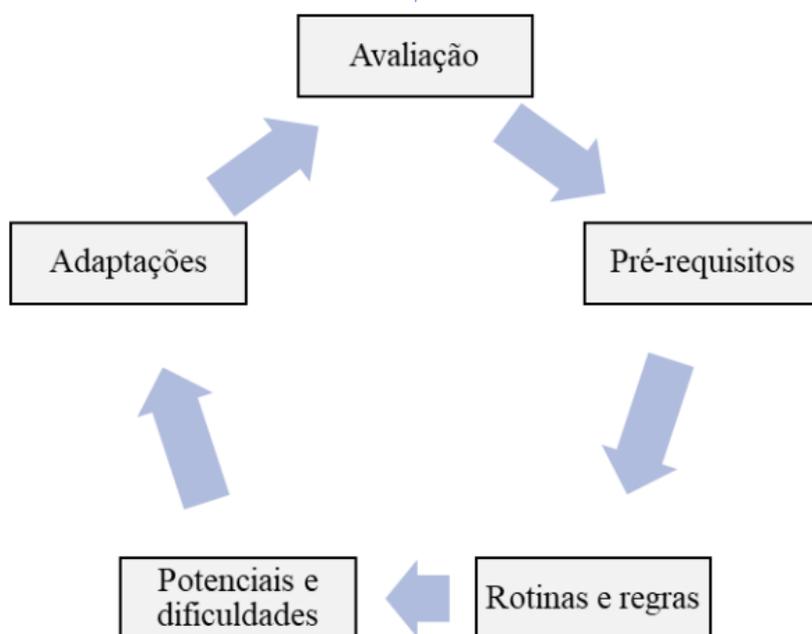
Protocolo Organizador da Educação Musical Especial (PROEME)

O Protocolo Organizador da Educação Musical Especial (PROEME) surgiu durante a pesquisa de doutorado *Relações entre a Educação Musical Especial e o desenvolvimento da comunicação social de crianças autistas* (OLIVEIRA, 2020), em meio aos estudos teóricos procedidos e apresentados nos itens iniciais deste texto, sob especial influência dos trabalhos de Hammel e Hourigan (2011, 2013) e de Louro (2006, 2012), e à atuação prática dos autores na Educação Musical Especial (no momento, há cerca de mais de uma década).

Empiricamente, em aulas para alunos com autismo e outras deficiências em escolas especializadas no ensino de música, os autores testaram diversos formatos de planejamento e condução dos processos de ensino e aprendizado musical, apoiados em estratégias informadas por autores com experiência na Educação Musical Especial e Inclusiva, mas dispersas em vários trabalhos. Os autores, após reflexões e avaliações dos resultados obtidos em diversas turmas atendidas durante anos, chegaram a um conjunto de passos, que ao serem executados de forma linear e progressiva, resultavam numa experiência mais proveitosa tanto ao planejamento dos educadores, quanto ao êxito de aprendizado dos alunos.

Foi neste momento que ficou perceptível o quanto algumas ações influenciavam muito positivamente o andamento das aulas, bem como o alcance das metas estabelecidas. Tais ações, organizadas num conjunto de passos lineares deram origem ao PROEME, um protocolo constituído de 5 etapas que pode contribuir para a organização do planejamento pedagógico do educador musical que atua com pessoas com deficiência. Trata-se de uma ferramenta, empiricamente aplicada e testada durante o estudo doutoral de Oliveira (2020), cujas etapas sintetizadas na figura 1, são as seguintes: (1) avaliação do aluno, (2) verificação de pré-requisitos, (3) implantação de rotinas e regras, (4) "aproveitamento" das potencialidades e dificuldades do aluno durante as aulas e (5) promoção de adaptações. Tais etapas serão descritas nos tópicos seguintes.

Figura 1 - Etapas do PROEME.



