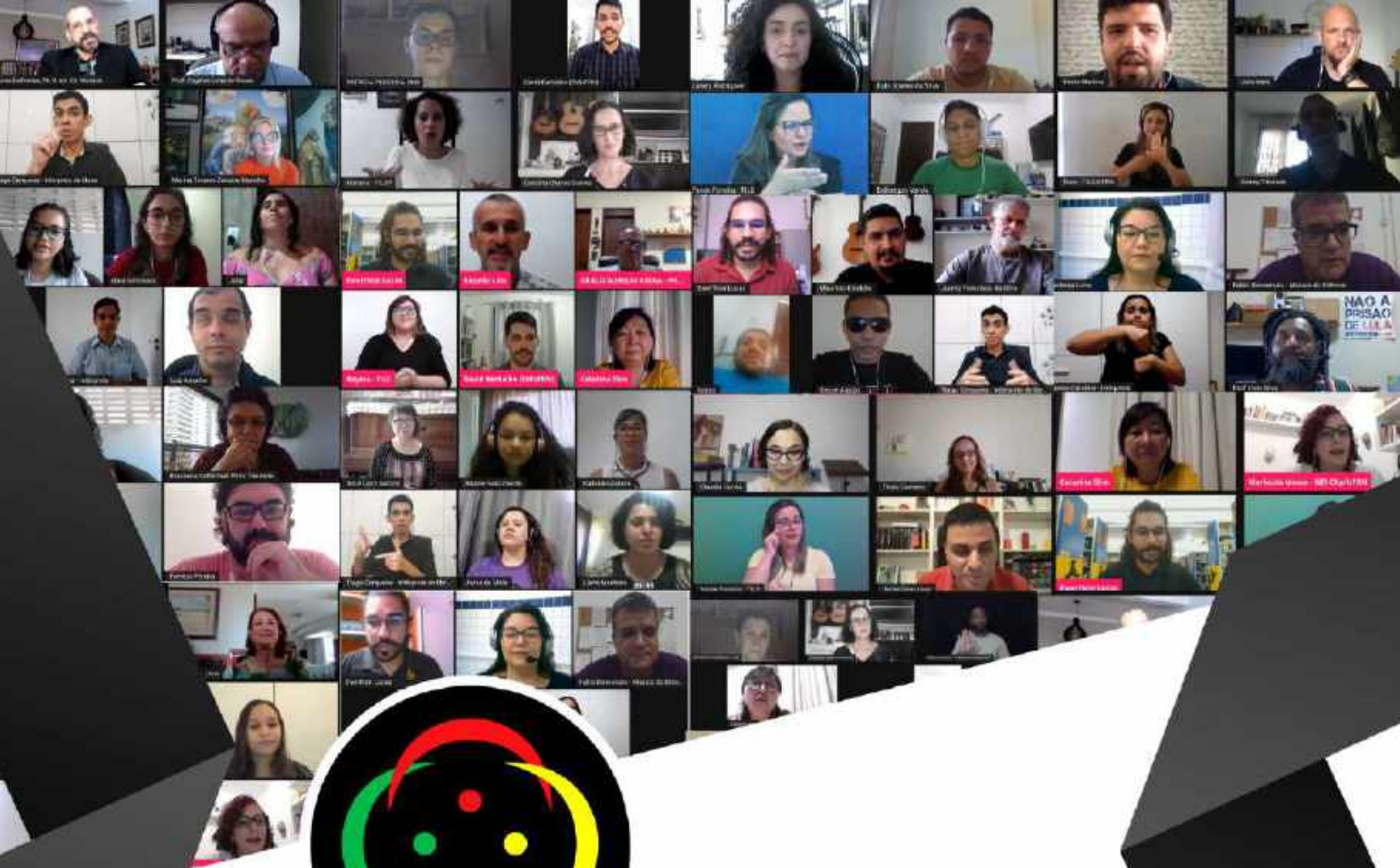




Anais do VIII Encontro sobre Música e Inclusão

Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino

ISSN 2674-9572

12 a 15 de outubro de 2021
formato virtual



Escola de Música
da UFRN





**Escola de Música
da UFRN**



**BIBLIOTECA
Pe. JAIME DINIZ
ESCOLA DE MÚSICA DA UFRN**

ANAIS DO VIII ENCONTRO SOBRE MÚSICA E INCLUSÃO

Natal/RN

Catálogo de Publicação na Fonte
Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz - Escola de Música da UFRN

- E56 Encontro sobre Música e Inclusão. (8. : 2021 : Natal, RN)
Anais do VIII Encontro sobre Música e Inclusão - como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino [recurso eletrônico] / Organizado por David Barbalho Pereira; Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes; Agamenon Clemente de Moraes Junior; Catarina Shin Lima de Souza; Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro. – Natal: EMUFRN; SEMBRAIN; BPJD, 2022.
125 p.
Modo de acesso: <https://emi.musica.ufrn.br/>.
ISSN: 2674-9572
1. Música e Inclusão – Congressos. 2. Música e Educação Especial – Congressos. 3. Música, Deficiência e Contextos não presenciais – Congressos. I. Pereira, David Barbalho. II. Fernandes, Rayssa Ritha Marques Gondim. III. Moraes Junior, Agamenon Clemente de. IV. Souza, Catarina Shin Lima de. V. Ribeiro, Elizabeth Sachi Kanzaki. VI. Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 78:37

Elaborada por: Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes – CRB-15/Insc. 812

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Pró-Reitor de Extensão

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana

Pró-Reitor(a) Adjunto de Extensão

Edvaldo Vasconcelos de Carvalho Filho

Escola de Música

Diretor

Jean Joubert Mendes Freitas

Vice-Diretor

Fábio Soren Presgrave

Coordenador de Extensão

Paulo Eduardo da Silva França

Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão

Coordenação Geral e Acadêmica

Catarina Shin Lima de Souza

Coordenação Adjunta e Administrativa

Elizabeth Sachi Kanzaki

Coordenação Técnica

Agamenon de Moraes

Assistentes em Administração

Camilo Soares Leite de Lima

Verônica Alves de Lima

Bolsistas de Apoio Técnico Administrativo

Adriana Martins dos Santos

Alba Yung Sook Shin de Souza

Alison dos Santos Silva

Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar

Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz

Coordenadora Geral / Bibliotecária

Elizabeth Sachi Kanzaki

Vice-Coordenador Geral / Bibliotecário do Setor de Processamento Técnico

Everton Rodrigues Barbosa

Bibliotecária do Setor de Atendimento ao Usuário, Referência e Circulação

Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes

Assistentes em Administração

David Barbalho Pereira

Monique de Melo Borges



VIII Encontro sobre Música e Inclusão

Coordenação Geral

David Barbalho Pereira
Agamenon Clemente de Moraes Junior
Catarina Shin Lima de Souza
Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro

Comissão Científica

Profa. Dra. Brasilena Gottschall Pinto Trindade, *UFMA*
Profa. Dra. Carolina Chaves Gomes, *UFRN*
Profa. Ma. Catarina Shin Lima de Souza, *UFRN*
Prof. Me. Edibergon Varela Bezerra, *Prefeitura de Parnamirim e Estado do Rio Grande do Norte*
Es. Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro, *UFRN*
Dr. Everton Rodrigues Barbosa, *UFRN*
Profa. Dra. Maria Aida Barroso, *UFPE*
Es. Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes, *UFRN*
Prof. Dr. Tiago de Quadros Maia Carvalho, *UFRN*

Coordenadores(as) das Sessões Temáticas

Profa. Dra. Brasilena Gottschall Pinto Trindade, *UFMA*
Profa. Dra. Dolores Tomé, *UFRJ*
Prof. Me. Edibergon Varela Bezerra, *Prefeitura de Parnamirim e Estado do Rio Grande do Norte*
Profa. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins, *UFPB*
Profa. Dra. Maria Aida Barroso, *UFPE*
Prof. Dr. Tiago de Quadros Maia Carvalho, *UFRN*

Pareceristas de Trabalhos Acadêmicos

Bruna Priscila Leonizio Lopes
Camila Larissa Firmino de Luna
Carlos Antonio Santos Ribeiro
Carolina Chaves Gomes
Christiane Gomes dos Santos
Francisco Ernani de Lima Barbosa
Ítalo Soares da Silva
João Gomes da Rocha
Júlio Cesar de Melo Colabardini
Larissa Naiara Souza de Almeida
Luciano Luan Gomes Paiva
Maristela de Oliveira Mosca
Maurício Eslabão da Fonseca
Nathália Domingos
Patricia Lima Martins Pederiva
Silas Nascimento dos Santos
Tatiane Ribeiro Moraes de Paula
Yanaêh Vasconcelos Mota



VIII Encontro sobre Música e Inclusão

Organização dos Anais do VIII EMI

David Barbalho Pereira
Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes
Agamenon Clemente de Moraes Junior
Catarina Shin Lima de Souza
Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro

Capa

Maurício Thiago Souza de Lima

Diagramação

David Barbalho Pereira
Maurício Thiago Souza de Lima
Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes

Descrições das imagens

Camilo Soares Leite de Lima

Equipe de Apoio

Adriana Martins dos Santos
Alison dos Santos
Ana Júlia Alves de Lima
Carla Emanuelle Ferreira de Lima
Dalila Maria de Souza Aires
Débora Susã Pinto de Medeiros
Ewerton Lucas de Oliveira Lima Santos
Gabriel Silva Evangelista do Nascimento
Helena Fagundes da Silva Santos
Janaína Braga Leite
Joice Bezerril Moreira
Josilane Lima do Nascimento
Judson Oliveira da Silva
Maurício Thiago Ferreira de Lima
Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar
Pedro Hugo Câmara da Costa
Rayssa Cosme dos Santos
Wenderson Venceslau Barroso de Paula

Equipe das Redes sociais

Ana Júlia Alves de Lima
Janaína Braga Leite
Maurício Thiago Souza de Lima
Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar

Apresentação

A oitava edição do Encontro sobre Música e Inclusão (EMI) se propôs a discutir a acessibilidade e inclusão nos formatos não presenciais de Ensino e Educação Musical, frente aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 e medidas de isolamento social - aspectos os quais explicam a realização do evento em formato virtual, no mês de outubro de 2021.

Além das conferências, palestras, mesas redondas, rodas de conversa, oficinas e apresentações musicais, o Evento contou a apresentação de trabalhos acadêmicos nas modalidades Comunicação Oral, Pôster Científico e Relato de Experiência.

A adoção do Relato de Experiência como nova modalidade de trabalhos apresentados no EMI acontece com uma finalidade. Após o primeiro ano do início da pandemia da Covid-19 no Brasil e superados os momentos iniciais de paralisação e realinhamento dos processos educacionais, as ações de ensino-aprendizagem passaram a ser viabilizadas - em maior ou menor medida, dadas as profundas desigualdades sociais que marcam o país - por plataformas, tecnologias e recursos virtuais, dada a necessidade de evitar, à época, atividades coletivas que envolvessem a aglomeração de pessoas. O compartilhamento e comunicação dessas experiências, práticas e ações voltadas à inclusão e acessibilidade das pessoas com necessidades específicas nos diversos contextos de ensino-aprendizagem em muito têm a agregar à reflexão e aprimoramento delas, sobretudo nas áreas da Música e Educação Musical, em direção a formatos mais inclusivos e acessíveis - objetos centrais desse Evento.

Dadas as experiências e conhecimento acumulados nesse período, é válido questionarmos: quais experiências voltadas à inclusão e acessibilidade foram realizadas nos contextos de Ensino e Educação Musical? O que se pode extrair delas para repensarmos as práticas inclusivas para pessoas com deficiência no cenário futuro - que começa a se delinear neste momento? Quais as capacidades a serem desenvolvidas para construirmos ambientes (presenciais, remotos ou híbridos) mais inclusivos?

Esperamos que o VIII EMI tenha se colocado como espaço para amadurecimento dessas questões e que os trabalhos apresentados nesta publicação lancem pistas para pensarmos em cenários cada vez mais inclusivos.

O EMI é uma realização da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), por meio do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN) e Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz, em parceria com a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN (SIA/UFRN).

Sumário

Comunicações Orais

APORTES MEDIADORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: possibilidades para inclusão em tempos de distanciamento social <i>Raquel Mara Lopes Correia</i>	8
O ENSINO DE MÚSICA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma revisão sistemática de literatura nos anais da ANPPOM (2015 – 2020) <i>Darlivan Eduardo Franklin Pereira Soares</i> <i>Brasilena Gottschall Pinto Trindade</i>	20
A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA <i>Jonathan Atkinson Freire da Silva</i> <i>Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar</i>	36
A musicografia braille aliada à performance musical de pessoas com deficiência visual <i>Gabriel Silva Evangelista do Nascimento</i> <i>Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar</i>	48
PRÁTICAS MUSICAIS INCLUSIVAS NO PROJETO MUSICALIZAÇÃO UP: um relato de experiência <i>Alison dos Santos</i> <i>Helena Fagundes da Silva</i>	60
TRANSTORNOS MENTAIS NO CURSO SUPERIOR EM MÚSICA: discussão a partir em uma pesquisa de campo e análise documental realizada na Universidade Federal de Pernambuco <i>Plinio Gladstone Duarte</i> <i>Viviane dos Santos Louro</i>	76

Sumário

Pôsteres Científicos

ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: recursos e estratégias didáticas

Andréa Menêzes da Costa Gama

92

Relatos de Experiência

ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E POUCA SENSIBILIDADE NOS DEDOS

Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar

96

ENSINO(S) E ENSAIO(S) DE VIOLÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E “VIDENTES”: Desafios na formação do licenciando em Música

Lillian Mídia Dantas

101

Inserção da disciplina Educação Musical Inclusiva na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Limoeiro do Norte

Thaise Cristina Marcelino Matias

109

RECURSOS AUDIOVISUAIS PARA A APRECIÇÃO DIDÁTICA DE INSTRUMENTOS DA ORQUESTRA: um relato de experiência com crianças em vulnerabilidade sociocognitiva

Sueli Inamorato

Juracy Pereira da Silva

Viviane dos Santos Louro

113

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DO VIOLÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Maicon Cardoso de Carvalho

Pedro Ferreira Lopes

Adriano Chaves Giesteira

121



APORTES MEDIADORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: possibilidades para inclusão em tempos de distanciamento social

Raquel Mara Lopes Correia¹

RESUMO

O estudo, intitulado “Aportes Mediadores no Atendimento Educacional Especializado: Possibilidade para Inclusão em tempos de distanciamento social”, apresenta experiências vivenciadas por professora da sala de recursos multifuncionais, com criança oriunda de escola pública do município de Natal – RN. Visa partilhar o resultado de intervenção em sessão de atendimento a estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), realizado de forma remota através tecnologia de aplicativo de comunicação, durante o ano letivo de 2020, em contexto de pandemia – COVID-19. Proposições abordadas apoiaram-se no referencial teórico Histórico-cultural, a partir de Vigotski, além de considerações sobre inclusão, extraídas de Mantoan, indicando caminhos para refletir sobre a prática pedagógica inclusiva nos espaços educativos remotos. O mesmo considera eficácia nos resultados, obtidos ao longo do período mencionado.

PALAVRAS-CHAVE

Atendimento Educacional Especializado; Inclusão em Contextos de Ensino Remoto; Teoria Histórico-Cultural; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

Como citar este artigo?

CORREIA, Raquel Mara Lopes. Aportes mediadores no Atendimento Educacional Especializado: possibilidades para inclusão em tempos de distanciamento social. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 8., 2021, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 8 – 19. Disponível em: <https://emi.musica.ufm.br/>.

¹ Prefeitura Municipal de Natal. E-mail: raquelmcorreia@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo intitulado “Aportes Mediadores no Atendimento Educacional Especializado: Possibilidades para Inclusão em tempos de distanciamento social”, apresenta *flash* do trabalho desenvolvido no ano letivo de 2020, com sessões de Atendimento Educacional Especializado – AEE realizadas no formato remoto, com chamadas por vídeo conectadas pelo aplicativo do WhatsApp. O trabalho intermediado por professora do Atendimento Educacional Especializado, com estudante público-alvo da Educação Especial, oriunda de escola pública do Município de Natal – RN, contempla momentos em que a prática desenvolvida pela discente indica resultados exitosos.

O mesmo registra e analisa o pós facto ocorrido em atendimento a distância, via conexão telefônica realizada da residência da professora à casa de estudante; etapas em que ocorreram, bem como relações entre aspectos da vivência prática e da abordagem teórica, sendo os fenômenos ocorridos analisados de forma qualitativa.

A docente se envolve no trabalho pedagógico com a criança do 3º ano do Ensino Fundamental, com transtorno do espectro do autismo - X-Frágil, na busca de proposições, caminhos e respostas que pudessem proporcionar resultados positivos e promissores à aprendizagem escolar, num momento margeado por incertezas e expectativas, que pandemia causou, provocando medos, dificuldades e afastamento do atendimento presencial, que antes, ocorria no chão da escola.

O objetivo do trabalho concentra-se em compartilhar experiências desenvolvidas em contato educativo tão díspare do acompanhamento presencial, cujos desfechos consubstanciaram-se em início de proposição da ideia de que estudantes com deficiências e transtornos são capazes de aprender e revelar seus conhecimentos, mesmo em tempos complexos como os de pandemia, geradores de afastamento social junto com a necessidade de reinvenção de caminhos alternativos para que as intervenções educativas continuassem gerando resultados.

Para corroborar à reflexão, apoiamo-nos na caracterização da deficiência e, as funções psicológicas superiores - delineadas por Vigotski (2011, 2012), aspectos da deficiência e possibilidades de desenvolvimento, abordados por Facci, Façanha e Fahd (2015, 2016) e, a formação e a prática educativa nos estudos realizados por Mantoan (2003).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Dois pontos delineados por Vigotski (2011, 2012), são destacados como orientadores de nosso pensamento: caracterização da deficiência e funções psicológicas superiores.

O primeiro, referindo-se à defectologia (FAÇANHA; FAHD, 2015, 2016), reconhecendo que a limitação, representada pela diminuição de desenvolvimento da capacidade cognitiva e a força para trilhar caminhos alternativos na compreensão das informações, que perpassa pela capacidade de análise estrutural do desempenho da tarefa é presente no desenvolvimento de estudantes no processo de construção de conhecimento. Defeito, segundo esse autor, é fragilidade que abre portas para encontrar rotas para superação e eliminação dos pontos de fraqueza, com diferentes alternativas e recursos que venham a mobilizar canais de resposta com ações, fala, raciocínio, movimentos, entre outros.

No trecho extraído de "A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal", observamos:

Para substituir essa compreensão, surge outra, examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

A deficiência, o defeito que produz falhas, obstáculos e dificuldades em seu desenvolvimento produz nova ordem de ação, compensando e estimulando caminhos alternativos.

Embora a deficiência implique nas relações de trocas da criança/estudante com a circunstância em que se insere e, que o meio social não atribua a mensuração adequada ao desenvolvimento e à capacidade, há, nos estudantes que apresentam limitações, além da doença, uma vida mental que assume um aspecto primitivo, simples e compreensível não encontrado em crianças normais, como Vigotski nos faz perceber:

No obstante, no puede dejar de advertir que «la anormalidad infantil, en la enorme mayoría de los casos, es producto de condiciones sociales anormales» (idem, p. XV) y el más craso error reside en que «se ve en los niños anormales únicamente la enfermedad, olvidando que existe en ellos, además de la enfermedad, una vida psíquica normal la que, en virtud de

condiciones especiales, asume un aspecto primitivo, simple y comprensible que no se encuentra en los niños normales. (VIGOTSKI, 2012, p. 77-78).

É possível considerar que pessoas com deficiência tem capacidade para estruturarem-se e equilibrarem-se com formas diferentes daquelas consideradas normais e/ou mais adequadas. E, ainda, a partir das considerações acima, podemos perceber que a deficiência impõe algumas mudanças no desenvolvimento dos indivíduos, que os levam a construir caminhos alternados de adaptação ao meio.

O segundo ponto, está nas funções constituídas pela interação memória, consciência, agrupando várias características numa rede de nexos influenciados e fortificados pelo contexto vivido com as interações sociais e o ambiente, ou seja, nas funções psicológicas superiores. Atribuições mentais essenciais e indispensáveis às compreensões, representações, aprendizagens, à práxis dos indivíduos no ambiente em que se inserem.

Como podemos considerar a partir de Vigotski:

o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais — observação, atenção, memória, juízo etc. — mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. Portanto, cada uma tem de ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias [...] permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa para uma série de tarefas diversas. (FACCI, 2012, p.108).

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO

Pontos altos do estudo, destacados a partir da descrição de sessões de atendimento compuseram as intervenções pedagógicas através do trabalho remoto com videochamadas, apoio familiar e recursos existentes na casa da estudante. Cenas de uma peça real vivenciada com Alice². Estudante com TEA — X-Frágil, 9 anos de idade, matriculada no 3º ano de uma escola municipal.

O encaminhamento escolar dessa estudante, indicava que, em sala de aula, apresentava comportamento apático e *déficits* de aprendizagem, porém demonstrava interesse ao manusear livros, ouvir e contar histórias.

² Identificação fictícia, com vistas a preservar a identidade da criança.

O relato da família reconhecia a existência da dificuldade da estudante em aprender os conceitos apresentados pela escola e afirmava desenvolvimento da estudante nas sessões de terapia ocupacional, com trabalhos manuais.

A propositiva do AEE foi de sondagem, partindo do instrumento de levantamento de informações e conhecimento da criança, suas potencialidades, capacidades e interesses, visando estruturação de ações interventivas e colaborativas.

Nas sessões de sondagem iniciadas presencialmente no período anterior a pandemia, quando as ações procediam-se presencialmente, foram identificados os interesses da criança, resultando no ponto de partida para intervenções subsequentes. Naquela instância, a estudante revelou mudança rápida no foco de interesse, desatenção aos conceitos apresentados, inquietude, dificuldade na compreensão de informações, além de estágio de desenvolvimento letrado concentrado nas etapas de rabiscos e garatujas.

Ao longo do período, de forma presencial, atividades com o crachá, identificação do nome, uso de letras móveis, livros de história, jogos de encaixe, pintura, recorte, colagem, contação de histórias, músicas, instrumentos da bandinha rítmica, uso de fichas com imagens, material concreto para contagens, agrupamentos e seriação e atividades diversificadas foram utilizadas. O planejamento individualizado foi desenvolvido procurando alcançar as capacidades e potencialidades observadas, bem como as necessidades educativas que a estudante apresentava. Entre elas, reconhecimento do próprio nome, coordenação motora, escrita exploração de cores, formas, contagens e desenvolvimento do imaginário infantil.

Entretanto, no início do 2020, a pandemia chegou. Com ela, o distanciamento presencial. Como seria dada a continuidade aos acompanhamentos realizados pelo AEE?

A estratégia encontrada foi a de acolher a família no grupo - pelo aplicativo do *whatsapp* e aos poucos, com o uso da tecnologia, consultar aos responsáveis sobre a possibilidade de realização do trabalho remoto através de videochamadas. Com o aceite familiar, novo planejamento individual foi sendo desenvolvido. Estudos sobre o formato de atendimento educacional também foram realizados para dar suporte à reinvenção de ações e delineamento das intervenções na prática com a estudante.

Chamadas semanais com tempo aproximado a 40 minutos, geriam situações de estimulação com recursos visuais e estratégias que consideravam novo contexto: ações propostas pela professora com a mediação da família e dos recursos tecnológicos e concretos existentes na residência da estudante.

Aos poucos, esse trabalho foi ganhando maior consistência e estrutura.

As primeiras sessões lançaram mão dos estímulos que mais interessavam a estudante: seus brinquedos e invenção criativa de histórias. Aos poucos, os conceitos escolares voltavam a ser perseguidos, acompanhando-se as atividades propostas pela sala

de aula regular, adaptando-se situações de aprendizagem para que ações como o reconhecimento do próprio nome, identificação de imagens, a utilização das letras para a escrita de palavras, objetos da casa para contagens, elaboração de agrupamentos, seriação e contagens, pudessem ser desenvolvidas. E, nessa nova organização, foi imprescindível lançar mão das imagens e dos recursos midiáticos, em sua maior parte extraídos dos canais da internet, como o *youtube*.

À procura de caminhos para o trabalho do atendimento educacional à distância, observamos que as atividades propostas a partir de vídeos que continham sons, ritmos e imagens, permitiam maior grau de concentração e garantiam melhores resultados, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades escolares e a formação de conceitos. Nesse aspecto nos lembramos de Perrenoud (1993, p.5), ao enfatizar que os professores "são mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação".

Durante o período de 2020, os vídeos extraídos da rede de informações pela internet, intitulado "Crianças inteligentes", como se vê na imagem abaixo, foram muito úteis ao desenvolvimento da estudante. Em formato de musical educativo, o enredo resultava em respostas positivas para reconhecimento de imagens e palavras, auxiliando o processo da escrita.

Figura 1 – Exemplo de imagem extraída do Vídeo Crianças inteligentes



Fonte: Crianças Inteligentes

[Descrição de imagem] Fotografia colorida horizontal, fundo com listras convergentes cinzas e brancas. Ao centro, desenho de um bebê sentado, pele clara tocando berimbau cinza com listras vermelha, roxa, amarela azul e marrom. Abaixo, legenda com a frase em letras maiúsculas: BE DE BEBÊ TOCANDO BERIMBAU. [Fim da descrição]

Observamos que a música, acrescida de cor e movimento de imagens, corroborava como recurso mediador do AEE, estimulava e permitia maior atenção e envolvimento da estudante durante as propostas interventivas auxiliando a formação de conceitos. A atenção dispensada pela estudante era maior do que com o uso de fichas, cartazes e oralização de histórias.

Em uma das sessões, com vistas a alcançar o objetivo da escrita, a partir do reconhecimento e aplicação das letras na palavra, foi proposto o Clipe: "As letras falam" - Uma música para ensinar a ler e escrever, autoria de Jaime Zorzi (ver imagem a seguir). A estudante assistiu, acompanhou, participando na atividade proposta e, envolvendo-se com a canção. Através da música, observava e expressava com o movimento labial e a sonorização das letras e palavras apresentadas.

Ao término de algumas sessões a estudante, conseguiu aplicar o conhecimento, com atividades práticas, pronúncia, escrita das letras e reconhecimento de imagens e palavras, além de formação de conceitos de agrupamentos e contagens.

Figura 2 – Exemplo de imagem extraída do Clipe "As Letras Falam"



Fonte: CEFAC Fonoaudiologia.

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida. À direita, em plano médio, mulher branca, cabelos pretos, blusa com listras verticais rosa, azul e roxo, boca aberta como se estivesse cantando. No canto inferior direito, marca d'água onde se lê "As letras falam", com as letras da palavra "falam" cada uma dentro de um balão de fala, nas cores azul, verde, laranja, amarelo e rosa. À esquerda, sobre fundo azul, desenho de casa com telhado vermelho, paredes brancas, porta marrom, sobre gramado, e abaixo escrito, em letras amarelas, "Casa". [Fim da descrição]

4 REFLEXÕES E DISCUSSÃO

Alice, 9 anos, que nos atendimentos presenciais indicava necessidade de exploração de seu imaginário infantil e de material concreto para despertar interesse na atividade, durante as videochamadas – no período remoto, passa a demonstrar a maior grau de atenção e participação autônoma.

Observar a dinâmica do desenvolvimento da criança a partir de suas dificuldades, fazer a transposição de ações que o transtorno do espectro do autismo lhe causa em relação à nova forma de trabalho proposto, transformando-o em prático e funcional, leva-nos à compreensão de que o mesmo “defeito” que produziu obstáculos e dificuldades da criança se envolver na atividade proporciona a elaboração de caminhos alternativos para compensar a deficiência e estabelecer uma nova forma de ação.

Foi necessário transpor ações do presencial para o formato remoto. Utilizando seus brinquedos, placas com imagens, letreiros, objetos para contagem, videoclipe e músicas como aportes auxiliares ao processo inclusivo para a construção de conceitos mais elaborados.

Quando a aprendente passou a ver imagens, assistir vídeos, acompanhar a proposta cantando as músicas, envolveu sua atenção e passou a ser mais participante na sessão de atendimento. Suas funções psicológicas superiores foram estimuladas para construir os caminhos alternativos que conduziram o sistema perceptivo do equilíbrio rompido à nova ordem.

Através das considerações de Vigotski é possível projetar uma perspectiva que abstraia das individualidades, olhares, representações, gestos, construção e elaboração de ações, com ou sem a fala, com ou sem a representação escrita.

Como isso pode ocorrer? Com a garantia da presença de recursos alternativos ao ensino e às respostas construídas a partir do ensino; com olhar que reconheça as potencialidades individuais, com a colaboração entre os diferentes atores da escola e, com o reconhecimento do desempenho das funções psicológicas superiores do educando, transferindo aprendizagens na execução de uma ou mais tarefas propostas.

Sobre esse aspecto, Mantoan nos faz ver que:

Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. (MANTOAN, 2003, p.41).

Estar acompanhando o desenvolvimento educativo com o estudante, mesmo a distância, permitiu reconhecer os caminhos que são mediados (com conteúdo, propositivas

recursos, argumentos, entre outros), respeitando-se os diferentes estilos, ritmos, interesses e habilidades, considerando a formação de conceitos, sendo constituída nesse processo em meio às situações apresentadas.

Desafios são presentes em vias de mão dupla: tanto para o docente quanto para o discente e serão constantes, carecendo o olhar do professor e o caminhar do aluno; aquisição de saberes e aceite de ambos.

Ainda em Mantoan reconhecemos um caminho necessário à formação inicial e continuada do professor, pois:

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p. 43).

Ensinar na perspectiva inclusiva, em tempo de pandemia, levantando a bandeira de atividades e intervenções remotas, significa, parafraseando a autora, **"re-ressignificar"** (grifo nosso) o papel do professor, para um novo tempo que exige, práticas não usuais, que se tornarão, por conseguinte, usuais, em um modelo remoto, com uso de ferramentas tecnológicas acopladas a instrumental concreto, rompendo paradigmas usuais e tradicionais na educação e ensino, acrescentando diferentes aportes como possibilidades de mediação inclusiva ao saber elaborado e ao conhecimento científico.

