

*Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas  
Roberlúcia Rodrigues Alves*

### **Projeto Eu Canto, Tu Cantas e Juntos Crescemos**

O presente trabalho trata do projeto desenvolvido na Escola Municipal Alvorada, localizada no município de Fortaleza. O foco do estudo foi a sala de Infantil V, com uma criança autista de cinco anos e o seu grupo, e foi desenvolvido de agosto de 2012 a janeiro de 2013, totalizando sete encontros, com temáticas diferentes.

O projeto visou contribuir para que a criança com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) se beneficiasse do convívio social com seus pares, e se desenvolvesse cognitivamente, cultural e socialmente, mediado pelo resgate e pela valorização do fazer cultural intersubjetivamente partilhado. O trabalho consistiu na proposição de atividades que priorizaram o lúdico, o afetivo, a vivência artística (interdisciplinar e transdisciplinar entre os diversos saberes) e as construções sociais partilhadas culturalmente. A utilização desses procedimentos teve por finalidade possibilitar que a criança autista atribuísse sentido ao mundo social, aproximando-a (juntamente com sua família), do seu grupo de trabalho e dos pais dos alunos desse grupo. Além da proposição de atividades na sala de aula comum e na comunidade (através de visitas e entrevistas com moradores do bairro), foram realizados encontros quinzenais com os alunos do Infantil V e com os professores da sala de atendimento educacional especializado e da sala de aula comum, com a finalidade de realizar trocas de experiências, construção compartilhada do conhecimento,



respeito às diferenças, fortalecimento da autoestima, e estímulo da convivialidade.

O projeto ocorreu na frequência de uma vez por quinzena com duração de duas horas. As atividades foram desenvolvidas pelas professoras do AEE, e da sala comum, assessoradas por três acadêmicos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (dois do curso de graduação de Música, e um do curso de graduação de Pedagogia) da Universidade Federal do Ceará- UFC, além das supervisoras de música e de pedagogia do referido programa. O Projeto em questão foi certificado como Tecnologia Social na Educação pela Fundação Banco do Brasil, e premiado pela respectiva Fundação e pela *Revista Fórum* no Concurso Tecnologias Sociais na Educação, edição 2012. Foi aceito como projeto inovador na educação pela Rede Microsoft Partners in Learning, tendo sido também selecionado na fase regional da XIV edição do Prêmio Arte na Escola Cidadã.

### **Da Sinergia entre a Cultura de Paz e a Educação Inclusiva**

A professora da sala multifuncional da Escola Alvorada, em sua prática pedagógica, percebeu duas demandas no processo ensino-aprendizagem, que poderiam, sob o tratamento pedagógico adequado, ser complementares e convergentes:

(A) Estimular os alunos a interpretar e dar sentido às vivências culturais e sociais de sua comunidade, tendo em vista o processo de enfraquecimento e subvalorização da cultura local. (B) Incluir o aluno G.S. (autista), tendo em vista a sua tendência em bater, morder e agredir os colegas de sala, como meio de indução de estímulos sensoriais para compreender o mundo (KANNER, 1943). Essa situação culminou em rejeição e conflito entre os pais dos alunos.



A criança autista apresentava dificuldade de comunicação, e pouco domínio da linguagem formal, ocasionando prejuízo em suas relações interpessoais com seus pares. O contexto revelou a necessidade de pensar um trabalho que oportunizasse a construção de uma nova identidade relacional do aluno com seu grupo.

No Atendimento Educacional Especializado, o aluno focava sua atenção e abria canais de comunicação quando trabalhava com a música. Dessa forma, foi oportuno investir na música como elemento estruturante do projeto, sem limitar o trabalho a essa linguagem artística. A partir da constatação, foi proposto o projeto Eu Canto, Tu Cantas e Juntos Crescemos, oportunizando a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.

O projeto propõe a vivência compartilhada de experimentações culturais e comunicativas, mediadas pela música, visando aproximar os alunos entre si e os pais dos alunos entre eles próprios, e entre seus filhos, contribuindo na construção de novos significados, que possam nutrir as relações que se estabelecem no dia a dia da escola. Atribuímos grande importância à construção partilhada, tendo em vista a característica processual da inclusão, pois esta não se dá por decreto, encontrando-se em processo de gestação na ação pedagógica e política dos atores que a constituem.