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Etapa 1 - Avaliação do aluno: é o momento em que o professor conhece as características de seu aluno (LOURO, 2012), verifica a forma de ser dessa pessoa, seus gostos pessoais e possíveis hiperfocos, o histórico das intervenções às quais ele está sendo submetido, suas potencialidades e dificuldades, sua história musical e influências cotidianas, seu quadro de saúde e desenvolvimento geral etc. (OLIVEIRA, 2020). Essa avaliação pode ser feita com o auxílio de um familiar do aluno e pode também ter a colaboração do próprio estudante, caso ele tenha condições de participar. Constitui um conjunto de documentos para consulta do educador, norteadores de todas as demais ações. A avaliação pode ser realizada por meio de uma entrevista inicial e complementada por observações e/ou escalas específicas, como a Escala DEMUCA (caso o público atendido seja composto por crianças autistas), por exemplo (OLIVEIRA, 2020), bem como por documentos fornecidos por outros profissionais (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos etc.), laudos médicos e relatórios escolares.

A seguir, uma proposta de entrevista inicial, inspirada em questões rotineiras de uma ficha admissional musicoterapêutica genérica e da ficha inicial proposta por Louro (2012, p. 63-64) que pode ser feita com o próprio aluno, caso ele tenha condições de responder por si próprio, ou com os seus responsáveis:

Entrevista inicial

Nome		Nascimento	
Escola / Série			
Endereço			
Responsável		Contato	

Referências musicais:

1. Quais as preferências/recusas musicais/sonoras dos responsáveis?
2. Quais as preferências/recusas musicais/sonoras do aluno?
3. Possui experiência musical? (em musicalização ou musicoterapia)
4. Possui familiares musicistas?
5. Possui instrumentos musicais em casa?
6. Como "mais" se envolve musicalmente? (cantando, tocando, dançando, ouvindo, improvisando, outros)

Referências gerais:

1. Possui alguma deficiência ou doença? Alguma hiper ou hipossensibilidade?
2. Faz uso de algum medicamento?
3. Possui algum tipo de alergia?
4. Possui alguma dificuldade motora, social, comunicativa, cognitiva, emocional ou outra?
5. Realiza intervenções/acompanhamentos/terapias?
6. Possui algum hiperfoco?

Referências familiares:

1. Qual a origem da família?
2. Possui irmãos?
3. Com quem o aluno fica a maior parte do tempo?

Etapa 2 - Verificação de pré-requisitos: é o momento que determina as condições necessárias ao ensino/aprendizado musical. Trata-se de uma etapa comumente negligenciada, mas de fundamental importância, pois, por vezes, antes de iniciar processo de ensino/aprendizagem da música, é preciso que o professor estabeleça condições mínimas necessárias a isso (OLIVEIRA, 2020).

Por exemplo, se o aluno não consegue ficar assentado por um tempo mínimo necessário ao cumprimento das atividades da aula, faz-se necessário desenvolver essa habilidade primeiro, visto que é bem mais difícil desenvolver alguns aprendizados sem atenção focada. Por outro lado, um aluno não verbal demanda uma forma de comunicação alternativa à fala e, neste caso, tal fato constitui uma questão importante a ser priorizada. Logo, é preciso que o professor estabeleça alguma forma de comunicação com seu aluno, seja ela gestual, pictórica, gráfica ou outra. Em geral, os dois exemplos supracitados são os pré-requisitos mais comumente necessários: ajustes de comportamento e estabelecimento comunicativo, mas a primeira etapa (Avaliação do aluno) poderá revelar outras áreas necessárias de investimento prévio necessária ao início do trabalho com conteúdos musicais em si.

Etapa 3 - Implantação de rotinas e regras: é o momento em que o comportamento do aluno é "regulado" e, por isso, está, de certa forma, relacionado à etapa anterior. Em busca das melhores condições de desenvolvimento do aluno, é necessário estabelecer regras (HAMMEL, HOURIGAN, 2011; LOURO, 2012). Em geral, as rotinas e

regras colaboram para a autorregulação do aprendiz, pois tornam a aula previsível e menos ameaçadora (OLIVEIRA, 2020).