Facci e Tuleski, nos auxiliam nessa compreensão ao mencionar que "O pensamento abstrato da criança, o raciocínio lógico, o planejamento, enfim, as funções psicológicas superiores, são desenvolvidas de forma global, a partir da sistematização do conhecimento pelo professor, que é apropriado pela criança." Relembrando a ênfase dada por Vigotski:

[...] existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 326).

Nesse sentido, o olhar do docente, diante do desenvolvimento do aluno e sua aprendizagem, não pode ser limitado a um aspecto, tarefa ou metodologia. Para que haja mudanças significativas nas propostas pedagógicas, é necessária uma sistematização de saberes, uma propositiva mais ampla. Essa construção perpassa por uma formação que contemple perspectivas teóricas alertadoras para aumentar a compreensão de processos

inclusivos que necessitam da colaboração entre vários atores, promovendo novas elaborações das funções psicológicas superiores. Reconhecendo, nessa instância, as devolutivas dos alunos, com criatividade, inventividade e caminhos que substituem os “defeitos”, onde dificuldades são transformadas em formação de conceitos compensando a deficiência com a construção de nova ordem de resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo encaminha considerações e reflexões acerca de processos de ensino-aprendizagem voltados aos estudantes público-alvo da educação especial e à busca de caminhos alternativos para formação de conceitos e superação das barreiras na caminhada educativa, com possibilidades para inclusão em tempos de distanciamento social.

Entendemos que o trabalho desenvolvido com o ensino, seja ele no âmbito público ou privado, presencial ou remoto exige planejamento individualizado e pode registrar ricas vivências com estudantes. Pois, processos de ensinar-aprender, aprender-ensinar, trocar conhecimentos e construir saberes coletivamente, movem forças e carregam bagagens imbricadas de valores, objetivos e culturas. Todos esses, corroborados com as evidências práticas de resultados.

Sendo assim, entendemos que o valor de uma educação voltada para estudantes com deficiências deve focar na procura de um desenvolvimento satisfatório, impulsionado por relações que incentivam a criação e busca de compensações. No caso das atividades remotas, exigia-se considerar ao contexto familiar e os recursos advindos desse contexto, somadas às possibilidades tecnológicas e suas influências. Este contemplou as contribuições da internet com clipes e vídeos que viabilizaram som, cor, ritmo e movimento, além de recursos materiais existentes no espaço da residência da estudante, como aportes mediadores das ações interventivas visando aprendizagens práticas e significativas.

Portanto, é preciso estar com testar, construir e reconstruir possibilidades de ação para vivenciar com estudantes com ou sem deficiência experiências de aprendizagem.

Acreditamos que os olhares do professor diante das ações apresentadas por seus alunos darão as respostas necessárias para a compreensão do que eles podem fazer, diante de suas dificuldades, surpreender com a superação das barreiras. Para tanto, o foco do olhar e das ações docentes devem estar na propositiva de planejamentos para percursos alternativos ou para construção de um novo caminho e isto permite o uso de diferentes estratégias e recursos, como os que foram utilizados nesse percurso. Não negamos a presença real dos aspectos biológicos que possam trazer dificuldades no processo do aprender, mas, entendemos que elaborar situações onde as estratégias de ação possam

contemplar o conhecimento dos estudantes com deficiências ou transtornos e incentivá-los a alcançar o próximo nível possível, é uma direção para chegar a resultados positivos.

Ainda é preciso refletir que barreiras podem existir em ambos os lados: do professor - necessitando conhecer capacidades, potencialidades dos estudantes, planejar as ações pensando e adequando o trabalho às características de cada discente, e, do aluno – necessitando superar suas dificuldades para acompanhar o processo e demonstrar o que consegue realizar. De ambos os lados, conhecendo fazendo uso adequado do ferramental tecnológico e, ainda, superando a excepcionalidade de distanciamento social exigida em tempos de pandemia.

Em virtude dos aspectos mencionados, este trabalho é relevante para despertar o olhar docente em relação às singularidades dos alunos, às características das deficiências e às possibilidades de compensações, rotas alternativas e mediações existentes nos diferentes modos de revelar conceitos e aprendizagens, alicerçados por aportes mediadores no atendimento educacional especializado, como possibilidades acompanhar os estudantes incluídos no ensino regular com aportes mediadores ao conhecimento científico.

Destarte, desejamos que este estudo seja estímulo para educadores - que atuam nas salas de recurso ou nas salas regulares, que auxiliam os alunos na escola em qualquer fase, nível ou espaço – no desenvolvimento de um fazer pedagógico/educativo que contemple a singularidade de estudantes público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

A E I O U - Crianças Inteligentes. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2 min 48 s). Publicado pelo canal Crianças Inteligentes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UBDZyAuFjDY>. Acesso em: 2020.

AS LETRAS Falam. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBsfpU9zWN>. Acesso em: 2020.

BA BE BI BO BU - Crianças inteligentes. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2 min 47 s). Publicado pelo canal Crianças Inteligentes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FhmB_c3w-KE. Acesso em: 2020.

DA DE DI DO DU – Crianças inteligentes. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2 min 44 s). Publicado pelo canal Crianças Inteligentes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iXMzfIGcHkA>. Acesso em: 2020.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização**: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Artigo em pdf. s/d.

FAÇANHA, L. da S.; FAHD, W. C. B. A educação especial inclusiva a partir da defectologia de Vygotsky. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 25, p. 113–133, 2016. DOI: 10.26512/resafe.v0i25.4791. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4791>. Acesso em: 3 nov. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? - São Paulo: Moderna, 2003.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa. Dom Quixote, 1993.

SMOLKA, A. L. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas – V. Fundamentos de defectología. Madrid: Machado grupo de Distribución, S.L., 2012.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.



O ENSINO DE MÚSICA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma revisão sistemática de literatura nos Anais dos Congressos ANPPOM 2015 – 2020

**Darlivan Eduardo Franklin Pereira Soares¹ e
Brasilena Gottschall Pinto Trindade²**

RESUMO

Este artigo apresenta as demandas encontradas nos artigos dos Anais dos Congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) 2015 a 2020, que abordam o ensino de música às pessoas com deficiência visual. Seus objetivos específicos são: sinalizar os aspectos legais da educação (musical) e o perfil das pessoas com deficiência visual; pesquisar nos Anais dos Congressos/ANPPOM os artigos sobre o tema; e descrever suas principais demandas. Sua metodologia segue os perfis da abordagem qualitativa e do procedimento - Revisão Sistemática da Literatura, fundamentado nos documentos de apoio à educação para todos, na inclusão de pessoas com deficiência e no ensino de música. Durante o processo, foram encontrados sete artigos que abordam os: caminhos computacionais e uso das TIDIC's para acessibilidade; processos de reconhecimento da imagem do som, mediado pela semiótica; processos de decodificação de partitura Braille; e criação/adaptação de materiais didáticos. Todos os artigos apontam para a necessidade de evidenciar os caminhos do ensino de música às pessoas em foco, independente de seus comprometimentos e níveis de escolaridade.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Especial/Inclusiva; Música e Cegueira; Musicografia Braille.

Como citar este artigo?

SOARES, Darlivan Eduardo Franklin Pereira; TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. O ensino de música às pessoas com deficiência visual: uma revisão sistemática de literatura nos Anais dos Congressos ANPPOM 2015 – 2020. *In*: Encontro sobre Música e Inclusão, 8., 2021, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 20 – 35. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

¹ Universidade Federal do Maranhão. E-mail: melyssafranklin@gmail.com.

² Universidade Federal do Maranhão. E-mail: brasilenat@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, apresenta as demandas encontradas nos artigos dos Anais dos Congressos da "Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música" (ANPPOM) 2015 a 2020, que abordam o ensino de música às pessoas com deficiência visual. Assim, delimitamos três objetivos específicos: a) sinalizar os aspectos legais da educação (musical) e o perfil das pessoas com deficiência visual; b) pesquisar na fonte sinalizada os artigos sobre o tema; e c) descrever suas principais demandas.

A escolha pela temática ocorreu por conhecermos pessoas com deficiência visual no nosso contexto social, e pela necessidade de habilitarmos melhor neste caminho para lecionar música em uma instituição social afim, localizada em nossa cidade. Consequentemente, nossa questão problema responderá - Quais as principais demandas encontradas nos artigos dos Anais dos Congressos ANPPOM 2015-2020, referentes ao ensino de música às pessoas com deficiência visual?

Na metodologia de pesquisa optamos pela abordagem qualitativa e pela Revisão Sistemática da Literatura (RSL) quanto ao procedimento. Para Minayo (2011, p. 15), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e seus dados são analisados por meio de leituras minuciosas dos artigos pesquisados. Enquanto a RSL, De-La-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi relatam que possibilita ao pesquisador "entender ou interpretar questões sociais, emocionais, culturais, comportamentos, interações ou vivências que acontecem no âmbito do cuidado em saúde ou na sociedade [...]" (2011, p. 1262).

Quanto à fundamentação, apoiaremos nas Declaração da Educação para Todos e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1990, 1994), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) etc. Sinalizaremos, também, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Decreto Nº 10.502/2020 (BRASIL, 2018, 2020) e fontes referentes às pessoas em foco e ao ensino de música.

2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A última década do século passado, foi marcado, por importantes políticas educacionais que proporcionaram às pessoas oportunidades iguais de acesso a todos os segmentos da sociedade, independentemente das suas limitações ou situação social, intensificando a trajetória da educação inclusiva e equitativa. Assim, a Declaração da Educação para Todos, garante o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de

todas as crianças, jovens e adultos. O Art. 3º, trata-se da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade, afirmando-se que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas” com deficiência necessitam de atenção especial e de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação (UNESCO, 1990, p. 4).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) discute princípios, políticas e práticas em Educação Especial, especialmente, as criações e manutenção de sistemas educacionais inclusivos, caracterizados por uma política de compromisso e justiça social que viabilizam o atendimento do estudante com deficiência, tornando-se o conceito mais amplo de inclusão. Segundo esta Declaração, “devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]” (UNESCO, 1994, p. 17-18).

Em nível nacional, a Constituição Federativa do Brasil (1988) objetiva a promoção do bem de todos, sem preconceito de sexo, cor, raça, idade ou outras formas de discriminar (Art. 1º, incisos II - III). No seu Art. 206 - I, identifica o princípio para igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). No contexto educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, sinaliza a obrigatoriedade do ensino do componente curricular Arte, na educação básica (Art. 26, § 2º), referente às linguagens - artes visuais, dança, música e teatro (§ 6º) (BRASIL, 1996). No Art. 58 a “educação especial” representa uma modalidade de educação escolar a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, aos educandos com deficiência entre outros perfis. Os sistemas escolares deverão assegurar recursos, métodos e técnicas para um atendimento diversificado (BRASIL, 1996).

O Estatuto das Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, apresentam regras que deverão ser observadas para a garantia do exercício dos direitos de todas as pessoas com deficiência no país (BRASIL, 2015). E, recentemente, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), Decreto nº. 10.502/2020. Este documento reforça e solidifica todos os avanços sinalizados pelos documentos citados, embora esteja sendo questionado por seu apoio à segregação (BRASIL, 2020).

Após a aprovação da LDB, o Ministério da Educação apresentou quatro documentos norteadores da educação básica, hoje substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das [...] das três etapas da Educação Básica - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2018, p. 7). A BNCC sinaliza dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, mas, apontamos duas delas que melhor nos representar: 3ª - “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...]”; e 4ª - “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral

ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística [...]” (BRASIL, 2018, p.10).

Neste documento o termo “competência” refere-se à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). Na BNCC, em todas as etapas do desenvolvimento, o ensino de música está presente de formas interdisciplinar (educação infantil e ensino médio) e pontual (ensino fundamental), sendo sugerida a realização das atividades: apreciação, composição e execução, contextualização histórica/social das obras, estudos práticos, exploração, construção/uso de instrumentos convencionais e não convencionais. Em apoio, apontamos Trindade com sua Abordagem Musical CLATEC que enfatizar a realização de variadas atividades musicais no ensino de música - construção de instrumentos, literatura, apreciação, técnica, execução e criação), também, desenvolvidas com as pessoas em foco (TRINDADE, 2008).

3 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Censo Demográfico 2010, afirma que 23,9% da população brasileira apresentam algum tipo de deficiência (visual, física, auditiva ou intelectual), sendo um quantitativo de 18,60% dessas pessoas apresentando deficiência visual (BRASIL, 2012, p. 6).

A visão é responsável por, aproximadamente, 85% da nossa comunicação com o meio ambiente, e as alterações oculares passam a ter grande importância na nossa vida. O olho humano é constituído de: à frente, a Córnea, tecido transparente que recobre a parte colorida (Íris); ao centro, a Pupila, que regula a passagem da luz; e o Cristalino, lente localizada através da Íris (SILVEIRA, 2010, p. 104). Segundo Smith (2008, p. 331), quatro elementos devem estar presentes e operando para as pessoas enxergarem: a luz; algo que a reflita; um olho que processe a imagem projetada por impulsos elétricos; e um cérebro que recebe e empresta significado para esses impulsos. A capacidade de ver e interpretar as imagens visuais depende da função cerebral de receber, codificar, selecionar, armazenar e associar essas imagens a outras experiências anteriores.

Entre as principais funções visuais, está a acuidade visual, que significa a capacidade de discriminar detalhes, de acordo com o campo visual - área ou espaço percebido pelos dois olhos e que possibilita a sensibilidade ao contraste (capacidade de detectar diferenças de brilho entre duas superfícies adjacentes). Assim, a pessoa com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) acaba não conseguindo utilizar esse sentido para transmitir algumas informações que o cérebro exige, necessitando utilizar outros

sentidos. Conforme Brasil (2011), Cegueira é a [...] perda total da visão até a ausência de projeção de luz" e a Baixa Visão "é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados" (BRASIL, 2011, p. 29).

Para Carvalho *et al.* (1994, p. 14-17), muitas funções visuais podem estar comprometidas na pessoa com baixa visão: acuidade visual, campo visual, adaptação à luz e ao escuro e percepção de cores, dependendo do tipo de patologia, ou seja, do tipo de estrutura ocular que apresenta a lesão. As pessoas com baixa visão, necessitam de recursos ópticos para que haja aprendizagem e socialização significativa.

A acuidade visual se refere à distância da qual um determinado objeto pode ser visto, é função da mácula, ponto central da visão (SMITH, 2008, p. 89). Assim, qualquer lesão na mácula pode comprometer a leitura e escrita, bem como a identificação de contrastes e cores, pois esta é a região da retina que apresentam cones e células especializadas pela visão de detalhes e cores.

Para Bruno e Motta (2001), a criança em idade escolar pode apresentar deficiência visual, passando despercebida pelos familiares. As crianças, na escola, por conta de um grande esforço ocular, manifestam tais distúrbios que já existem, apresentando, conseqüentemente: baixo rendimento escolar; distúrbios emocional/psicológico; e prejuízo no desenvolvimento da personalidade. Tais reflexões nos mostram que a inclusão educacional dessas crianças deve ser realizada em sua plenitude - inserção na escola, participação em todas as atividades e com adequações necessárias (equidade).

Quanto às pessoas com deficiência visual adquirida, ao perderem a visão, iniciam um esforço para redirecionar seus sentidos quanto às percepções auditiva, olfativa, gustativa, tátil etc. - havendo uma transformação de acoplamentos viso-motores e tátil-motores. Assim, necessitando recriar os conhecimentos adquiridos anteriormente, para que possam reaprendê-los a aplicá-los na ausência da visão (CARIJÓ; ALMEIDA; KASTRUP, 2008).

4 PRODUÇÕES ENCONTRADAS

Nossa Revisão Sistemática de Literatura (RSL) foi norteadada pelos descritores de buscas: Educação Especial/Inclusiva, Música e Cegueira; Deficiência Visual; e Musicografia Braille. A escolha da base de dados "ANPPOM" - se deu devido à sua importância científico-educacional no campo da música, nos âmbitos nacional e internacional. Seus congressos nacionais, em parceria com instituições de ensino superior, têm sido privilegiados com: discussões sobre pesquisa e pós-graduação em Música; divulgação das produções científica e artística; e formação de futuros pesquisadores (ANPPOM, 2020).

A seguir, apresentaremos no Quadro 1, os artigos encontrados conforme nossos descritores de busca, base de dados e temporalidade demarcada, sinalizando – Fonte/Ano e Título/Autor(es).

Quadro 1 – Artigos dos Anais de Congressos ANPPOM/2015-2020

XXV Congresso ANPPOM – Anais 2015	
1	<u>Caminhos computacionais para a acessibilidade e a educação musical do deficiente visual.</u> <i>Alexandre Henrique dos Santos et al.</i>
2	Um Sistema Computacional de Taquigrafia Musical para Deficientes Visuais. <i>Antônio F. da Cunha Penteado, Vilson Zattera, José Eduardo Fornari.</i>
XXVI Congresso ANPPOM – Anais 2016	
3	Criação e adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual: relatos de egressos da graduação em música. <i>Daltro Keenan Junior e Regina Finck Schambeck.</i>
4	A cor do som: processos de reconhecimento da imagem do som por meio da semiótica nas relações entre deficientes visuais e a música. <i>Renato Barros e Rosemara Staub de Brandão.</i>
5	Programação textual em linguagem visual para computação musical. <i>Lucas de Oliveira da Silva et al.</i>
6	<u>Therengala: construindo um hardware livre a serviço da acessibilidade visual e interatividade musical.</u> <i>Luana Portas et al.</i>
XXVII Congresso ANPPOM – Anais 2017	
7	<u>Procesos de decodificación de la partitura braille: los signos de intervalo.</u> <i>Adriano Chaves Giesteira.</i>

Fonte: ANPPOM, com adaptação dos autores.

Portanto, encontramos sete Artigos nos Anais dos Congressos ANPPOM/2015-2020 (dois em 2015, quatro em 2016, e um em 2017). Estes, referentes ao ensino de música a estudantes com deficiência visual, quanto aos seus: caminhos computacionais e uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC's) para a acessibilidade; processos de reconhecimento da imagem do som por meio da semiótica; processos de decodificação de partitura em Braille; e criação e adaptação de material didático. Nos Anais ANPPOM - 2018, 2019 e 2020, não encontramos artigo sobre nosso tema. Consideramos um número reduzido de artigos (7 artigos), autores (13 autores) e espaços envolvidos, portanto, interpretamos como ausência de estudo sobre esta temática.

5 ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS DADOS

A seguir, apresentaremos uma síntese dos artigos encontrados, seguidos das avaliações. No Artigo 1, Santos *et al.* (2015) realizaram uma pesquisa qualitativa/revisão bibliográfica, apresentando discussões sobre quatro possíveis frentes tecnológicas que deverão possibilitar a acessibilidade à produção musical e ao processamento de áudio às pessoas com deficiência visual, assim como a utilização de suas habilidades intrínsecas, como audição aprimorada. São apontados cinco tópicos: Tecnologia, educação e acessibilidade; Acessibilidade musical por meio de padrões notacionais; Reconhecimento automático de padrões textuais; Parametrização gestual de paisagens sonoras artificiais; e Algoritmos evolutivos de música generativa. De tal modo, enfatizam a evolução da tecnologia musical mediada por ferramentas (*software* e *hardware*) que visam aos músicos em foco, a promoção da acessibilidade, assim como a sua excelência aural, dada pela neuroplasticidade *cross-modal*. Dessa forma, proporcionando o direito ao acesso e uso dos recursos computacionais e contribuindo para minimizar diferenças de acessibilidade aos recursos tecnológicos, por parte dos atores/pesquisados.

No Artigo 2 - Penteado, Zattera e Fornari (2015) realizaram uma pesquisa qualitativa/estudo de campo, traçando o desenvolvimento de um sistema computacional de notação musical rápida, baseada numa entrada de dados textual, dispensando o uso do *mouse* e de uma interface gráfica. Dessa forma, favorecendo os usuários com deficiência visual, além de pessoas que têm dificuldades de usar o *mouse*. Essa linguagem textual permite a implementação de métodos de taquigrafia para - representar padrões musicais recorrentes, proporcionar sua acessibilidade e o processo de notação musical mais dinâmico. A pesquisa apresenta considerações sobre os desafios encontrados na formação discente; discute alguns documentos sobre os direitos de educação e inclusão social. Impera-se a importância dos estudantes comuns dominarem a leitura/escrita musicais em negro, e aos estudantes cegos, dominem a Musicografia Braille.

Como conclusão, a escolha desse paradigma de representação textual de música permitirá a utilização de abreviaturas semelhantes à taquigrafia textual, cuja intenção é acelerar o processo de notação musical por meio da identificação e da catalogação de padrões musicais recorrentes na notação musical. Os autores sugerem a opção prescrita no trabalho, pois o sistema, em modo texto, terá como benefícios diretos às portabilidades, acessibilidade e inclusão digital, favorecendo o uso por pessoas que tenham dificuldades/impossibilidades de manusear um *mouse*.

No Artigo 3 - Keenan Junior e Scambeck (2016) apresentam, parcialmente, uma pesquisa de mestrado - qualitativa/descritiva e pesquisa de campo. Investiga os fatores que

proporcionaram o ingresso, permanência e conclusão de estudantes cegos ou com baixa visão no curso de Graduação em Música. Após levantamento/análise de dados, obtidos mediante entrevistas com os referidos estudantes, os autores observaram, quanto ao ingresso e processo seletivo as: participação e avaliação nos conteúdos curriculares básicos, específicos e teórico-práticos; oferta de apoio pedagógico extracurricular; e promoção de ações relacionadas à acessibilidade. Essas ações são importantes para a obtenção de uma aproximação inclusiva, cabendo aos sistemas de ensino superior, aprimorar suas estratégias pedagógica, metodológica e gestacional, garantindo, o atendimento especializado a todas. Esse processo deve ser construído por várias instâncias, com a participação dos envolvidos - professores, colegas, família e profissionais da saúde.

Como conclusão preliminar, alertam para a pouca criação e adaptação de material didático aos estudantes com deficiência visual no curso de graduação em música. Os participantes da pesquisa referenciam a colaboração de colegas e suas ações proativas que eles foram desenvolvendo para suprir as dificuldades ao longo do curso. Os autores sugerem conhecer essas ações para mobilizarem as instituições de ensino superior quanto à formação docente, adaptação dos materiais, quebra das barreiras e relações interpessoais necessárias para garantir um aumento progressivo de estudantes de música com este perfil.

No Artigo 4 – Barros e Brandão (2016) apresentam uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, com observações diretas dos estudantes cegos e com baixa visão, praticantes de música. Assim, refletindo sobre novos caminhos de interpretação musical por pessoas com baixa visão, com base nos apontamentos científicos da semiótica, dando sentido às possibilidades de reação emocional/sensorial. Seu foco prioritário foi a condição de baixa visão, suas percepções e representações ilustradas, para que se possa destinar com mais exatidão os recursos para melhorar o aprendizado e devolver, a estes estudantes, a possibilidade de colaborar com a sua sociedade. Destacam-se parte de seu comportamento à aquisição dos conteúdos propostos em classes, sua relação interpessoal com o professor e sua noção de espaço/tempo.

Os autores observaram que os modelos tradicionais de ensino não favorecem uma leitura diversificada do mundo, não se abre para a inclusão, e classifica potenciais como impedimentos. Os autores sugerem considerar as “imagens” dos conteúdos musicais antes do tratamento mediado por recursos adaptativos para cada tipo de resíduo visual, são previamente e independentemente criadas na memória do estudante com baixa visão.

No Artigo 5 - Silva *et al.* (2016) apresentam uma pesquisa parcial do Laboratório de Acessibilidade/UNICAMP por estudantes do PIBIC, referente ao desenvolvimento de um método de programação textual gratuito (Puredata - Pd), para atender a um ambiente visual

de programação de análise/performance de música computacional. Portanto, propiciando a acessibilidade e a inserção do músico com deficiência visual na programação do "Pd", adequado às suas necessidades, passando a ter acesso irrestrito para composições e performances de música computacional e arte multimodal.

É mencionado a linguagem textual de programação visual, inicialmente conceituando, e depois, apresentando as informações pertinentes ao programa. Também, é mencionada a implementação, sinalizando três maneiras de se tornar um *software* acessível: reprogramação - modificação do código fonte; interação mediada por ferramentas de acessibilidade; e uso de *software* alternativo para criar/editar o arquivo de armazenamento do *software* original.

Os autores afirmam que a edição textual do arquivo de programação do *patch* foi o procedimento utilizado para garantir acessibilidade ao "Pd" aos atores mencionados. Como vantagem, permite que um músico com deficiência visual crie *patches* com o "Pd", via edição de seus arquivos de textos, sem a necessidade de utilizar a interface gráfica do editor padrão do "Pd". Após realizado o mapeamento da semântica e da sintaxe que compõem a linguagem textual da programação visual do "Pd", surgiu a necessidade de redigir, *a posteriori*, um documento educacional para sinalizar o ensino desta metodologia, e distribuí-la aos atores interessados. Este documento será revisado pelos usuários, para se tornar mais eficaz.

No Artigo 6 - Portas *et al.* (2016) apresentam uma pesquisa em andamento, realizada no LAB/UNICAMP, objetivando implementar a Therengala (bengala eletrônica inspirada no conceito do instrumento eletrônico Theremin), a ser usada por músico com deficiência visual. A bengala simples/branca, usada por pessoas cegas, representa um instrumento de acessibilidade tradicional e funciona para a localização de obstáculos próximos ao nível do chão, a menos de um metro de distância. A Therengala deverá ter a função de localizar/desviar obstáculos de anteparos a mais de um metro de distância (*smart canes*), antes do contato físico. Esta é semelhante ao instrumento musical eletrônico criado por Léon Theremin (em 1928), que gera um sinal senoidal, mediando por um oscilador analógico, cuja amplitude e frequência são controlados por duas antenas de metal, provocada pela mobilidade e distância das mãos.

Na implementação, os autores apresentam a base da Therengala (*hardware* livre nominado de Arduino), plataforma de fácil manipulação e baixo custo, que permite a prototipação eletrônica com rapidez, baseada no conceito do *hardware* livre. Suas discussões apontam que a motivação da pesquisa é fomentar a acessibilidade e explorar a possível excelência de habilidades cognitivas encontradas em alguns músicos cegos. A Bengala Therengala poderá criar paisagens sonoras artificiais, reconhecidas por seus

aspectos cognitivos: primeiro plano, plano de fundo, contorno, ritmo, espaço, densidade, volume e silêncio.

Os autores pretendem realizar o desenvolvimento/implementação de EAs (*Evolutionary Algorithms*) que sejam controlados por *hardware* livre (Arduino). Dessa forma, possibilitando a criação de paisagens sonoras artificiais, por métodos evolutivos, e analisar as implicações socioculturais, estéticas e performáticas da utilização da Therengala, por músicos cegos.

No Artigo 7, Giesteira (2017) analisou o processo de leitura/escrita de intervalos harmônicos por meio do sistema musical na Musicografia Braille (MB), aplicando uma pesquisa *survey* aos especialistas em MB. Objetivou verificar as estratégias utilizadas para facilitar os processos de ensino de leitura/escrita de intervalos harmônicos. O artigo conceitua o sistema horizontal de leitura/escrita musical em Braille, que possui características diferente da partitura em tinta (escrita e leitura horizontal e vertical), como pouco eficiente, necessitando de variados sinais em Braille para suprir as necessidades da escrita harmônica. Ele aborda os procedimentos metodológicos, cuja investigação foi enviada por meio de um questionário eletrônico a dez (10) participantes do Brasil, Espanha e Costa Rica. Todos, conhecedores da MB, com experiências no ensino de música às pessoas cegas, ou na transcrição e adaptação de materiais didáticos referentes ao Sistema Braille. Apenas oito pessoas foram investigadas.

O autor aborda sobre a leitura/escrita de intervalos e acordes, e seu processo horizontal de escrita, não representando o mesmo procedimento na escrita em tinta, necessitando que os estudantes saibam: interpretar os sinais de oitava; contar os intervalos ascendentes/descendentes; e interpretar os sinais representativos dos intervalos. Seus resultados apontam a importância de o profissional - saber contar os intervalos antes de iniciar o processo de leitura/escrita de intervalos harmônicos e introduzir esses conceitos, progressivamente.

Em síntese, os todos os sete artigos apresentam-se com o perfil de abordagem qualitativa e, quanto ao procedimento: uma revisão bibliográfica; duas pesquisas de campo; uma pesquisa descritiva exploratória; duas pesquisas de laboratório; e uma pesquisa/questionário *survey*. As discussões continham temáticas semelhantes, envolvendo a educação (musical) de pessoas com deficiência visual, seguindo cinco temáticas, que serão apresentadas suas sínteses: 1. Prática do Professor na formação do discente com deficiência no Ensino Superior; 2. Cultura inclusiva e educação musical; 3. Sistema Computacional de Taquigrafia Musical; 4. Criação e Adaptação de Materiais Didáticos; e 5. Semiótica e Reconhecimento de Imagem Sonora.

Temática 1 – Evidencia que o ingresso dos graduandos é apenas o começo de uma grande caminhada e que as instituições superiores precisam se adequar e promover a quebra de barreiras arquitetônicas/atitudinais. Os docentes devem estar preparados para ensinar aos estudantes com deficiência e, mesmo não sendo especialistas na área da educação especial, é importante que tenham alguns conhecimentos sobre o tema. A pesquisa traz reflexões acerca da atuação do professor de Música no ensino de estudantes com deficiência visual; da necessidade do graduando se sentir bem acolhido na sala de aula; e da disponibilização de meios acessíveis para o seu ensino. Espera-se que os futuros professores tenham na sua formação aportes teóricos e metodológicos para o ensino aos estudantes mencionados e que estes realizem formação continuada, ou busquem conhecimentos sobre a temática.

Temática 2 - Relata a importância do projeto inicial de Educação Musical aos cegos diante dos desdobramentos ocorridos a partir do mesmo. As atividades do Projeto foram ampliadas e passaram a incluir aulas de Musicografia Braille e outros instrumentos. Houve um envolvimento crescente de outros professores de instrumentos da Escola. Os artigos ressaltam a criação de disciplinas específicas no curso de graduação da EM-UFRN, que oferece aos futuros educadores musicais conhecimentos necessários para lidar com os estudantes em foco.