É fundamental dar voz aos atores que formam a escola, como um modo de gerenciar produtivamente os conflitos, instaurando uma nova mentalidade que conceba a diferença como um valor, e não como uma ameaça. A escola necessita acolher e respeitar o múltiplo, o diferente, o plural. De tal forma, revisitamos o PPP (Projeto Político Pedagógico) escolar, que possuía princípios inclusivos, acolhendo alunos especiais do Infantil IV até o 2º ano do Fundamental I.

A inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos.

Este paradigma requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação.

A partir dessas reflexões, a professora da sala regular foi convidada para que, juntamente com a professora do atendimento educacional especializado-AEE, realizassem círculos de cultura (FREIRE, 2005) com os alunos, para saber quais as suas impressões quanto às especificidades do aluno G.S. Sondando as crianças, iniciamos um trabalho de reconhecimento das falas culturalmente fundadas na produção de preconceitos, que traduziam, em boa medida, a visão dos pais. Nos círculos de cultura, também analisamos os desejos das crianças em relação ao comportamento da criança autista.

Os círculos de cultura de Paulo Freire foram utilizados regularmente. Sua proposta libertadora e participativa, tem o sujeito como elemento ativo do processo, facilitando a interação entre as crianças. O referencial da pedagogia libertadora de Freire referenda a ação educativa do projeto, ao frisar que a ação pedagógica não se restringe ao aspecto formal, mas, está presente em todos os contextos do processo de ensinar e aprender.

A música foi o elemento transversal que deu suporte à vivência reflexiva e à construção de relações mais integrais,

possibilitando o que Alfonso Quintás (1993) denomina “âmbito de encontro”. Nessa perspectiva, a tarefa educativa visa a superação do reducionismo, do dogmatismo e do isolamento, gerando a unicidade.

Com as demandas em mãos e os desejos dos alunos visibilizados e acolhidos, iniciamos a construção do projeto. Foram convidados os acadêmicos de Música e pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, assim como suas respectivas supervisoras, além da professora da sala regular e do atendimento educacional especializado para construir o projeto.

Após analisarmos as variáveis, pensamos na arte, e mais especificamente na vivência musical, como meio para construção de significados, dando sentido às vivências sociais, e facilitando o desenvolvimento da competência comunicativa do grupo. A música, segundo Padilha (2008), possui poderosa influência na bioquímica corporal, na fisiologia, nas respostas musculares, motoras e cerebrais. A música, para a autora, possui efeitos cognitivos, psicológicos, sociais e espirituais, ajudando a estimular a imaginação, a expressão, a ultrapassar o pensamento pré-lógico em lógico, propiciando as emoções, a comunicação e a socialização.

O projeto também resgata o direito de produzir arte desvinculada da lógica do mercado, reorientando a ideia de que arte autêntica é somente aquela legitimada pela mídia e pelos interesses do capital. Entender que a arte é forjada também nos quintais, nas praças, nas mesas de bar, no íntimo de cada um é tarefa árdua, fruto da ideologia hegemônica imposta.

Para Adorno (2002), valorizar a arte que surge entre as camadas populares pode representar um misto de resistência e denúncia, desde que elas não sejam integradas pelo interesse econômico da indústria cultural.

Fortalecer a cultura da comunidade foi objetivo defendido pelo grupo de trabalho e, sob tal aspecto, nos remete à natureza cultural do homem, na perspectiva da complexidade (MORIN, 2000) que, em linhas gerais, diz respeito ao inacabamento criador do ser humano, remontando a feição biossociocultural da hominização (MORIN, 2000): o homem depende, para sua evolução, tanto cultural, quanto biológica, da educação sociocultural e de um meio complexificado pela cultura. O compartilhamento cultural constitui a base sobre a qual as relações sociais são produzidas, e como tal, é necessário desnudar as lógicas culturais que produzem os preconceitos, fruto das categorizações que promovem as relações de conflito e dominação, base para a violência estrutural (JARES, 2002) na sociedade.

