



Anais do X Encontro sobre Música e Inclusão

Abordagens para um pensamento
inclusivo: acessibilidade com equidade
na prática musical

ISSN 2674-9572

25 a 27 de julho de 2023
formato virtual





ANAIS DO X ENCONTRO SOBRE MÚSICA E INCLUSÃO

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

- E56 Encontro sobre Música e Inclusão. (10. : 2023 : Natal, RN)
Anais do X Encontro sobre Música e Inclusão - conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade [recurso eletrônico] / Organizado por Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes; Agamenon Clemente de Moraes Junior; Catarina Shin Lima de Souza; Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro. – Natal: EMUFRN; SEMBRAIN; BPJD, 2023.
143 p. : il.
Modo de acesso: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.
ISSN: 2674-9572
1. Música e Inclusão – Congressos. 2. Música e Educação Especial – Congressos. 3. Música, Deficiência e Contextos não presenciais – Congressos. I. Fernandes, Rayssa Ritha Marques Gondim. II. Moraes Junior, Agamenon Clemente de. III. Souza, Catarina Shin Lima de. IV. Ribeiro, Elizabeth Sachi Kanzaki. V. 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

Zilmar Rodrigues de Souza

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

Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz

Coordenadora Geral / Bibliotecária

Elizabeth Sachi Kanzaki

Vice-Coodenador 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

Assistente em Administração

Monique de Melo Borges



X Encontro sobre Música e Inclusão

Coordenação Geral

Agamenon Clemente de Moraes
Catarina Shin Lima de Souza
Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro
Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes
David Barbalho Pereira (colaborador)
Mauricio Eslabão da Fonseca (colaborador)
Maurício Thiago Ferreira de Lima (colaborador)

Comissão Científica

Profa. Dra. Brasilena Gottschall Pinto Trindade, *UFMA*
Profa. Dra. Carolina Chaves Gomes, *UFRN*
Profa. Ma. Catarina Shin Lima de Souza, *UFRN*
Me. David Barbalho Pereira, *UFRN*
Es. Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro, *UFRN*
Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes, *UFRN*
Profa. Dra. Maria Aida Barroso, *UFPE*
Prof. Dr. Mário André Wanderley Oliveira, *UFRN*
Prof. Dr. Tiago de Quadros Maia Carvalho, *UFRN*

Coordenadores(as) das Sessões Temáticas

Profa. Dra. Brasilena Gottschall Pinto Trindade, *UFMA*
Prof. Dr. Julio Melo Colabardini, *UFRN*

Pareceristas de Trabalhos Acadêmicos

Ana Carolina dos Santos Martins
Christiane Gomes dos Santos
Daiane Aparecida Araújo Oliveira
Edibergon Varela Bezerra
Francisco Ernani de Lima Barbosa
Gabriel Nunes Lopes Ferreira
Giácomo de Carli da Silva
Gislene de Araújo Alves
Ítalo Soares da Silva
Jonatas Souza e Silva
Larissa Naiara Souza de Almeida
Liana Monteiro de Araújo
Luiz Amorim
Mário André Wanderley Oliveira
Mauricio Eslabão da Fonseca
Ruth de Sousa Ferreira Silva
Sergio Candido de Oscar
Tiago de Quadros Maia Carvalho



X Encontro sobre Música e Inclusão

Organização dos Anais do X EMI

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

Capa

Beatriz Xavier da Costa

Diagramação

David Barbalho Pereira
Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes

Descrições das imagens

Camilo Soares Leite de Lima
Ana Paula Melo da Silveira

Equipe de Apoio

Andrielle Evelyn de Sousa Teixeira
Alice Couto Barbosa Moraes
Adriana Martins dos Santos
Ana Julia Alves de Lima
Anny Adryele Marques Ferreira
Débora Susã Pinto de Medeiros
Ewerthon Lucas de Oliveira Lima Santos
Felipe Oliveira Nunes
Fernando Willian da Silva Medeiros
Herbert Adlai da Silva Silveira
Janaína Braga Leite
João Emanuel Santos de Almeida
Jobson da Silva Oliveira
José Wilson Lopes
Luisa Caroline de Andrade Kirschner
Marcelo da Silva Santos
Marcos Paulo Magalhães de Jesus
Maurício Eslabão da Fonseca
Rainara Mairla Gomes Teixeira

Equipe das Mídias Sociais

Alice Couto Barbosa Moraes
Ana Paula Melo da Silveira
Beatriz Xavier da Costa
Ewerthon Lucas de Oliveira Lima Santos
Janaína Braga Leite
José Felipe Siqueira da Fonseca
Suelmo Felipe da Costa

Apresentação

A décima edição do Encontro sobre Música e Inclusão (X EMI) aconteceu virtualmente de 25 a 27 de julho de 2023. Organizado pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), em parceria com o Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN) e a Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz, juntamente com a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN (SIA/UFRN).

O tema deste ano, "Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical", buscou provocar reflexões sobre a integração da teoria à prática crítica da inclusão. Isso se refletiu nas diversas dimensões da acessibilidade, abordadas nas atividades do evento.

Além de conferências, palestras, mesas redondas, rodas de conversa, oficinas e apresentações musicais, o EMI incluiu a apresentação de trabalhos acadêmicos em modalidades como Comunicação Oral, Pôster Científico e Relato de Experiência. Os trabalhos foram agrupados nas seguintes Sessões Temáticas (STs), **Práticas, recursos e tecnologias na Educação Inclusiva, Inclusão em contextos de ensino de música, Demandas e desafios para uma educação musical inclusiva.**

A atualização das temáticas das STs reflete o esforço da Comissão Científica em ampliar a discussão sobre inclusão e acessibilidade nos contextos de ensino de música. Isso contribui para o avanço do conhecimento científico e o aprimoramento da práxis nas áreas da Música e Educação Musical, buscando tornar esses campos mais inclusivos e acessíveis.

A Comissão Científica do X EMI espera que os trabalhos apresentados durante o evento contribuam para o desenvolvimento dessas questões e inspirem a criação de cenários musicais cada vez mais inclusivos.

Sumário

ST Práticas, recursos e tecnologias na Educação Inclusiva

- PARTITURAS EM BRAILLE: um levantamento de repositórios de partituras disponíveis em formato digital**
Mauricio Eslabão da Fonseca
Jonatas Souza 8
- CRIANÇA AUTISTA E EDUCAÇÃO MUSICAL: estratégias pedagógicas e reflexões**
Gleisson Oliveira
Brunna Amorim 22
- DOMINE O BRAILLE: aprendizagem através de jogos inclusivos**
Débora Susã Pinto de Medeiros 32

ST Demandas e desafios para uma educação musical inclusiva

- FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL PARA A PESSOA SURDA**
Ana Carolina dos Santos Martins
Ana Roseli Paes dos Santos 41
- ADAPTAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS: reflexões a partir da educação musical inclusiva para pessoas com TEA**
Adriana Martins dos Santos 56
- O ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM TEA E DIFICULDADES NO PROCESSAMENTO AUDITIVO**
Janaína Braga Leite 68
- MÚSICA E INCLUSÃO NO CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA DA UFC/SOBRAL: entre ações e possibilidades**
Jonatas Souza e Silva
João Emanuel Ancelmo Benvenuto 81

Sumário

ST Inclusão em contextos de ensino de música

- ENSINO DE MÚSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO: inclusão, função social e direitos humanos**
Aline Costa Simões 85
- A IMPORTÂNCIA DA MUSICOTERAPIA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: um relato de experiência no projeto Uma Sinfonia Diferente RS**
Giácomo de Carli da Silva
Laura Franch Schmidt da Silva
Eliana Perez Gonçalves de Moura 89
- AULA DE MÚSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: do planejamento à realidade**
Nathália Gabriella Fernandes Aguiar 100
- O ENSINO DO VIOLINO PARA PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN: um estudo de caso**
Thais Carneiro 114
- PROMOVENDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: estratégias, experiências e desafios**
Luis Dantas 126
- A FLAUTA DOCE REVERBERANDO SONS NA MEMÓRIA DOS EDUCANDOS E NO FAZER DOCENTE: um relato de experiência no Esperança Viva**
Ewerthon Lucas de Oliveira Lima Santos 131
- MUSIN – MÚSICA E INCLUSÃO: um projeto de educação musical inclusiva**
Ila Lewtchuk
Ester Nunes Santos
Pamella Carneiro Silva
Matheus da Silva Vasconcelos
Ana Claudia de Melo Siqueira 137



PARTITURAS EM BRAILLE: um levantamento de repositórios de partituras disponíveis em formato digital

Maurício Eslabão da Fonseca

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
maumus89@gmail.com

Jonatas Souza

Universidade do Federal do Ceará (UFC)
jonatas.ufc@gmail.com

Como citar este artigo?