Ao oferecer a disciplina Musicografia Braille I e II no Curso de Licenciatura em Música da UFRN, este se tornou o primeiro curso de Música no país a disponibilizar essa disciplina. Segundo o autor, o ensino de música às pessoas em foco ainda está em processo de desenvolvimento, principalmente referente aos materiais específicos e à metodologia musical. Cabe aos educadores musicais se empenharem em desenvolverem técnicas e estudos na área de Musicografia, para que esse cenário de desigualdade/exclusão possa ser diminuído.

Temática 3 - Para que uma partitura musical possa ser lida por uma pessoa cega, esta deve estar impressa em auto-relevo, Musicografia Braille, que se utiliza das mesmas células da escrita em Braille, mas com uma interpretação simbólica diferenciada quando representação dos sinais musicais. Para a autora, a pessoa em foco precisa ter conhecimentos básicos musicais da leitura de partituras convencionais, e da leitura e compreensão do Sistema Braille, no seu uso convencional (textual) e no seu uso diferenciado (notação musical), sendo importante que o estudante domine a Musicografia Braille.

Diversos grupos de desenvolvimento de *softwares*, livres ou não, experimentam alternativas a este sistema gráfico, representando a partitura musical apenas mediante texto. A grande vantagem desta abordagem para o estudante em foco é que a ausência de

uma GUI dispensa a utilização do *mouse*, possibilitando, um melhor uso de ferramentas de acessibilidade, como os "leitores de tela" (aplicativos que, dentro de certas condições, transformam automaticamente arquivos de texto em som, através de sintetizadores de voz) ou o "*display Braille*" (*hardware* que exhibe dinamicamente em Braille a informação da tela, quando ligado a uma porta de saída do computador).

Temática 4 - O acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior é uma realidade, e esforços devem ser direcionados para sua permanência e participação efetivas. São importantes a organização e planejamento prévios, constante avaliação da oferta dos materiais e consulta das pessoas envolvidas, propiciando maior efetividade no desenvolvimento das atividades acadêmicas de ensino/pesquisa/extensão. O foco do trabalho é delineado pela perspectiva dos próprios egressos, entendendo que suas narrativas, e a postura assumida pelas universidades que os recebem, podem balizar ações em espaços ainda não ocupados por esses estudantes. Evidenciou que os espaços acadêmicos que acolheram estudantes na mesma condição, apresentam experiências e protocolos que facilitam o processo de permanência desses, nos cursos de Música.

A falta de material em Braille nas bibliotecas universitárias é destacada pelos entrevistados como de maior precariedade, sendo pouco acessado pela falta de produções em Braille. As análises preliminares da dissertação alertam para a pouca criação e adaptação de material didático para os estudantes com deficiência visual no ensino superior em Música.

Os pesquisados referenciaram a colaboração de colegas e às ações proativas que eles mesmos desenvolveram para suprir suas dificuldades. Assim, evidenciando a importância de se conhecer tais ações para mobilizar as instituições de ensino superior, principalmente quanto - à formação docente, adaptação de materiais, quebra das barreiras e relações interpessoais -, fundamentais para garantir um aumento progressivo de egressos com deficiência visual na área de Música.

Temática 5 - Conforme a verificação para este estudo, percebeu-se pouco interesse na aquisição de novas fontes científicas, no que se refere à relação interativa entre todos os sentidos do mesmo organismo. Muito se dirige a análise para a perda do sentido, ou, mesmo, para uma suposta superposição dos sentidos remanescentes. Os sentidos caminham juntos e fazem parte de um mesmo conjunto, em especial, ao ter as imagens criadas mentalmente.

A escola prepara os estudantes para que pensem nas categorias sensoriais como lâminas de análise, porém, igualmente, ela não devolve os termos do conjunto sensorial aos estudantes quando estes ouvem ou tocam uma música. A música dispara sensações de olfato, paladar e lembranças de um tempo passado, e seu encontro facilita o

reconhecimento do conceito de imagens por vias sensoriais não visual. Para o autor, a educação musical, em alguns casos, desmerece o potencial de aprendizado de seus estudantes por outros caminhos que não seja o visual e os modelos tradicionais de ensino não favorece uma leitura diversificada do mundo, não abre portas para a inclusão e classifica potenciais como impedimentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, sinalizamos os aspectos legais da educação (musical) e o perfil das pessoas com deficiência visual e realizamos nossas buscas de artigos nos Anais dos Congressos da ANPPOM/ 2015-2020 que abordam música e deficiência visual. Respondendo à questão problema, encontramos sete artigos na base de dados mencionada (dois em 2015, quatro em 2016, um em 2017). Estes se enquadram em cinco subtemas: Prática do Professor quanto à formação do discente com deficiência no Ensino Superior; Cultura inclusiva e educação musical; Sistema Computacional de Taquigrafia Musical para Deficientes Visuais; Criação e Adaptação de materiais didáticos; e Semiótica e reconhecimento de imagem sonora. São artigos, com perfil metodológico de abordagem qualitativa, e, como procedimento, encontramos: uma revisão bibliográfica; duas pesquisas de campo; uma pesquisa descritiva exploratória; duas pesquisas de laboratório em andamento; e uma pesquisa *survey*.

Percebemos pouca criação e adaptação de material didático para os estudantes com deficiência visual no ensino superior de Música. Os participantes da pesquisa fizeram referência à ajuda de colegas e às ações proativas que eles mesmos foram desenvolvendo para suprir as dificuldades de cada etapa da sua formação. Esses dados evidenciam a importância de se conhecer essas ações, para mobilizar as instituições de ensino superior do ponto de vista da formação docente, da adaptação dos materiais, da quebra das barreiras e das relações interpessoais, indispensáveis para garantir um aumento progressivo do número de egressos com deficiência visual na área da Música.

Esperamos que os futuros educadores musicais tenham, na sua formação, suporte teórico/metodológico para o ensino de música aos estudantes com deficiência. Almejamos que estes busquem cursos de formação continuada para melhor se habilitarem na temática em foco. Sabemos que o ensino para essas pessoas ainda está em processo de desenvolvimento, principalmente no que diz respeito ao material específico e à metodologia de ensino de Música. Cabe aos professores o empenho em desenvolverem técnicas e estudos na área de Musicografia Braille e recursos didáticos, para que esse cenário de desigualdade e exclusão possa ser diminuído, dando condições a qualquer pessoa,

independentemente de suas limitações, a ter acesso à aprendizagem musical. Finalmente, sugerimos que sejam desenvolvidos mais trabalhos no contexto acadêmico voltados à inclusão de pessoas com deficiência visual e a música, nos contextos da educação básica e do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANPPOM. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. 2020. Disponível em: <https://anppom.org.br/sobre/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BARROS, R. S. de; BRANDÃO, R. A cor do som: processos de reconhecimento da imagem do som por meio da semiótica nas relações entre deficientes visuais e a música. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (26.), 2016, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...] Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1-6. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4124/155>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020**. Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010**. Pessoas com Deficiência. Luiza Maria Borges Oliveira. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

BRASIL. **Lei no 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Saberes e práticas da inclusão** - Desenvolvendo competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC/SEESP, 2011.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. da. Compreendendo a deficiência visual. Brasília, 2001.

CARIJÓ, F. H.; ALMEIDA, M. C.; KASTRUP, V. Redirecionamento visuotátil da atenção em pessoas com deficiência visual tardia. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v.14, n. 39, p. 3-9, 2008.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Rev. Esc. Enferm**, USP, n. 45, v. 5, p. 1255-1261, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n5/en_v45n5a33.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

GIESTEIRA, A. C. Procesos de decodificación de la partitura braille: los signos de intervalo. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (27.), 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ANPPOM, 2017. p. 1-8. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/viewFile/4898/1613>. Acesso em: 11 ago. 2021.

KEENAN JUNIOR, D.; SCHAMBECK, R. F. Criação e adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual: relatos de egressos da graduação em música. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (26.), 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1-8. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4098/135>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MANCINI, M. C; SAMPAIO, R. F. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

PENTEADO, A. F. da C.; ZATTERA, V.; FORNARI, J. Um Sistema Computacional de Taquigrafia Musical para Deficientes Visuais. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (25.), 2015, Vitória. **Anais [...]** Vitória: ANPPOM, 2015, p. 1-8. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3392/1043>. Acesso em: 22 ago. 2021.

PORTAS, L.; PENTEADO, A. F. da C.; ZATTERA, V.; FORNARI, J. Therengala: construindo um hardware livre a serviço da acessibilidade visual e interatividade musical. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (26.), 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1-8. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/3979/142>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SANTOS, A. H. dos; ZATTERA, V.; FORNARI, J.; MENDES, A. do N. A. Caminhos computacionais para a acessibilidade e a educação musical do deficiente visual. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (25.), 2015, Vitória. **Anais [...]** Vitória: ANPPOM, 2015. p. 1-8. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3393/965>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, L. de O. da; HENRIQUE, G. M. D.; PENTEADO, A. F. da C.; ZATTERA, V.; FORNARI, J. Programação textual em linguagem visual para computação musical. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (26.), 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1-8. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4223/143>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVEIRA, C. M. **Professores de alunos com deficiência visual**: saberes, competências e capacitação. Porto Alegre, 2010.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial:** ensinar em tempos de inclusão/ tradução Sandra Moreira de Carvalho. 5. Ed. Porto Alegre: Arttrned, 2008.

TRINDADE, B. G. P. **Abordagem de educação musical CLATEC:** uma proposta de ensino de música incluindo educadores com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.



A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jonathan Atkinson Freire da Silva¹ e Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar²

RESUMO

Este artigo salienta a importância de uma relação boa professor-aluno em relação ao discente com deficiência. Tem como objetivo discutir aspectos relacionados à importância da relação professor-aluno e como esse relacionamento pode interferir no desenvolvimento do discente com necessidades educacionais específicas. Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica para contribuição de fundamentação teórica, buscando suporte para a definição dos conceitos. O objeto de análise desta pesquisa parte da perspectiva de como o docente pode auxiliar o desenvolvimento do educando, buscando uma relação baseada em empatia (MACHADO, 2016). Deu-se ênfase nas teorias de Vygotsky, que busca compreender o processo de aprendizagem através do estudo das Zonas de Desenvolvimento Proximal, e Wallon, que por sua vez, discute aspectos relacionados ao meio em que o indivíduo está inserido e como isso afeta a aprendizagem, através da Psicogênese da Pessoa Completa. Convém salientar que por meio da experiência de um dos autores desse artigo como monitora do projeto de extensão Programa Esperança Viva na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), tornou-se possível observar na prática como a relação professor-aluno possui importância para o desenvolvimento do discente.

PALAVRAS-CHAVE

Relação professor-aluno; necessidades educacionais específicas; educação inclusiva.

Como citar este artigo?

SILVA, Jonathan Atkinson Freire da; AGUIAR, Nathalia Gabriella Fernandes. A importância da relação professor-aluno para o desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais específicas na perspectiva de uma educação inclusiva. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 8., 2021, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 36 – 47. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: jonathan_atk@hotmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: nathlia99@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O tema educação inclusiva está cada vez mais presente no meio educacional. Este fato deve-se às tentativas de propor mudanças ao tradicional sistema de ensino, que caracterizou-se por ser excludente e segregatório.

No entanto, existem diversos obstáculos para transformação do sistema educacional. Silva (2007, p. 14) aponta que um dos principais desafios seria efetivar na prática os princípios que fundamentam uma escola inclusiva. Princípios estes que fazem referência ao Art. 3º da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, os quais declaram a igualdade de condições para o acesso e permanência do estudante na escola. Partindo do pressuposto que a escola, enquanto instituição social, deve ter compromisso com valores éticos e morais, bem como compreensão quanto à heterogeneidade humana, ou seja, as diferenças apresentadas pelo indivíduo, sejam elas de fatores biológico, psicológico, cultural ou social.

Diante dessa perspectiva, Sampaio (2009, p. 31) diz que a escola tem um papel significativo, tanto para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, quanto para sua saúde psíquica, uma vez que ela é o primeiro espaço social promotor de separação entre a criança e a família. Assim sendo, o desenvolvimento cognitivo poderá ser potencializado, em alguns casos, se houver uma boa relação entre professor e aluno. Com a finalidade que o significado de boa relação entre esses dois participantes seja bem abordado e compreendido, procurou-se fundamentação em Machado (2016), que será abordado nos próximos tópicos.

A justificativa do tema apresentado baseia-se nas experiências vivenciadas pelos autores da pesquisa no Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio e enquanto monitora do projeto de extensão Programa Esperança Viva. Nesses ambientes foi possível perceber de que maneira a relação entre professor e aluno influencia no desenvolvimento no educando. Após essas vivências, na disciplina de Fundamentos Psicologia Educacional, foi produzido um artigo a partir do que foi observado nessas experiências.

A justificativa da pesquisa deu-se na importância que o estudo apresenta para a área da Educação Especial e Inclusiva, pois, contribuiu para a expansão do campo específico da ciência estudado que refere-se à relação entre professor e aluno. O ganho para a área docente através desta pesquisa empreendida é o benefício do público-alvo por meio das experiências anteriormente citadas. Pois, mediante o conhecimento apreendido, será possível objetivar metodologias que facilitem o desenvolvimento do educando no ambiente escolar. A abordagem da pesquisa fornecerá uma perspectiva psicológica educacional fundamentada na Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky e na Teoria da Psicogenética de Henri Wallon. O objetivo

baseia-se em explicar como o relacionamento entre professor e aluno influenciam no desenvolvimento deste.

2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Uma boa relação entre professor e aluno baseia-se na empatia. Nessa pesquisa, o conceito de empatia não será discutido a partir do seu significado por senso comum. Através de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se suporte na autora Machado (2016) acerca do significado do termo empatia. A autora discute que empatia é estar presente, não apenas averiguando uma dificuldade de aprendizagem, e sim fornecer auxílio para solucionar tais empecilhos. À vista disso, em situações que o docente saiba as necessidades do aluno e não as ignore, procurando compreendê-las e mostrando-se presente para solucioná-las, poderá contribuir para o desenvolvimento do aluno, mais especificamente, do aluno com necessidades educacionais específicas.

O docente tem papel fundamental no desenvolvimento de qualquer educando. Esse desenvolvimento, por meio da construção de conhecimento, para Vygotsky, é um processo que deve-se trabalhar em conjunto. Portanto, o professor, primordialmente, guiará o estudante em sua trajetória de aprendizagem, assim como os colegas de sala e o corpo docente da instituição de ensino serão uma ajuda externa. Segundo Sampaio (2009, p. 95), ao apontar para a relevância do vínculo professor-aluno, considera-se o docente como mediador da relação do estudante com o conhecimento e responsável pela sua formação. Levando isso em consideração, podemos inferir que, para um estudante com Necessidades Educacionais Específicas, uma boa relação professor-aluno é ainda mais fundamental. Isso porque o educador deve trabalhar aspectos específicos da necessidade educacional do discente, que o ajudem a desenvolver-se da melhor maneira possível. Mas de que formas essa relação pode auxiliar o desenvolvimento do estudante?

Essa questão é importante de ser discutida pois a falta de uma boa relação do professor com esses discentes acaba tendo um peso maior no desenvolvimento deles do que em educandos sem necessidades específicas. No entanto, é preciso alertar para as limitações do ato docente, já que não será possível, em alguns casos, como em doenças mentais, que o educador interfira no desenvolvimento apenas através da ação pedagógica. Sendo necessário uma equipe interdisciplinar que trabalhe com adaptações as quais possibilitem o desenvolvimento integral do indivíduo.

No cotidiano de uma sala de aula, o docente lida com estudantes de diferentes realidades. Dentre esses educandos, poderão surgir diversas deficiências, sejam elas de caráter mental (como transtornos de aprendizagem) ou física (deficiência visual, auditiva ou

motora, por exemplo). Nesse contexto, o professor irá exercer papel essencial, uma vez que participará de uma interação diária com esses discentes, sendo ele o personagem mais próximo capaz de detectar falhas na aprendizagem dos estudantes. Isso posto, faz-se primordial que essa relação seja benéfica e construtiva.

Nesse sentido, uma boa relação professor-aluno, no contexto de uma educação inclusiva, gera uma maior integração do educando, tanto com a turma, quanto na sociedade. É importante, nesse caso, pontuar que a educação inclusiva difere da educação especial. De acordo com Glat e Blanco (2006, p. 24), a educação especial defende que a pessoa com deficiência deve ser inserida na sala de aula, porém apenas se ela mostrar condições de acompanhar a turma e recebendo, paralelamente, um apoio especializado. Os princípios da educação inclusiva são que toda pessoa com necessidades educacionais específicas deve ser inserida na sala de aula das escolas regulares e que a instituição de ensino deve adequar-se às necessidades dos educandos. Será nesse contexto que analisaremos como a relação professor-aluno ajuda o estudante com necessidades educacionais específicas a desenvolver-se.

3 O PROBLEMA DA FALTA DE UMA BOA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA O ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

A falta de uma boa relação professor-aluno revela uma grande falha no sistema escolar e é um elemento dificultador no processo de ensino-aprendizagem do estudante. Se a falta dessa boa relação professor-aluno para com o estudante sem necessidade educacional específica já é dificultadora da aprendizagem, para o estudante com deficiência, essa boa relação faz uma falta maior ainda. Como o docente é, comumente, aquele que identifica a presença de alguma dificuldade de aprendizagem, é de suma importância que ele assuma papel ativo no desenvolvimento do estudante. No entanto, não é sempre que vemos isso ocorrendo na prática.

Exemplificando o impacto de uma má relação entre professor-aluno, aconteceu através de experiência vivenciada através de Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio. Nesse Estágio, um dos autores do presente artigo pôde ter contato com a realidade de um discente com Necessidades Educacionais Específicas. O cenário apresentado não foi animador, pelo fato de a escola nem sequer ter procurado identificar quais eram as dificuldades do estudante, para que assim os professores pudessem ter um diagnóstico com o qual poderiam buscar estratégias de intervenção. Dessa forma, o aluno não conseguia ter um bom desempenho em sala de aula e na posição de estagiário

pouco, ou nada, pôde ser feito para incluir aquele aluno nas aulas de maneira satisfatória, dado o abandono por parte da escola e dos pais em fornecer informações sobre o discente para que assim, todos os professores, bem como o estagiário, pudessem buscar ferramentas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Silva (2007), se a relação professor-aluno não tiver vínculo suficiente para que o desenvolvimento do discente ocorra, a ação educativa não acontecerá de maneira satisfatória. A autora ainda trata acerca das barreiras atitudinais, considerada a de mais difícil superação, uma vez que envolve questões subjetivas que associam-se com os pensamentos dos educadores a respeito dos fundamentos divergentes do processo de inclusão.

Essas barreiras não são removidas pela imposição de legislação, decretos, e/ou fazendo valer determinação de ordem superior. Dependem muito mais da reestruturação dos aspectos subjetivos (afetivo-emocionais) que interferem na postura de cada pessoa e nas atitudes de cada um frente ao outro, diferente de nós, com características únicas, intransferíveis, e que, por isso mesmo oferecem possibilidades para o conhecimento do ser humano (SILVA, 2007, p. 118).

De acordo com Araújo (2019, p. 11), "muitos professores não se dão conta do quanto é importante o seu papel na vida dos alunos". A autora aborda as dificuldades passadas quando tinha 8 anos, o que levou na sua reprovação no 3º ano do Fundamental I, situação em que sentiu-se triste e incapaz. Pois, a professora acabou não percebendo a dificuldade de aprendizagem presente na aluna. Isso demonstra que quando o docente não desenvolve uma relação de afetividade e respeito com o educando, pode resultar em empecilhos no que refere-se ao desenvolvimento do mesmo.

Diante dessa perspectiva, existem diversos fatores os quais dificultam a conexão professor-aluno, como a implementação inadequada das técnicas, a insuficiência de modos de triagem e monitoramento, a necessidade de integração entre as partes interessadas, a falta de sensibilidade do profissional docente, entre vários outros fatores apontados por Fletcher (2009). É válido ressaltar que a rede regular de ensino, apesar dos grandes avanços para incluir os indivíduos com deficiência, ainda não consegue, infelizmente, atender esse público de maneira satisfatória. Contudo, esses fatores precisam ser contornados no sentido de promover ao estudante com necessidades educacionais específicas seu desenvolvimento da melhor forma possível, com o intuito de integrá-lo no contexto da educação inclusiva.

4 COMO O PROFESSOR PODE AJUDAR O ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM SEU DESENVOLVIMENTO

Do ponto de vista de Sampaio (2009, p. 95), numa sala de aula, o reconhecimento da parte do docente de que cada estudante é diferente, mostra que os discentes com necessidades educacionais específicas não são aqueles apenas com deficiência. A autora ainda afirma que é preciso trabalhar a especificidade e as singularidades dos educandos e que não é todo docente que está preparado para tornar-se um educador inclusivo. Porquanto, analisar a individualidade de cada aluno é um dos grandes desafios no caminho da inclusão. Fazer-se perceptível às singularidades dos estudantes e possuir metas claras acerca dos materiais didáticos que atendam as demandas educacionais específicas é essencial para promover um desenvolvimento no aluno em sala de aula.

Analisando o que Silva (2007, p. 48) diz, o processo de inclusão não é apenas inserir o aluno com deficiência na rede regular de ensino, pelo contrário, vai desde o Projeto Político Pedagógico até a postura profissional dos docentes e o tipo de relacionamento entre este e os educandos. A prática nas instituições de ensino em apenas inserir o educando no meio educacional e não se importar com suas interações no meio social, assemelha-se mais com exclusão.

Segundo Silva e Aranha (2005, p. 376), as atitudes do educador (seu jeito de pensar, agir e sentir) irá refletir nas condutas do estudante. Dessa forma, se o docente não demonstrar apoio ao educando, com o intuito de ajudá-lo com determinadas necessidades educacionais específicas, o aluno não irá se sentir a vontade e confiante na relação. Como descrito por Soares (2006, p. 91) através de uma pesquisa realizada com duas professoras que possuem discentes com necessidades educacionais específicas, foi possível concluir que as ações das professoras em questão, contribuíram para melhor participação dos alunos em sala de aula. Visto que beneficiou os relacionamentos com os colegas, como também elevou a auto-estima e melhoraram as condições cognitivas.

Com o objetivo de demonstrar formas de como o docente pode auxiliar o aluno com necessidades educacionais específicas em seu desenvolvimento, discutiremos as abordagens vygotskianas e wallonianas no sentido de entendermos o desenvolvimento de acordo com cada teórico.

4.1 Abordagens Vygotskianas

A teoria sociocultural do desenvolvimento da aprendizagem de Vygotsky, como apresentada por Cubero e Luque (2004, p. 105), considera a construção do conhecimento não como um processo individual, mas de ideação conjunta. Assim sendo, essa estruturação é realizada através de ajuda externa, que, no caso do ambiente escolar, vem do professor e dos colegas de sala.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um importante conceito para entender como fatores interpessoais (externos) vão para intrapessoal (psicológico). Essa zona consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo (capacidade fazer algo independentemente) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de fazer algo sob orientação). De acordo com Sampaio (2009, p. 82), o educador tem demasiada importância na mediação entre as zonas, na ZDP ele deve estar atento aos indícios pelos quais as crianças com dificuldades de desenvolvimento sinalizam suas especificidades no percurso do processo de ensino-aprendizagem. Essa zona possui um sistema interativo, onde as pessoas e as ferramentas culturais permitem ao indivíduo ir além das suas competências atuais.

Dessa forma, a ZDP terá muita importância para o desenvolvimento do estudante, já que na medida que seus conhecimentos passem para a zona de desenvolvimento real, outros conhecimentos, antes fora de seu alcance, entram para a zona de desenvolvimento potencial. O papel ativo dos educandos, nesse caso, é importante no caráter dinâmico da ZDP. Intervenções de todos os participantes é fundamental, não apenas do docente.

No caso de uma escola inclusiva, a interação entre os estudantes é muito interessante, pois além dos próprios discentes se ajudarem, já que possuem níveis de desenvolvimento diferentes, estariam integrando o aluno com deficiência na sala de aula. Para Cubero e Luque (2004, p. 105), o educador, na maioria dos casos, orienta as trocas e dá sentido ou situa as intervenções dos participantes, contudo, os alunos podem apropriar-se da situação em sentidos não previstos pelo docente.

Essas trocas acontecem por meio da participação guiada, uma vez que o professor torna-se um guia para a aprendizagem. Dessa forma, o docente deve construir pontes entre níveis de compreensão do estudante, organizando as atividades de forma que eles possam realizar a parte que lhes é acessível. O educador é quem estrutura a participação dos alunos de forma dinâmica, ajustando-se às condições do momento e, na medida que a autonomia e responsabilidade deles for maior, o controle pode ir se transferindo para os discentes. No caso do estudante com necessidades educacionais específicas, essa autonomia pode fazer uma grande diferença em sua autoestima e em seu desenvolvimento, a partir do auxílio do professor, que acontecerá juntamente com os outros estudantes.

4.2 Abordagens Wallonianas

Partindo para a perspectiva de Henri Wallon, segundo Galvão (1995, p. 11), uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como único objetivo da educação. Pelo contrário, considera-o um meio para atingir uma meta maior: o desenvolvimento como pessoa, uma vez que a inteligência é apenas uma parte do que é constituída a pessoa.

Diante disso, a abordagem walloniana indica que devemos olhar o estudante de modo integrado, levando em consideração todos os campos funcionais (afetividade, motricidade e inteligência) e a conexão entre eles. Dessa maneira, o docente deve trabalhar esses fatores de maneira agregada com a turma na perspectiva de praticar uma educação inclusiva, de modo que todos os indivíduos sintam-se parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ponto de vista, quando o educador é capaz de identificar, com clareza, quais fatores causam, por exemplo, manifestações emocionais, que por sua vez geram impacto na atividade intelectual, ele terá mais possibilidades de controlá-las e, por conseguinte, encontrar caminhos para solucioná-las. É dever do professor encontrar meios para contornar situações de elevada temperatura emocional, como se tem comumente na escola, e encontrar meios para elas racionalizarem as situações, instigando, posteriormente, reflexões (GALVÃO, 1995, p. 113). Em um contexto de educação inclusiva, isso é de extrema importância em decorrência aos conflitos que podem surgir devido às diferenças entre os estudantes.

Contudo, não são todos os conflitos que devem ser extinguidos do ambiente escolar, uma vez que estes também são essenciais para o desenvolvimento da personalidade. Ao contrário, o conflito tem um papel importante e pode ter um significado positivo no desenvolvimento do estudante. Porém, quando possível, o educador deve distinguir aqueles conflitos que acontecem de modo a gerar um impacto positivo e aqueles que são inadequados ou equívocos (GALVÃO, 1995, p. 52).

A utilização de métodos tradicionais e o autoritarismo na relação professor-aluno, segundo Idem (1995, p. 90), colocam a criança numa posição de passividade, impedindo suas interações sociais e ofuscando sua espontaneidade e curiosidade natural. Assim, se perde um dos principais fatores de inclusão escolar, que é a afetividade, tal qual é um pilar fundamental para o desenvolvimento.

Como podemos observar na teoria da psicogênese da pessoa completa, o meio no qual o indivíduo está inserido interferirá no desenvolvimento. Wallon recusa-se a selecionar um único aspecto do ser humano e analisá-lo, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento será a ênfase na teoria walloniana. O homem, ser geneticamente social, possui inúmeros contextos, como: cultural, social e familiar, o conhecimento de mundo que o discente tem por

meio desses contextos irá interferir no desenvolvimento. Esse avanço acontece em fases (GALVÃO, 1995, p. 42), de forma que seja uma construção progressiva, tendo cada fase suas respectivas particularidades, podendo possuir predominância da atividade afetiva ou cognitiva.

De acordo com Soares (2006, p. 96) a perspectiva social deve ser considerada no ensino da pessoa com necessidades educacionais específicas e a deficiência não é unicamente um aspecto biológico. À vista disso, o professor não deve apenas analisar o discente no que diz respeito aos seus resultados nas avaliações, por exemplo. Grande parte da construção da personalidade do educando se dá a partir da "expressão do eu", como colocado por Galvão. Essas expressões podem se dar a partir de atividades artísticas, por exemplo, que permitem o sujeito expressar sua subjetividade. É o conjunto de uma boa relação professor-aluno e do meio a ser utilizado para interações que resultam em um bom desenvolvimento escolar.

Na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), existe uma ação de extensão proposta pelo Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN) chamada Programa Esperança Viva. O Programa atende pessoas com deficiência visual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), surdez, Síndrome de Down, microcefalia e múltipla deficiência. Por meio da experiência como monitora de um dos autores deste artigo na prática da docência com estudantes os quais possuem cegueira, baixa visão e múltipla deficiência, foi possível perceber a tenuidade que deve ser a relação professor-aluno. Através das aulas e de uma boa relação professor-aluno, os estudantes passaram a ver a vida com outros olhos, é tanto que o nome do Projeto foi dado por um discente ao dizer que pelo mundo havia muita esperança morta, porém, o projeto deu a ele uma esperança viva.

Uma aluna em específico que apresentava além da visão subnormal, perda auditiva e Neuropatia Diabética³, tinha ansiedade, fato esse que dificultava a sua participação nas aulas e até mesmo, em alguns casos, a sua frequência em sala de aula. O relacionamento entre ela e o corpo docente foi primordial e continua sendo para que ela possa se desenvolver. Nós monitores, passamos a procurar alternativas que não causasse ansiedade, como por exemplo: avisar a data dos exames avaliativos muito tempo antes enquanto simultaneamente era realizado uma avaliação continuada. Foi perceptível, diante disso, a necessidade de construir um vínculo com o discente, pois, segundo Sampaio (2009, p. 94): "a docência é uma

³ A Neuropatia Diabética, ou Diabetes, afeta os nervos causadores da sensação de dor e tato. Consequentemente, gerando uma perda da sensibilidade nos dedos da mão. Nesse caso, esse fator prejudica a leitura do Sistema Braille em suportes típicos. Dessa maneira, todo material em Braille deve ser adaptado, de forma que fique ampliado, facilitando então, a leitura do Sistema.

profissão relacional, cujo exercício não se reduz apenas à aplicação de técnicas e instrumentos".