A relação dialógica *música-comunicação-inclusão*, pressuposto do projeto, ampara-se nos conceitos de Maturana e Varela (2004), os quais afirmam que a descrição aproximada da realidade, fundamental para o surgimento do fenômeno da mente e da autoconsciência, derivam das conexões da linguagem e dos contextos sociais: a vida social humana, com sua intensa dependência linguística, gera o fenômeno da mente e da consciência.

A partir dessas considerações, decidimos convidar uma idosa do bairro, mulher experiente e com forte influência na história local, como sujeito de mediação no processo de resgate cultural das crianças e dos pais. As relações intergeracionais, ao nosso ver, possibilitam o ressignificar de vivências, a visão sistêmica da vida, o respeito ao dissenso, a abordagem socioafetiva, e a educação em valores, construindo encontros significativos (QUINTÁS, 1993). Essa experiência constituiu-se em poderoso catalisador da valorização cultural do grupo, possibilitando à criança autista compreender seu mundo ime-

diato, o que favorece sua inclusão. As brincadeiras tradicionais possibilitam a humanização das relações, com o resgate e a valorização da cultura popular, o fortalecimento da convivialidade e o sentimento de pertencimento. Esse exercício fortaleceu a construção inclusiva na escola Alvorada, partejando o ético e o estético da escola de um novo tempo: escola que tenha compromisso com a transformação social, que permita o diálogo entre diferentes saberes e que fortaleça a construção cidadã do processo democrático.

### **A Operacionalização do Projeto na Perspectiva Inclusiva**

O trabalho com a criança autista requisitou atividades de rotina, objetivando desenvolver sua capacidade de antecipação, assim como requisitou atividades com temáticas diferentes, objetivando estimular sua capacidade de flexibilização e espontaneidade. Tais atividades visavam estimular a função executiva (capacidade de planificar, controlar impulsos, inibir respostas inadequadas, flexibilizar), a capacidade de antecipação (dar sentido, significados e ter propósitos) e as habilidades sociais e de comunicação do aluno autista (KANNER, 1943).

As sete vivências foram observadas e sistematizadas por meio de registro escrito, fotografias e filmagens e posteriormente analisadas pelo grupo de trabalho. Antecedendo os sete encontros, houve reuniões com todo o grupo para a construção das atividades. Também ocorreram reuniões logo após as vivências, momentos em que foram realizadas as leituras dos registros para reflexões, análises e contribuições do grupo de trabalho.

Os registros e análises objetivavam organizar um programa que contemplasse as necessidades relacionais do gru-

po, mas também tinha por finalidade analisar as situações espontâneas e não mensuráveis, para serem compreendidas e mediadas eficientemente, em especial no que dizia respeito ao comportamento ritualístico e agressivo do aluno G.S.

As temáticas do Projeto foram:

1. Primeiro encontro: Temática da autorreferência.
2. Segundo encontro: Temática do circo musical.
3. Terceiro encontro: Temática dos sons ambiente e psicomotricidade
4. Quarto encontro: Temática indígena
5. Quinto encontro: Temática do cancionário popular
6. Sexto encontro: Temática dos folguedos e dos brinquedos folclóricos.
7. Sétimo encontro: Temática brincadeiras do tempo dos meus pais.

### **Cultura de Paz e Educação Inclusiva: Percorso Metodológico**

A metodologia do projeto foi participativa (FREIRE, 1996), sociointeracionista (VYGOTSKY, 2007), focada na aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1963), baseada nos princípios da educação inclusiva (MANTOAN, 2003) e da educação para a paz (JARES, 2002).

O Projeto priorizou a ludicidade, a vivência musical/corporal, as interações dialógicas/ socioafetivas, as construções partilhadas culturalmente e o respeito às diferenças como instrumentos para construir significados e dar sentido ao mundo social.

O conceito positivo de conflito e o conceito de paz positiva, presentes na educação para a paz e na educação popular,

possibilitou o acolhimento do dissenso, buscando a resolução pacífica e construtiva dos conflitos.