É de grande importância, segundo Hammel e Hourigan (2011), estabelecer regras claras, de modo que os alunos saibam exatamente o que deles é esperado. Por exemplo, uma regra que pode ser estabelecida desde o início do trabalho é entregar os instrumentos musicais aos alunos somente quando eles estiverem assentados. Então, os alunos já saberão que para receber um instrumento, primeiro precisam se sentar e esperar. Mesmo que, logo após ganhar o instrumento eles possam se levantar novamente, eles devem estar sentados para receber o instrumento. Isso pode contribuir para o desenvolvimento da concentração, para a transição entre as atividades e ainda para a auto-organização dos alunos (OLIVEIRA, 2020). Após cada atividade, outra regra interessante é que os estudantes ajudem a guardar os materiais utilizados e a organizar o espaço. Isso permite que os alunos sejam capazes de interagir com o ambiente, de modo que se sintam responsáveis também por ele, bem como se preparem para um novo momento que virá a seguir, além de aprender a conviver com regras de um modo mais tranquilo (OLIVEIRA, 2020).

Sobre as aulas em si, uma estratégia que dá bons resultados é a manutenção de uma rotina dentro de cada encontro e durante o semestre (LOURO, 2012). Assim, iniciar a aula com uma breve conversa, em tom de brincadeira, perguntando ao aluno sobre sua roupa, ou algum brinquedo/objeto que esteja segurando, ou sobre a pessoa que o está acompanhando ajuda a “quebrar o gelo”. A seguir, cantar uma canção de boas-vindas, na qual se insere o nome do aluno e se inclui uma pergunta sobre como ele está e um convite para “fazer música”, ajuda a marcar o início da aula. Após esta seção inicial, é interessante manter, na medida do possível, alguma estrutura de atividades, como por exemplo: (1) provocações/explorações vocais, (2) jogos instrumentais que trabalhem conteúdos musicais, (3) atividades de movimentação corporal e, por fim, (4) uma canção de despedida que informe o fim da aula e anuncie que, em breve, estarão juntos novamente (OLIVEIRA, 2020).

Vale ressaltar que as regras em sala de aula podem ser desenvolvidas, inclusive, em parceria com os próprios alunos, quando possível, e ser alteradas de acordo com o desenvolvimento dos estudantes e com o passar do tempo (HAMMEL; HOURIGAN, 2011). Mas, uma vez definidas, as regras devem ser consistentemente aplicadas e o mais importante é que elas sejam claras e que todos saibam exatamente o que deles é esperado. Pode ser que seja necessário escrever/desenhar as regras num local visível, onde possam ser constantemente lembradas/visualizadas ou em cartões que possam ser apresentados aos estudantes (HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

Etapa 4 - “Aproveitamento” das potencialidades e dificuldades do aluno durante as aulas: é o momento que define as estratégias necessárias para o desenvolvimento musical. As potencialidades do estudante indicam “brechas” ou “janelas” para o desenvolvimento de inúmeras habilidades, a partir das quais cada ser é capaz de realizar outras ações mais complexas. Ao focar as qualidades e potencialidades do aprendiz, é possível alcançar, indiretamente, suas dificuldades e desenvolvê-las. Ao mesmo tempo, as dificuldades podem ser aproveitadas e transformadas em potencialidades (OLIVEIRA, 2020).

Por exemplo: (a) a ecolalia⁴, considerada um comprometimento, eventualmente pode ser aproveitada pelo educador musical durante as aulas. As ecolalias podem ser transformadas pelo uso de gestos, inflexões, variações timbrísticas e de métrica, proporcionando, assim, momentos de interação musical entre educador e aluno. Imitar as ecolalias do estudante, porém com alterações na prosódia, de uma forma musical, pode abrir espaço para ricas e expressivas trocas vocais (PRESTES, 2008). (b) As estereotipias⁵, um comportamento geralmente autoregulatório e típico do autista, podem ser aproveitadas pelo educador e ganhar um sentido musical, performático, seja tocando um instrumento ou dançando (PRESTES, 2008). Usar uma canção que coincida com o andamento das estereotipias gestuais pode ajudar o aluno a ressignificar seus movimentos, associando-os à música executada pelo educador, seja dançando ou tocando um instrumento, como o tambor. Aos poucos, no processo, pode-se promover acelerações e diminuições de andamento. Na maior parte das vezes os alunos conseguem perceber a sincronia dos próprios gestos com a música e responder sorrindo ou propondo mudanças de andamento, as quais o educador pode seguir. Assim, é possível travar momentos de interação a partir de questões comportamentais (OLIVEIRA, 2020). (c) O hiperfoco, um estado de concentração intensa e sustentada de alguém por uma atividade ou um conjunto de estímulos específicos, bastante comum no autismo, pode ser o mote para o desenvolvimento dos conteúdos. Um aluno que tenha hiperfoco em locomotivas pode se interessar mais por canções que falem sobre elas ou por brincadeiras que o façam imitar um trenzinho, emitir o som de uma Maria Fumaça etc. Caso o educador tenha um trenzinho em seus materiais, pode utilizá-lo para atrair a atenção de seu aluno para um instrumento ou inclui-lo entre suas fontes sonoras (OLIVEIRA, 2020).