Outros alunos que tinham desistido de estudar por falta de um ambiente acessível e de docentes que entendessem suas especificidades, voltaram a instruir-se e, posteriormente, entraram em cursos superiores e técnicos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Isso demonstra que o processo de ensino-aprendizagem com o auxílio de um profissional que tenha conhecimento das estratégias as quais facilitem o desenvolvimento do indivíduo, pode colaborar para a construção do indivíduo por meio da integração social, inserindo-os de modo digno à sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa pesquisa, foi possível perceber as dificuldades para a efetivação da educação inclusiva. Pode-se analisar, ainda, que nos momentos em que o relacionamento entre professor e aluno é benéfico, ou seja, baseado no conhecimento das diversidades de cada discente, o educando irá desenvolver-se nas atividades escolares. Sampaio (2009, p. 147) aponta que a inclusão significa um desafio a ser enfrentado para que as crianças e todos aqueles comprometidos com a educação não sofram as consequências de um sistema escolar excludente. Partindo do pressuposto que devemos redirecionar a atenção para o cotidiano da sala de aula, e principalmente, à relação professor-aluno ao invés de olharmos apenas as dificuldades dos educandos, para então podermos desenvolver uma escola para todos. É necessário que o professor possua um olhar direcionado para as potencialidades dos discentes e trabalhe em cima delas.

Diante disso, fica claro que o educador, além de transmitir conhecimento, é um ser essencial para a construção do ser humano como um todo. Uma relação professor-aluno positiva é capaz de otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Nos casos em que há estudantes com deficiência não é diferente, sendo então o profissional da educação uma peça de extrema importância na formação do indivíduo. Pois, ele irá trabalhar o discente na sala de aula levando em consideração suas especificidades.

Como descrito por Araújo (2019), o docente necessita compreender as individualidades do corpo estudantil que está trabalhando, desenvolvendo um relacionamento de afetividade, autoridade e respeito. A relação benéfica e construtiva professor-aluno irá promover, além de um melhor desenvolvimento do discente com necessidades educacionais específicas, um ambiente de integração entre todos os educandos – para que não haja segregação – . Dessa forma, todos os estudantes ganham um com outro, pois alunos que não possuem deficiência, aprendem mais sobre o universo

do discentes com necessidades educacionais específicas. Assim eles são mais incluídos, não só na sala de aula mas também, futuramente, na sociedade.

A construção de uma educação inclusiva pode ser definida como uma utopia por parte da sociedade e até mesmo pelos envolvidos no processo, que devem estar todos comprometidos com uma educação de qualidade (FARIAS, 2008, p. 382). Portanto, o professor deve fornecer guias de compreensão para o estudante, vendo-o de maneira integrada nos seus contextos sociais e estruturando a participação deste com o meio de sala de aula que ele está inserido. Criando, assim então, uma autonomia que favoreça a autoestima e o desenvolvimento.

Dessa forma, faz-se necessário que o tema seja amplamente discutido para que as utopias possam deixar de ser uma realidade distante e passem a se figurar comumente no cenário educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisca Aldecir Mendes Costa de. **A relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem**. 2019.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó. Departamento de Educação. 2019. Disponível em: <http://monografias.ufrn.br/handle/123456789/9371>. Acesso em 09 fev. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 9.432, de 29 de junho de 2018. **Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm. Acesso em: 29 fev. 2020.

CUBERO, Rosario; LUQUE, Alfonso. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. *In*: COLL, César. et all. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre, Artmed, 2004. v. 2 Psicologia da Educação Escolar.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros de. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, set./dez. 2008, v.14, n.3, p.365-384. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000300004>. Acesso em: 08 fev. 2020.

FLETCHER, Jack M; LYONS, G. Reid; FUCHS, Lynn S.; BARNES, Marcia A. **Transtornos de aprendizagem**: da identificação à intervenção. Editora Artmed, São Paulo, 2009.
GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 134 p. (Coleção Educação e conhecimento) ISBN: 8532614027.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Especial**: Cultura e cotidiano. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 15-35.

MACHADO, Bárbara Alvez Branco. **A busca da empatia e do estabelecimento de vínculos na relação professor/aluno - Reflexões a respeito das práticas docentes realizadas em estágio supervisionado de Língua Espanhola em Contexto Escolar.** 2016. 86 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letra Línguas Adicionais) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2016. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/722>. Acesso em: 01 mar. 2020.

MATTOS, Gabriel Gonçalves. O papel do professor diante das situações de dificuldades e transtornos de aprendizagem. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, São Paulo, p.1-8, jul. 2016.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523209155>. Acesso em: 03 fev. 2020.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17040>. Acesso em: 02 fev. 2020.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n3/v11n3a05.pdf>. Acesso em 04 fev. 2020.

SOARES, Lisbeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2954>. Acesso em: 04 fev. 2020.



A MUSICOGRAFIA BRAILLE ALIADA À PERFORMANCE MUSICAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

**Gabriel Silva Evangelista do Nascimento¹ e
Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar²**

RESUMO

O presente trabalho pretende relatar os resultados parciais obtidos na pesquisa relacionada à musicografia braille como aliada à performance musical de pessoas com deficiência visual total, baixa visão profunda e baixa visão moderada. No que diz respeito à sua natureza, trata-se de pesquisa aplicada, possuindo abordagem qualitativa e tem o objetivo de verificar qual a relação entre Musicografia Braille e performance musical. Como procedimentos metodológicos, foram aplicados: questionário e pesquisa bibliográfica. Como resultado parcial, percebeu-se que a musicografia braille auxilia a interpretação pessoal de peças musicais com a ressalva de que também existem outros fatores existentes que colaboram para um bom resultado performático.

PALAVRAS-CHAVE

Musicografia braille; performance; inclusão.

Como citar este artigo?

NASCIMENTO, Gabriel Silva Evangelista do; AGUIAR, Nathalia Gabriella Fernandes. A musicografia braille aliada à performance musical de pessoas com deficiência visual. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 8., 2021, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 48 – 59. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: gabriel.jazz20@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: nathlia99@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Conforme a música tornou-se mais complexa com os anos, os meios de registrá-la também evoluíram. No século XI, estabeleceu-se um sistema de pontos com formas diversas escritas numa pauta de traços horizontais - precursor do nosso padrão moderno de notação musical. A transmissão oral de uma peça abria margem para várias interpretações que sempre eram compartilhadas com alterações pessoais de cada indivíduo. Tal situação se resolveria, em parte, com um padrão estabelecido pela notação musical.

A notação não só ajudou a padronizar a execução, como permitiu que se escrevessem novas músicas, o que ocorreu no século XII em diante, marcando o início da música clássica como é conhecida hoje. A música não era mais anônima e passada oralmente, isso levou ao surgimento de compositores que gostavam de testar técnicas inovadoras. (COLLISSON, 2019, p. 21).

Contudo, a notação musical para pessoas com deficiência visual não se desenvolveu da mesma forma que a notação em tinta, nem mesmo o seu acesso: durante muito tempo, esse público dependeu da transmissão oral da partitura. Dito isso, a ausência em grande escala das partituras adaptadas para o Sistema Braille faz com que as pessoas com deficiência visual passem pela mesma situação pela qual passavam os músicos, de maneira geral, antes da padronização da escrita em tinta. A saber, surge a dependência da entrega do material de apoio por vezes improvisado ou passado de maneira oral. Atrelado a esse fator, o primeiro contato com o material nessas condições já se dá influenciado por alterações pessoais de quem a compartilha.

De tal maneira, motivados por este cenário, objetivamos verificar como o acesso à partitura em braille pode interferir no desenvolvimento da performance musical de uma pessoa com deficiência visual. Nesse sentido, buscamos saber se o uso da Musicografia Braille acelera o processo de leitura da partitura e auxilia no desenvolvimento de recursos interpretativos para performance musical, se comparado ao aprendizado de repertório guiado unicamente por meio da transmissão oral.

2 A MUSICOGRAFIA BRAILLE

A Musicografia Braille “consiste no sistema de leitura e escrita musical convencionalmente adotado por pessoas com deficiência visual” (BONILHA, 2010, p. 5) e é derivado dos 64 caracteres que formam o Sistema Braille. Os fundamentos da Musicografia Braille foram concebidos por Louis Braille, criador desse sistema de escrita. Não obstante o

fato de Louis Braille ter consolidado as bases dessa notação musical, ocorreram diversas convenções posteriores e acordos entre diferentes países, no sentido de aprimorar e adaptar esse código às especificidades de diferentes formas de representação musical. Considerando que a transcrição da partitura em tinta para o braille deve "ser o mais fiel possível ao original impresso" (KROLICK, 2004, p. 17), interpretações próprias não são escritas, respeitando, dessa maneira, os acordos internacionais de padronização e o pleno acesso à linguagem musical.

A autora Dolores Tomé (2003, p. 25-26) discute que a Musicografia Braille se difere da escrita musical visual, a primeira fazendo uso somente da linha horizontal - tendo em vista que toda informação musical (melodia, ritmo e harmonia) se dá numa linha horizontal - e a segunda, além do eixo horizontal, o vertical, pois há o uso do pentagrama. No entanto, apesar dessa aparente dificuldade na leitura apenas horizontal, "a partitura transcrita por um profissional qualificado não oferece dificuldades de leitura aos músicos cegos" (TOMÉ, 2003, p. 33).

É válido ressaltar que nem todo transcritor braille possui capacidade de transcrever partituras para a musicografia braille, uma vez que há sinais de que "mesmo sendo representados igualmente nas celas, aplicam-se diferentemente para cada instrumento" (MORAIS, 2020, p. 15). É preciso possuir conhecimento não apenas do Sistema Braille, mas também da teoria musical e especificidades de cada instrumento. Diante desses fatos, é possível perceber que o principal empecilho não se encontra na leitura do sistema e sim na escassez de profissionais especializados em transcrição de partituras braille. Morais discute sobre a carência de partituras em braille nas instituições de ensino:

Não há acervo disponível, ao contrário da realidade encontrada com o material em tinta. Vale salientar, ainda, que a impressora específica para preparar o material em braille não tem fácil acesso, tanto pelo seu valor de aquisição, visto que não é um equipamento de preço acessível, quanto pela falta de profissional qualificado para manusear a mesma. A impressão em braille requer papéis específicos, além de configurações características. Dessa forma, o desenvolvimento do material em braille envolve profissionais especializados, desde a transcrição até sua materialização. (MORAIS, 2020, p. 92).

A partir do estereótipo de possuírem a percepção musical bem desenvolvida devido à ausência da visão, muitas pessoas acreditam que a única maneira que o indivíduo com deficiência visual tem de aprender a tocar é através da audição. Por causa disso, o acesso ao código, durante muito tempo, foi negligenciado e, em alguns contextos, permanece sendo. Para Bonilha (2010, p. 9), a leitura e escrita da musicografia braille são tão importantes para uma pessoa com deficiência visual como a leitura e a escrita musical são para as pessoas que podem enxergar. Neste sentido, há uma lacuna nas vias de ensino musical destinadas às

peessoas com necessidades específicas. Por conseguinte, como um elemento de considerável valor para a educação musical da pessoa com deficiência visual é capaz de influir na desenvoltura da performance musical?

3 MUSICOGRAFIA BRAILLE ALIADA À PERFORMANCE MUSICAL

De acordo com Kuehn (2012, p. 16), “‘performar’ significa, portanto, ‘atuar’ e ‘transformar’”. Sua valia está na comunicação com o público espectador. Isto posto, Kuehn (2012, p. 16) discute que a performance pode ser facilmente confundida com a interpretação musical - contemplação, análise e reflexão teórica - que é uma das mais vastas etapas de aprendizagem para se obter um desempenho satisfatório. Este, geralmente, é mensurado pelos seguintes pilares: relação gerada entre o intérprete, o seu instrumento, o público e a própria obra executada. Segundo a analogia de Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012, p. 94), o trabalho do artesão que molda cuidadosamente sua matéria-prima, se dedicando em tempo, atenção a detalhes, cuidados estéticos, etc. até a elaboração do produto final, assemelha-se com a busca interpretativa. A jornada de experimentos, ideias, descobertas, devaneios, influências sociais, culturais, etc. a fim de uma identidade na interpretação, de fato, caracteriza uma forma única de interpretar.

Segundo Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012, p. 95), o processo de aprendizagem de instrumentos musicais até o século XVIII se compreendia pela transmissão de conhecimentos por intermédio da relação entre mestre e aprendiz fundamentada em princípios práticos. No que concerne a essa convicção, o docente que já possui elaborada a sua metodologia interpretativa tende, de modo preciso, a repassar seus conhecimentos aos alunos que acabam desempenhando musicalmente uma sonoridade semelhante à sua, em quesitos interpretativos. A interpretação é o passo e caminho tomado para a obra final, nesse caso, a performance. Assim como o artesão, a obra final executada pelo intérprete reflete sua intimidade com ela, criatividade e influências ao desempenhá-la. O grande desafio consiste em criar uma identidade própria, menos usual, e saber a combinação perfeita que una os pilares da performance musical. A performance musical pode ser considerada como uma rede colaborativa viva e dinâmica, na qual as opções são exploradas, descobertas, erradas e/ou acertadas, fazendo emergir informações inacessíveis àqueles que se limitam a uma partitura tradicional finalizada (BITTENCOURT, 2018, p. 3).

Muito se estuda acerca dos princípios físicos e psicológicos da performance musical e sua ligação com um bom desempenho performático. É comum ver musicistas tentando não se limitar unicamente à escrita musical. Contudo, pouco se discute sobre o que fazer quando nem ao menos o acesso à partitura musical é possível. Infelizmente, a solução, muita das

vezes, acaba sendo conhecer a música apenas através de sua escuta. É possível perceber todas as nuances da peça musical estudando-a a partir da interpretação individual de outra pessoa? Segundo Lemos (2019, p. 7), ao interpretar uma peça, há fatores determinados pela situação sociocultural que geram divergências na realização musical posterior à análise pessoal da partitura.

A individualidade interpretativa não depende necessariamente da análise que se faz de uma partitura ou de qualquer material de apoio para estudo de uma peça específica. É possível elaborar uma interpretação única usando a criatividade, a partir do que se possui de bagagem musical e de técnicas aprendidas - por mais limitadas que sejam - com ou sem acompanhamento de um material didático ou de um mentor. Para o adepto do estudo acompanhado da partitura, traçar princípios para execução da obra é muito comum, embora possam ser alterados com a maturação técnica e interpretativa, essa prática estabelece alguns ideais de timbre, articulação, andamento, dinâmica, etc. Esses rudimentos mencionados anteriormente no aprendizado e no exercício da leitura da partitura farão total diferença nos caminhos escolhidos para interpretar. Levando, dessa forma, o artista a reestruturar frequentemente a concepção musical inicial. O recurso da partitura registra e facilita o acompanhamento pessoal desses princípios, contribuindo com a evolução do artista, sua performance e direcionando-o cada vez mais a propor seu perfil às peças estudadas. Essa outra maneira de explorar a peça também deve ser apresentada e acessível aos deficientes visuais.

Os elementos da Musicografia Braille, no violão, dentre outros, são: digitação das mãos esquerda e direita, indicações de posição, técnicas estendidas, cujos quais trazem uma perspectiva distinta do aprendizado sem essas escoras que também são ótimos recursos mnemônicos. Essa outra maneira de explorar a peça também deve ser apresentada e acessível aos deficientes visuais.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de saber a implicação que a Musicografia Braille tem na performance musical por parte de pessoas com deficiência visual, foi elaborado um questionário. Procurou-se saber se a Musicografia Braille acelera o processo de leitura da partitura e a curva de aprendizado da interpretação musical, se comparado ao aprendizado do repertório que se dá totalmente por meio da audição.

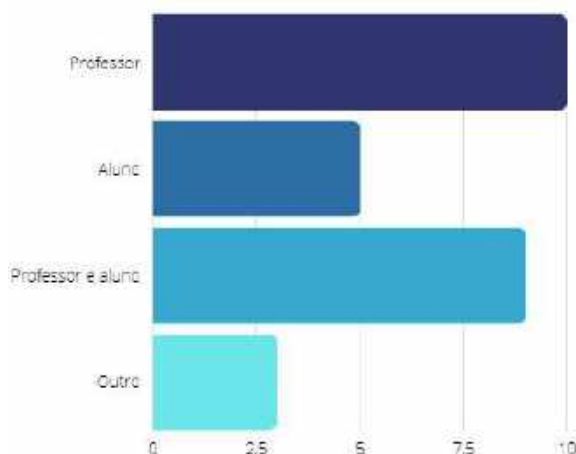
Foram formuladas 10 perguntas. O questionário foi produzido através do *Google Forms* e enviado por meio de endereços de *e-mail* e contatos do aplicativo *WhatsApp* para o total de 157 pessoas com e sem deficiência visual que participaram do Encontro Internacional

de Musicografia Braille, ocorrido em formato *online* nos dias 27 e 28 de agosto de 2020. Dessa amostragem, obtivemos o retorno de 17,19% dos convidados. Considerando os respondentes, perceberam-se 21 residentes no Brasil, 2 residentes em Cabo Verde, 1 residente em Moçambique e 3 residentes em Portugal.

As três primeiras perguntas caracterizaram-se como discursivas, destinadas à identificação do perfil dos respondentes: identificação do nome completo, país em que reside e formação acadêmica. Em relação a este último item, dentre as pessoas que responderam, foi possível perceber os seguintes quantitativos: Ensino Médio: 1 pessoa; Ensino superior: 17 pessoas; Pós-Graduação: 10; Doutorado: 3 pessoas.

A quarta pergunta tem natureza objetiva: "Em relação ao uso da Musicografia Braille, como vossa senhoria se identifica?", tendo como opções de resposta: professor, aluno, professor e aluno e outros que se caracterizaram como pesquisador ou pessoa que conhece pouco.

Gráfico 1: Em relação ao uso da Musicografia Braille, como a vossa senhoria se identifica?



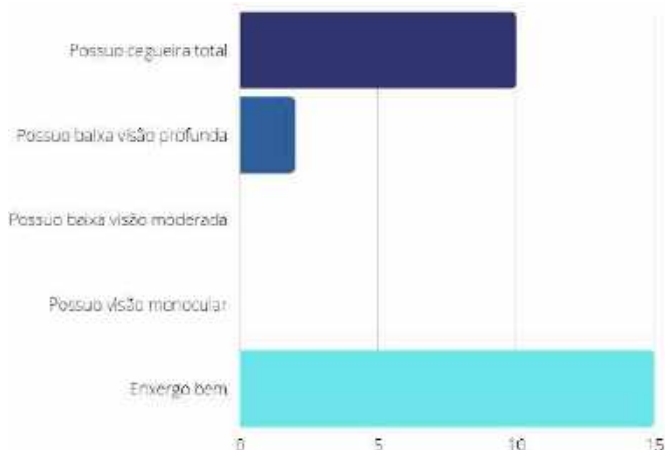
Fonte: autores do trabalho, 2021.

[Descrição de imagem] Gráfico de barras horizontais, com eixo horizontal de 0 a 10 com divisões a cada 2,5. No eixo vertical, de cima para baixo, quatro barras em tons de azul do mais escuro ao mais claro, nos valores: Professor, 10, Aluno, 5, Professor e Aluno, 9 e Outro, 3. [Fim da descrição]

Ao analisar separadamente as pessoas com e sem deficiência visual, é possível perceber que um total de 12 pessoas classificaram-se com deficiência visual, entre elas, 1 professor, 5 professores-alunos, 4 alunos, 1 que conhece pouco e 1 que estudou quando criança e utilizou o código braille até a faculdade.

A quinta pergunta definiu-se como objetiva: "Em relação à deficiência visual, como vossa senhoria se identifica?".

Gráfico 2: Em relação à deficiência visual, como vossa senhoria se identifica?



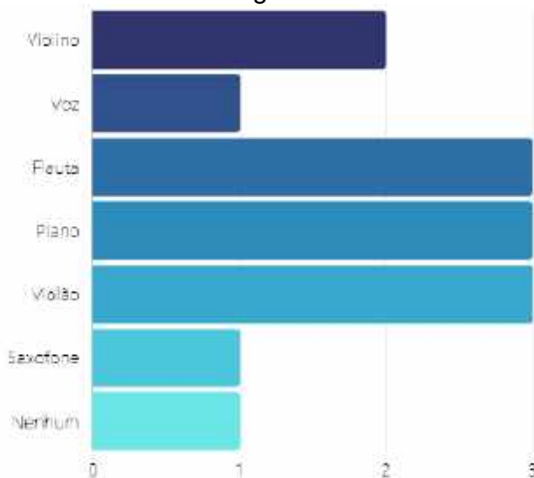
Fonte: autores do trabalho, 2021.

[Descrição de imagem] Gráfico de barras horizontais, com eixo horizontal de 0 a 15 com divisões a cada 5. No eixo vertical, de cima para baixo, barras em tons de azul do mais escuro ao mais claro, nos valores: Possuo cegueira total, 10, Possuo baixa visão profunda, 2, Possuo baixa visão moderada, 0, Possuo visão monocular, 0 e Enxergo bem, 15. [Fim da descrição]

Através da pergunta 5 procurou-se averiguar o total de pessoas da amostragem que responderam se possuem ou não deficiência visual. 10 pessoas se identificaram como “Possuo cegueira total”; 2 pessoas se identificaram como “Possuo baixa visão profunda”; 15 pessoas identificaram-se como “Enxergo bem” e nenhuma pessoa se identificou como “Possuo baixa visão moderada” e “Possuo visão monocular”.

A sexta pergunta caracterizou-se como discursiva: “Instrumento musical com o qual mais utiliza a Musicografia Braille”. Analisando separadamente as pessoas com e sem deficiência visual e levando em consideração que duas pessoas selecionaram mais de um instrumento, é possível verificar que, entre as pessoas que se consideram deficientes visuais, 3 utilizam a flauta doce, 3 utilizam o violão, 3 utilizam o piano, 1 utiliza o saxofone, 2 utilizam o violino, 1 a voz e 1 nenhum.

Gráfico 3: Instrumento musical com o qual mais utiliza a Musicografia Braille.

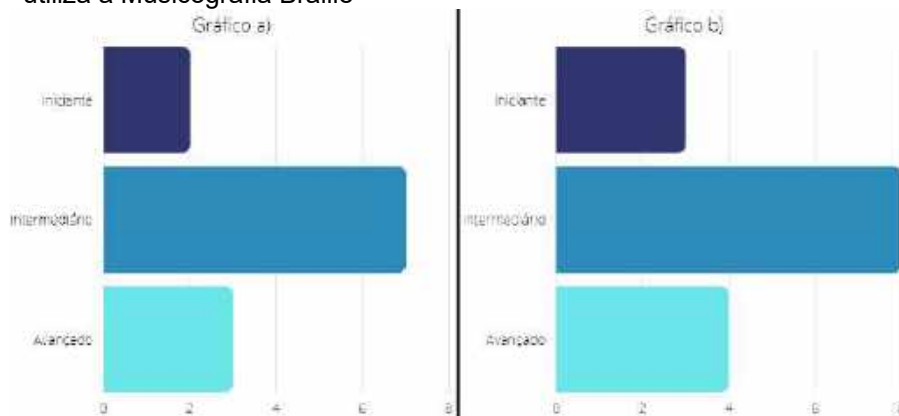


Fonte: autores do trabalho, 2021.

[Descrição de imagem] Gráfico de barras horizontais, com eixo horizontal de 0 a 3 com divisões a cada 1. No eixo vertical, de cima para baixo, sete barras em tons de azul do mais escuro ao mais claro, nos valores: "Violino", 2, "Voz", 1, "Flauta", 3, "Piano", 3, "Violão", 3, "Saxofone", 1, "Nenhum", 1. [Fim da descrição]

A sétima pergunta caracterizou-se como objetiva: "Nível de execução com o instrumento musical com o qual mais utiliza a Musicografia Braille". Analisamos as respostas desta pergunta separando as pessoas com e sem deficiência visual a fim de maior compreensão. O gráfico a), constata os resultados das pessoas com deficiência visual, já o gráfico b), mostra os resultados das pessoas que enxergam.

Gráfico 4: Nível de execução com o instrumento musical com o qual mais utiliza a Musicografia Braille



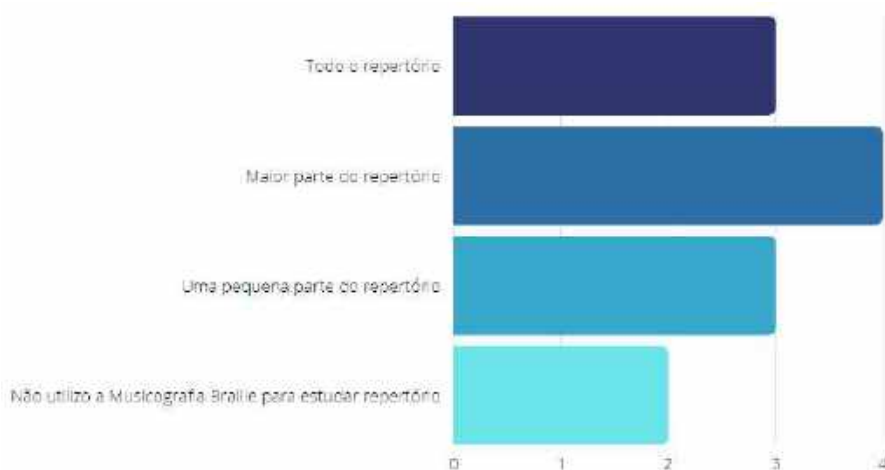
Fonte: autores do trabalho, 2021.

[Descrição de imagem] Dois gráficos de barras horizontais lado a lado, o da esquerda intitulado "Gráfico a)", e o da direita, "Gráfico b)", com eixo horizontal de 0 a 8 com divisões a cada 2. No eixo vertical, de cima para baixo, três barras em tons de azul do mais escuro ao mais claro, nos valores: No gráfico a), Iniciante, 2, Intermediário, 7, e Avançado, 3; no gráfico b), Iniciante, 3, Intermediário, 8 e Avançado, 4. [Fim da descrição]

Dentre as pessoas com deficiência visual, 2 se classificaram como iniciantes, 7 no nível intermediário e 3 como avançados.

A oitava pergunta caracterizou-se como objetiva: "Repertório estudado por meio da Musicografia Braille". Esta pergunta também foi analisada separando as pessoas com deficiência visual a fim de maior compreensão. Dentre as pessoas com deficiência visual, 3 utilizam a Musicografia Braille para estudar todo o repertório, 5 utilizam para estudar a maior parte do repertório, 3 utilizam para estudar uma pequena parte do repertório e 2 pessoas não utilizam a Musicografia Braille para estudar repertório. É válido ressaltar que, dentre essas 2 últimas pessoas categorizadas, 1 afirma não conhecer muito o sistema braille e é iniciante no instrumento. A outra pessoa não toca nenhum instrumento, entretanto, é professora de Musicografia Braille.

Gráfico 5: Pergunta 8: Repertório estudado por meio da Musicografia Braille.

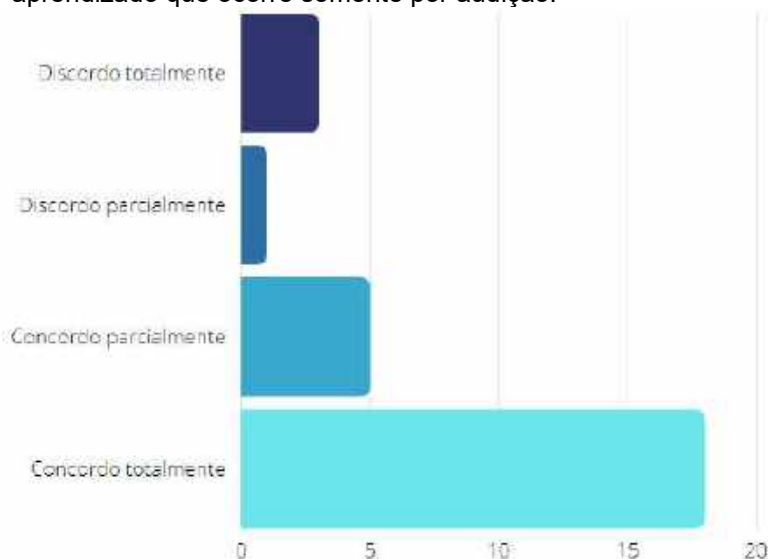


Fonte: autores do trabalho, 2021.

[Descrição de imagem] Dois gráficos de barras horizontais lado a lado, o da esquerda intitulado "Gráfico a)", e o da direita, "Gráfico b)", com eixo horizontal de 0 a 8 com divisões a cada 2. No eixo vertical, de cima para baixo, três barras em tons de azul do mais escuro ao mais claro, nos valores: No gráfico a), Iniciante, 2, Intermediário, 7, e Avançado, 3; no gráfico b), Iniciante, 3, Intermediário, 8 e Avançado, 4. [Fim da descrição]

A nona pergunta, de concordância/discordância, é: "Sobre o acesso à partitura em braille acelerar o processo de leitura da partitura e a curva de aprendizado da performance musical, em relação ao aprendizado que ocorre somente por audição".

Gráfico 6: Pergunta 9: Sobre o acesso à partitura em braille acelerar o processo de leitura da partitura e a curva de aprendizado da performance musical, em relação ao aprendizado que ocorre somente por audição.



Fonte: autores do trabalho, 2021.

[Descrição de imagem] Gráfico de barras horizontais, com eixo horizontal de 0 a 10 com divisões a cada 5. No eixo vertical, de cima para baixo, quatro barras em tons de azul do mais escuro ao mais claro, nos valores: Discordo totalmente, 3, Discordo parcialmente, 1, Concordo parcialmente, 5 e Concordo totalmente, 18. [Fim da descrição]

3 pessoas discordam totalmente, 1 discorda parcialmente, 5 concordam parcialmente e 18 concordam totalmente. Ao analisar separadamente as pessoas com e sem deficiência visual, 11 pessoas concordam totalmente, 1 concorda parcialmente e 1 discorda totalmente. A pessoa com deficiência visual que respondeu discordando totalmente é professora de Musicografia Braille, contudo, não a utiliza para estudar repertório e não toca nenhum instrumento. Dentre 12 pessoas com deficiência visual, 11 concordam totalmente que o acesso à partitura em braille acelera o processo de leitura da partitura e a curva de aprendizado da performance musical, em relação ao aprendizado que ocorre somente por audição. Entre as três pessoas que discordam totalmente, duas não utilizam a Musicografia Braille para estudar repertório e uma usa apenas uma pequena parte do repertório.