FONSECA, Maurício Eslabão; SOUZA, Jonatas. Partituras em Braille: um levantamento de repositórios em formato digital. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 8-21. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

RESUMO

A musicografia braille se apresenta como ferramenta legítima, sendo utilizada ao redor do mundo por pessoas com deficiência visual. Porém muitas dificuldades ainda são perceptíveis para que esse material possa ser acessado por quem realmente precisa, principalmente quando estamos falando de música. Então o principal objetivo desse trabalho é identificar repositórios virtuais que disponibilizam partituras braille em formato digital. Os objetivos específicos foram: explorar o meio digital buscando por partituras adaptadas para braille; quantificar os arquivos disponíveis nos repositórios e reconhecer os formatos digitais que as partituras estão disponibilizadas em meio virtual. Por consequência, neste processo investigativo outras demandas e reflexões acerca do uso dos arquivos e dos acervos dos repositórios se tornam evidentes. Para que o objetivo seja cumprido o trabalho optou por uma abordagem quali-quantitativa que buscou através de pessoas que utilizam da musicografia braille e da pesquisa em ambientes virtuais para encontrar os repositórios que foram aqui apresentados. Os resultados nos apresentaram o quantitativo de 5 repositórios virtuais, que acumulam um total de 5.133 arquivos musicais, dispostos em formatos digitais, tais como: .txt, .brf, .brm, .brl e .dxb. Concluímos a pesquisa apresentando reflexões acerca do processo de democratização das partituras musicais em braille, ao mesmo tempo em que alertamos para a necessidade de ampliação e disseminação destes materiais pesquisados através do desenvolvimento de políticas públicas eficazes.

PALAVRAS-CHAVE

musicografia braille; repositórios digitais; acesso - difusão de partituras em braille.

1 INTRODUÇÃO

A musicografia braille, criada pelo francês Louis Braille (1809 - 1852), é a ferramenta legítima e utilizada por pessoas com deficiência visual para a leitura e escrita de partituras em relevo. O primeiro livro sobre a temática *Procédé pour écrire les paroles, la musique et la plainchant au moyen de points* (método para escrever as palavras, a música e o cantochão por meio dos pontos), foi lançado em 1829, pelo próprio Louis. Desde então a musicografia braille sofreu algumas mudanças e atualizações a fim de unificar a comunicação entre os músicos cegos e transcritores.

Devemos considerar um aspecto importante quanto o uso da musicografia braille, que é a escassez de materiais produzidos em braille, como partituras, métodos e livros. Observamos, assim como Bonilha (2010), Souza (2014), Tudissaki (2015), Bezerra (2016), Tomé (2016), Keenan Júnior & Schambeck (2016) e Keenan Júnior (2017) que essas questões acontecem pelo fato da demora na produção do material, alto custo de impressão, falta de pessoas especializadas na transcrição, baixo quantitativo de profissionais que dominem a musicografia braille e carência de gráficas especializadas na produção braille. Podemos acrescentar ainda:

Steven Fischer afirma que 'todas as sociedades modernas se apoiam nas bases da escrita [...] uma dimensão da condição humana' (Fischer, 2009, p.10). Ao se tomar essa afirmação por base para reflexões sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual e, aliado a isso, se constatar a pouca disponibilidade de textos em Braille (material literário, acadêmico, documental etc.), chega-se à conclusão de que as pessoas que necessitam de materiais em Braille sofrem dificuldades para acessar o conhecimento criado e difundido na vida em sociedade (MELO; SOUZA; MORAIS JÚNIOR, 2021, p. 231).

É bem verdade que o avanço tecnológico nos proporciona atualmente a criação/edição de partituras em braille a partir do uso de softwares específicos para tal finalidade, assim como o armazenamento e compartilhamento desses arquivos. A organização dessas transcrições em repositórios e a disponibilização de tal material na internet, favorece a difusão da musicografia braille, e viabiliza o acesso à músicas escritas para pessoas com deficiência visual. Marinho (2021), ao tratar sobre acessibilidade informacional para músicos com deficiência visual afirma que:

Um dos grandes desafios desse campo informacional é, portanto, a produção, disseminação, mediação e uso de conteúdos musicais em Braille, especialmente nas bibliotecas brasileiras, uma vez que o ensino para deficientes visuais ocorre principalmente pela audição, restrição ocasionada também pela falta de material impresso. (MARINHO, 2021, p.34)

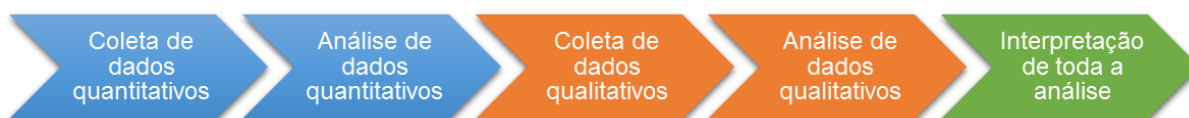
A partir do exposto, compreendemos a relevância de identificar os repositórios virtuais que disponibilizem partituras braille em formato digital, perscrutando o meio digital buscando por partituras adaptadas para braille; quantificando os arquivos disponíveis nos repositórios e reconhecendo os formatos digitais que as partituras estão disponibilizadas em meio virtual.

Nesse sentido, a pesquisa justifica-se por ser um vetor na publicização de repositórios virtuais que ofereçam partituras braille em formato digital, a fim de que o público interessado, músicos cegos e professores de música, com e sem deficiência visual, possam ter acesso ao conteúdo dos repositórios.

2 METODOLOGIA

Os procedimentos desta pesquisa apoiam-se na abordagem de método misto (quali-quanti), entendendo a necessidade de reunir em um estudo os dados quantitativos e qualitativos. Para tanto, utilizamos a estratégia exploratória sequencial, apresentada por Creswell (2007) onde essa é caracterizada pela coleta de dados quantitativos, seguida pela coleta de dados qualitativos, onde a integração acontece durante a fase de interpretação do estudo. Observa-se a sequência metodológica no fluxograma apresentado a seguir.

Figura 1 - Projeto exploratório sequencial.



Fonte: CRESWELL, 2007, p. 216

[Descrição da imagem] Figura de um fluxograma que possui cinco etapas. As etapas são: “Coleta de dados quantitativos”, “Análise de dados quantitativos”, “Coleta de dados qualitativos”, “Análise de dados qualitativos” e “Interpretação de toda a análise”. Cada etapa está dentro de uma figura em formato de seta, da esquerda para direita, duas são azuis, duas laranjas e uma verde. [Fim da descrição]

O passo inicial da coleta de dados quantitativos visa descobrir a quantidade de repositórios digitais que ofertam partituras em braille em formato digital. O levantamento dos repositórios aconteceu por meio de questionamentos orais feitos a professores que utilizam da musicografia braille nos estados do Ceará e Rio Grande do Norte.

Após este levantamento o termo *repositórios de partituras em musicografia braille* e algumas variantes deste foram pesquisados no google e na biblioteca digital de teses e dissertações - BDTD. Este termo rendeu mais de 5.000 (cinco mil) resultados na pesquisa do google, sendo filtrado pelos mais relevantes da plataforma para pouco mais de 30 (trinta). Já na BDTD só foram encontrados 10 (dez) trabalhos. Na análise dos resultados, nenhum outro repositório foi acrescentado aos mencionados pelos professores.

Posteriormente à coleta dos dados quantitativos, efetuamos a análise realizando o levantamento dos arquivos disponibilizados nos acervos das plataformas identificadas.

Por conseguinte, a análise dos dados qualitativos se concentrou em alguns pontos centrais. O primeiro foi entender como são construídos e organizados estes repositórios para compreendermos se são acessíveis ao público em geral (pessoas com e/ou sem deficiência visual), em seguida, descobrir quais os formatos dos arquivos que estão disponíveis nos acervos e quais os programas que executam estes arquivos.

Por fim, interpretamos os resultados refletindo sobre os dados quantitativos e qualitativos construídos neste trabalho, e apresentamos os desdobramentos que puderam ser apontados a partir da análise dos autores.