Etapa 5 - Promoção de adaptações: é um momento bastante necessário ao sucesso do aluno que possui algum tipo de limitação. As adaptações podem ser diversas, como atitudinais, físicas ou curriculares. As adaptações permitem que o aluno obtenha sucesso, ao seu modo, sem precisar se ajustar ao modelo de "normalidade" imposto pela sociedade (OLIVEIRA, 2020). As adaptações atitudinais envolvem a mudança de atitude do educador e dos demais envolvidos (colegas de turma, funcionários do local etc.) frente à deficiência. É importante conhecer a terminologia eticamente correta das deficiências, o básico de suas implicações, os direitos que as pessoas com deficiência possuem, entre outros. As adaptações físicas incluem as modificações necessárias aos espaços utilizados pelo aluno, a fim de que ele tenha acessibilidade, autonomia e liberdade de ação. Também contemplam a eliminação de possíveis fontes estressoras e/ou de distração. As adaptações curriculares implicam no olhar atento ao currículo e às alterações necessárias para atender às demandas específicas de cada indivíduo. Podem envolver também ajustes nas atividades, no método, nos materiais e na didática necessária à transmissão dos conteúdos (OLIVEIRA, 2020).

É de suma importância adequar o contexto de aprendizagem musical e as condições de ensino às particularidades do aluno. Às vezes, pode ser necessário ajustar as luzes, o

4 Repetição de palavras, de forma imediata ou tardia, com ou sem contexto comunicativo.

5 Ação repetitiva ou ritualística, proveniente do movimento, postura ou fala.

número de alunos da turma, o tamanho da sala, o local dos assentos (longe de distrações), a duração da aula etc. (HAMMEL; HOURIGAN, 2013). Ainda sobre o contexto de aprendizagem, é bem interessante o trabalho em salas menores, que proporcionem uma maior proximidade física com o estudante, organizada de modo a ter um espaço livre no centro, com o mínimo de elementos que possam causar distração (OLIVEIRA, 2020).

As deficiências que acarretam dificuldades de processamento sensorial podem implicar na necessidade de redução dos excessos de informação visual e na oferta de suportes visuais para que o aluno compreenda a rotina e os procedimentos. A antecipação do que vai acontecer pode ser tranquilizadora e podem ser usados sinais visuais ou musicais, por exemplo, para indicar o início, a transição ou a conclusão de uma atividade ou da aula (NOGUEIRA *et al.*, 2017).

Caso haja acompanhantes, é interessante que eles sejam sempre os mesmos, se possível, e, nunca mais de um. Assim, evitam-se presenças desnecessárias, bem como pode-se contar com uma pessoa que possuirá a visão de todo o processo, sendo capaz de auxiliar o aluno e o professor quando necessário (OLIVEIRA, 2020). Além disso, é bom que o educador musical tenha engajamento com todos os alunos, bem como esteja sempre próximo de todos, gerenciando os seus comportamentos e auxiliando-os nos momentos em que isto for preciso. Por esta razão, em uma turma grande, a presença de um colaborador pode ser de grande valia tanto para os alunos, quanto para o professor. O colaborador pode auxiliar no suporte a demandas individuais, no uso de equipamentos específicos e na eliminação de possíveis fontes de distração (HAMMEL; HOURIGAN, 2013).

Em termos didáticos, um recurso bastante eficaz é o desenvolvimento dos conteúdos de modo concreto, associando o estímulo auditivo ao visual (HAMMEL; HOURIGAN, 2011; OLIVEIRA, 2020). Por exemplo, ao trabalhar o conteúdo musical “escala”, é possível organizar bloquinhos de madeira, um sobre o outro, verticalmente, e cantar os graus da escala, cada altura correspondendo a um “degrau” (OLIVEIRA, 2020). Outro exemplo: ao trabalhar o conteúdo “movimento sonoro”⁶, é possível usar o xilofone/metalofone na posição vertical (sons mais agudos em cima)⁷, para que o aluno perceba o movimento de sua mão subindo e descendo, em conjunto com o som executado vocalmente e com o instrumento (OLIVEIRA, 2020).