A décima pergunta foi discursiva e objetivou saber o motivo anterior. A partir das respostas, podemos perceber a implicação que o acesso à Musicografia Braille tem na performance musical por parte de pessoas com deficiência visual. Por meio das respostas coletadas, percebemos que além da Musicografia Braille oferecer independência aos seus usuários em relação à performance musical, estudo e interpretação da obra, ela reafirma os direitos e deveres do acesso à partitura para o desenvolvimento da performance. A partitura em braille acelera o processo de aprendizado ao se tratar do estudo de repertório mais complexo ou, por exemplo, quando diz respeito a arranjos específicos dentro de uma

formação coletiva. O nível de detalhe do que se aprende escutando não atinge o que se percebe com a leitura do texto, esse raciocínio vale tanto para a partitura em tinta como para em braille.

Além disso, um dos colaboradores ressaltou: não se pode deixar de levar em consideração o fato de que a produção de partituras em braille é de grande demanda, pois requer maquinário caro, o qual não se encontra em todo lugar. Para mais, são necessárias pessoas que compreendam as especificidades dos sinais de cada instrumento a fim de transcrever o material. Outro colaborador respondeu que não possui acesso à partitura em braille.

Uma boa performance não depende exclusivamente da prática da leitura. Porém, é importante levar em consideração que possuir um suporte escrito no aprendizado do repertório permite uma maior autonomia nos estudos na notação musical e facilita a memorização das partituras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação de Moraes (2019, p. 92), o posicionamento dos participantes no que diz respeito à importância da Musicografia Braille para o desenvolvimento musical foi unânime.

A musicografia braille representa uma grande aliada como recurso de acessibilidade para que as pessoas com deficiência visual desenvolvam-se com mais autonomia, pois permite a alfabetização musical, sendo esta um importante recurso para a formação qualificada do músico. (MORAIS, 2019, p. 90).

Moraes (2019, p. 92) conclui que, apesar dessa relevância do código visando uma autonomia nos estudos e desenvolvimento no instrumento musical, é preciso reconhecer as dificuldades de acesso à Musicografia Braille e nível de complexidade da partitura.

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, buscamos saber as implicações que a Musicografia Braille tem na performance musical por parte de pessoas com deficiência visual. Foi dado início à investigação para saber se o uso da Musicografia Braille acelera o processo de leitura da partitura e acelera a curva de aprendizado da interpretação musical. O próximo passo será comparar essa curva de aprendizado numa pesquisa de campo utilizando a pesquisa-ação para análise da realidade investigada e aplicação de questionários direcionados aos participantes.

Como resultado parcial, chegamos à conclusão que, para ser um bom músico e ter um bom resultado performático, não é necessário dominar a leitura de partituras. Entretanto, a

riqueza de detalhes que o acesso à partitura apresenta - por ser uma linguagem com maior rigor informativo - comumente é omitida pela espontaneidade da transmissão oral.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Pedro Sousa. Performance musical como rede colaborativa e dinâmica, **Anais** da XXVIII ANPPOM, Manaus. 2018. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/manaus2018/schedConf/presentations>. Acesso em: 21 maio 2021.
- BONILHA, Fabiana Fator Gouvea. **Do toque ao som: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. 2010. 261f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/283935>. Acesso em: 21 maio 2020.
- CERQUEIRA, Daniel Lemos.; ZORZAL, Ricieri Carlini.; ÁVILA, Guilherme Augusto de. Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. **Per Musi.**, Belo Horizonte, n. 26, 2012, p. 94-109. Disponível em: <http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/26/index.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- COLLISSON, Steve. **O livro da música clássica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.
- KROLICK, Bettye. **Manual internacional de musicografia braille**. Coordenação geral Maria Glória Batista da Mota. União Mundial de Cegos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 310p.
- KUEHN, Frank M.C. Interpretação - Reprodução musical - Teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação da(s) prática(s) interpretativa(s). **Per Musi.**, Belo Horizonte, n.26, 2012, p.7-20. Versão revisada de 2014. Disponível em: <http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/26/index.htm>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- LEMONS, Caio Victor de Oliveira. Performance musical como discurso: proposta de análise. **Revista Vórtex**, [S. l.], v. 7, n. 1, abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2687>. Acesso em: 21 maio 2021.
- MORAIS, Pâmela Araújo de Moura. **Especificidade da escrita Braille aplicada ao violão**. 2020. 97f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30332>. Acesso em: 21 maio 2021.
- TOMÉ, Dolores. **Introdução à musicografia braille**. São Paulo: Global, 2003. 109p.



PRÁTICAS MUSICAIS INCLUSIVAS NO PROJETO MUSICALIZAÇÃO UP: um relato de experiência

Alison dos Santos¹ e Helena Fagundes da Silva²

RESUMO

Este trabalho consiste no relato das aulas ministradas para pessoas com Síndrome de Down, no âmbito do programa Esperança Viva (EV) da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Musicalização UP). Tem como objetivo principal apresentar as ações desenvolvidas pelos monitores do referido projeto no período do semestre de 2019.2. Este trabalho pretende também refletir especificamente sobre os resultados obtidos na prática com os alunos da turma II (jovens e adultos), descrever as dificuldades apresentadas pelos alunos frente ao que era proposto durante as aulas e apresentar soluções para essas dificuldades. Os resultados obtidos, se deram a partir das práticas musicais e adaptação do ritmo de xote, desenvolvidos em sala de aula, tendo como consequência, a apresentação no recital de conclusão dos projetos de inclusão do EV.

PALAVRAS-CHAVE

Síndrome de Down; Musicalização; Práticas inclusivas; Jovens e adultos com Síndrome de Down.

Como citar este artigo?

SANTOS, Alison dos; SILVA, Helena Fagundes da. Práticas musicais inclusivas no Projeto Musicalização UP: um relato de experiência. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 8., 2021, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 60 – 75. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: tubaalison@hotmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: helena-fagundes1@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O nosso primeiro contato com pessoas com Síndrome de Down (SD) teve início no programa de extensão Esperança Viva (EV), coordenado pela profa. Catarina Shin Lima de Souza da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SIGAA, 2019). Observando a oportunidade de obtermos o conhecimento necessário para nossa formação, enquanto alunos da graduação (Licenciatura em Música) e, como futuros docentes na área da Música e da Educação Inclusiva, decidimos participar de alguns projetos de inclusão ofertados pelo programa EV, sendo eles: o Grupo Esperança Viva (GEV), que inclui um curso de Musicografia Braille e Flauta Doce e o Coral Vivendo o Canto. Ambos têm, como público-alvo, pessoas com ou sem deficiência visual. Especificamente, o Som Azul trabalha com pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já o Musicalização UP, trabalha com crianças e adultos com Síndrome de Down, sendo esse último, o foco do nosso trabalho.

Criado em 2015 pela professora e coordenadora Catarina Shin juntamente com alunos do curso de Licenciatura em Música, o projeto tem como objetivo musicalizar pessoas com Síndrome de Down através de brincadeiras, jogos e atividades musicais. Dessa maneira, estimulando o desenvolvimento dos alunos (informação verbal)³. Até o presente momento o Musicalização UP é composto por duas turmas, sendo a turma I, para crianças e a turma II, para jovens e adultos.

O presente trabalho foi fruto das observações realizadas durante os momentos de aulas, experiências que adquirimos até o presente momento e dos relatórios que escrevíamos no final de cada semestre. Ressaltamos que iremos expor apenas algumas dinâmicas trabalhadas em sala. O resultado aqui exposto teve como base todo o desenvolvimento alcançado pelos alunos da turma II, por meio das dinâmicas desenvolvidas e do padrão rítmico do xote durante o semestre 2019.2. O referido ritmo sofreu simplificação em sua estrutura rítmica, a fim de que pudéssemos torná-lo mais acessível, de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno. Atualmente, a turma II do Musicalização UP é formada por oito alunos com idades variadas. Escolhemos essa turma, por demonstrar mais dificuldades, frente à execução das propostas apresentadas em sala. Além disso, praticamente metade da turma não se comunicava oralmente, nem conseguia pronunciar com clareza pequenas frases. A partir de várias brincadeiras, atividades e jogos musicais, juntamente com algumas adaptações sempre que necessárias, eles começaram a desenvolver certas habilidades, tais como: atenção, memória, linguagem e percepção. Paiva, Melo e Frank (2019, p. 2), diz que,

³ Informação fornecida verbalmente pela professora e coordenadora Catarina Shin Lima de Souza no dia 08 de fevereiro de 2020.

O mais importante é descobrir que o sindrômico pode alcançar um bom desenvolvimento de suas capacidades pessoais e avançar crescentes níveis de realizações e autonomia. Sendo capaz de sentir, amar, aprender, se divertir e trabalhar. Em resumo, ele poderá ocupar um lugar próprio e digno na sociedade [...].

Quando nos inscrevemos para as vagas de monitores do EV, não tínhamos ideia sobre o que se tratava o programa em geral. Tínhamos apenas informações básicas, repassadas por colegas. De início, não sabíamos que o EV oferecia curso de musicalização para pessoas com TEA e pessoas com SD. Após passarmos por uma entrevista com a professora e coordenadora Catarina Shin, conseguimos as vagas para monitores. Em uma reunião com a coordenação e a nova equipe de monitoria, nos foi falado sobre os demais projetos citados anteriormente e seus objetivos. Visando o nosso desempenho acadêmico e profissional, juntamente com o desejo de abraçarmos a causa da inclusão, ingressamos no Musicalização UP, Som Azul, Coral Vivendo o Canto e Grupo Esperança Viva.

Não possuíamos nenhuma experiência na área inclusiva, tão pouco o conhecimento sobre o que seria a SD, nem mesmo um breve conceito. De início, decidimos apenas observar as primeiras aulas, para nos familiarizarmos com os alunos. Em seguida começamos a pesquisar sobre a SD e sobre suas causas. A fim de contribuir para um melhor planejamento, iniciamos nossas pesquisas em busca de brincadeiras e jogos que poderíamos utilizar. Após algumas aulas, compreendemos que poderíamos aplicar qualquer tipo de atividade, sem a necessidade de buscar práticas específicas para pessoas com SD. Entretanto, deveríamos adaptá-las, para tornar a execução mais prática e eficaz. Acerca disso, Candemil (2016) enfatiza que é diante das dificuldades dos alunos que o professor deverá propor métodos e adaptações de materiais, que possibilitem a inclusão dele nas atividades propostas, independentemente de sua deficiência. Desta maneira, o aluno terá a oportunidade de construir habilidades, não só musicais e motoras, mas também, habilidades que permitam construir caminhos para sua socialização, independência, desenvolvimento pessoal e do lado criativo.

2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

Segundo o Ministério da Saúde (2012, p. 09-22), a Síndrome de Down ou Trissomia 21 (T21), como pode ser chamada, é uma alteração cromossômica permanente, que ocorre durante a divisão celular. Os indivíduos ditos "normais" possuem 46 cromossomos, no entanto, a pessoa com SD possui 47, tendo como consequência atraso no seu desenvolvimento.

Um dos fatos que nos chamou a atenção no Musicalização UP foi a facilidade que alguns alunos demonstraram para executar determinadas atividades. Isso nos mostrou que devemos buscar novas formas de aplicação e adaptações diferentes para cada um deles. Contudo, o que nossos alunos têm em comum é a baixa concentração. Esse é um fator que algumas vezes interfere no aprendizado dessas pessoas, demandando, assim, mais tempo para a aplicação das atividades. Para Alves e Andrade (2016, p. 237),

Cada criança com Síndrome de Down possui um ritmo de desenvolvimento intelectual diferente. Algumas aprendem a ler e a escrever mais rápido do que outras, demandando métodos que sejam ideais para cada uma. Além disso, elas apresentam um tempo de atenção menor, precisando ser estimuladas, desde o nascimento, a fim de que vençam suas limitações e amadureçam suas funções neurais, permitindo-as aprender e desenvolver seus potenciais.

Com base em nossa experiência, adquirida até o presente momento, é necessário que o professor tenha ao menos um breve conhecimento acerca dos limites e capacidades de seus alunos. Assim, terá a informação necessária para um planejamento alinhado às necessidades de seus discentes. Louro (2012, p. 43), destaca que,

Não existe, no campo da realidade, um guia de procedimentos padronizados para se lidar com desafios pedagógicos. No entanto, há caminhos e possibilidades para se alcançar resultados de boa qualidade musical inclusiva, contanto que o professor se prepare antecipadamente.

O projeto tem proporcionado, por meio de diversas atividades, o estímulo necessário para o desenvolvimento dos alunos com SD. Ao mesmo tempo, o Musicalização UP tem apresentado grandes desafios para nós. A nossa motivação, têm sido descobrir o nível de aprendizagem, as particularidades de cada aluno e aprender a lidar com elas.

Como citado anteriormente, as pessoas com SD possuem um ritmo de desenvolvimento diferenciado, alguns podem evoluir com mais facilidade. O mesmo, vale para o processo de aprendizagem. Para González e González (2007, p. 92) "Não podemos falar de um tipo de aprendizagens homogênea nos Down, pois existem diferentes tipos de aprendizagens, com alterações variadas de acordo com cada pessoa Down."

Percebemos no decorrer do semestre que "[...] os sujeitos com síndrome de Down sentem-se mais atraídos pelo visual do que pelo auditivo (GONZÁLEZ; GONZÁLEZ, 2007, p. 90)." Como meio de construirmos uma conexão direta com os objetos utilizados e explorarmos o recurso da visibilidade, sendo o meio mais eficaz de mantermos a atenção dos alunos, decidimos fazer uso de materiais táteis e visuais para aplicação das atividades. Dentre eles estão: pandeiras, clavas, guizos, triângulos, tambores, caxixis e reco-reco. Outros materiais que podem auxiliar são os apitos de madeira (que emitem o som do vento ou do trem),

imagens impressas, vídeos e slides. Assim, a compreensão do conteúdo pode se tornar mais fácil, dependendo do nível de estimulação que o aluno traz consigo.

Ainda sobre o processo de aprendizagem, outro ponto que detectamos é que “Estas crianças [e adultos] têm um poder considerável para imitação” (DOWN *apud* PUESCHEL, 2002, p. 48). São essas pequenas observações que temos usado para fazer com que os alunos absorvam os conteúdos musicais trabalhados ao longo do semestre.

A música tem proporcionado bem-estar das pessoas com SD. Através da música essas pessoas podem socializar, despertar sua criatividade composicional e obter maior independência em sua vida. Para Feijão (2018, p. 46), “[...] as atividades musicais ajudam e muito, crianças, jovens, [e] adultos, pessoas com necessidades especiais, a dominar melhor a sua mente, o seu corpo.”

Há muito a ser desvendado sobre a SD, principalmente sobre suas causas, que para muitos médicos e pesquisadores, se mantêm como um grande mistério. Paiva, Melo e Frank (2019, p. 02) complementam que “Isso [o nascimento de uma pessoa com SD] pode acontecer em todas as famílias independente de cor, raça, sem nenhuma relação com o nível cultural, social, ambiental, econômico dentre outras.” Cientificamente, ainda não sabemos com certeza o que leva ao nascimento de uma criança com SD. Tudo que temos são fatores que só respondem, parcialmente, nossas perguntas e dúvidas sobre a alteração cromossômica.

3 ROTINA DESENVOLVIDA PARA OS ALUNOS DO MUSICALIZAÇÃO UP

Quando iniciamos nossa colaboração no Musicalização UP, os monitores nos alertaram que no ano anterior, alguns pais não aprovaram as músicas infantis escolhidas para desenvolver as práticas na turma II. Embora essas músicas fossem mais fáceis de se trabalhar, não alcançavam o resultado esperado pelos pais, pois acabavam infantilizando os alunos. Tomando esse cuidado, resolvemos trabalhar com músicas para o público adulto, músicas essas que serão citadas posteriormente.

Com o intuito de envolver os pais, resolvemos convidá-los para participar de algumas aulas. Tanto nas atividades como nos ensaios, eles aprenderam e cantaram as músicas que seriam apresentadas no recital, enquanto seus filhos tocavam os instrumentos de percussão.

Segundo Feijão (2018, p. 53), “A repetição é vital na aprendizagem de qualquer pessoa, mas geralmente se necessita uma repetição mais frequente e durante um tempo mais longo para pessoas com síndrome de Down.” Com base nisso, é importante ressaltarmos que as práticas descritas abaixo foram reutilizadas durante o semestre 2019.2. Essa foi uma das maneiras que encontramos, para ampliar a capacidade de memorização dos alunos e

aprendizagem dos conteúdos. Pois, segundo Lima (2018, p. 43) a pessoa "com SD apresenta prejuízos tanto na memória de curto-prazo (MCP) como na memória operacional (MO)." Visando criar uma rotina, onde pudéssemos reaproveitar algumas dinâmicas e estimular a memorização dos alunos, seguimos sempre uma sequência e dividimos a aula em cinco momentos. Sobre o processo de repetição na aprendizagem musical e sua relevância, Wuyatack (2014, p. 09) enfatiza que,

A técnica de imitação é fundamental na aprendizagem musical. Sendo uma metodologia válida para alunos de qualquer idade e indivíduos não profissionais, torna-se essencial no ensino a crianças [...] a primeira etapa do processo de aprendizagem da música deverá ser a imitação, porque esta é uma maneira directa de aprender. É importante que o professor saiba realizar bem, e que os alunos saibam observar e ouvir, para depois imitar.

3.1 Primeiro momento

Fizemos a integração com a **Música de Acolhida**, de preferência, utilizando uma única música durante o semestre. A proposta consistiu em fazer com que nossos alunos socializassem durante a aula, tanto uns com os outros, como conosco. No semestre de 2019.2, trabalhamos com a música **O sol**, de Vitor Kley (LETRAS, 2020). Após algumas semanas, percebemos alguns alunos cantando partes já internalizadas, devido às repetições.

3.2 Segundo momento

Executamos as práticas/dinâmicas planejadas. Devido alguns alunos já possuírem a idade um pouco avançada e algumas vezes demonstrarem estar cansados, decidimos alternar as atividades, equilibrando o tempo em que permaneceriam sentados e em pé. Após a música de acolhida (em pé), aplicamos uma atividade em que eles possam permanecer sentados durante a execução, como por exemplo, **Como fazer ABC dos copos** (PALAVRA CANTADA, 2012). Escolhemos essa atividade por utilizar um objeto simples (copo), que todos conhecem, e nos dar a possibilidade de trabalharmos de forma individual, em dupla ou em grupo. Outro ponto que reforçou o interesse da equipe com relação a essa prática, é que a partir dela poderíamos trabalhar, além do pulso, concentração e principalmente a psicomotricidade, que para Fávaro (2014), "[...] é um instrumento valioso no processo de ensino aprendizagem para alunos com deficiência intelectual, pois torna a aprendizagem significativa e proporciona um desenvolvimento integrado entre corpo, mente e espírito."

Indicado pela coordenadora adjunta, Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro (SIGAA, 2019), utilizamos o site Caixinha Musical afim de expandirmos as nossas possibilidades de práticas musicais. Nele, encontramos uma atividade que utilizava a dança **Alunelul** (CAIXINHA

MUSICAL, 2019). Em pesquisas realizadas no YouTube Rodríguez (2010) e Folkdance (2016) vimos que essa dança é trabalhada em círculo e com passos que se repetem ao longo da música. Ao vermos os passos nos vídeos, percebemos que sua execução seria complicada e cansativa para os alunos, primeiro, pelos passos serem de um nível bastante difícil e exigirem sincronia coletiva, e segundo, pelo fato de alguns alunos possuírem a idade avançada e menos resistência que os mais jovens. Com base na criadora do site Caixinha Musical, Celi Redondo, que fez uma abordagem diferente (utilizando colheres) para a aplicação, decidimos seguir o exemplo exposto no site, mudando apenas o material (utilizando clavas) e a forma de aplicação. Por se tratar de algo inédito e de uma cultura diferente e está exatamente alinhado com o assunto que seria trabalhado com a turma (pulso e andamento) decidimos que à utilizaríamos para a aplicação das dinâmicas. Alguns pontos que reforçaram a escolha dessa atividade é que sua melodia se repete ao longo da música, com um andamento lento, que aumenta gradativamente. Essa música também nos deu uma gama de possibilidades, para desenvolvermos outras práticas musicais como, por exemplo, o circuito de bambolês, atividade essa, que utilizamos para estimular os movimentos, noção de espaço e reforçarmos a lateralidade dos alunos.

3.3 Terceiro momento

Segundo Furlan, Moreira e Rodrigues (2008, p. 238) "Todo ser humano tem a necessidade de expressar-se corporalmente e a dança é uma forma para que o homem expresse suas emoções e sentimentos." Com base nisso, acrescentamos o momento chamado de **Música e Movimento**, como meio de estimular a expressão corporal e a criatividade da turma. Nesse momento, escolhemos músicas a serem reproduzidas. Em seguida explicamos aos alunos que eles poderiam brincar e dançar como quisessem. Para Sampaio (2005, p. 13), a "Música e Movimento propõe uma prática voltada para livre expressão e contribui para mudanças de atitudes; cultiva competências e habilidades numa verdadeira integração do fazer e sentir."

Uma das músicas escolhidas, no intuito de trabalharmos a oralidade dos alunos, foi **Ouvi Dizer**, de Melim (LETRAS, 2020), por sua introdução, que é composta pelas sílabas pa, ra, ôh (reforçando assim, a memorização e repetição). A pedido de um dos alunos, outra música foi **Chão de Giz**, de Zé Ramalho (ZERAMALHOVEVO, 2015).

Objetivando amenizar os problemas de coordenação causados pela SD, decidimos trabalhar nesse momento a música **Dança do Carimbó**, de Pinduca (BECKMAN, 2010), fizemos uso de coreografias e percussão corporal. Nesse terceiro momento, também aproveitamos para aplicar atividades que eles permaneçam em pé, mudando de posição com relação ao segundo momento, citado anteriormente. Para Tag (2015, p. 13),

É interessante ressaltar que a música é um ótimo instrumento para se trabalhar o movimento corporal, ao ouvir um som já estamos nos movimentando. E assim como ela pode ser utilizada em diferentes momentos serve também para realizar diferentes movimentos corporais, bem como explorar os sons que o corpo pode produzir.

Percebemos que explicações orais são menos eficazes para eles, então, procuramos explicar fazendo com que internalizassem a atividade a partir do corpo. Um exemplo disto é a atividade **Ginástica das Notas** (COROPOS, 2014). Escolhemos essa atividade por associar diretamente algumas partes do corpo com as notas musicais e suas respectivas alturas. Também trabalhamos atividades baseadas em brincadeiras já existentes. Uma delas é o **Passa-Passa** ou passa-bola, como decidimos chamar, (PALAVRA CANTADA, 2014). Nessa dinâmica, focamos em trabalhar pulso, lateralidade e concentração.

3.4 Quarto momento

Fizemos o ensaio visando o recital de conclusão dos projetos, e também, caso surgisse alguma demanda de apresentação da comunidade interna ou externa, por exemplo, ONGs, associações ou eventos inclusivos. Dessa maneira, podemos mostrar o resultado obtido por meio da musicalização de pessoas com SD.

Imagem 1 – Ensaio do repertório utilizando tambores



Fonte: Arquivo SEMBRAIN⁴ (2019)

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida em vista lateral de seis pessoas sentadas em cadeiras lado a lado. A três primeiras, à frente, tocam tambor, e de frente para elas, sentado, o monitor Alison dos Santos, com um tambor entre as pernas, gesticula. Mais adiante, outras três pessoas sentadas, e diante delas, de pé, uma mulher toca pandeirola.
[Fim da descrição]

⁴ Setor de Musicografia Braille e Apoio a Inclusão (SEMBRAIN).

As principais músicas escolhidas para trabalhar nesse segundo semestre foram: **Esperando na Janela**, na versão de Falamansa (LETRAS, 2020) e **Eu só Quero um Xodó**, na versão de Dominginhos (LETRAS, 2020), ambas, com padrão rítmico adaptado do xote. Escolhemos essas músicas, a partir do **Música e Movimento**, momento em que elas foram apresentadas a turma pela primeira vez em sala de aula. Os alunos gostaram muito das músicas e os pais elogiaram bastante o repertório. Com isso, decidimos trabalhá-las para nossas próximas apresentações.

Como mencionado anteriormente, realizamos uma adaptação do padrão rítmico do xote, para que a execução e o entendimento se tornassem mais simples por parte dos alunos. Para essa aplicação, utilizamos apenas a voz grave da zabumba. A divisão foi trabalhada primeiramente com palmas, e nós, monitores, sempre ficávamos à frente de cada aluno, para que dessa maneira, eles pudessem nos imitar, internalizar e associar o que estava sendo repassado. Objetivando tornar a estimulação mais precisa, contávamos 1,2 e 3. Escolhemos essa contagem, por ser a que mais se assemelha a divisão rítmica usada em nossa adaptação. A fim de impulsionar ainda mais o desenvolvimento, outros ritmos foram utilizados, como é o caso do baião e da valsa. Após internalizarem o xote, partimos para o uso dos instrumentos de percussão, nesse caso, os tambores. O processo ocorreu de forma lenta e sendo necessárias várias repetições. Durante os ensaios, mostrávamos o modo como deveriam tocar e segurar a baqueta, mais uma vez, fazendo uso da imitação.

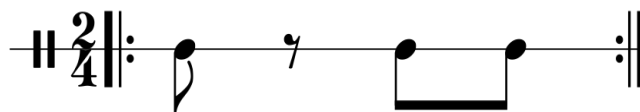
Figura 1 – Padrão rítmico do Xote



Fonte: Rocha (p.49).

[Descrição de figura] Partitura de um único compasso em dois por quatro, sem altura definida, entre ritornelos, com cinco figuras musicais. As três primeiras, ligadas entre si, são uma colcheia escrita no primeiro espaço, uma semicolcheia escrita na terceira linha, e uma semicolcheia escrita no primeiro espaço; as outras duas são colcheias escritas no primeiro espaço. [Final da descrição]

Figura 2 – Padrão rítmico adaptado



Fonte: Os autores (2020)

[Descrição de figura] Partitura rítmica de um único compasso em dois por quatro, entre ritornelos, com quatro figuras musicais: Uma colcheia, uma pausa de colcheia, e duas colcheias juntas. [Final da descrição]

3.5 Quinto momento

Finalizamos a aula com uma **Música de Encerramento**, neste caso, a paródia **Sou UP Total**, criada pelos monitores a partir da música **Tchau I Have to go Now**, de Jammil e Uma Noites (LETRAS, 2020). Criamos uma coreografia para nossa paródia, com passos simples, como girar em torno de si mesmo, pular e fazer formas com as mãos (coração, casa, entre outras). Como meio dos alunos tocarem uns aos outros, formávamos um trem humano. Após darmos algumas voltas pela sala, direcionávamos os alunos para a saída.

4 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS MUSICAIS

4.1 Como fazer ABC dos copos

A atividade consiste em bater com os copos no chão ou em uma mesa de forma ritmada, usando partes diferentes dos copos para produzir sons. Baseada na atividade do grupo Palavra Cantada, utilizamos a brincadeira dos copos, primeiramente, para marcar o pulso. Após algumas repetições começamos passar o copo, da esquerda para direita, mas sempre respeitando o pulso. Sempre enfatizávamos a frase **passa copo**, para que assim os alunos não perdessem a referência ou o tempo em que deviam passar o copo. Algumas vezes trabalhamos com eles sentados no chão, em outras ocasiões, convidávamos os pais para realizarem a atividade juntamente com seus filhos. Nesse caso, os pais e os alunos permaneciam sentados nas cadeiras porém, utilizávamos pequenas mesas que ficavam entre eles, para que assim pudessem passar os copos um para o outro.

4.2 Música Alunelul

Durante a prática trabalhávamos apenas com palmas, para que assim eles associassem diretamente ao corpo o que deveria ser feito posteriormente com o uso de um instrumento. Após esse processo de internalização passamos a utilizar as clavas. Como meio de adaptação, dividimos a música em dois momentos. No primeiro, os alunos tocavam duas vezes seguidas no momento indicado por nós, monitores, (duas colcheias). No segundo eles marcavam o pulso (semínima).

4.3 Circuito de Bamboles com a Música Alunelul

Nesta atividade, usávamos três bamboles enfileirados e induzíamos os alunos a passarem de um para o outro no tempo forte da música **Alunelul**. Durante a execução, um monitor ficava de frente para o aluno dando a referência do momento em que deveria passar. Eles passavam pelos bamboles dando passos de um lado para o outro e depois para frente e para trás. Aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades de coordenação contavam com o auxílio de mais de um monitor. O segundo monitor apoiava a mão no ombro do aluno e indicava para que lado ele deveria ir.

4.4 Dança do Carimbó

Nessa música, eram formadas duas filas, organizadas uma de frente para outra. De acordo com a música, fazíamos passos simples, como jogar as mãos para cima, para baixo e dar um passo à frente. Em determinados trechos, toda a turma deveria bater palmas e logo em seguida o pé. Na parte instrumental, induzíamos os alunos a dançarem livremente.

4.5 Ginástica das Notas

Pedíamos para que todos ficassem de pé e a atividade iniciava sempre com a indicação da nota dó (mãos nos pés), ré (mãos nos joelhos), mi (mãos nas coxas), fá (mãos na cintura), sol (abraçando-se), lá (mãos nos ombros), si (mãos na cabeça) e dó (mãos para cima). Para referência de altura, utilizávamos o piano.