3 RESULTADOS

Neste levantamento foram encontrados cinco repositórios. A Musicoteca Braille¹ (repositório integrado ao projeto Musibraille); A Biblioteca Chile Musica y Braille² (espaço gerido por uma organização sem fins lucrativos fundada no Chile); Repositório de Informação Acessível - RIA³ (repositório ligado à Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados - REBECA, rede onde diversas universidades compartilham seus materiais adaptados); Dorinateca⁴ (Biblioteca virtual pertencente à Fundação Dorina Nowill); e o Acervo de musicografia braille⁵ (acervo independente que aparenta não ter sido alimentado com novas transcrições nos últimos anos).

¹ Link de acesso: <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/biblioteca/home.htm>

² Link de acesso: <https://www.chilemusicaybraille.org/biblioteca>

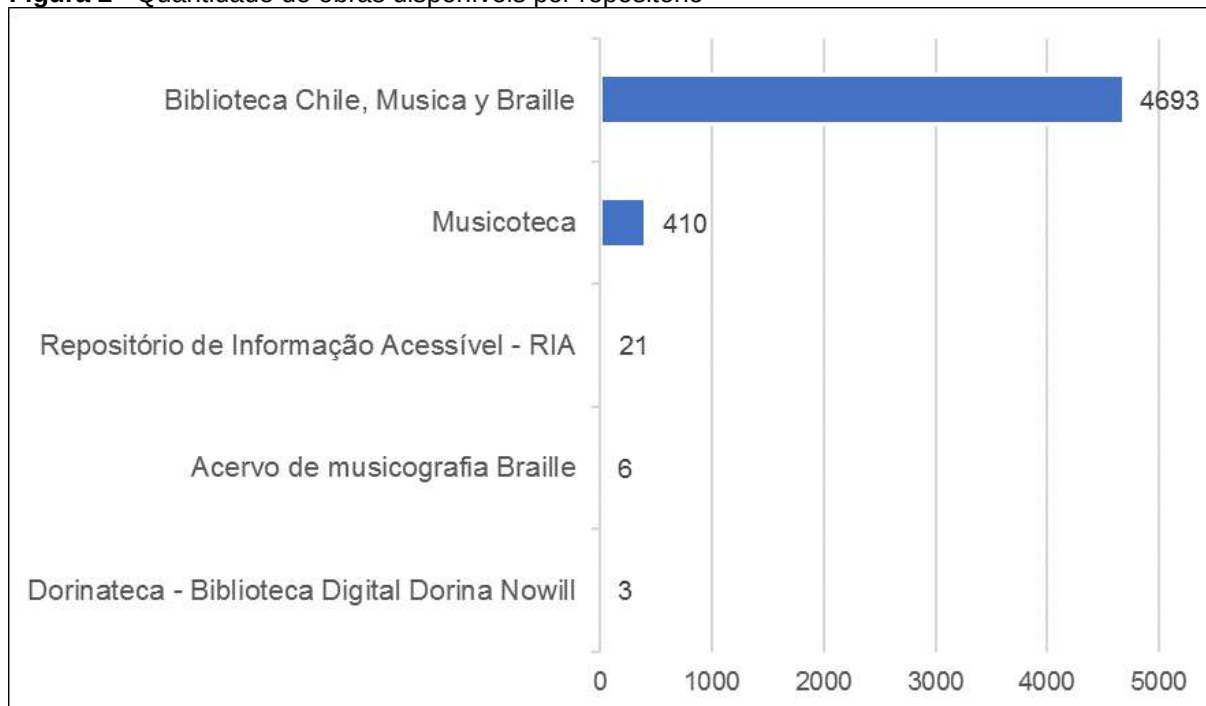
³ Link de acesso: <https://ria.ufrn.br/jspui/>

⁴ Link de acesso: <http://www.dorinateca.org.br/>

⁵ Link de acesso: <http://musicografia.weebly.com/>

A seguir apresentamos uma imagem contendo o quantitativo de arquivos dispostos nos repositórios em ordem decrescente. O gráfico de barras horizontais expõe a disparidade entre os acervos, onde podemos perceber que a Biblioteca Chile, Musica y Braille possui um número bastante superior aos demais repositórios analisados.

Figura 2 - Quantidade de obras disponíveis por repositório



Fonte: O autor.

[Descrição da imagem] Figura de um gráfico de barras. O eixo dos repositórios contém: "Biblioteca Chile, Musica y Braille", esse possui a barra mais longa, com 4693 arquivos. "Musicoteca", com 410 arquivos. "Repositório de Informação Acessível - RIA", com 21 arquivos. "Acervo de musicografia Braille", com 6 arquivos e "Dorinateca – Biblioteca Digital Dorina Nowill", com 3 arquivos. O eixo das quantidades inicia em zero e vai até cinco mil, com intervalo de mil entre os dados. [Fim da descrição]

Dentre estes repositórios, somente dois contemplam mais de cem obras, onde o que possui maior acervo é a Biblioteca Chile Braille y Musica com 4.693 (quatro mil seiscentos e noventa e três) arquivos disponíveis. Isso representa mais de onze vezes, em termos numéricos, o acervo da Musicoteca Braille que foi a segunda maior em quantitativo de arquivos.

Algumas características bem distintas entre os repositórios podem ser observadas durante o acesso. Por exemplo, alguns arquivos dos acervos possuem mais de uma música transcrita, como é o caso do Acervo de musicografia Braille, onde estão disponíveis 4 (quatro) livros de um método de ensino para violão. Outro

exemplo dessa situação ocorre na Dorinateca, onde um dos arquivos disponíveis é de um livro que possui 14 (quatorze) peças musicais.

Por outro lado, dentre os arquivos da Musicoteca é possível encontrar partituras que foram transcritas mais de uma vez. Isso ocorre pois o acervo foi alimentado com transcrições dos alunos dos cursos de introdução à musicografia braille ministrados em diversas localidades do Brasil.

Outra distinção entre estes repositórios é que dois destes possuem algumas restrições de acesso, onde somente pessoas que comprovem a deficiência visual podem ter acesso ao material disponível. Este é o caso da Biblioteca Chile Braille y Música e do Repositório de Informação Acessível. Essa prática apresenta-se, de certa maneira, com potencial segregador, pois limita o acesso do material a professores de música sem deficiência visual, que possuam, ou não, alunos cegos, assim como todos que demonstrem interesse pela área.

Todavia, essa questão está alicerçada em bases legais. No Brasil essa prática está em conformidade com a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, art. 46, inciso I, alínea d, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais, e de acordo com o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que determina a garantia da acessibilidade e utilização de serviços e atendimentos. De maneira semelhante acontece no Chile onde o respaldo se dá através da Lei 17.336 (Título 3, Artigo 71C). Para além disso, ambos os países aderiram em 2018 ao Tratado de Marraqueche que busca "Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso" (BRASIL, 2018).

Com relação a disponibilização dos arquivos, foi possível perceber que os formatos disponibilizados nos repositórios são diversos, o que reflete numa variedade de programas diferentes para poder executar os arquivos. Os formatos de extensões dos arquivos identificados foram .txt, .brf, .brm, .brl e .dxb. Como a quantidade de formatos é diversa, não há atualmente um software único capaz de reconhecer todos os formatos disponibilizados, mas podemos citar alguns programas que executam, criam e/ou editam alguns destes arquivos, são eles: Braille Fácil, MusiBraille, Duxbury.

Por consequência, ao analisarmos os formatos dos arquivos disponíveis nos repositórios, podemos perceber que, nos dois maiores acervos, as extensões utilizadas para disponibilizar os arquivos são distintas. Na biblioteca Chile Braille y

Musica a extensão utilizada na grande maioria dos arquivos é a .brf, enquanto na Musicoteca quase todos os arquivos disponibilizados estão em .brm.

Por fim, identificamos que o número de repositórios virtuais que disponibilizam partituras em formato digital ainda é pequeno (apenas 5), frente às demandas da área e em comparativo com repositórios de partituras digitais em tinta. Vale destacar que os meios virtuais que ancoram tais repositórios são acessíveis, e somam um quantitativo de 5133 (cinco mil cento e trinta e três) arquivos musicais (partituras, livros, métodos para instrumentos, dentre outros) número muito inferior ao que podemos encontrar, com facilidade, em formatos utilizados por pessoas videntes.

Os resultados aqui apresentados nos induzem a reflexões acerca da necessidade de desenvolvimento de políticas públicas e ações que possibilitem a democratização dos arquivos acessíveis. Dessa maneira, devemos nos aprofundar no debate acerca dos apontamentos construídos através dos dados aqui construídos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias são as questões que envolvem a criação e disponibilização de uma partitura braille em um repositório virtual. Inicialmente a obra musical é transcrita por meio de um software, geralmente adaptando do formato tinta para o braille (ação que comumente é realizada por uma pessoa normovisual). Em seguida o arquivo deve passar por uma revisão, que segundo as Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille (BRASIL, 2018), deve ser feita por uma pessoa cega (comumente o documento é impresso para a realização da revisão), e por fim a versão final do arquivo deve ser armazenada no servidor do repositório.