A proposta metodológica do projeto também contemplou as perspectivas da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre os diversos saberes artísticos, visando o enriquecimento da formação das crianças.

### **Avaliação do Projeto**

Três vertentes de avaliação foram utilizadas no projeto: a) Âmbito da aprendizagem dos alunos; b) Âmbito dos professores, c) Âmbito da comunidade.

### **Aprendizagem dos Alunos**

Na perspectiva formativa de avaliação, por meio de observações, registros (carômetro com valores) e círculos de cultura com os alunos, constatamos que a convivência ao longo dos seis meses do projeto favoreceu a diminuição dos episódios de agressividade do aluno autista, possibilitando o incremento da sua comunicação espontânea e o desenvolvimento da sua linguagem formal (trocas comunicativas cantando, diminuição da ecolalia e início da fala). O projeto também favoreceu a criação de laços afetivos entre os membros do grupo.

### **Âmbito dos Professores e da Comunidade.**

Houve sensível melhora na convivialidade entre as famílias, que passaram a reconhecer o aluno autista como sujeito de relações, de saberes e de direitos. Outro aspecto importante foi o fortalecimento das relações intergeracionais, graças à presença das idosas e dos pais dos alunos nas vivências.

No que diz respeito à prática do professor, constatamos a existência do ativismo docente, subvalorizando a riqueza existente nas relações entre os sujeitos cognoscentes, acarretando pouca exploração do conflito. Essa realidade enfraquece o papel da escola como espaço de descobertas e de escuta das demandas sociais. Outro aspecto percebido foi a necessidade de compreender a natureza sociocultural, política e processual da inclusão, a qual requer a atuação coerente de todos os sujeitos da comunidade escolar.

Esses aspectos contribuíram para o enriquecimento da prática dos professores, os quais perceberam a importância de apostar em uma pedagogia mais democrática, lúdica, significativa, e na perspectiva inclusiva, permitindo maior autonomia e interação entre os alunos. Os professores desenvolveram mais segurança, transparência e partilha na ação pedagógica junto às famílias, criando uma comunidade de prática na escola, incentivando a autonomia construída, a ação pedagógica mais reflexiva, a pesquisa, a acessibilidade pedagógica e a qualificação de sua prática.

### **Considerações Finais**

Na nossa compreensão, o projeto Eu Canto, Tu Cantas e Juntos Crescemos possui estreita relação com a Cultura de Paz, ao favorecer os direitos humanos, a democracia e a resolução positiva e pacífica dos conflitos. O projeto aposta na educação para a paz ao cultivar as relações interpessoais, o empoderamento da comunidade escolar, os valores onicompreensivos, as técnicas cooperativas, o lúdico, a utilização de círculos de cultura/assembleias, a relação dialógica, o método socioafetivo, a gestão democrática do grupo; aspectos gerais do modelo sociocrítico utilizado na Cultura de Paz. Ao possi-



bilitar oportunidades para todos, a inclusão escolar fortalece a inclusão social, base para a concretização da justiça social e da cultura de paz.

## Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. *Indústria cultural e sociedade*. Seleção de textos. São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- EDGAR, Morin. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. A educação e processo de mudança social. In: *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979.
- JARES, Xesus R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da convivência*. São Paulo, 2008.
- KANNER, Leo. *Psiquiatria infantil*. Buenos Aires: Ed. Siglo Veinte, 1976.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco (1984). *A árvore do conhecimento – As bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas: Ed. Psy, 1995. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de aprendizagens*. São Paulo: EPU, 1995.

PADILHA, Maria do Carmo. *A musicoterapia no tratamento de crianças com perturbações do espectro autista*. Covilhã: 2008. Disponível em :<http://www.fcsaude.ubi.pt/thesis/upload/118/763/marisapadilhadissert.pdf>

QUINTÁS, Alfonso L. *Estética-arte na educação*. Curitiba: Ed. Vozes, 1993.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Mores ([www.jahr.org](http://www.jahr.org)), 2007.