4.6 Passa-Passa

Pedimos para que os alunos formassem um círculo, para que pudessem passar a bola um para o outro seguindo o pulso indicado por um monitor. Após algumas repetições no sentido horário, mudamos para o sentido anti-horário. À medida que os alunos iam conseguindo passar a bola com mais facilidade, mudávamos a forma de passar. Ainda em círculo, pedíamos para ficarem um atrás do outro. Nessa posição, eles passavam a bola por cima da cabeça, entregando-a para o aluno de trás, depois para o aluno da frente e por último, passando a bola entre as pernas, entregando-a ao aluno de trás novamente.

5 RESULTADOS

Com base nas práticas desenvolvidas com a turma II do Musicalização UP, observamos que houve resultados significativos. Os alunos tiveram melhora na coordenação, na oralidade, na socialização, na percepção e nos movimentos livres durante as danças. Foi surpreendente a criatividade de cada um. Um exemplo disto é o aluno A, que quando trabalhamos a música Dança do Carimbó, pulava apenas com um pé, induzindo os outros a tentarem o mesmo passo. Alguns conseguiram sozinhos depois de algumas vezes, enquanto outros apoiavam-se em nós para conseguir pular. Foi bastante interessante ver como eles interagiram nesses momentos.

Também demonstraram mais domínio sobre a pulsação, ou seja, os alunos agora conseguem manter por mais tempo o pulso e o ritmo de xote ensaiado durante o semestre. Hoje, já não existe problema de socialização entre eles. Ao início de cada aula, eles se abraçam e se cumprimentam. Outro exemplo que podemos citar neste contexto é o aluno B, que costumava passar a aula toda sentado com seu violão. Em uma das vezes que trabalhamos a Dança do Carimbó, o aluno B chamou a monitora Adriana para dançar.

A oralidade foi outro fator que se desenvolveu nessa turma, sobretudo com a aluna C, que mesmo apresentando dificuldades, já consegue pronunciar pequenas palavras. Dos nossos alunos, ela era a que mais demonstrava dificuldade em executar o que era proposto. Para essa aluna precisávamos dar uma atenção maior, para explicar o que deveria ser feito, sendo necessário, algumas vezes, segurar em sua mão para tocar o tambor. Surpreendentemente, assim como os outros alunos, ela internalizou o ritmo de xote, conseguindo tocar sozinha durante toda a música apenas observando um dos monitores tocando a frente.

Outro resultado importante foi o recital de conclusão dos projetos de inclusão do EV. A apresentação foi realizada no Auditório Onofre Lopes da EMUFRN. Os alunos do Musicalização UP apresentaram as duas músicas que estávamos ensaiando durante as aulas: "Esperando na Janela" e "Eu só Quero um Xodó". A apresentação ainda contou com a participação dos pais, que desde o início do semestre 2019.2 estavam participando dos ensaios.

Para nós monitores, foi emocionante, ver que cada um teve a oportunidade de mostrar seu desenvolvimento. Para os pais, foi uma realização. Muitos se emocionaram ao verem seus filhos no palco, mostrando que possuem capacidade para aprenderem muito mais.

Imagem 2 – Apresentação da turma II no recital de conclusão



Fonte: Arquivo SEMBRAIN (2019)

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida de do palco do auditório Onofre Lopes. À frente de costas, de pé, um homem tocando zabumba. Mais atrás, de frente, cinco alunos sentados em cadeiras lado a lado tocando tambor. Atrás da aluna da ponta esquerda, um homem sentado tocando violão, e mais atrás, à direita, seis pessoas de pé. Na ponta direita, uma mulher com menino de pé, e outra mulher de pé de braços cruzados. [Fim da descrição]

Foi observando essa turma, que tivemos a certeza de que não importa a deficiência ou suas particularidades, todos podem despertar ou otimizar suas habilidades. O que essas pessoas precisam é da confiança e apoio dos pais, familiares, amigos, profissionais da área e professores que acreditem em seu potencial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome de Down pode ocasionar diversos problemas de saúde e atraso no desenvolvimento das pessoas. Contudo, vale ressaltar que através de atividades, brincadeiras e jogos musicais, podemos proporcionar a evolução de habilidades latentes. Além disso, os momentos de aulas possibilitam lazer e segurança para os alunos.

Este trabalho tratou de expor o desenvolvimento alcançado por meio das práticas musicais e a adaptação do ritmo de xote, trabalhado durante o semestre de 2019.2 na turma II. Resultando ainda, na apresentação de duas músicas, no recital de conclusão dos projetos de inclusão do Programa Esperança Viva, no dia 11 de dezembro de 2019. Enfatizamos ainda que outro ponto importante foi o envolvimento dos pais nas atividades. Mantê-los próximos

aos seus filhos é crucial, pois, muitas vezes por saberem do que se trata e como se executa a atividade, eles poderão auxiliá-los em casa.

O Esperança Viva, por meio da monitoria, tem proporcionado o espaço para o nosso crescimento pessoal e profissional. Nele, temos a oportunidade de elaborar planos de aula e adaptações de materiais tornando-os acessíveis, não apenas para nossos alunos com SD, mas também, para os alunos com autismo e os com deficiência visual. Toda experiência obtida até o presente momento, pôde ser somada ao conhecimento que estamos absorvendo em nossa graduação. Além disso, estamos aproveitando o conhecimento adquirido, para desenvolvermos trabalhos acadêmicos no decorrer de nossa formação. Temos ciência que ao final de nossa formação, teremos experiência suficiente para atuarmos com mais segurança na área da Educação Inclusiva.

Ainda há um mundo a ser descoberto dentro dos projetos do Programa Esperança Viva, um mundo rico em humildade, afeto, experiência e empatia para com as dificuldades dos componentes. São essas dificuldades e obstáculos que nos mostram que sempre podemos fazer algo a mais pelo próximo, que sempre podemos contribuir, para que o mundo seja um lugar melhor para todos, independentemente de suas particularidades. Isso nos mostra que podemos construir um mundo mais acolhedor e inclusivo.

Essa experiência tem nos proporcionado a autonomia necessária, para atuarmos no campo da Educação Musical Inclusiva com mais segurança e sensibilidade, além disso, têm nos tornado mais experientes, acima disso, mais humanos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Maria Lúcia Vale; ANDRADE, Débora. Educação Musical e Síndrome de Down: Pequeno Perfil Docente. In: CONGRESSO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EXTENSÃO, 1., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFSJ, 2016.

BECKMAN, Thomas. Pinduca – a dança do carimbó. Disponível:
<https://youtu.be/svUhydae2kl>. Acesso em: 04 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à pessoa com síndrome de Down**, Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília, DF, 2012. p. 09-21.

CAIXINHA MUSICAL. **Brincadeira musical dança Romena**. Disponível em:
<http://caixinhamusical.com.br/brincadeira-musical-danca-romena/>. Acesso em: 04 fev. 2020.

CANDEMIL, Luciano da Silva. A aplicação do método TUBS para alunos com deficiência intelectual e Síndrome de Down: um relato de experiência. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UDESC, 2016.

COROPOS, Mônica. **Ginástica das notas** (Mônica Coropos). Disponível em:
<https://youtu.be/Gr97zlv-04E>. Acesso em: 04 fev. 2020.

FÁVARO, Márcia Salles. Psicomotricidade como um auxílio no processo de ensino e aprendizagem. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2014. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edespecial_artigo_marcia_salles_favaro.pdf. Acesso em 10 fev. 2020. ISBN 978-85-8015-080-3

FEIJÃO, Brenda Wanda Dias Chagas. **Estímulos musicais para o desenvolvimento de habilidades motoras em alunos com síndrome de Down**. Natal, 2018. 72f. Monografia (Licenciatura em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FOLKDANCE, Tucson. **Alunelul**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r4pSNZPM5pM>. Acesso em: 22 mar. 2020.

FURLAN, Suellen; MOREIRA, Vanessa Aparecida Vieira; RODRIGUES, Graciele Massoli. Esquema corporal em indivíduos com síndrome de down: uma análise através da dança. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Jundiaí, v. 7, n. 3, p. 238. 2008.

GOZÁLEZ, Eugenio; GONZÁLEZ, Maria del Pilar. Síndrome de Down: Aspectos Evolutivos e Psicoeducacionais. In: GONZÁLEZ, Eugenio (Org.). **Necessidades educacionais específicas**: Intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 90-92. Daisy Vaz de Moraes.

LETRAS. Esperando na janela. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/falamansa/891830/>. Acesso em: 04 fev. 2020.

LETRAS. Eu só quero um xodó. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/dominguinhos/357861/>. Acesso em: 04 fev. 2020.

LETRAS. O sol. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/vitor-kley/sol/>. Acesso em: 04 fev. 2020.

LETRAS. Ouvi dizer. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/melim/ouvi-dizer/>. Acesso em: 04 fev. 2020.

LETRAS. Tchau, I Have To Go Now. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/jammil-e-uma-noites/1281735/>. Acesso em 05 fev. 2020.

LIMA, Susana Maria Cardoso da costa. **A memória de curto-prazo e a Síndrome de Down**: a relação entre contextos de desenvolvimento. Natal, 2018. 91f. Tese (Psicobiologia). Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia.

PAIVA, Camila Foss; MELO, Camila Menezes, FRANK, Stéphanie Paese. **Síndrome de Down**: etiologia, características e impactos na família. Disponível em: <https://facsapaulo.edu.br/wp-content/uploads/sites/16/2018/05/ed2/11.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

PALAVRA CANTADA OFICIAL. Como fazer ABC dos copos. Disponível em: <https://youtu.be/fFo1i8EIS74>. Acesso em: 04 fev. 2020.

PALAVRA CANTADA OFICIAL. Passa-Passa. Disponível em: <https://youtu.be/gPWqOEh68NY>. Acesso em: 04 fev. 2020.

ROCCA, Edgard Nunes. **Ritmos brasileiros e seus instrumentos de percussão**. Escola Brasileira de Música. p. 49.

RODRÍGUEZ, Begodanzas B. **29. Alunelul. Rumanía**. Disponível em:
https://youtu.be/59oTVRV_1gU. Acesso em: 12 fev. 2020.

SAMPAIO, Lia. **Música e movimento, expressão e criatividade**. 3. ed. Manaus: Color Graf - Artes Gráficas, 2005. p. 13.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS. Disponível em:
https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf. Acesso em: 29 jan. 2019.

TAG, Marta Terezinha. **Som e Música: o corpo em movimento**. Lajeado, 2015. 40f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Centro Universitário UNIVATES.

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. **Pedagogia musical 2**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2014. 96 p. ISBN: 9789729929779.

ZERAMALHOVEVO. Zé Ramalho – Chão de giz (ao vivo). Disponível em:
<https://youtu.be/FBMMNBOXins>. Acesso em: 04 fev. 2020.



TRANSTORNOS MENTAIS NO CURSO SUPERIOR EM MÚSICA: discussão a partir de uma pesquisa de campo e análise documental realizada na Universidade Federal de Pernambuco

Plínio Gladstone Duarte¹ e Viviane dos Santos Louro²

RESUMO

O adoecimento mental em nossa sociedade vem aumentando significativamente nos últimos anos. Segundo a ANDIFES (SAFT, 2016) 79,8% dos estudantes das Universidades Federais passaram por alguma dificuldade entre 2015 e 2016. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo promover uma discussão acerca da existência e permanência de estudantes com transtornos mentais comuns (TMC: sintomas ligados a estresse, ansiedade e depressão) no curso de música, tendo como ponto de partida os dados de uma pesquisa sobre a saúde mental dos alunos de música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a análise dos documentos internos da UFPE no que se refere a política de inclusão. A pesquisa mencionada foi uma ação promovida por um projeto de extensão (devidamente cadastrado na plataforma Brasil), no ano de 2019. Participaram 170 alunos dos cursos de graduação e pós graduação em música da UFPE, todos voluntários preencheram um questionário fechado com 20 perguntas. Os resultados apontaram para um índice de 29% de adoecimento entre esses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE

Adoecimento emocional; TMC; inclusão musical; estudantes universitários.

Como citar este artigo?

DUARTE, Plínio Gladstone; LOURO, Viviane dos Santos. Transtornos mentais no Curso Superior de Música: discussão a partir de uma pesquisa de campo e análise documental realizada na Universidade Federal de Pernambuco. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 8., 2021, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 76 – 91. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

¹ Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: pliniogladstoneduarte@gmail.com.

² Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: viviane_louro@uol.com.br.

1 OS TRANSTORNOS MENTAIS E O ESTUDANTE DE MÚSICA

“A pior parte de ter uma doença mental é que as pessoas esperam que você aja como se não a tivesse” (CORINGA, 2019). O filme citado reflete uma situação que infelizmente ainda é recorrente nos dias atuais. Carregadas de estigmas, a história da humanidade mostra as pessoas com transtornos mentais sempre à margem da sociedade (FOUCAULT, 1975; MILLANI; VALENTE, 2008).

Os transtornos mentais³ estão presentes na história do homem desde os primórdios, porém, devido aos preconceitos e a discussão escassa sobre a temática, ainda hoje, muitas pessoas não tem informação adequada sobre o assunto. Segundo a OMS (2018c, online) a carga dos transtornos mentais está aumentando, e tendo impactos expressivos sobre a saúde.

Para o DSM-5⁴, “um transtorno mental é uma síndrome⁵ caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo” (APA, 2014, p. 20). Esse instrumento também considera a cultura em que a pessoa está inserida, já que a cultura, a raça e a etnia “podem ser fontes de força e apoio grupais que melhoram a resiliência, mas também podem levar a conflitos psicológicos, interpessoais e intergeracionais ou a dificuldades na adaptação que requerem avaliação diagnóstica” (APA, 2014, p. 794). Além da APA (2014) a Organização Mundial da Saúde (OMS) conceitua transtorno mental como “a existência de um conjunto de sintomas clinicamente identificáveis ou comportamento associado na maioria dos casos a sofrimento e a interferência nas funções pessoais” (OMS, 1992 *apud* OMS, 2005, p.27).

Pelo fato da temática ser muito ampla e para delimitarmos melhor o artigo, focaremos na discussão sobre os Transtornos Mentais Comuns (TMC) que Graner e Cerqueira (2019, p. 1328) conceituam como: “estados mistos de depressão e ansiedade, caracterizados pela presença de sintomas como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas e podem ser investigados por instrumentos de *screening*⁶”, afetando aproximadamente 30% dos adultos.

Como apontam Kessler *et al.* (2007) cerca de 10-20% dos adolescentes do mundo, em algum dado momento, podem ter sua saúde mental abalada. Corroborando, a OMS

³ No decorrer do trabalho percebemos como a literatura ela é diversificada no que tange aos termos. Para melhor clareza ao leitor destacamos que: transtornos mentais, pessoas com transtornos, doença mental, adoecimento mental, são todos sinônimos.

⁴ (manual criado pela *American Psychological Association* (APA) com a função de categorizar e diagnosticar os transtornos mentais).

⁵ A APA (2014) em linhas gerais fala que o termo síndrome significa conjunto de características clínicas que sempre se manifestam em determinados diagnósticos.

⁶ Triagem (Tradução nossa).

(2018a, online) diz que 16% da carga global de doenças e lesões em pessoas entre 10 e 19 anos desrespeita as condições de saúde mental sendo que, "Metade de todas as condições de saúde mental começam aos 14 anos de idade, mas a maioria dos casos não é detectada nem tratada" (OMS, 2018a, online).

No âmbito educacional vemos Marques e Romualdo (2014, p. 2) afirmarem que as instituições de ensino devem estar prontas para "refletir o momento histórico que estamos atravessando, considerando a diversidade como característica do sujeito em processo de constante transformação, a fim de oferecer uma educação para todos". Porém, quando analisamos os dados sobre a inserção de alunos com transtornos nos ambientes de ensino, vemos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) mencionar que a dificuldade em diferenciar transtorno mental da deficiência mental torna rasa a compreensão do fenômeno mental (BRASIL, 2007b). Porém, fora essa menção, não há nenhuma proposta para vencer essa dificuldade, o que podemos presumir que pode dificultar a delimitação de ações inclusivas no âmbito pedagógico.

Saft (2016) apresenta uma pesquisa da ANDIFES⁷ com estudantes de graduação das Universidades Federais do Brasil que revela que 79,8% dos discentes entrevistados passaram por alguma dificuldade entre 2015 e 2016, dentre essas: 58,36% - ansiedade; 44,72% - desânimo ou falta de vontade de fazer as coisas; 32,57% - insônia ou alterações significativas de sono. Segundo Cambricoli e Toledo (2017) a UFSCar teve 22 tentativas de suicídio entre 2013 e 2017, na UNIFESP e UFABC, 5 estudantes concretizaram o ato no mesmo período, e a UFABC ainda relatou que 11% dos estudantes que trancaram a matrícula em 2016 foram por conta de problemas psicológicos. Na UFMG, no mesmo ano tiveram 2 suicídios.

Quando vamos à literatura vemos alguns autores considerarem a adolescência a fase do processo de luto ou depressão, por causa da "perda dos pais da infância e da identidade infantil e pela própria afirmação do adolescente no mundo adulto" (AVANCI, et al., 2007, p. 287). Erikson (1987) diz que na adolescência obtemos requisitos para provar e atravessar a crise de identidade. Sendo assim, as mudanças que os jovens, geralmente, passaram ou ainda estão passando, associada à entrada na Universidade podem potencializar a vulnerabilidade de alguns, abrindo espaço para o adoecimento.

Fazendo um recorte para a realidade do músico, podemos compreender que "o aprendizado musical é frequentemente descrito como uma das atividades mais complexas e estimulantes para o intelecto humano, sendo um traço inerente da espécie" (MCPHERSON; HALLAM, 2009 *apud* BRITTO, 2019, p. 19). Logo, é pertinente ver que a rotina do músico é carregada de tensões quanto ao resultado do processo de estudo. Em relação aos causadores de estresse dos universitários, "os estudantes de música estão mais suscetíveis

⁷ Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior.

a grande quantidade destes, podendo afetar a saúde e o bem-estar mental” (WRISTEN, 2013 *apud* BRITTO, 2019, p. 19).

Dentre os fatores geradores de estresse relacionados ao contexto musical em geral, vemos, por exemplo, a competitividade entre os músicos e a Ansiedade da Performance Musical (APM). Já relacionadas aos estudantes que estão no curso de formação docente destacam-se as cobranças por um alto nível de habilidade técnica e conhecimento musical; valorização mais pelo campo da performance do que pelo campo de ensino, dentre outras (BRITTO, 2019).

2 OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Partindo da premissa que os transtornos mentais estão aumentando entre os jovens e que a rotina universitária musical não está imune a essa realidade, o objetivo deste artigo é promover uma discussão acerca da existência e permanência de estudantes com transtornos mentais comuns (TMC) no curso de música, tendo como ponto de partida os dados de uma pesquisa sobre a saúde mental dos alunos de música da UFPE e a análise dos documentos institucionais no que se refere a política de inclusão.

Nossa justificativa é o aumento do índice de alunos adoecidos emocionalmente no ensino superior, retratado pelas pesquisas vigentes e dados oficiais. Além disso, a inclusão é um tema urgente e importante para o combate aos preconceitos sociais e exclusão (AVANCI, *et al.*, 2007; LEONARDO, 2008; NASCIMENTO, 2014).

3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa foi utilizado um método quantitativo, onde o objetivo foi “a obtenção de dados passíveis de quantificação” (GIL, 2002, p.88) e também foi uma pesquisa de caráter exploratório afim de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p.41). Como procedimento foi realizado a análise documental, definida como o uso “fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.174).

Para embasarmos a discussão sobre se existia alunos de música na UFPE com TMC, tivemos como ponto de partida, os resultados do banco de dados da pesquisa realizada em 2019 no Departamento de Música da universidade em questão, onde solicitamos acesso aos dados coletados pela pesquisa entre os períodos de Maio a Setembro de 2019 (170 voluntários), no que tange: ao cabeçalho, fatores estressantes rotina universitária, os sintomas do adoecimento e o diagnóstico. Em seguida, analisamos os documentos sobre inclusão da

UFPE, onde nos detemos na resolução nº 06/2014 (UFPE, 2014), a resolução nº 11/2019 (UFPE, 2019) e o memorando nº 11/2019 do SEAP⁸/CAC (UFPE, 2019) por considerarmos mais relevantes para este trabalho.

A pesquisa originou-se no *Projeto para Bem Estar e Saúde Mental do Centro de Artes e Comunicação* (PROBEM do CAC) criado em 2018 no Departamento de Música da UFPE, devido a recorrentes casos de adoecimento psíquico entre os estudantes de música na universidade. O PROBEM promove ações que desrespeitam a humanização e a saúde mental, direcionada ao Centro de Artes e Comunicação da UFPE (CAC/UFPE) em prol da conscientização sobre o adoecimento mental.⁹ Uma dessas ações foi a pesquisa intitulada "Questionário sobre estresse e qualidade da saúde mental" que iniciou em maio de 2019¹⁰. O questionário foi criado por uma equipe multidisciplinar da UFPE a partir de testes validados da psicologia¹¹ e foi voltado aos discentes dos cursos de graduação e pós-graduação em música da UFPE.¹² Algumas das questões investigadas: os fatores inerentes à rotina universitária que contribuem para o aumento do estresse ou adoecimento emocional entre os estudantes de música; Quantidade de estudantes adoecidos emocionalmente após ingressar na universidade; Quantidade que estão diagnosticados clinicamente e em tratamento e se há (e se sim, quantos) estudantes em eminência ou ideação suicida.

O questionário está dividido em 3 partes, no qual a primeira contém os dados gerais do estudante, a segunda perguntas sobre qualidade de vida, estresse, desejo de desistência do curso, estudo semanal, qualidade e horas de sono, rendimento acadêmico no decorrer do curso, e outras coisas sobre a rotina universitária. A última parte, os sintomas e diagnósticos clínicos de transtornos mentais; tratamentos realizados; suicídio no decorrer do curso. O foco deste artigo é a discussão da última parte da pesquisa.

⁸ SEAP – Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica.

⁹ Informações retiradas do site do projeto: www.probemdocac.wordpress.com

¹⁰ Esta pesquisa está de acordo com o Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/UFPE) e contempla: armazenamento dos dados de mínimo de 5 anos após o término da pesquisa; Preservação do sigilo e a privacidade dos voluntários; retorno dos benefícios da pesquisa aos participantes; e direito dos participantes a desistência da pesquisa em qualquer fase sem nenhuma penalidade. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e participaram voluntariamente.

¹¹ Escalas Beck (BECK, 2001); Escala HAD- ansiedade e depressão (BOTEAGA, 1995); Mini International Neuropsychiatric Interview (M.I.N.I -Versão brasileira 5.5.5) - Módulo C - Risco de suicídio. (AMORIM, 2000).

¹² Os dados dessa pesquisa foram coletados e analisados pela equipe do PROBEM do CAC no ano de 2019. Todos os dados utilizados foram entregues já tratados mantendo o sigilo dos participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

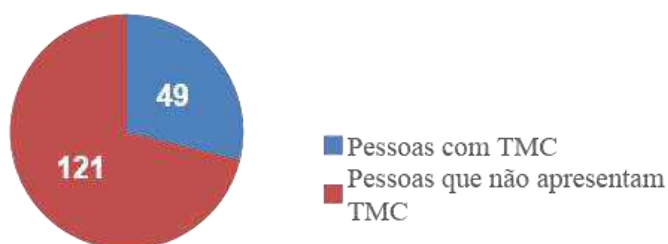
Abaixo seguem alguns dos resultados da pesquisa realizada pelo PROBEM DO CAC (quadros 1, gráficos 1, 2 e 3) e um resumo dos documentos institucionais analisados (quadro 2), seguido de uma breve discussão.

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa do PROBEM do CAC.

PERFIL DOS PARTICIPANTES					
Homens	106	Mulheres	49	Não respondeu	15
FAIXA ETÁRIA					
18 a 25 anos	74	26 a 32 anos	42	33 a 42 anos	45
TOTAL DE PARTICIPANTES: 170 ALUNOS					

Fonte: PROBEM do CAC (2019).

Gráfico 1- Quantidade de estudantes que apresentam sintomas de adoecimento emocional.

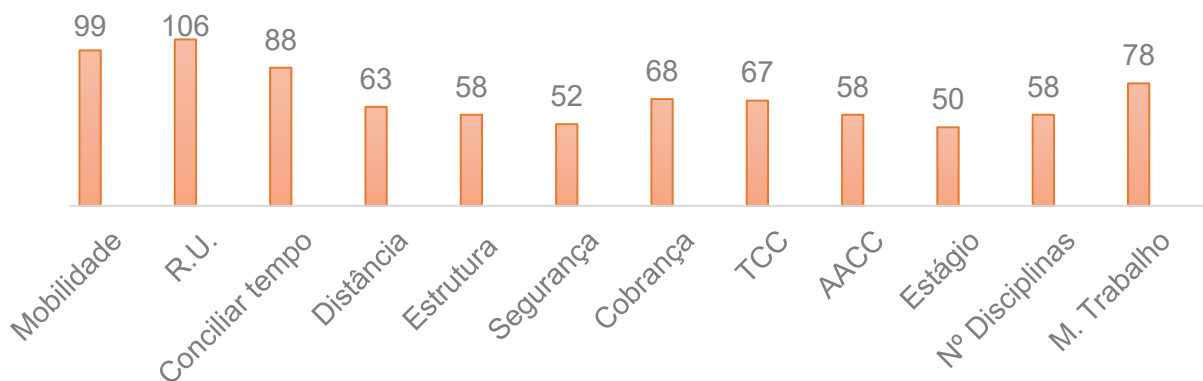


Fonte: PROBEM do CAC (2019).

Nota: 22 dos 49 têm entre 18 e 25 anos. Apenas 9 pessoas possuem laudo médico atualizado e 5 pessoas entregaram na coordenação do curso.

[Descrição de imagem] Gráfico de pizza colorido, com legenda à direita indicando os significados das cores: Em azul, "Pessoas com TMC", 49, e em vermelho, "Pessoas que não apresentam TMC", 121. [Fim da descrição]

Gráfico 2 - Elementos que os estudantes consideram mais estressantes e adoecedores em suas rotinas estudantis.

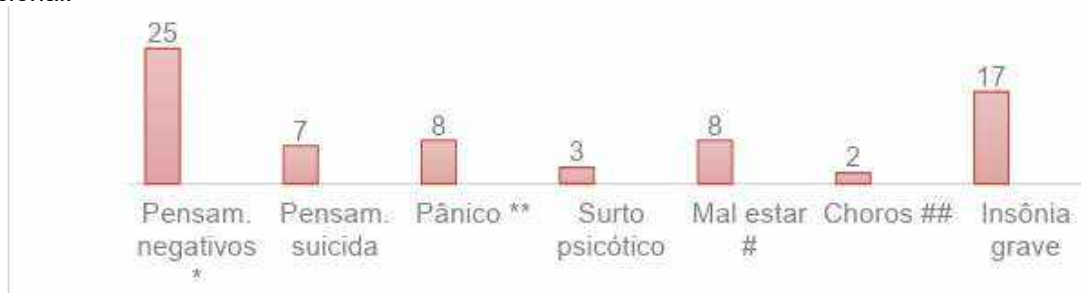


Legenda: Mobilidade diz respeito a questão de trânsito e transportes públicos da cidade; R.U. - restaurante universitário; Conciliar tempo - conciliar as tarefas da universidade, com a vida pessoal e profissional; Distância - Casa - UFPE; Estrutura - banheiros, laboratórios, salas de estudos, biblioteca, acústica, etc; Segurança - no campus; Cobrança - perfeccionismo; TCC - Trabalho de Conclusão de Curso; AACC - Atividade Artística Complementar Cultural; Nº - número de disciplinas por semestre e M. Trabalho - angústia e insegurança em se conseguir trabalho na área de música.

Fonte: PROBEM do CAC (2019).

[Descrição de imagem] Gráfico de barras verticais vermelhas. Da esquerda para direita: "Mobilidade", com 99, "R.U.", 106, "Conciliar tempo", 88, "Distância", 63, "Estrutura", 58, "Segurança", 52, "Cobrança", 68, "TCC", 67, "AACC", 58, "Estágio", 50, "Nº disciplinas", 58, "M. Trabalho", 78. [Fim da descrição]

Gráfico 3 - Sintomatologia autodeclarada dos 49 estudantes (29%) que apresentaram adoecimento emocional.



Legenda: * Pensamentos muito negativos por me achar incompetente ou irresponsável; ** Pânico a ponto de não sair de casa; # Forte mal estar físico ou emocional ao pensar na Universidade; ## Choros compulsivos e incontroláveis ao ir ou pensar na universidade. As pessoas podiam marcar mais de um sintoma.

Fonte: PROBEM do CAC (2019).

[Descrição de imagem] Gráfico de barras verticais vermelhas. Da esquerda para direita: "Pesam. negativos", com 25, "Pesam. suicida", 7, "Pânico **", 8, "Surto psicótico", 3, "Mal estar #", 8, "Choros ##", 2, "Insônia grave", 17. [Fim da descrição]

Quadro 2 - Documentos da UFPE sobre inclusão.

Documentos da UFPE	Dispõe	Público alvo
<i>Resolução nº 06/2014</i>	Acompanhamento especial	Portadores de afecções e gestantes
<i>Resolução nº 11/2019</i>	Acessibilidade e a Inclusão educacional na UFPE	Pessoas com: deficiência, superdotados, transtornos de aprendizagem, transtornos do espectro autista.
<i>Memorando nº 11/2019 SEAP/CAC</i>	Acompanhamentos individualizados aos discentes do CAC	Discentes do CAC

Fonte: Duarte (2019).

Vasconcelos (2014) coloca que o índice de estudantes universitários que apresentam algum transtorno psiquiátrico durante sua formação acadêmica é de 15% a 25%. Como coletado nos dados da pesquisa do PROBEM do CAC, 29% dos estudantes apresentam TMC (49 de 170 pesquisados, gráfico 1), corroborando com o autor supracitado.

As pesquisas nacionais e bibliografia vigente deixam evidente que essa não é uma realidade exclusiva dos cursos de música. Por exemplo, Spahn, Strukely e Lehmann (2004), comentam que o alto nível de problemas de saúde em estudantes de música, comparado com outros estudantes, requer a necessidade de uma prevenção específica e uma promoção de medidas apropriadas. Os autores expõem ainda uma pesquisa realizada na universidade de Freiburg (Alemanha), na qual foram investigados estudantes das áreas de medicina (266 estudantes), psicologia (71 estudantes), esportes (71 estudantes) e música (247 estudantes). O resultado apontou que 8,4% dos estudantes de música estavam com tendência à depressão e 33,5% apresentaram um nível consideravelmente maior de ansiedade em relação aos outros grupos de estudantes.