Algumas considerações são pertinentes quanto ao processo exposto acima. De início observamos que a transcrição não pode ser realizada por uma pessoa com deficiência visual, pois muito embora os softwares de transcrição sejam acessíveis e disponham de leitores de tela, a partitura encontra-se em um meio inacessível. Talvez a alternativa fosse termos partituras descritas em áudio, ou mesmo leitores (pessoas com conhecimento técnico sobre a escrita musical tradicional) o que possibilitaria a pessoa com deficiência visual a opção de transcrever os materiais que eram anteriormente inexecutáveis para ela.

A etapa da revisão por vezes não segue as orientações contidas nas normas técnicas, pois a área ainda carece de profissionais revisores com conhecimento técnico sobre a musicografia braille capazes de revisar diferentes obras musicais com todas as suas especificidades e possibilidades de símbolos. Normalmente a revisão passa a ser realizada pelo próprio transcritor, pessoa sem deficiência visual.

Ademais, temos a etapa da disponibilização dos arquivos em um repositório virtual. Aqui, observamos algumas questões. Qual o formato de disponibilização? Qual software executa determinada extensão (.brm, .brf, .txt)? O material está formatado para impressão braille? Disponibilizar um documento musical em braille não garante que este material chegará às mãos das pessoas com deficiência visual, pois os fatores que envolvem a manipulação destes arquivos estão diretamente ligados aos equipamentos e ferramentas as quais as pessoas com deficiência visual possuem acesso.

Silva (2022), ao refletir sobre a possibilidade de extinção da musicografia braille (fato que se dá pelo surgimento de propostas alternativas à grafia musical em relevo criada por Braille) e de sua manutenção, apresenta três eixos de sustentação da ferramenta, são eles: Ensino, Formação de Professores e Produção de Materiais.

O autor, ao expor sobre a produção de materiais, reforça a escassez na construção de partituras em braille e destaca a importância dos repositórios e dos avanços tecnológicos para tal finalidade. Refletindo sobre os aspectos apresentados por Silva (2022), reconhecemos que o ensino, a formação de professores e a produção de materiais para a musicografia braille estão diretamente ligados. Tomando como alicerce o ensino, que gera a necessidade da produção de materiais, que por sua vez demanda a formação de professores.

Melo, Souza e Morais Júnior (2021) abordam essa questão da formação de professores frente aos desafios da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Parece haver um quantitativo ainda menor de docentes na Educação Superior que possa preparar novas gerações de docentes para realizarem esse trabalho com seus alunos com deficiência. Nos currículos dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior brasileiras, essa formação específica ainda se encontra incipiente e deixa a desejar no preparo de seus graduandos. Sabe-se de poucos cursos que contemplam disciplinas que abordam a temática da Educação Especial e Inclusiva e, ainda menos, que possuem, na sua estrutura curricular, algum componente que tenha em seu programa, o contato e a prática com a Musicografia Braille, mesmo que em caráter optativo. (MELO; SOUZA; MORAIS JÚNIOR, 2021, p.238)

Na grande maioria dos trabalhos, podemos ver as universidades construindo seus próprios materiais a partir de suas necessidades para os estudantes com deficiência visual. Mas, ainda não se vê um acervo cooperativo entre as instituições que consiga suprir boa parte das demandas por partituras para pessoas com deficiência visual. Neste sentido, o RIA, por ser um repositório ligado a uma rede colaborativa (REBECA), é uma iniciativa muito interessante, mas que ainda carece de mão de obra especializada que consiga viabilizar a alimentação de seu acervo de partituras.

No que diz respeito à inserção de materiais transcritos nos repositórios de informação acessível, o SEMBRAIN deve buscar soluções para o problema do escalonamento de demandas, tendo em vista que as etapas iniciais desse processo, já em andamento, têm implicado em filas de trabalho maiores que o desejado, devido principalmente ao pequeno crescimento da equipe em comparação com o aumento das demandas. Necessita-se de profissionais transcritores e revisores com conhecimento avançado na musicografia, como também de audiodescritores. (MELO; SOUZA; MORAIS JÚNIOR, 2021, p.242)

Por outro lado, também podemos afirmar que poucas são as editoras que disponibilizam seus livros e partituras em formato acessível para este público. Então a utilização dos repositórios de partituras e livros tem se mostrado um caminho para cobrir essa lacuna que constitui-se como uma forma de exclusão das pessoas com deficiência visual.

A não disponibilização destes arquivos em locais de fácil acesso, ou ainda, a exclusão digital das pessoas com deficiência visual, que ocorre muitas vezes por causa de barreiras, como as comunicacionais/informacionais ou por motivos sociais onde existe uma situação de vulnerabilidade social, tem distanciado o material disponível das pessoas que deveriam empunhá-los.

Um ponto que também amplia a dificuldade de acesso das pessoas com deficiência visual a materiais adaptados é o desenvolvimento das ferramentas (hardware, impressoras, softwares, tecnologias assistivas) que por serem direcionadas a um público mais específico custam valores que dificultam a aquisição dessas tecnologias.

Nesse sentido, podemos avaliar os softwares disponíveis para a execução dos arquivos adaptados para as pessoas com deficiência visual. O software Goodfeel Braille Music atualmente comercializa sua versão mais completa ao custo

de US 1.595,00 (mil quinhentos e noventa e cinco dólares) (Goodfeel, 2023), da mesma forma o Duxbury Braille Translator (que é somente um editor para textos, não sendo então, um programa feito especificamente para edição de músicas em braille) que consegue ler algumas das extensões citadas dos arquivos encontrados nos repositórios está custando US 695,00 (seiscentos e noventa e cinco dólares) (Duxbury, 2023).

Por consequência, a utilização de softwares gratuitos como o Musibaille tem se tornado uma opção viável para a transcrição e disponibilização de arquivos musicais transcritos para musicografia braille. Entretanto, a utilização de softwares gratuitos ainda não permite às pessoas com deficiência visual o acesso a todo o material disponível em ambientes virtuais.

Todas essas discussões acerca da musicografia braille e de sua difusão tem ampliado o debate e estimulado a execução de eventos que visam abordar a temática sob a construção, adaptação e propalação desses conhecimentos musicográficos no ensino superior em música.

A percepção de que existe a necessidade de se difundir a importância desse conhecimento nas instituições de ensino de música (de qualquer nível) tem fomentado a realização de eventos como o Encontro sobre Música e Inclusão (EMI), promovidos pela UFRN, que tem se mostrado como facilitador para troca de experiências entre os profissionais, estudantes e entusiastas da musicografia braille como recurso inclusivo (UFRN, 2021).

Nesse sentido, muito já se avançou em questões de adaptação nas instituições públicas e/ou privadas brasileiras, mas ainda existe muito a avançar para a construção de uma sociedade mais equitativa na concepção e distribuição de materiais acessíveis, e consequentemente, isso pode ser direcionado à área musical que é o enfoque deste trabalho.

Podemos também enfatizar que foi pequeno o número de repositórios com partituras em braille encontrados nesta pesquisa, e que em grande parte são geridos por instituições não governamentais. Por consequência, é coerente expor que faltam políticas públicas eficazes na construção de um acervo público, colaborativo e democrático de partituras adaptadas para as pessoas com deficiência visual.

A construção de um acervo, como mencionado anteriormente, pode contribuir para que as pessoas com deficiência visual possam ter maior autonomia em seus estudos musicais, uma vez que, a falta de material adaptado tende a excluir essas

peessoas de práticas musicais alicerçadas na leitura musical. Podemos salientar que a musicografia braille atende prioritariamente aos seguintes grupos: docentes de música, que necessitam da escrita/leitura tradicional da música com ou sem deficiência visual, e discentes de música que necessitam da escrita/leitura tradicional da música com ou sem deficiência visual.

A prática da leitura musical, mesmo para as pessoas sem deficiência, ainda é algo restrito a um pequeno grupo de pessoas que busca por estes conhecimentos em escolas especializadas, sites, canais da internet, dentre outros. Porém, estes conhecimentos para as pessoas com deficiência visual através da musicografia braille ainda são de maior dificuldade de acesso pelo pequeno número de profissionais capacitados para seu ensino e do pouco material disponível, reflexo da escassez de transcritores e revisores.