Sobre as formas de expressão, é necessário ser flexível e atento aos modos de resposta dos estudantes (HAMMEL; HOURIGAN, 2011). Quando não verbais, eles podem responder por meio de gestos corporais e expressões faciais. Todas as formas de resposta devem ser incentivadas e reforçadas (OLIVEIRA, 2020). De modo geral, os alunos não verbais demonstram maior interesse pelas atividades de movimentação corporal e, nestes momentos, costumam vocalizar bastante. De acordo com Rogers, Dawson e Vismara (2015), as atividades sociais sensoriais que envolvem movimento são muitas vezes especialmente úteis para estimular a vocalização involuntária.

6 Movimento sonoro: sensação de movimentação sonora vertical. Pode ser ascendente, quando temos a sensação de som subindo (deslocamento do grave para o agudo) ou descendente, quando temos a sensação de som descendo, (deslocamento do agudo para o grave).

7 Prática idealizada e sugerida pela professora Rosa Lúcia dos Mares Guia (1937-2017), grande educadora musical mineira, fundadora do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical de Belo Horizonte.

Já os alunos verbais gostam de cantar e/ou de ouvir/inventar histórias. Alguns sabem cantar músicas inteiras e outros criam suas próprias músicas, baseadas em músicas existentes e também em gromelôs⁸ (OLIVEIRA, 2020). O fato é que todos se comunicam de alguma maneira, via fala, canto, gestos, movimentos etc. Assim, durante as aulas, é preciso valer-se de diversas formas de comunicação com os alunos (HAMMEL; HOURIGAN, 2011). Uma atividade que costuma dar bons resultados para expressão vocal é brincar com as sonoridades vocais dentro de melodias musicais conhecidas. Por exemplo, cantar a canção de domínio público “Fui morar numa casinha”, porém sem o texto, usando, em substituição, a “língua da chuva” (chuuu), da “abelha” (bzzz), do “vento” (fuuu), entre outras. Os alunos, em geral, gostam muito de imitar sons cotidianos dentro das canções. A associação com animais também funciona bastante e desta forma é possível trabalhar diferentes timbres e articulações vocais. Nestas brincadeiras musicais, podem ser trabalhados vários conteúdos, como: contrastes de intensidade (*forte-piano*), contrastes de andamento (lento-rápido), entre outros (OLIVEIRA, 2020).

Por fim, é necessário ressaltar a importância do elogio e da comemoração das atividades realizadas do modo esperado (HAMMEL; HOURIGAN, 2011; LOURO, 2012). Ao ouvirem palmas por terem feito algo, os alunos tendem a direcionar o olhar para o educador e a repetir o que acabaram de fazer. O reconhecimento funciona como uma forma de validação e contribui para a aquisição de diversas habilidades musicais (OLIVEIRA, 2020).

É também importante que o educador musical, para uma melhor compreensão do seu aluno e de suas peculiaridades, estabeleça uma boa relação com os pais/responsáveis. Para tanto, uma boa estratégia pode ser o professor fazer comentários com os pais sobre as conquistas do aluno durante as aulas de música. Normalmente eles são chamados para ouvir sobre as dificuldades de seu filho e o fato incomum de receberem comentários positivos sobre o filho pode abrir canais de comunicação entre pais e professores (HAMMEL; HOURIGAN, 2013; OLIVEIRA, 2020).

O Quadro 2, a seguir, sintetiza as etapas do PROEME, com as indicações dos autores de questões importantes de serem previstas em cada etapa, e espaço para o detalhamento das ações que podem ser procedidas pelo educador musical, durante o seu planejamento.

Quadro 2 - Sugestões de ações a serem cumpridas em cada etapa do PROEME, com espaço para os devidos detalhamentos, por parte do educador musical.