No que se refere aos sintomas emocionais, o mais comum encontrado na pesquisa da UFPE foi "pensamentos negativos" (25 alunos de 49 com sintomas de adoecimento, gráfico 3). Os dados da pesquisa do PROBEM apontaram das 49 pessoas adoecidas, 17 com insônia grave, 8 com mal estar só de pensar em ir à universidade, 8 com pânico ao ponto de não sair de casa, 2 com choros compulsivos. Tudo isso são claros sintomas que permeiam tanto a ansiedade quanto a depressão, conforme aponta Camon (2001 *apud* COUTINHO et al., 2003).

Consoante Teixeira et al. (2008 *apud* BRITTO, 2019, p. 7), "o ingresso na universidade é uma experiência estressora para jovens estudantes". Fatores como a troca do ambiente familiar pelo acadêmico, o aumento da responsabilidade pessoal, a exigência pelo alto desempenho no processo de aprendizagem, a obrigação de manter a concentração e esforços na rotina de estudos, a autocobrança e o medo da rejeição e reprovação, pode

aumentar a ansiedade para o cumprimento de metas e objetivos. Estas mudanças exigem do estudante universitário maior esforço e adaptação para obter êxito acadêmico (MONDARDO; PENDON, 2005).

Voltando aos dados da pesquisa da UFPE (gráfico 2) conciliar o tempo entre estudos, vida pessoal e profissional (88/170), a preocupação com o mercado de trabalho (78/170) e a cobrança pessoal (68/170), são igualmente estressores em potencial. Essas informações da pesquisa estão de acordo com Lage (2016) e Britto (2019) que discutem o estresse em conciliar a rotina do músico com a rotina universitária. No que infere as questões acadêmicas, o primeiro do ranking em gerador de estresse foi o Trabalho de Conclusão de Curso (67/170), seguidos das Atividades Artísticas Complementar Cultural (AACC)¹³ e quantidades de disciplinas por período (ambos 58/170), além do estágio curricular (50/170).

No que concerne aos fatores mais graves, a pesquisa também mostrou que 7 pessoas têm atualmente ideações suicidas, e além disso, 3 relataram já ter tido surtos psicóticos (gráfico 3), mostrando que o quadro de alguns estudantes vão além dos TMC. É importante salientar que a ansiedade e a depressão são fatores de riscos a psicoses e suicídios.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2018b, online) destaca que 800 mil suicídios são cometidos por ano em todo mundo, sendo a segunda maior causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos (período escolar e universitário). Já a Associação Brasileira de Psiquiatria comenta que o Brasil é o sexto colocado no ranking de suicídio no mundo sendo a quarta maior causa de mortalidade no país entre jovens de 15 a 29 anos (FIGUEIREDO, 2018). De acordo com a pesquisa do PROBEM do CAC o índice de adoecimento foi maior nas pessoas entre 18 e 25 anos.

No que se refere à inclusão, os documentos internos da universidade não demonstraram políticas claras ou específicas voltadas ao atendimento e acompanhamento pedagógico de estudantes que estejam em sofrimento psíquico (que os impeça de cursar a universidade como os demais alunos), nem mesmo medidas institucionalizadas de combate ao suicídio¹⁴. Por exemplo: para o público alvo da resolução nº 11/2019 (pessoas com deficiências; pessoa com TEA; pessoa com altas habilidades/superdotação; pessoas com transtornos da aprendizagem e TDAH; pessoa com mobilidade reduzida. Art.1º) a universidade dispõe: estratégias de ensino, avaliação e adaptação; recursos didático-pedagógicos acessíveis; tecnologias assistivas; ambiente de trabalho adaptados, respeitando as especificidades; eliminação das barreiras arquitetônicas e ambiente de comunicação;

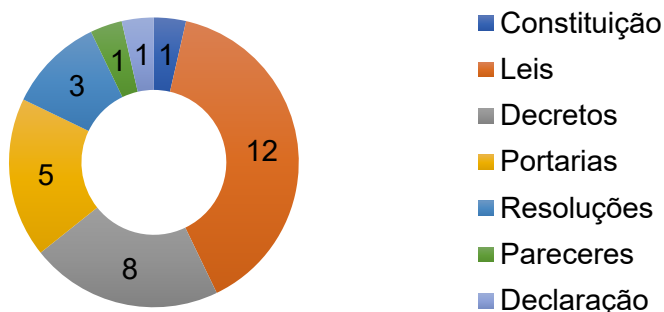
¹³ Atividades Artística Complementares Culturais: horas de atividades em projetos de extensão, congressos, cursos extra-curriculares, dentre outros.

¹⁴ Na UFPE há várias iniciativas de projetos e ações de combate ao adoecimento emocional e suicídio, mas são iniciativas pontuais, realizadas por servidores e estudantes e não refletem uma política institucional da universidade, neste sentido.

oferta de formação continuada para docentes e técnico-administrativos com o foco no atendimento em acessibilidade e inclusão educacional; tradutor e intérprete de Libras, leitor e transcritor além de outros apoios especializados; e a dilatação de tempo em até 50% do período total das avaliações considerando as especificidades e singularidade do discente (§ 1º).

No que cabe à educação inclusiva do Brasil Duarte e Louro (2019) e Duarte e Melo (2019), após pesquisarem 31 documentos legais brasileiros (gráfico 4), concluíram que os mesmos não dispõem nada sobre inclusão e formação de professores em relação aos transtornos mentais. Corroborando com essa lacuna que notamos nos documentos legais, podemos verificar, no quadro 3, o Censo do Ensino Superior do ano de 2018 (INEP, 2019), que aborda as categorias de necessidades especiais nos cursos de graduação (presencial e a distância), porém, não considera os estudantes com TMC como parte desse levantamento.

Gráfico 4 - Documentos Legais voltados para inclusão



Fonte: Duarte e Melo (2019); Duarte e Louro (2019).

[Descrição de imagem] Gráfico de rosca colorido, com legenda à direita: Em sentido horário, partindo do topo, "Constituição", em azul escuro, com 1, "Leis", em vermelho, 12, "Decretos", em verde, 8, "Portarias", em roxo, 5, "Resoluções", em azul escuro, 3, "Pareceres", em laranja, 1, e "Declarações", em azul escuro, 1. [Fim da descrição]

Quadro 3 - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais¹⁵ nos Cursos de Graduação (presenciais e a distância), por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2018.

Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial	
Nº de Alunos com Necessidades Especiais	43.633
Cegueira	2.537
Deficiência Visual	12.751
Surdez	2.235
Deficiência Auditiva	5.978
Deficiência Física	15.647
Surdocegueira	132
Deficiência Múltipla	906
Deficiência Intelectual	2.755
Autismo Infantil	633
Síndrome de Asperger	489
Síndrome Rett	182
Transtorno Desintegrativo da Infância	235
Superdotação	1.486

Fonte: INEP (2019).

A UFPE (2014) garante que estudantes que não consigam cursar a universidade por algum motivo, possam cursar o período em domicílio. No entanto, é necessário que o estudante apresente um laudo psiquiátrico, confirmando sua incapacidade de presença na instituição. Mas nem todos os estudantes que possuem sintoma de adoecimento emocional incapacitante, possuem diagnóstico fechado por especialista. Pelos dados da pesquisa do PROBLEM do CAC, dos 49 estudantes adoecidos atualmente, somente 9 pessoas possuem laudo e desses, um número menor ainda de pessoas apresentaram o laudo à coordenação de música: 5 indivíduos.

É importante frisar que a universidade não é a responsável pelo adoecimento das pessoas, porém faz parte do conjunto, ou seja, ela entra nesse campo somando com outras questões que o estudante já traz consigo (crenças, contexto social, vulnerabilidades diversas, tendência genética a transtornos, falta de resiliência, criação familiar, etc.). Portanto, nesse caso, a universidade serve como um “gatilho” para o desenvolvimento de uma TMC ou mesmo, pelo disparo de um quadro psicótico.

O que todos esses dados deflagram é que ainda precisamos evoluir muito quando o assunto é saúde mental. Conforme Correia (2011, p.14), “identificar a saúde mental no campo dos direitos humanos significa reconhecer que as pessoas em sofrimento mental possuem

¹⁵ Atualmente, o termo mais utilizado é pessoas com deficiências (BRASIL, 2007a). Mas, por se tratar de um Documento Legal, mantivemos o termo utilizado por ele.

tais direitos, a partir do momento que são compreendidas como cidadãs". Diante desses dados alarmantes em relação ao adoecimento mental de jovens em idade acadêmica e da falta de propostas Legais para inclusão desses estudantes, não deveríamos discutir mais essa temática no ambiente universitário, nos cursos de formação docente em música, bem como, exigirmos das autoridades mais atenção para essa questão no âmbito educacional?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante destacar na conclusão desse trabalho que nosso objetivo não foi o de apontar culpados ou responsáveis por possíveis adoecimentos no campus da universidade, nem discutir como deve ser realizada a inclusão dos mesmos, mas antes, pretendeu lançar luz a um assunto que urge.

Sabemos que onde tem ser humano, sempre haverá conflitos, desavenças, projeções, frustrações e lidar com isso faz parte de nosso amadurecimento pessoal e social. Mas, se estamos dentro de uma universidade, estamos no local mais apropriado para o aprendizado e no espaço onde formaremos novos indivíduos para atuar na sociedade. Logo, deveríamos pensar possibilidades mais humanizadas de fazer com que esse processo fosse menos penoso, bem como, criar ações internas para um convívio melhor entre todos: um ambiente físico e atitudinal menos estressante e mais humanizado a partir da ideia da cultura de paz e empatia. Ações como essas, certamente já trariam benefícios à saúde mental de todos da academia.

Ninguém entra numa universidade odiando estudar ou querendo desistir da profissão que tanto desejava, mas muitos saem dela com esses sentimentos. Certamente, não é somente a universidade a responsável por todos os problemas, mas ela faz parte e nesse sentido, tem responsabilidade institucional de contribuir para que os indivíduos que nela confiaram, tenham o melhor tratamento e direcionamento possível, dentro dos limites e objetivos pedagógicos dela exigida. Enfim, esperamos que este artigo traga novas discussões e abra caminhos para que possamos ter um ambiente pedagógico mais humanizado e que vise o bem estar e aprendizado global de todos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Patrícia. Mini International Neuropsychiatric Interview (MINI): validação de entrevista breve para diagnóstico de transtornos mentais. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v.22, n.3, p.106-115, set. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 out. 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos5 (DSM-5)**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.
- AVANCI, Joviana Q.; ASSIS, Simone G; OLIVEIRA, Raquel V. C.; FERREIRA, Renata M.; PESCE, Renata P. **Fatores Associados aos Problemas de Saúde Mental em Adolescentes**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, jul./ set. 2007, v. 23, n.3, p. 287-294.
- BECK, Aaron T. **Escala Beck**. Tradução: Jurema Alcides Cunha. 1. ed. Departamento de psiquiatria da universidade da Pennsylvania (USA): Casa do Psicólogo, 2001. p. 171.
- BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: **Protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução: Brasil. Brasília/DF, 2007a.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. **Deficiência Mental**. Brasília: MEC, 2007b.
- BRITTO, Priscylla Souza. **Música e neurociências: o impacto neurofisiológico da rotina do estudante universitário de música**. Recife, 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- CAMBRICOLI, Fabiana; TOLEDO, Luiz Fernando. Aumento de transtornos mentais entre jovens preocupa universidades. **O Estado de S. Paulo**, 16 set. 2017. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,aumento-de-transtornos-mentais-entre-jovens-preocupa-universidades,70002003562>. Acesso em: 30 set. 2019.
- CORREIA, Ludmila Cerqueira. **Guia de direitos humanos loucura cidadã**. Salvador/BA: AMEA, 2011.
- COUTINHO, Maria da Penha de Lima. et al. Depressão, um sofrimento sem fronteira: representações sociais entre crianças e idosos. **Psico-USF**, jul./dez. 2003, v. 8, n. 2, p. 183-192.
- DUARTE, Plinio Gladstone. **Os estudantes com transtornos mentais na graduação em música**: discussão a partir de uma pesquisa de campo e dos documentos da UFPE. Recife, 2019. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- DUARTE, Plinio Gladstone; LOURO, Viviane dos Santos. A música na escola: o que os documentos legais brasileiros garantem sobre a inclusão de pessoas com transtornos psiquiátricos?. p. 189-204. In: VII Encontro sobre Música e Inclusão Políticas públicas e pessoas com deficiência: práticas inclusivas e perspectivas de ação, 2019. Natal. **Anais [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande Norte.

DUARTE, Plínio Gladstone; MELO, Maria Aparecida Vieira de. Educação para todos: um estudo sobre os transtornos mentais, e as leis educacionais. *In*: MELO, Maria Aparecida Vieira de; ALMEIDA, Ricardo Santos de. (Org.). **Currículo, políticas educacionais e formação discente-docente**: trilhando caminhos no ensino-aprendizado. 1. ed. São Paulo/SP: Perse, 2019, v. 1, p. 215-230.

ERIKSON, Erik Homburger. O ciclo vital: epigênese da identidade. *In*: IDENTIDADE, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. p.90-141.

FIGUEIREDO, Carlos Guilherme. **Suicídio em jovens**. Associação brasileira de Psiquiatria, 2018. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/e4032f2a-e82d-4ff2-8ff9-c17034551ef3>. Acesso em: 25 set. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Doença mental e psicologia**. Rio de Janeiro/RJ: Tempo Brasileiro, 1975.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas S. A., 2002.

GRANER, Karen Mendes; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p.1327-1346, abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019000401327&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 24 out. 2019.

KESSLER, Ronald C., et al. Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. **World Psychiatry**, 2007. p.168–176.

LAGE, Marcos Botelho. O ensino de trombone nas universidades do Brasil: Resultados Preliminares. p. 274-282 *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 12., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. 739 p.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p.431-440, jul./dez. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Luciana Pacheco; ROMUALDO, Anderson dos Santos. **Paulo Freire e a educação inclusiva**. IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Turim- Itália. set. 2014. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3512>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MILLANI, Helena de Fátima Bernardes; VALENTE, Maria Luisa L. de Castro. O caminho da loucura e a transformação da assistência aos portadores de sofrimento mental. **SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.)**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, ago. 2008.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762008000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2019.

MONDARDO, Anelise Hauschild; PEDON, Elisangela Aparecida. **Estresse e Desempenho Acadêmico em Estudantes Universitários**. Porto Alegre: [s. n.], 2005.

NASCIMENTO, Antônio Dias. **Projetos sociais e educação**. In: SOUZA, Jusamara (coord.) Música, educação e projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p. 51-62.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Resource book on mental health, human rights and legislation**. Suíça, Genebra: OMS, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Folha informativa - Saúde mental dos adolescentes**. set. 2018a. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839. Acesso em: 31 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Folha informativa – Suicídio**. ago. 2018b. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839. Acesso em: 02 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Folha informativa - Transtornos mentais**. abr. 2018c. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5652:folha-informativa-transtornos-mentais&Itemid=839. Acesso em: 05 maio 2019.

PROBEM DO CAC. **Mapeamento de saúde emocional dos alunos do departamento de música da Universidade Federal de Pernambuco**. Recife: UFPE, 2019 (arquivo de pesquisa).

SAFT, Nicoli Sturmer. **Livros mofados, cadernos manchados - O adoecimento mental na universidade**. Santa Maria, 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Jornalismo). UFSM, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/arco/TCCNicoli/>. Acesso em: 24 out. 2019.

SPAHN, Claudia; STRUKELY, Sandra; LEHMANN, Andreas. Health conditions, attitudes toward study, and attitudes toward health at the beginning of university study: Music students in comparison with other student populations. **Medical Problems Of Performing Artists**, Narberth - Estados Unidos, v. 19, n. 1, mar. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Resolução nº 06/2014, 10 de abril de 2014**. Recife: UFPE, 2014. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39134/0/Res+n%C2%BA+06-2014+-+Acompanhamento+Especial.pdf/bd7d3e7a-74b8-4d0a-af76-5475fc57580c>. Acesso em: 24 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Resolução nº 11/2019, 20 de setembro de 2019**. Dispõe sobre o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional na Universidade Federal de Pernambuco. [S. n.], 2019a. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nucleodeacessibilidade>. Acesso em: 24 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica. 21 de maio. **Mem. nº 11/2019-SEAP/CAC**, [S. l.], p. 1-2, 2019b.

VASCONCELOS, Tatheane Couto de et al. Prevalência de Sintomas de Ansiedade e Depressão em Estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Recife, v. 1, n. 38, p.135-142, out. 2014.



ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: recursos e estratégias didáticas

Andréa Menêzes da Costa Gama¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar resumo de pesquisa de mestrado profissional em andamento que visa investigar como pessoas com deficiência visual percebem a sua aprendizagem musical. Serão apresentados aqui o contexto e objetivos da pesquisa e uma breve discussão da metodologia que será utilizada. Participam desta pesquisa três pessoas com deficiência visual total e uma pessoa com baixa visão. Este trabalho aponta para a necessidade de pesquisas que apresentem possibilidades de ensino de música sem o Braille ou texto musical ampliado para esse público.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem musical; deficiência visual; sala de recursos.

Como citar este trabalho?

GAMA, Andréa Menêzes da Costa. Ensino-aprendizagem musical da pessoa com deficiência visual: recursos e estratégias didáticas *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 8., 2021, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 92 – 95. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

¹ Universidade de Brasília. E-mail: andrea.musicasmed@gmail.com.

1 CONTEXTO DA PESQUISA

A diversidade entre as pessoas com deficiência visual foi percebida por mim durante o tempo que atuei como professora na Sala de Recursos (SR) do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Entre os que perdem a visão tardiamente, o domínio do Sistema Braille é um dos aspectos dessa diversidade. Segundo Torres, Mazzoni e Mello (2007) algumas pessoas não utilizam o Sistema Braille porque não conseguiram desenvolver a habilidade tátil necessária para essa forma de leitura ou porque perderam parte dessa habilidade. Quanto às pessoas com baixa visão, os autores destacam que elas dependem de condições favoráveis para leitura como materiais com tamanho e desenho da fonte adequados, efeitos de contraste e luminosidade. Além disso, a leitura realizada pela pessoa com baixa visão, mesmo em boas condições gráficas e ambientais, pode se tornar cansativa. Na SR essas duas situações se encontram.

Como parte da política pública de Atendimento Educacional Especializado do Ministério da Educação (Art 5º, RES CNE nº 4/2009), a SR inclui todas as pessoas com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação. A maior parte dos estudantes atendidos pela SR do CEP-EMB são pessoas com deficiência visual.

As estratégias e os materiais utilizados com esses estudantes priorizam o uso do corpo - voz, mãos e movimentos -, o uso de instrumentos musicais e materiais didáticos adaptados. Essas experiências são relevantes para se pensar o processo de ensino-aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual, sobretudo daquelas que não usam nenhum suporte escrito. No entanto, é fundamental entender que os próprios estudantes trazem consigo percepções e ideias de valor pedagógico. Para conhecer a percepção desses estudantes sobre suas vivências na SR parto das seguintes perguntas: Como a pessoa com deficiência visual percebe a sua aprendizagem musical? Quais recursos e estratégias consideram mais eficazes durante o processo de aprendizagem musical? Quais dificuldades eles encontram? Quais estratégias utilizam para suprir suas necessidades educacionais?

2 OBJETIVO GERAL

- Compreender como a pessoa com deficiência visual percebe a sua aprendizagem musical.

3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Avaliar os recursos e estratégias que os estudantes com deficiência visual consideram mais eficazes durante o processo de aprendizagem musical.
- Descrever e analisar dificuldades que esses estudantes encontram diante do desafio de aprender música em um sistema de ensino formal.
- Conhecer estratégias que esses estudantes utilizam para facilitar o processo de aprendizagem.

No ensino-aprendizagem das pessoas cegas, a Musicografia Braille tem sido apresentada como o recurso pedagógico mais adequado para a aprendizagem musical (BONILHA, 2006, 2010; TUDISSAKI, 2014). No entanto, o Braille não é usado por todas as pessoas com deficiência visual, seja porque não tiveram acesso, seja por alguma outra impossibilidade.

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e de caráter empírico. Para a geração de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas, gravação em áudio e vídeo, ministração de aulas, observação participante das aulas ministradas, entrevistas de estimulação e Diário de Campo. Laville e Dione (1999, p.188) definem a entrevista semiestruturada como uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. A primeira entrevista incluiu a apresentação da pesquisa, dados pessoais, relação com a música e com o Braille seguindo-se dos atendimentos da Sala de Recursos do CEP-EMB. As entrevistas de estimulação da memória serão realizadas simultaneamente com a observação da gravação das aulas quando o entrevistador indagará a respeito de aspectos previamente identificados por ele.

As aulas serão ministradas remotamente por meio de vídeo conferência. Tal fato impõe limites e busca de novas estratégias, como ocorre nos demais segmentos da educação.

A seleção dos participantes atendeu aos seguintes critérios: ser aluno ou ex-aluno com deficiência visual total ou parcial atendidos pela SR; não fazer uso do Sistema Braille ou do texto ampliado para a leitura musical; consentir participar da pesquisa. Foram selecionadas três pessoas cegas e uma com baixa visão, cujo ensino-aprendizagem musical envolve materiais e estratégias específicos que se constituem a sua principal opção de aprendizagem. No design metodológico existe uma preocupação de dar voz a esse público e estimular a reflexão sobre o seu processo de aprendizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem musical é uma opção para as pessoas com deficiência visual tardia. O fato de não ter o domínio do Braille ou a impossibilidade de usar o texto musical ampliado não deve se constituir em impedimento para que essas pessoas estudem música. É importante considerar que esses estudantes possuem experiências de aprendizagem musical e podem compartilhá-las.

Sendo assim, a pesquisa tem mostrado que esse grupo precisa de atenção. A mesma poderá complementar as demais pesquisas na área, constituindo-se um cenário investigativo de relevância para a educação musical de pessoas com deficiência visual, sobretudo para aquelas que não fazem uso do Sistema Braille e nem do texto musical ampliado.

REFERÊNCIAS

BONILHA, Fabiana Fator Gouveia. **Leitura musical na ponta dos dedos:** caminhos e desafios do ensino de Musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores. Campinas, 2006. 233 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BONILHA, Fabiana Fator Gouveia. **Do toque ao som:** o ensino da Musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva. Campinas, 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 21 jul. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, Artmed, 1999.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-386, maio/ ago. 2007.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual.** São Paulo, 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.



Relato de Experiência

ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E POUCA SENSIBILIDADE NOS DEDOS

Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar¹

Área temática

ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA

Como citar este relato de experiência?

AGUIAR, Nathalia Gabriella Fernandes. Adaptação de materiais para alunos com deficiência visual e pouca sensibilidade nos dedos. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 8., 2021, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 96 – 100. Disponível em: <https://emi.musica.ufrrn.br/>.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: nathlia99@gmail.com.

Adaptação de materiais para alunos com deficiência visual e pouca sensibilidade nos dedos

Este relato de experiência possui a finalidade de explanar minhas ações desenvolvidas como monitora no projeto de extensão Programa Esperança Viva, do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN) da UFRN. O SEMBRAIN atua em favor da acessibilidade e da educação musical inclusiva por meio da inclusão social. O Setor tornou-se referência na área de educação inclusiva, uma vez que fortalece as políticas de inclusão da Universidade criando ações facilitadoras do ingresso de pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino superior. A motivação deste relato é devido a resolução de uma problemática relevante para a inserção social do indivíduo com deficiência.

As aulas do Projeto Esperança Viva no módulo 2 contemplam musicografia braille e flauta doce, as atividades são ministradas por mim e mais 2 monitores do projeto. O público-alvo são alunos e professores da área da Educação, Música, artes e áreas afins. Os públicos atendidos foram 7 alunos do módulo 2 do Projeto Esperança Viva. Em relação aos discentes, eles possuem baixa visão e 4 possuem diabetes. Entre os alunos diabéticos, um possui uma perna amputada e dois alunos têm perda auditiva. Devido à diabetes, eles apresentam pouca sensibilidade nos dedos. Consequentemente, não leem braille em suportes típicos. Devido a essas circunstâncias, necessitou-se fazer materiais adaptados de maneira que os discentes pudessem ler braille.

A adaptação de materiais teve início em 2019.1. Contudo, somente em 2019.2 se mostrou possível obter resultado satisfatório, no que se refere a uma formatação fixa e recursos utilizados. A partir dessa tecnologia assistiva foi possível passar atividades fora de sala de aula, acerca da Musicografia Braille, destinadas aos alunos em questão. As atividades consistiam em exercícios para flauta doce e prática de musicografia braille.

Após a equipe de monitores ter feito os primeiros exemplos com o material, consultaram-se os alunos para se saber acerca da formatação, tamanho da cela braille e espaçamentos entre elas. Encaminhou-se o ajustamento do material acessível para que, ao final da apresentação dele, os discentes conseguissem ler o Sistema Braille com menos obstáculos. De acordo com Silva (2007, p. 63), o professor que acredita que seus estudantes encontram-se capazes de aprender ao adotar um método cuja aplicação facilite o desenvolvimento do aluno, estimula a autoconfiança, autoestima e ampliação de conhecimentos.

Convém salientar que a atividade agregou conhecimentos à minha prática docente. Além disso, fez-me procurar fornecer um ambiente inclusivo, o qual deve ser alicerce na formação de professores.

Recursos utilizados

Colocou-se, em uma folha peso 40, cinco celas braille na horizontal e onze na vertical. Nas celas, dispuseram-se strass colados. Para um aluno em específico, por ter a falta da sensibilidade mais grave, os strass tiveram que ser maiores. Apesar do material utilizado ter tamanho maior, o tamanho da cela permaneceu o mesmo. Em 2019.1, o material usado era o mesmo, entretanto, os pontos eram feitos com cola em alto relevo. Preparados dessa maneira, os pontos perdiam o relevo de acordo com o local em que eram guardados. Some-se a isso que uma folha grudava facilmente na outra.

Principais aprendizagens

De acordo com a UNESCO (1994, p.18, tradução nossa), as pessoas com múltiplas deficiências têm os mesmos direitos que todos os outros de atingir a autonomia, enquanto adultos, e necessitarão da ação educativa no sentido de desenvolverem as suas potencialidades. Foi possível perceber, pelo menos nesse caso, que a deficiência não impede a pessoa de ser incluída na sociedade, e sim as condições que não se fazem favoráveis para a inserção cultural e social do indivíduo. Pois, ao fornecer materiais que condizem com a realidade do estudante, eles terão maiores possibilidades de se desenvolverem. Em razão da quebra de uma das barreiras de aprendizagem, ficou perceptível o fortalecimento da rede de apoio entre alunos e docentes. Segundo Alonso (2013), com o fenômeno da Inclusão no sistema educacional, as diferenças tornaram-se sinônimo de diversidade. Porquanto, não é pelo fato do aluno não conseguir ler braille em suporte típico que ele deve permanecer excluído do contexto escolar.

Os alunos gostaram do material adaptado e conseguiram tocar o que se pediu na flauta doce soprano. Aplicando esse material, pude perceber maior autonomia dos alunos, já que eles poderiam levá-lo para casa e estudar sem depender de uma pessoa que enxerga.

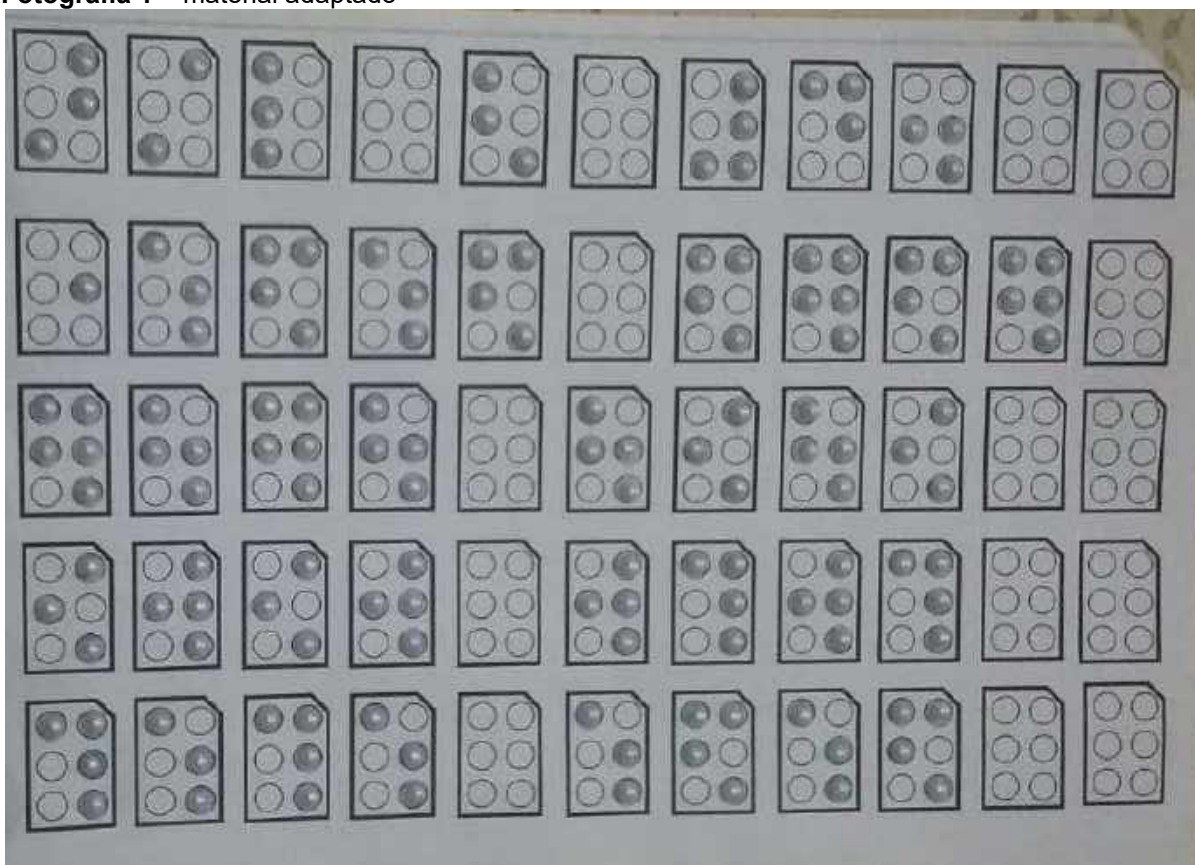
Principais desafios

O principal desafio em relação à produção desses materiais adaptados ocorre quando o tamanho do conteúdo se mostra grande, fazendo com que o gasto de papel torne-se elevado, por exemplo: uma música ou uma apostila. Dessa maneira, se faz necessário o envio de áudios com trechos musicais solfeados e com o assunto da apostila.