Consideramos assim, que o investimento público e/ou privado na criação de um repositório virtual contendo partituras musicais em formato digital a serem executadas por software gratuitos, contribuiria para a autonomia dos estudos musicais dos grupos interessados, fomentaria a produção de novos materiais, a formação de professores capacitados na área, e desencadearia em novas práticas de ensino da musicografia braille.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Edibergon Varela. **Música e deficiência visual**: os processos de aprendizagem musical no projeto esperança viva. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

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

BRASIL. **DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004**, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: 30 jun. 2023

BRASIL. **DECRETO Nº 9.522 DE 08 DE OUTUBRO DE 2018**. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, 08 out. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9522.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 fev. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.610%2C%20DE%2019%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201998.&text=Altera%2C%20atualiza%20e%20consolida%20a,a,autorais%20e%20d%C3%A1%20outras%20pr,ovid%C3%AAs.&text=Art.,os%20que%20lhes%20s%C3%A3o%20conexos. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Normas técnicas para a produção de textos em braille**. Brasília: MEC/SEEP, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/105451-normas-tecnicas-para-a-producao-de-textos-em-braille-2018/file> Acesso em: 30 ago. 2023

CHILE. **Ley Nº 17.336 (1970) sobre Propiedad Intelectual (reformada por la Ley Nº 19.166 de 1992)**. 1992. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=28933&idParte=8636844&idVersion=> Acesso em: 30 jun. 2023

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007. ISBN: 9788536308920

DUXBURY Braille Translator. **Duxburysystems** [2023]. Disponível em: https://www.duxburysystems.com/dbt_purchase.asp Acesso em: 31 ago. 2023

GOODFEEL Braille Music Translator. **Accessible music notation suite of software from dancing** [2021]. Phoenixville, PA, EUA: Dancing Dots, [2021]. Disponível em: <http://www.dancingdots.com/main/goodfeel.htm> Acesso em: 30 ago. 2023

KENNAN JÚNIOR, Dalton. **Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual**: um estudo com egressos da graduação de música. 2017. (Dissertação de mestrado). Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Música da UDESC, Florianópolis, SC.

KEENAN JÚNIOR, Daltro; SCHAMBECK, Regina Finck. (2016). Criação e adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual: relatos de egressos da graduação em música. **Anais do Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2016/4098/public/4098-14212-1-PB.pdf Acesso em: 29 ago. 2023

MARINHO, Michele Maia Mendonça. **Acessibilidade informacional para músicos com deficiência visual**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; SOUZA, Catarina Shin Lima de; MORAIS JÚNIOR, Agamenon Clemente de. Integração entre extensão universitária e setores acadêmicos de apoio como estratégia de permanência de pessoas com deficiência visual em cursos universitários regulares. In: NUNES, Débora Regina de Paula; VIANA, Flávia Roldan; SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da; GONÇALVES, Maria de Jesus. (org.) **Educação inclusiva**: conjuntura, síntese e perspectivas. Marília - SP. Editora ABPEE. 2021. p. 231-244

SILVA, Jonatas Souza e. **A musicografia braille e o desenho universal para a aprendizagem**: uma proposta didática/pedagógica. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Instituto Federal de do Ceará, Fortaleza, 2022.

SOUZA, Rafael Moreira Vanazzi de. **Particularidades da musicografia braille para o auxílio de novas metodologias de ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

TOMÉ, Dolores. **A infocomunicação em harmonia com a musicografia braille**: proposta de plataforma digital inclusiva. 2016. Tese (Doutorado em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2016.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2015.



CRIANÇA AUTISTA E EDUCAÇÃO MUSICAL: estratégias pedagógicas e reflexões

Gleisson do Carmo Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
gleisson.educa@gmail.com

Brunna Emily de Lira Amorim

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
brunnalira521@gmail.com

Como citar este artigo?

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; AMORIM, Brunna Emily de Lira. Criança autista e educação musical: estratégias pedagógicas e reflexões. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 22-31. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

RESUMO

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta habilidades de comunicação social e de comportamentos desde a primeira infância. Não possui cura, mas pode ser auxiliado por meio de diversas intervenções, incluindo aí, a Educação Musical Especial, área que trata do ensino e do aprendizado de música para pessoas com deficiência e que possui estratégias específicas de ensino, de acordo com o público atendido. Neste sentido, este trabalho, fruto de uma monografia de conclusão do curso de licenciatura em Música, teve como objetivo identificar estratégias da Educação Musical Especial para o trabalho com crianças autistas, por meio da busca por tais estratégias em literatura produzida por autores considerados referência na área e de uma investigação empírica, procedida por meio de 5 aulas ministradas pela pesquisadora, no contexto da Educação Musical Especial, para uma criança autista, avaliadas por meio de uma escala, a fim de verificar a eficácia das estratégias identificadas e aplicadas. As estratégias encontradas na literatura, tais como valer-se de rotinas e regras, organizar o ambiente eliminando fontes de distração, utilizar recursos concretos e visuais - do cotidiano do aluno, contar com um adulto colaborador, fornecer reforço positivo e ainda as estratégias propostas durante a pesquisa, como por exemplo, contação de história, aquecimento vocal, uso de canções de comando, uso de regência e associação de comandos gestuais com instruções verbais; foram eficazes no sentido de promover desenvolvimento musical e também geral no participante investigado. Este trabalho pode contribuir com a Educação Musical Especial ao apontar um leque de estratégias e reflexões que podem ser replicadas, aprimoradas e exploradas.

PALAVRAS-CHAVE

autismo; educação musical especial; estratégias pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Estudos atuais têm mostrado a importância da música, tanto do ponto de vista terapêutico (Musicoterapia), quanto do pedagógico (Educação Musical), para o desenvolvimento do autista de modo global. As experiências musicais, procedidas de forma sistemática, podem proporcionar benefícios à comunicação, à interação social, à cognição, às questões motoras e comportamentais (OLIVEIRA, 2020).

A Educação Musical Especial, modalidade utilizada pelo presente trabalho, pode ser definida como aquela área que trata do ensino e do aprendizado de música para pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2020), num ambiente organizado para tal e gerido por meio de técnicas específicas para as peculiaridades de cada deficiência. Pode ser entendida como uma oportunidade de acesso ao aprendizado musical, num formato que respeita as características únicas de cada sujeito (OLIVEIRA, 2020), em especial, dos que possuem alguma deficiência e que, por isso, podem apresentar desvantagens em relação às pessoas com desenvolvimento típico.

A Educação Musical Especial, enquanto área consolidada, possui estratégias de ensino próprias e direcionadas a públicos específicos. Entre as estratégias para o ensino de música para crianças com autismo, público alvo desta pesquisa, foram encontradas na literatura (HAMEL; HOURIGAN, 2011; 2013; Oliveira, 2020), cinco principais: (1) organizar o ambiente de aprendizagem musical, adequando o ambiente e as condições de ensino às peculiaridades das crianças autistas; (2) aproveitar os comprometimentos, tentando transformar possíveis dificuldades em pontes para o desenvolvimento de conhecimentos; (3) valer-se de um colaborador, podendo ser um familiar ou um profissional, que auxilie gerenciando os comportamentos dos alunos e ajudando-os sempre que preciso; (4) estabelecer regras, desenvolvendo, com isso, um ambiente previsível, menos ameaçador e dotado de uma certa rotina e (5) validar os resultados por meio de reforço positivo, elogiando e ressaltando as conquistas diárias dos alunos, tanto em termos comportamentais, quanto em termos acadêmicos.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa teve como objetivo geral identificar estratégias da Educação Musical Especial para o trabalho com crianças autistas, por meio da busca por tais estratégias em literatura produzida por autores considerados referência na área, com destaque para Hamel e Hourigan (2011; 2013) e Oliveira (2020), e de uma investigação empírica, procedida por meio de aulas ministradas (e auto-observadas) pela pesquisadora no contexto da Educação Musical Especial, para uma criança autista, aqui denominada pelo nome fictício de JP, que teve sua evolução aferida por meio da aplicação da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (Escala DEMUCA).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, que por meio de suas técnicas possui a finalidade de proporcionar maior vínculo com o assunto, com vistas a torná-lo mais claro. Este é um tipo de pesquisa cujo objetivo principal é o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições por parte do pesquisador (GIL, 2002, p. 41). Possui planejamento flexível, podendo envolver, por exemplo, levantamento bibliográfico, realização de entrevistas, observação e aplicação de escalas (GIL, 2002), sendo que as duas últimas foram as técnicas utilizadas neste trabalho.