Etapas	Itens	Descrição
Avaliação	Entrevista inicial	
	Aplicação de Escalas	
	Análise de Relatórios	
	Observação	

8 Gromelô: idioma inventado.

Pré-requisitos	Comunicação	
	Comportamentos	
	Outros	
Rotinas e regras	Chegada	
	Momento 1	
	Momento 2	
	Momento 3	
	Saída	
	Regra 1	
	Regra 2	
Potencialidades e dificuldades	+	
	+	
	+	
	-	
	-	
	-	
Adaptações	Atitudinais	
	Físicas	
	Curriculares ⁹	

Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Considerações finais

Após percorrer as 5 etapas do Protocolo Organizador da Educação Musical Especial (PROEME), retorna-se à primeira delas: a avaliação. Agora, porém, com o intuito de verificar como o aluno tem se desenvolvido e em que pontos ainda precisa progredir. Assim, o professor pode voltar em alguma das etapas anteriores e “ajustar o leme” na direção necessária.

As etapas descritas, fruto de pesquisa, testes empíricos, intensa reflexão e crítica pessoal, bem como de suportes teóricos consagrados, podem ser bastante úteis para a organização do planejamento docente, mas claramente não esgotam as possibilidades do educador musical. Constituem apenas uma contribuição/sugestão, advinda de uma pesquisa, para os colegas que atuam na Educação Musical Especial e/ou Inclusiva.

Cabe ressaltar que novos passos têm sido dados, em especial no que tange à obtenção de evidências de validade para o PROEME, por meio de novas pesquisas. No momento, o protocolo tem sido aplicado por outros pesquisadores, em estudos acadêmicos com

⁹ Inclui método, conteúdos, atividades, didática etc.

diferentes populações e faixas etárias, em variados tipos de ambientes.

Por fim, nunca é demais reforçar que a música é para todos! Independente da condição que apresente, todo ser humano certamente é capaz de se beneficiar da música, em alguma instância. Assim, a Educação Musical Especial vem com a missão de proporcionar as condições necessárias para que as pessoas com deficiência também possam usufruir do aprendizado musical. Munidos de ferramentas, tais como as aqui propostas pelo PROEME, acreditamos que o trabalho do docente frente ao aluno com deficiência pode se tornar mais claro e eficaz, bem como menos ameaçador.

Referências

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2002. p. 18-29. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRUSCIA, Kenneth E. **Defining Music Therapy**. 3. ed. Gilsum: Barcelona Publishers, 2014.

CAMARGOS JR., Walter. (org.) **Intervenção precoce no autismo**: guia multidisciplinar de zero a 4 anos. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

ADAMEK, Mary S.; DARROW, Alice-Ann; Music in special education. **Music Educators Journal**, [s. l.], v. 93, n. 2, p. 20, 1 nov. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/002743210609300208>. Acesso em: 22 maio 2023.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Editora Record, 2017.

HAMMEL, Alice M., HOURIGAN, Ryan M. **Teaching music to students with special needs**. Nova York: Oxford University Press, 2011.

HAMMEL, Alice M., HOURIGAN, Ryan M. **Teaching music to student with autism**. Nova York: Oxford University Press, 2013.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. *In*: LIMA, Sonia Albano (org.). **Educadores musicais de São Paulo**: encontro e reflexões. São Paulo: Editora Nacional, 1998, p. 39-45.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

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

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

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães *et al.* (org.). **Transtornos do Espectro do Autismo**: recursos para inclusão escolar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. **Relações entre a Educação Musical Especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas**. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34569>. Acesso em: 17 maio 2023.

PARIZZI, Betânia; RODRIGUES, Helena. **O bebê e a música**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. **Saberes do bebê**. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

PRESTES, Clarisse. Musicoterapia: estudo de caso de uma criança autista. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. **Anais** [...]. Goiânia: ABEM, 2008. p. 1-17. Disponível em: . Acesso em: 22 maio 2023.

ROGERS, Sally J.; DAWSON, Geraldine; VISMARA, Laurie A. **Autismo**: compreender e agir em família. Lisboa: Lidel, 2015.

SWANWICK, Keith. Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas. [Entrevista concedida a] Ana Gonzaga. **Nova Escola**, São Paulo, 1 jan. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1017/keith-swanwick-fala-sobre-o-ensino-de-musica-nas-escolas>. Acesso em: 22 maio 2023.