Atualmente os monitores do Projeto Esperança Viva seguem esse modelo. Como a visão dos alunos tem ficado cada vez mais baixa, precisou-se adotar essa estratégia enquanto se discute a respeito de outros materiais que diminuam os obstáculos que eles enfrentam na leitura do Sistema Braille.

Registros fotográficos

Fotografia 1 – material adaptado



Fonte: Cleyton de Humboldt, aluno do módulo 2 do Projeto Esperança Viva, 2019.

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida de material com células braille adaptadas, dispostas em cinco linhas e 11 colunas, que consiste de exercício em grau conjunto para flauta doce.
[Fim da descrição]

Fotografia 2



Fonte: SEMBRAIN, 2020.

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida. À direita, de perfil, homem sentado diante de mesa tateando material adaptado em braille. Diante dele, à esquerda, de pé, outro homem olha para o material. [Fim da descrição]

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Nova escola**, São Paulo. abr., 2013. Disponível em: portalantigo.mpba.mp.br/atuacao/educ/educacaoinclusiva/artigos/DESAFIOS_EDUCACAO_INCLUSIVA.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17040>. Acesso em: 03 fev. 2020.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education**. 1994. 47 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=d12506f8-3439-4d4a-803d-7123bcaa0ede>. Acesso em: 28 jan. 2020.



Relato de Experiência

ENSINO(S) E ENSAIO(S) DE VIOLÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E “VIDENTES”: desafios na formação do licenciando em Música

Lillian Midiã Dantas¹

Área temática

ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA

Como citar este relato de experiência?

DANTAS, Lillian Midiã. Ensino(s) e ensaio(s) de violão para pessoas com deficiência visual e “videntes”: desafios na formação do licenciando em Música. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 8., 2021, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 101 – 108. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

¹ Universidade Federal da Bahia. E-mail: lillian.midiatsd@gmail.com.

Ensino(s) e Ensaio(s) de Violão para pessoas com Deficiência Visual e “videntes”: desafios na formação do licenciando em Música

Este trabalho trata-se de uma experiência docente na Orquestra Inclusiva de Violões, como requisito à disciplina de Estágio Supervisionado II – Escola Especializada, pertencente à grade curricular do Curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da 01. Como violonista, já fazia parte da Orquestra desde 2016, (antes conhecida por 02), mas, no processo formativo como licencianda seria válido adquirir vivências no âmbito da Educação Inclusiva para o ensino de instrumento. Os encontros de minha docência duraram onze semanas, às segundas, entre às 13h30min às 15h, na sala 00 do 03 na Escola de Música da 01, coordenadas pelo professor A e supervisionadas pelo professor B.

A Orquestra Inclusiva de Violões é um grupo musical, de ensino não-formal (Cunha, 2009), com objetivo de promover o crescimento musical dos participantes, contribuindo para a performance do violonista à nível técnico. É parte de um subgrupo do Projeto 04, um projeto de extensão que atende, principalmente, pessoas da comunidade externa com objetivo de ensinar música para pessoas com necessidades especiais. Além disso, o Projeto 04 também se constitui como um laboratório de formação de professores, onde licenciandos e bacharelados em música podem atuar como voluntários e/ou bolsistas. Através desses subgrupos muitos participantes ingressaram nos cursos técnicos e graduação em música da Escola de Música da 01.

O público-alvo para ingresso na Orquestra Inclusiva de Violões são, prioritariamente, pessoas com deficiência visual e pessoas ditas “videntes” e é necessário possuir conhecimentos prévios em violão, onde o nível pode variar entre intermediário e avançado, sendo considerado um ensino especializado (BRASIL, 1996). O grupo é e pode ser composto por Violonistas da comunidade externa, alunos do Curso Técnico de Violão Erudito e/ou Popular, do Bacharelado em Violão Erudito e/ou Popular e da Licenciatura em Música.

Minhas contribuições como docente ocorreram durante o período de agosto à novembro de 2018, as quais obtive o foco nos estudos de repertórios, dinâmicas de ensaios e técnicas do violão erudito. Os professores deixaram claro que só poderia haver intervenção por parte de um estagiário se no mínimo fosse

integrante do grupo e soubesse dominar bem o instrumento. Quanto às técnicas isoladas, o estagiário só poderia aplicá-las caso estivesse cursando o Técnico ou Bacharelado em Violão erudito.

Recursos utilizados

Durante as regências não pude mudar a metodologia e os procedimentos dos ensaios, então, pude ir acrescentando e pontuando conceitos básicos da linguagem e estruturação musical a partir do repertório. Segui com a metodologia do ensino coletivo (TOURINHO, 1995, 2007; CRUVINEL, 2003; BARBOSA, 2004), utilizando alguns princípios básicos do instrumento junto à leitura da partitura (PINTO, 1978).

Utilizávamos alguns violões e banquinhos da Escola de Música da 01, dois tipos de partitura: o modelo convencional para os participantes “videntes” e a partitura em braile (elaborada por bolsistas do 05) para os participantes com deficiência visual.

Principais aprendizagens

Com poucas semanas assumindo a docência, tive que utilizar algumas habilidades (em desenvolvimento) como: solfejo, leitura à primeira vista, linguagem e estruturação musical, leitura da musicografia braille, leitura da partitura braille, desenvolvimento ao violão erudito, prática do meu instrumento enquanto ensinava e prática de conjunto.

Os participantes evoluíram em alguns aspectos: memorização de uma música em pouco tempo; domínio das notas no braço do violão, (tanto pelos participantes com deficiência visual como os ditos “videntes”); sonoridade do instrumento; preocupação com o uso da técnica e; leitura à primeira vista.

O grupo soube aproveitar mais o conhecimento particular de cada, já que os encontros eram rotineiros. Os participantes “videntes” passaram a dialogar mais sobre a partitura em braile, compartilhávamos estratégias e maneiras de se aprender a melodia. Cada um trazia sua contribuição, sugestão e feedback dos ensaios. Nos últimos encontros, nossos ensinamentos e aprendizagens foram mais colaborativas do que, propriamente, sugeridas por mim.

Principais desafios

Nas primeiras regências poucos participantes não se mostraram contentes pela mudança na docência, mas no decorrer das aulas isso foi sendo apaziguado. Quanto à aprendizagem, alguns não faziam o estudo individual e a assiduidade baixa de poucos.

Um dos maiores desafios dessa experiência foi perceber que, mesmo estando em um processo formativo a nível de graduação, com alguns anos de prática de ensino de instrumento, ensinar e ensaiar para violonistas da Orquestra Inclusiva de Violões requer um leque de conhecimentos específicos junto à experiência docente continuada.

O docente precisa ser e estar atuando como um educador, violonista, regente, cantor, além de se mostrar aberto à novos conhecimentos, saindo de sua zona de conforto. O curto período de regência para os integrantes da Orquestra Inclusiva de Violões apresentou alguns desafios na prática docente do licenciando em Música, onde atuar em espaços de ensino especializado ou promovendo projetos de prática musical entre pessoas com deficiência visual e ditas “videntes” em um mesmo grupo, requer muitas aprendizagens e habilidades para compreender e contribuir para cada situação, estando em grupo ou individualmente.

Registros fotográficos



[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida em vista frontal de oito pessoas tocando violão, sentadas em cadeiras organizadas em semi-círculo. Diante deles, quatro estantes de partitura. [Fim da descrição]



[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida em vista inclinada de nove pessoas tocando violão, sentadas em cadeiras organizadas em semi-círculo. Diante deles, quatro estantes de partitura. Ao fundo, homem sentado diante do piano. [Fim da descrição]



[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida em vista inclinada de oito pessoas com camisa do evento, tocando violão, sentadas em cadeiras enfileiradas lado a lado, sobre um palco baixo. Diante deles, três estantes de partitura e cinco microfones em pedestais. Ao fundo, acima, projeção na parede com logo da UFRN. [Fim da descrição]



[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida frontal. Sobre o palco do auditório da Reitoria da UFRN, nove pessoas com camisa do evento, tocando violão, sentadas em cadeiras enfileiradas lado a lado. Diante deles, quatro estantes de partitura e cinco microfones em pedestais. Ao fundo, acima, projeção na parede de slide do evento "I Seminário Diversidade na Adversidade". [Fim da descrição]

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joel. **Da Capo**: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. Jundiaí: Ed. Keyboard, 2004.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental em cordas**: a educação musical como meio de transformação social. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em música (Mestrado em Música) Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2003. 380p.

CUNHA, Elisa da Silva e. **Compreender a escola de música como uma instituição**: um estudo de caso em Porto Alegre/RS. Porto Alegre, 2009. 244 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

BRASIL. Decreto Lei 2208/1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 05 dez. 2018.

PINTO, Henrique. **Iniciação ao Violão**: princípios básicos e elementares para principiantes. São Paulo: Ricordi, 1978.

TOURINHO Cristina. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo:** influência do repertório de interesse do aluno. Salvador: Dissertação de Mestrado, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 1995.

TOURINHO Cristina. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais:** crenças, mitos, princípios e um pouco de história. *In:* XVI Encontro Nacional da ABEM; Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007.



Relato de Experiência

INSERÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NA ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE) CAMPUS LIMOEIRO DO NORTE

Thaise Cristina Marcelino Matias¹

Área temática

ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO

Como citar este relato de experiência?

MATHIAS, Thaise Cristina Marcelino. Inserção da disciplina Educação Musical Inclusiva na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) Campus Limoeiro do Norte. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 8., 2021, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 109 – 112. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Limoeiro do Norte.
E-mail: thaise.mmatias@gmail.com.

Inserção da disciplina Educação Musical Inclusiva na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Limoeiro do Norte

Este relato de experiência consiste no compartilhamento do processo de inserção da disciplina Educação Musical Inclusiva no curso de Licenciatura em Música no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE campus Limoeiro do Norte; em 2018, mediante uma audiência pública realizada no dia 28 de novembro no auditório do próprio campus foi validada a oferta de novos cursos, entre eles, o curso de licenciatura em Música. Tendo em vista a realização de um Estudo de Potencialidades nessa região, o qual considerou a necessidade de um curso superior que pudesse oferecer uma formação acadêmica para músicos da região, em 18 de fevereiro de 2019, por meio da Resolução Nª 8, foi aprovada a criação do curso de Licenciatura em Música nesse Instituto.

Assim, a construção do projeto pedagógico foi feita pela equipe de docentes das áreas de Música e Pedagogia desse campus, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Música. Tal documento dispõe que o curso de Música “poderá admitir linhas de formação específicas na respectiva área de conhecimento, para melhor atender às demandas institucionais e sociais” (BRASIL, 2004, p.10), assegurando assim a formação desse futuro profissional.

No geral, o curso possui periodicidade anual, tendo como forma de ingresso o SISU (Sistema de Seleção Unificada) ou editais de transferência e diplomado, total de 40 vagas e turno de funcionamento noturno. A matriz curricular atual “está organizada por disciplinas, em regime seriado semestral, distribuídas em três núcleos: Formação Básica, Formação Específica e Formação Profissional” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2019, p.40). Dessa forma, a disciplina Educação Musical Inclusiva que antes estava como optativa, hoje faz parte do núcleo Formação Básica, no eixo intitulado Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas e Musicais, como disciplina obrigatória do currículo.

Recursos utilizados

Basicamente foram utilizados os documentos legais que guiaram a estruturação curricular na área da Música, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, CNE/CP nº 02/2015; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música Resolução nº 02/2004; e outros.

Principais aprendizagens

O corpo docente que fez a elaboração deste projeto pedagógico em sua grande maioria não tinha experiência em criar projetos pedagógicos no âmbito de ensino superior. Dessa forma, a equipe teve que se empenhar em prol de fazer uma matriz curricular condizente com as normas legais e o contexto local. Para mim, em especial, que fiquei encarregada pelo desenvolvimento do Plano de Unidade Didática (PUD) da disciplina Educação Musical Inclusiva, foi uma experiência valiosa. Lembro-me que, na época da elaboração, recorri tanto ao plano pedagógico da disciplina Música e Educação Especial com à professora Catarina Shin do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), disciplina esta que cursei no curso de graduação. Ademais, fiz uma consulta ao professor Edibergon Varela, que assim como a professora, possui experiências quanto ao ensino e aprendizagem no Grupo Esperança Viva da Escola de Música da UFRN e que gentilmente contribuiu lendo o PUD e sugerindo referências na área da Educação Inclusiva no âmbito musical.

Principais desafios

No atual momento, em que estamos vivendo um debate em relação à Política Nacional de Educação Especial, quando se cogita o retorno à inserção de crianças com deficiência às instituições especializadas, privando-as de frequentarem as escolas regulares de ensino, inserir a disciplina Educação Musical Inclusiva no currículo do Curso de Licenciatura em Música do IFCE campus Limoeiro do Norte como parte obrigatória na formação dos nossos futuros educadores musicais é relevante, no sentido de possibilitar a esses graduandos acesso à diversidade.

Dessa forma, o atual Plano Pedagógico está em vias de ser aprovado com previsão para ocorrer ainda neste ano de 2021. Com isso, espera-se que seja possível ampliar essa discussão, quem sabe para a oferta de mais disciplinas e atividades com essa temática da inclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Pedro. Ministro da Educação diz que há crianças com grau de deficiência em que ‘é impossível a convivência’. **G1**, Pernambuco, ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 0195/2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/diretrizes-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2019. In: [...]. Disponível em: https://ifce.edu.br/limoeirodonorte/campus_limoeiro/cursos/superiores/licenciatura/musica/pdf/projeto-pedagogico-musica_2019.pdf/view. Acesso em: 05 ago. 2021.



Relato de Experiência

RECURSOS AUDIOVISUAIS PARA A APRECIÇÃO DIDÁTICA DE INSTRUMENTOS DA ORQUESTRA: um relato de experiência com crianças em vulnerabilidade sociocognitiva

Sueli Inamorato¹, Juracy Pereira da Silva² e Viviane dos Santos Louro³

Área temática
EDUCAÇÃO BÁSICA

Como citar este relato de experiência?

INAMORATO, Sueli; SILVA, Juracy Pereira; LOURO, Viviane dos Santos. Recursos audiovisuais para a apreciação didática de instrumentos da orquestra: um relato de experiência com crianças em vulnerabilidade sociocognitiva. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 8., 2021, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 113 – 120. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

¹ Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: sueliepidemio@gmail.com.

² Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: jps.eletronica@hotmail.com.

³ Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: viviane_louro@uol.com.br.

Adaptação de materiais para alunos com deficiência visual e pouca sensibilidade nos dedos

A iniciativa consistiu em atividades de música sobre instrumentos da orquestra para crianças em vulnerabilidade sociocognitiva, em uma creche pública em Recife. A experiência foi conduzida por uma orientadora e dois alunos do Curso de Especialização em Neurociências, Música e Inclusão da UFPE. O público alvo foram 25 crianças de 5 e 6 anos, sendo: 12 meninos e 13 meninas em situação de vulnerabilidade social, do ensino infantil, e algumas com rebaixamento cognitivo. A experiência foi realizada no mês de agosto de 2019.

A principal motivação foi promover às crianças, novos conteúdos, no caso, musicais, o que pode contribuir no desenvolvimento cognitivo e social delas que por estarem em situação de vulnerabilidade são, muitas vezes, excluídas de oportunidades socioculturais.

As atividades tiveram como ferramenta de apoio metodológico recursos audiovisuais, e verificou, a partir de um teste (realizado antes e depois das oficinas), se as crianças aprenderam o conteúdo oferecido.

Todas as famílias assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A intervenção ocorreu em 6 encontros de duas horas cada, divididos da seguinte forma: * 2 para o pré-teste; * 2 para as atividades pedagógico-musicais (oficinas); * 2 para o pós-teste. Foram realizadas atividades lúdicas sempre associando as figuras com os sons dos instrumentos musicais da orquestra e suas respectivas famílias. Foram escolhidos 12 instrumentos musicais de 3 grupos (que para melhor compreensão chamamos de famílias): * **Cordas:** Violino, Harpa, Contrabaixo, Piano; * **Percussão:** Triângulo, Tímpanos, Carrilhão, Caixa; * **Sopro:** Flauta, Fagote, Saxofone, Trompete. A partir desses instrumentos, foram montadas atividades lúdicas tendo recursos audiovisuais para ajudar na compreensão do conteúdo, uma vez que as crianças são de uma região de muita vulnerabilidade social e algumas tem defasagens cognitivas e problemas emocionais, logo, os recursos visuais podem ser facilitadores da aprendizagem (LOURO, 2018).

Os pré e o pós testes constaram de 3 atividades: 1. associação visual (reconhecimento da figura do instrumento solicitado); 2. associação audiovisual (timbre/figura do instrumento); 3. classificação (distribuir as 12 fichas dos instrumentos nas caixinhas correspondentes aos grupos citados acima). Já As

oficinas foram divididas em dois encontros e foram realizadas 3 atividades: 1. vídeo aula, mostrando os instrumentos sendo executados, onde explicávamos sobre seu funcionamento e também sobre qual família eles pertenciam; 2 bingo dos instrumentos (associar o timbre a figuras numa cartolina); 3. Jogo da memória com os 12 instrumentos (os recursos audiovisuais estão exemplificados nas fotos de 1 a 5).

Recursos utilizados

- Vídeos retirados do *youtube* mostrando os instrumentos musicais sendo tocados (foto 1);
- 12 folhas encadernadas com figuras dos instrumentos (cada folha com figura de 3 instrumentos diferentes (foto 2);
- 3 caixinhas de madeira identificadas com elementos diferentes em suas tampas: 1. Cordas: cordas de violão; 2. Sopros: apito; 3. Percussão: tamborzinho (foto 3);
- 12 fichas dos instrumentos (plastificadas individualmente) (foto 4);
- Uma folha de cartolina com a figura dos instrumentos escolhidos posicionados aleatoriamente (foto 5);
- Folha contendo 2 fileiras com as figuras dos instrumentos para pintar e ligar os pares.

Principais aprendizagens

- Desenvolvimento cognitivo: as atividades com tais recursos trabalharam memória visual, auditiva e semântica (nome dos instrumentos musicais); associação audiovisual e classificação dos elementos propostos.
- Aprendizagem musical: nome e discriminação audiovisual dos instrumentos supracitados; classificação dos instrumentos entre o grupo de sopros, cordas e percussão.

Os resultados compilados dos pré e pós testes demonstrando o aprendizado das crianças estão na tabela 1.

Tabela 1. Quantidade de acertos por parte das crianças no pre-teste e pós-teste da experiência.

Família dos instrumentos	Teste 1. Associação figura/ som		Teste 2. Classificação dos instrumentos		Teste 3. Associação figura/ nome	
	<i>Pre-teste</i>	<i>Pós-teste</i>	<i>Pre-teste</i>	<i>Pós-teste</i>	<i>Pre-teste</i>	<i>Pós-teste</i>
Cordas	70 %	90 %	69 %	96 %	63 %	90 %
Sopro	86 %	100 %	83 %	99 %	73 %	98 %
Percussão	77 %	97 %	73 %	90 %	66 %	97 %

Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2020).

Como podemos observar que entre o pré teste e o pós teste, houve aprendizado em todas as atividades, apesar do pouco tempo despendido nas oficinas, mostrando que com recursos lúdicos e audiovisuais o aprendizado se solidifica de forma mais eficiente.

Principais desafios

Tendo como público alvo crianças em situação de vulnerabilidade social e algumas com rebaixamento cognitivo, o maior desafio consistiu em garantir que todas participassem plenamente das atividades. Como eram 25 crianças, o desafio também foi manter a concentração de todas nas atividades. Para futuras experiências, o ideal talvez seja dividir em grupos menores de crianças e mais encontros. Apesar de que a experiência realizada já foi suficiente para aprendizado do conteúdo proposto.

Registros fotográficos

Foto 1 - Vídeos mostrando os instrumentos musicais



[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida de sala. À frente, crianças sem camisa sentadas no chão (três das quais têm rosto coberto com retângulo branco), que olham para mulher ao fundo, de pé atrás de escrivaninha com projetor, que aponta para tela de projeção com uma imagem projetada. [Fim da descrição]

Foto 2 - folhas encadernadas com figuras dos instrumentos



[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida de página aberta de caderno de espiral, com três fotografias coloridas alinhadas horizontalmente: à esquerda, mulher em plano médio tocando flauta transversal, olhando para estante de partitura; ao centro, carrilhão de 24 notas; à direita, detalhe de mãos tocando triângulo. [Fim da descrição]

Foto 3 - Caixinhas de madeira identificadas pelas famílias instrumentais



[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida de três caixinhas de madeira com tampa abertas lado a lado. Na parte interna de cada tampa temos colada uma representação de uma categoria de instrumento musical: À esquerda, miniatura de tambor ligada por barbante a baqueta feita de palito de fósforo; ao centro, três fios de nylon horizontais e um círculo amarelo dentro de um círculo preto desenhados na tampa; e à direita, miniatura de flauta de pã vermelha de três notas. [Fim da descrição]

Foto 4 - Fichas dos instrumentos encadernadas



[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida de menino e mulher sentados diante de mesa com as três caixinhas da imagem anterior abertas, e vários desenhos para colorir, de instrumentos musicais ou de instrumentistas tocando. [Fim da descrição]

Foto 5 - Folha de cartolina com a figura dos instrumentos para o Bingo



[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida de cartolina branca estendida no chão, com 16 fotografias coloridas dispostas em 4 fileiras de 4 fotos cada. Cada foto mostra um instrumento ou instrumentista tocando: De cima para baixo, da esquerda para a direita: Violoncelista, trompa, sax, piano, trompete, tímpano, violinista, triangulista, berimbau, harpa, carrilhão, violão, fagotista, tambor, instrumento não identificado, e flautista de flauta transversal. [Fim da descrição]

REFERÊNCIAS

LOURO, Viviane. **Jogos e atividades para educação musical inclusiva**. São Paulo: editora Som, 2018.



Relato de Experiência

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DO VIOLÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

**Maicon Cardoso de Carvalho¹, Pedro Ferreira Lopes² e
Adriano Chaves Giesteira³**

Área temática
ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA

Como citar este relato de experiência?

CARVALHO, Maicon Cardoso de; LOPES, Pedro Ferreira; GIESTEIRA, Adriano Chaves. Um relato de experiência sobre o ensino do violão para pessoas com deficiência visual durante o Estágio Curricular Supervisionado. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 8., 2021, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2021. Tema: Como anda a Inclusão? Pessoas com necessidades educacionais específicas nos contextos não presenciais de Ensino. p. 122 – 126. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

¹ Universidade Estadual do Paraná - Campus 1 - Escola de Música e Belas Artes do Paraná.
E-mail: cmaicon@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Paraná - Campus 1 - Escola de Música e Belas Artes do Paraná.
E-mail: pedroflopes91@gmail.com.

³ Universidade Estadual do Paraná - Campus 1 - Escola de Música e Belas Artes do Paraná.
E-mail: adrianogiesteira@gmail.com.

Um relato de experiência sobre o ensino do violão para pessoas com deficiência visual durante o estágio curricular supervisionado

Este trabalho é um relato do Estágio Curricular Supervisionado, realizado no ano de 2019, no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro em Curitiba - PR, onde dois estagiários do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, tiveram a oportunidade de dar aulas de violão para pessoas com deficiência visual. A fundamentação teórica que contribuiu no desenvolvimento da proposta foram majoritariamente textos acadêmicos que abordam temas relacionados ao ensino de música para pessoas com deficiência visual, ensino de violão para pessoas com deficiência visual, musicografia braille, tecnologia assistiva e outros estudos pertinentes. Entre eles podemos citar *Ensino de música para pessoas com deficiência visual* de Tudissaki (2014) e *Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille* Bonilha (2006). Além destes, outros textos trouxeram uma visão sobre os recursos tecnológicos que podem ser aplicados para o auxílio no processo ensino/aprendizagem como os textos *Recursos tecnológicos aplicados a lectura y transcripción musical en Braille* dos autores Giesteira e Godall (2012), *O uso do software Musibraille no processo de ensino-aprendizagem musical de alunos com deficiência visual: da transcrição à utilização pedagógica* do autor Leonardo da Silva Souza (2013) e *O uso do software Musibraille na intermediação Educador Leigo em Musicografia Braille e um Educando Cego* da autora Kátia Daniela Cucchi (2016).

As atividades realizadas em sala de aula foram baseadas nos métodos para violão de Abel Carlevaro (1967), no repertório brasileiro popular para violão e no livro de Teoria Musical de Bohumil Med (1996). O projeto de estágio tinha como objetivo geral: introduzir aos alunos noções básicas de violão popular; ensiná-los sobre o repertório popular de violão e auxiliá-los a encontrar a melhor postura no instrumento.

As aulas foram realizadas uma vez por semana, tinham duração de duas horas cada, com carga horária total do curso prevista de 40 horas. O estágio teve seu início em treze de maio de 2019 e foi finalizado em quatro de novembro do mesmo ano. A maioria das aulas tiveram uma abordagem prática, focando na execução musical ao violão e as variadas posturas no instrumento.

Recursos utilizados

As aulas aconteceram em uma das principais salas do espaço onde havia dois pianos de armário, 4 violões, algumas flautas doce e diversos instrumentos de percussão. O local contava também com um auditório com capacidade para aproximadamente 100 pessoas. Os alunos eram dispostos em um semicírculo, onde os dois professores podiam ter uma visão de todos ao mesmo tempo. Optou-se por não utilizar a musicografia braille, uma vez que não dominávamos esta forma de escrita musical. As atividades e instruções foram registradas por áudio e enviadas ao grupo de alunos através do aplicativo *WhatsApp*.

Principais aprendizagens

Ao analisar todo o caminho percorrido no estágio feito no Guido Viaro, percebemos o quão importante ele foi para a nossa formação. Além de ter tido a experiência de trabalhar com alunos de violão com deficiência visual – oportunidade que até então não havíamos tido – pudemos também, pesquisar e conhecer muitos materiais destinados para esse público, além de conhecer as diversas dificuldades de cunho social que as pessoas com deficiência visual enfrentam no dia a dia, o que sem dúvida, nos ajudará não só no exercício da docência, mas também como um cidadão mais consciente.

Ficamos extremamente satisfeito com os resultados obtidos, já que os alunos não tinham nenhum tipo de intimidade com o violão e ao findar do processo, não somente estavam tocando o instrumento, como também já tinham um vasto repertório, além de terem feito composições para o violão e terem nos dito ter sanado diversas dúvidas sobre teoria musical.

Principais desafios

No início, tínhamos um grupo de cinco alunos, porém, com o passar das aulas alguns foram desistindo; ou por ter conseguido um novo emprego ou por ter simplesmente trocado o violão por outro instrumento de maior interesse. Dois alunos mantiveram-se comprometidos e dedicados até o fim do curso.

O fator determinante para que os alunos demonstrassem uma grande evolução, foi o fato de terem adquirido o instrumento, podendo assim praticar em casa

durante a semana. O salto evolutivo foi imenso, comparado ao período em que estavam frequentando as aulas e só voltavam a ter contato com o instrumento novamente uma semana depois. Isto mostra o quanto é imprescindível que se tenha o instrumento a partir do momento em que se queira aprendê-lo.

Percebi durante as aulas que o professor deve ter a sensibilidade de perceber as necessidades e interesses dos alunos, isto trará o aluno para um estado de receptividade dos temas que serão abordados em aula, inclusive na negociação do repertório, onde muitas vezes como professor devemos mostrar para o aluno que não podemos pular determinadas etapas na execução do instrumento, e que nem toda música é possível em determinado período. Sendo assim, após finalizar o período de estágio, foi possível verificar que o principal desafio é vencer as diversas barreiras de acessibilidade para que o aprendizado acontece efetivamente.

REFERÊNCIAS

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Leitura musical na ponta dos dedos:** caminhos e desafios do ensino de musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2006.

CARLEVARO, Abel. **Serie didactica para guitarra:** caderno nº2, técnica de la mano derecha. Buenos Aires: Barry, 1967.

CUCCHI, Kátia Daniela. **O uso do software Musibaille na intermediação Educador Leigo em Musicografia Braille e um Educando Cego.** In: II Congresso Baiano de Educação Inclusiva. Salvador – Bahia, 2011.

GIESTEIRA, A. C., GODALL, P. Recursos tecnológicos aplicados a lectura y transcripción musical en Braille. **Revista electrónica de LEEME.** Lista Europea Electrónica de Música en la Educación, v. 30, p.43-59, 2012. Disponível em: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/giesteiraygodall12.pdf>. Acesso em: 2021

MED, Bohumil. **Teoria da música.** 4 ed. rev. e ampl. Brasília: Musimed, 1996.

PINTO, Henrique. **Curso progressivo de violão:** nível médio para 2º, 3º e 4º Ano (em sequência do livro de Iniciação ao Violão). São Paulo: Ricordi.

SCHMIDT-JONES, Catherine. **Beginning Guitar.** Houston, Texas: Rice University, 2009.

SOUZA, Leonardo da Silva. **O uso do software Musibaille no processo de ensino-aprendizagem musical de alunos com deficiência visual:** da transcrição à utilização pedagógica. 2013. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

THOMÉ, João. **Método de violão.** Brasília, 1965. Disponível em: <http://intervox.nce.ufjf.br/musibaille/textos.htm>. Acesso em: 24 de jul. de 2019.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.