A primeira técnica, observação, consistiu na observação da própria prática pedagógica. Segundo Gil (2002), a observação é a primeira forma de observação do indivíduo com o mundo em que vive. Como coleta de dados, pode ser utilizada de forma exclusiva ou conjugada, caso desta pesquisa (conjugada com a aplicação de uma escala). Os dados de uma observação consistem em informações vistas, ouvidas ou sentidas diretamente pelo pesquisador, que são guiadas pelos objetivos do trabalho, que, por sua vez, são derivados da questão/problema (Gil, 2002).

Para tanto, foram ministradas cinco aulas de música (em formato de Educação Musical Especial), para uma turma composta por quatro crianças entre 3 e 4 anos, sendo três delas diagnosticadas com autismo (dois meninos e uma menina) e uma com TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (uma menina). As aulas ocorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2022, de forma semanal e com a duração de 60 minutos, todas ministradas pela autora e gravadas em vídeos para posterior análise. Apesar de a turma inteira ter sido

observada neste processo, houve um foco maior em um dos meninos autistas, aqui denominado como JP.

A segunda técnica, aplicação de escalas, consistiu na utilização da Escala DEMUCA (Escala do Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo). Um instrumento brasileiro (OLIVEIRA, 2020), simples e objetivo, validado, passível de ser utilizado por educadores musicais e musicoterapeutas, capaz de avaliar o desenvolvimento musical e geral da criança autista a partir de intervenções musicais (OLIVEIRA, 2020). O instrumento possui seis categorias: (1) Comportamentos restritivos, (2) Interação social-Cognição, (3) Percepção Exploração Rítmica, (4) Percepção Exploração Sonora, (5) Exploração Vocal e (6) Movimentação Corporal com a música (Oliveira, 2020). Cada categoria possui padrões, aferidos quantitativamente em "zero", "um" ou "dois" pontos, com peso 1 ou 2, dependendo do padrão.

3 RESULTADOS

JP, no início da intervenção, tinha 6 anos e havia sido diagnosticado no ano de 2020. Fazia acompanhamento com fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, terapeuta comportamental (ABA) como intervenções, para além da Educação Musical Especial. No início do processo (final de outubro), JP era retraído, não interagia muito com a pesquisadora/professora e nem sempre respondia aos seus comandos, mas interagía com a mãe, que inclusive esteve presente em todos os encontros. JP ouvia todos os comandos, mas reagia aos mesmos com a sua mãe. Já no final do processo (início de dezembro), JP estava bem diferente, positivamente, participava com a professora e os colegas, interagía na roda, brincava, cantava e ouvia os comandos e no tempo dele eu fornecia uma resposta.

As aulas de música foram organizadas da seguinte forma: no início das aulas a professora cantava uma música para abrir a roda e convidar as crianças para o início da aula, e, em seguida, cantava uma música de acolhimento para dar bom dia, emendando, logo após a um aquecimento vocal. Posteriormente, havia um momento destinado a alguma música de movimentação corporal e, em seguida, a uma atividade de pintura ou decorrente de alguma história. Nesta parte, a docente propunha o momento do silêncio, em que aproveitava para abordar a relação som/silêncio numa brincadeira que estivesse ligada ao que tinha sido tratado na

aula. Por fim, a pesquisadora finalizava a aula com uma música de despedida. Vale ressaltar que o tempo de resposta de cada criança foi considerado e respeitado, bem como seus comportamentos adequados estimulados por meio de reforço positivo verbal.

As aulas seguiram, na medida do possível, uma rotina e tiveram também algumas regras pré-determinadas. Houve sempre a presença de um adulto colaborador e foram utilizados materiais concretos para aproximar o conteúdo musical da realidade dos alunos. A sala sempre foi organizada para o dia, com seleção dos materiais a serem utilizados, no intuito de evitar distrações.

Para a avaliação do desenvolvimento musical de JP, foi convidado um educador musical com experiência comprovada em Educação Musical Inclusiva e ensino de música para crianças com autismo, que procedeu a avaliação por meio de excertos de vídeos da aula inicial e final de JP. Em linhas gerais, por meio da Escala DEMUCA, aplicada no início (aula 1) e no final (aula 5) do processo, ficou perceptível que JP desenvolveu, mesmo no curto espaço de 6 semanas, um considerável desenvolvimento musical e também geral.

Houve uma redução dos comportamentos restritivos, tais como estereotípias, desinteresse, passividade e reclusão, tendo, nesta categoria, JP evoluído da pontuação 10, no início, para 14, no final. Também houve desenvolvimento no âmbito das interações sociais e da cognição, com aprimoramento das habilidades de comunicação verbal, interação com a educadora e com os pares e de imitação. Nesta categoria, JP evoluiu da pontuação 6, no início, para 12, no final. As duas primeiras categorias da Escala DEMUCA atestaram, portanto, desenvolvimento adquirido em termos gerais.

Já em termos musicais, houve desenvolvimento das habilidades de Percepção e Exploração Rítmica e Sonora, com melhora da capacidade de regulação temporal, de reconhecimento de andamentos, de percepção da relação som/silêncio, de execução e reconhecimento de diferentes timbres e planos de altura. Na categoria Percepção Exploração Rítmica houve um salto de 1 para 5 pontos, do início para o fim do processo, e na categoria Percepção Exploração Sonora houve um salto de 5 para 8 pontos.

Ainda em termos musicais, houve desenvolvimento de habilidades vocais e de movimentação corporal. Na categoria Exploração Vocal, ficou perceptível o desenvolvimento de vocalizações, tendo JP obtido nenhum ponto no início e 1 ponto

no final e, na categoria Movimentação Corporal com a Música, ficou visível o desenvolvimento das habilidades de andar, correr e parar com a música, tendo JP obtido nenhum ponto no início e 6 pontos no final.

Visto isso, ficou evidente, primeiramente, que a Educação Musical Especial, de fato, proporciona diversos benefícios ao autista, como já descrito pela literatura (OLIVEIRA, 2020, 2015, 2013; LOURO, 2006). Por meio da aplicação da Escala DEMUCA foi possível comprovar, mesmo no curto espaço de tempo de 6 semanas, um significativo desenvolvimento musical e também geral de JP, a partir das aulas de música, fato que reforça a presença de benefícios gerais oriundos da Educação Musical Especial, mesmo este não sendo o seu objetivo primário (LOURO, 2006; OLIVEIRA, 2020).

As estratégias encontradas na literatura (OLIVEIRA, 2020; LOURO, 2006; HAMEL; HOURIGAN, 2013; 2011) e testadas durante as aulas ministradas mostraram-se realmente eficazes, uma vez que foi confirmado, por meio da Escala DEMUCA, um progresso por parte de JP em todos os aspectos avaliados. Logo, é possível afirmar que valer-se de rotinas e regras, organizar o ambiente eliminando fontes de distração, utilizar recursos concretos e visuais - do cotidiano do aluno, contar com um adulto colaborador, fornecer reforço positivo são, provavelmente, de fato eficientes. Além destas estratégias, já dispostas na literatura, outras propostas pela pesquisadora podem ter sido benéficas, tais como contação de história, aquecimento vocal, uso de canções de comando e uso de regência - associação de comandos gestuais com instruções verbais.

Como descrito anteriormente, as aulas seguiram a seguinte rotina: (1) início com uma música de acolhimento, para abrir a roda e para que JP entendesse que aquele era o momento em que iria começar a aula; (2) aquecimento vocal, momento esse em que a turma se preparava para cantar durante o tempo em que estaria junta; (3) atividade de corpo e movimento; (4) contação de história com uma brincadeira musical associada; (5) música de despedida, para anunciar o fim do encontro. Todas as aulas seguiram essa rotina que, provavelmente, contribuiu para que JP se sentisse mais seguro, com o ambiente e com as pessoas ao seu redor, como descreve Hamel e Hourigan (2013).

Vale ressaltar que, mesmo com um planejamento consistente e com a adesão à determinada rotina, foi importante respeitar o tempo de JP e não forçar a sua inserção na atividade proposta, deixando-o à vontade e seguro para executar a

atividade no seu momento, o que vai de encontro com o conceito de Educação Musical Especial, proposto por Oliveira (2020) quando afirma que ela constitui uma oportunidade de acesso ao aprendizado musical, num formato que respeita as características únicas de cada sujeito. Inclusive, sobre isso, também foi considerado o repertório de preferência do aluno, no sentido de facilitar o engajamento deste durante a aula.

A organização do ambiente destinado à aprendizagem musical, como proposto por Hamel e Hourigan (2013) apud Oliveira (2020, p. 25), no sentido de controlar a quantidade de alunos, para um contato mais próximo, bem como uso de um ambiente menor, com uma duração de tempo confortável foram importantes para que JP se sentisse confortável e disposto a participar. Neste sentido, para além dos fatores de organização dos encontros e do ambiente mencionados, foi relevante a presença da mãe nos encontros, pois tal fato permitiu uma aproximação mais rápida da pesquisadora com JP, além de ter funcionado como uma colaboradora em todo o tempo, como sugerem Hamel e Hourigan (2013) apud Oliveira (2020, p. 26).

Em relação às estratégias desenvolvidas pela própria pesquisadora (contação de história, aquecimento vocal, uso de canções de comando e uso de regência - associação de comandos gestuais com instruções verbais), certa forma condizem com o perfil do autista de demandar por uma linguagem mais concreta, com introdução de conteúdos por vias sensoriais e concretas, antes da passagem para o teor abstrato/conceitual, como proposto por Oliveira (2020) e, talvez por isso, tenham também contribuído para o progresso percebido em JP.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral identificar possíveis estratégias pedagógicas da Educação Musical Especial capazes de promover o desenvolvimento musical da criança autista.

Os resultados obtidos, por meio das aulas ministradas e da escala DEMUCA aplicada, mostraram que as estratégias encontradas na literatura, tais como valer-se de rotinas e regras, organizar o ambiente eliminando fontes de distração, utilizar recursos concretos e visuais - do cotidiano do aluno, contar com um adulto colaborador e fornecer reforço positivo, bem como as estratégias propostas durante

a pesquisa, como por exemplo, contação de história, aquecimento vocal, uso de canções de comando e uso de regência - associação de comandos gestuais com instruções verbais, foram eficazes no sentido de promover desenvolvimento musical e também geral no participante investigado.

Os resultados encontrados não podem ser generalizados, tendo em vista a pequena população estudada (um indivíduo), mas abrem portas para que novos estudos identifiquem, testem e proponham novas estratégias para a Educação Musical de crianças autistas, fato que aponta para um não encerramento da presente pesquisa por aqui, que certamente pode ser ampliada por meio de pesquisas futuras e pelo aprofundamento em estudos do tipo longitudinal e com um número maior de investigados.

Acreditamos que esse trabalho pode contribuir com os Educadores Musicais que atuam com crianças autistas e também com a Educação Musical Especial e/ou Inclusiva, ao trazer um leque de estratégias que podem ser replicadas, bem como reflexões acerca de suas aplicações. Além disso, essa pesquisa também contribui com a população autista, que pode se beneficiar das estratégias elencadas pelo trabalho, com possíveis reflexos na sociedade, em geral.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GATTINO, G. S. **A influência do tratamento musicoterapêutico na comunicação de crianças com transtornos do espectro autista**. 2009.119 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HAMEL, A. M., HOURIGAN, R. M. **Teaching music to student with autism**. Estados Unidos: Oxford, 2013.

HAMEL, A. M., HOURIGAN, R. M. **Teaching music to students with special needs**. Estados Unidos: Oxford, 2011.

LOURO, V. dos S. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. Viviane dos Santos Louro, Luís Garcia Alonso, Alex Ferreira de Andrade. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

OLIVEIRA, G. C. **Criança autista e Educação Musical**: um estudo exploratório. Monografia (Licenciatura em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, G. C. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem**: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, G. C. **Relações entre a Educação Musical Especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas**. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.



Relato de Experiência

DOMINE O BRAILLE: aprendizagem através de jogos inclusivos

Débora Susã Pinto de Medeiros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
deborasusa18@gmail.com

Como citar este relato de experiência?

MEDEIROS, Débora Susã Pinto de. Domine o Braille: aprendizagem através de jogos inclusivos. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 32-40. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

Área temática

ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA

Descrição do relato de experiência

A iniciativa deste trabalho se deu por meio do interesse de relatar sobre as aulas de Musicografia Braille dada a cada semestre para os alunos que estão na Licenciatura, Bacharelado e Técnico, na Escola de Música da UFRN. No curso de Licenciatura essa disciplina é obrigatória, sendo assim, a turma do 5º período teve as aulas no primeiro semestre do ano de 2023, com a professora Catarina Shin. O seu objetivo principal é capacitar os discentes a trabalharem em diversos contextos e locais da educação musical de forma inclusiva, levando os alunos, por meio dos conteúdos ensinados, a ter todo o respaldo necessário para a sua prática docente, e mais especificamente, junto a educandos com deficiência visual. Sendo assim, foi abordado a parte histórica do braille bem como sua escrita no programa Musibraille, explicado alguns recursos de tecnologia assistiva que são usados para os meios de leitura e/ou transcrições, escrever partituras em braille com o auxílio da professora, além das contribuições de convidados mostrando a sua experiência, a qual serviu para discutir e refletir sobre muitas situações que são vivenciadas nas escolas, tanto por professores como por alunos com deficiência visual. E, diante da previsão de carga horária extensionista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), foi proposto pela docente um projeto de extensão que pudesse executar todo o ensinamento trabalhado. A ação foi idealizada pela própria turma, que criou o título "Domine o braille", uma proposta de oficina, que culminará com atividades no dia 04 de julho e será direcionada tanto aos discentes da Escola de Música quanto à comunidade externa interessada. A finalidade do evento é divulgar a história e sinais do Sistema Braille e, mais especificamente, da musicografia braille. Para tanto, está sendo proposto a aplicação de jogos, para que esse conhecimento se dê de forma lúdica.

Recursos utilizados

Primeiramente, teve uma reunião para estabelecer os objetivos principais da oficina como: o local, a data, o público, a forma de execução e qual resultado era buscado através deste projeto. Após isso, houve a divisão das equipes que iriam estar à frente do evento, assim teve o grupo de comunicação, elaboração dos

jogos, teóricos que abordavam sobre a parte histórica do código braille e o da explicação da prática dos jogos. Quanto a respeito dos recursos utilizados para confecção, teve como escolha por parte dos alunos de licenciatura, os seguintes repertórios de jogos: (1) dominó, (2) memória e (3) palavras. O motivo da escolha deve-se ao fato de normalmente ser jogado rotineiramente pelas pessoas no seu dia a dia e facilitaria a sua associação com o braille. Os materiais(M) e regras(R) usadas respectivamente para cada jogo foram: (1-M) E.V.A., papelão, bolinhas decorativas olho de pomba, arroz, tampas, cola quente, tesoura e tinta, (R)- Os participantes escolhidos receberão 7 peças, que estarão identificadas por notas musicais em Braille e escritas por extenso;

- O primeiro participante da dupla que conseguir esvaziar sua mão, "bate" e ganha o ponto para equipe;
- Inicia o jogo quem tiver o carroção de Si;
- Caso tranque o jogo, contam-se os pontos que sobraram. Aquele que tiver menos pontos, ganha o jogo.

(2-M) papelão, bolinhas decorativas olho de pomba e tinta, (R)- Cada grupo irá definir um participante para a disputa;

- Cada jogador deverá levantar duas cartas, tentando encontrar o par;
- No par, estará uma peça na escrita braile e outra por extenso;
- Se a segunda carta virada for diferente da primeira, o jogador deverá devolver as duas, com figura para baixo, e passar a vez;
- Vence aquele que conseguir o maior número de pares.

(3-M) para os videntes folhas A4 contendo celas para nelas escrever e pessoas com deficiência visual o auxílio da reglete, (R) - O desafio é formar o maior número de palavras diferentes com as letras de A até J. Ex: jaca, cada...

- Cada palavra certa equivale a um ponto, a equipe que conseguir escrever o maior número de palavras diferentes, conseqüentemente, levará a maior pontuação.

Para outras demandas como a parte midiática utilizou-se das redes sociais para sua divulgação, além de ser criado um instagram próprio do evento.

Principais aprendizagens

Durante as aulas, a professora sempre trazia abordagens relevantes sobre a área e vivências práticas, como, por exemplo, na primeira aula da disciplina em que todos os alunos fizeram um percurso pela escola de música vendados com o apoio do amigo ao lado. Após isso, discutimos e refletimos sobre como esse

exercício trouxe uma adição a mais de conhecimento para compreendermos melhor. Levando isso em conta, pensar em formas de construir materiais e atividades que sejam inclusivas é fundamental. Esses saberes constituem na nossa prática docente o poder de usar instrumentos desde recicláveis até o mais sofisticado para ter como intuito principal lecionar a população que tem alguma necessidade educacional específica, especialmente o ensino do código braille para a pessoa com deficiência visual, para que esta venha ter de fato o acesso ao aprendizado de música e poder ser autônoma e independente na leitura e escrita musical. A abertura para essa temática deve ser difundida para que a sociedade venha conhecer o braille e ver formas que podem ser ministradas. Da mesma maneira que afirma, Maihara Pereira e Carla Rosane (2022, p. 93): a musicografia braille representa um suporte fundamental para auxiliar no desenvolvimento da autonomia e independência de um aluno com deficiência visual que faz uso da audição como fonte básica de sua relação com o mundo.

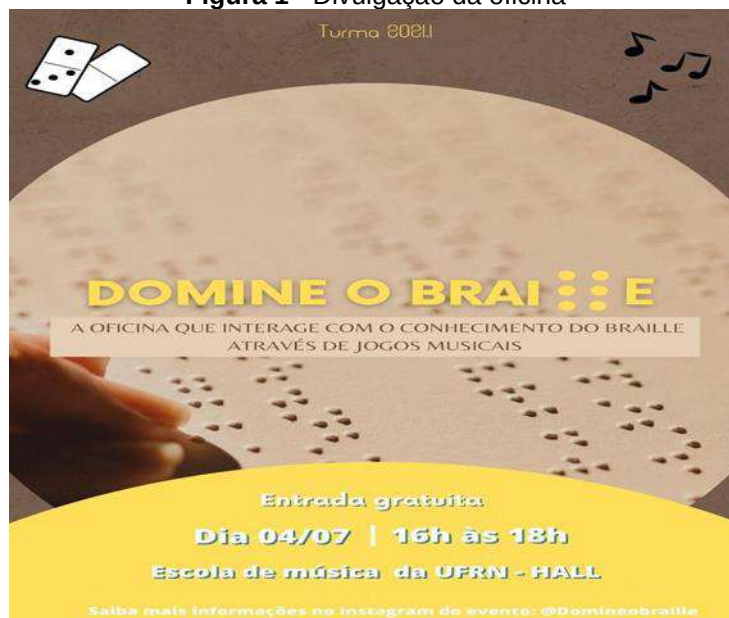
Principais desafios

O primeiro desafio ocorreu na materialização dos jogos porque o propósito era trazer um dos melhores acessórios para a sensibilização do tato já que o braille tem a presença pertinente do tato para informar seu código. E outra importância estava no objetivo de trazer essa realidade para as escolas, as instituições em geral, então seria preciso elaborar algo econômico e acessível, diante disso, usou-se objetos recicláveis. Dificuldades como a estrutura do espaço, a forma da explicação teórica, as regras do jogo, o 'designer' para divulgação, ao longo do processo teve seus ajustes e foram solucionados à medida que tínhamos as reuniões. Quanto à última reunião, testes dos jogos foram realizados com alunos videntes e alunos com deficiência visual para analisar se faltava alguma coisa referente acessibilidade, o entendimento da associação do jogo com o código braille e entre outras demais situações para se avaliar. Nessa oficina, tinha a inscrição pelo forms e presencialmente no dia do evento. E uma das reflexões que devem ser pensadas e analisadas é sobre o receio de aprender o braille. Digo isto, devido a convidar as pessoas que estavam no local e não participaram por motivos: não saberem o que é, por achar difícil, por que acreditava que não precisaria do braille. Todavia, todos esses motivos são uma questão central que é a falta de informações a respeito do Braille e como pode ajudar na música por meio da musicografia Braille. Mas também, tivemos presença de convidados que

tiveram esse receio, porém ao conhecerem através dos jogos aprenderam e viram novas possibilidades.

Registros fotográficos

Figura 1 - Divulgação da oficina



Fonte: Criado pela autora (2023)

[Descrição da imagem] Cartaz de divulgação de uma oficina intitulada “Domine o Braille” e o subtítulo “A oficina que interage com o conhecimento do braille através de jogos musicais”. Abaixo, o texto “Entrada gratuita”, em seguida informações sobre data e local: “Dia 04/07, 16h às 18h, escola de música da UFRN - Hall”. No rodapé, “Saiba mais informações no Instagram do evento: @Domineobrasile”. O plano de fundo do cartaz é uma fotografia de uma pessoa lendo em braille. [Fim da descrição]

Figura 2 – Primeira reunião



Fonte: Catarina Shin (2023)

[Descrição da imagem] As pessoas estão reunidas em uma sala de aula. Várias pessoas estão sentadas em cadeiras, algumas estão olhando para a câmera e outras estão conversando entre si. No primeiro plano, há uma pessoa de costas para a câmera usando um notebook. [Fim da descrição]

Figura 3 – Criação dos jogos



Fonte: Edivânia Almeida (2023)

[Descrição da imagem] Fotografia de três pessoas sentadas no chão, elas estão em uma sala de aula. As pessoas estão concentradas criando peças para um jogo. [Fim da descrição]

Figura 4 - Dia do evento- participantes jogando dominó



Fonte: Criado pela autora (2023)

[Descrição da imagem] Fotografia de várias pessoas em volta de uma mesa. Cinco pessoas estão sentadas concentradas em um jogo de dominó, as demais estão de pé observando. [Fim da descrição]

Figura 5 – Dia do evento – jogo das palavras



Fonte: Nichole Pires (2023)

[Descrição da imagem] Cinco pessoas em torno de uma mesa durante a oficina de braille. Sobre a mesa estão alguns papéis, cartões e celulares. [Fim da descrição]

Figura 6 - Dia do evento- jogo da memória



Fonte: Nichole Pires (2023)

[Descrição da imagem] Quatro pessoas em torno de uma mesa, elas estão jogando um jogo da memória em braille. Sobre a mesa estão os cartões do jogo e dois celulares. [Fim da descrição]

REFERÊNCIAS

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.



FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL PARA A PESSOA SURDA

Ana Carolina dos Santos Martins

Universidade Federal de São João del-Rei
acarolsm@outlook.com

Ana Roseli Paes dos Santos

Universidade Federal do Tocantins
anaroseli@mai.uft.edu.br

Como citar este artigo?

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Formação docente e as práticas pedagógicas da educação musical especial para a pessoa surda. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 41-55. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

RESUMO

A surdez não é um empecilho para a vivência musical, contudo, há escassez de metodologias específicas e de formação docente que conduzam o ensino e a aprendizagem desses estudantes. Por essa razão, este estudo tem como objetivo refletir sobre os processos educacionais musicais para estudantes surdos, a partir de uma revisão de bibliografia e de um relato de experiência de aulas de música em uma sala de aula mista. As proposições educativas se fundamentam do educador musical Keith Swanwick, especialmente na Teoria da Espiral e no modelo C(L)A(S)P, que propõem um desenvolvimento musical cíclico e ascendente, por meio de atividades de composição, literatura, apreciação e performance. O estudo declara que a música é uma ferramenta interdisciplinar e humanizadora que pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes surdos, que podem vivenciar processos musicais por meio de diferentes meios de propagação do som, como a condução sólida. Ressaltamos a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos estudantes surdos e a necessidade de um vocabulário de música em Libras para facilitar o entendimento dos processos de formação musical. O estudo também destaca o uso de estímulos vibráteis, táteis e visuais para sensibilizar os estudantes surdos para os sons e os elementos musicais. O estudo conclui que é urgente uma Educação Musical Especial que compreenda a cultura surda, a necessidade de uma formação docente especializada e a adoção de práticas inclusivas que garantam o acesso e a participação dos estudantes surdos na experiência musical.

PALAVRAS-CHAVE

educação musical especial; formação de professores; musicalização; Keith Swanwick; surdez.

1 INTRODUÇÃO

A música tem ao longo da história, um papel importante nas proposições educacionais dedicadas a todos os estudantes, contudo, destacamos aqui o seu exercício dedicado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois além de poder conduzir de forma lúdica os seus processos, é uma importante ferramenta interdisciplinar nos mais diversos ambientes educacionais, pois contribui para o desenvolvimento social, integral e humanizador desses indivíduos (LOURO, 2006; BRÉSCIA, 2003).

Historicamente, no Brasil houve uma falta de compreensão pedagógica dedicada a comunidade surda, desde a criação do Instituto Imperial dos Meninos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857. Neste instituto, no passado se trabalhava com o interesse do surdo “superar a surdez”, eles eram proibidos de sinalizarem e eram obrigados a serem oralizados, a fim de desenvolverem uma comunicação fluida (BARBOSA; FIALHO; MACHADO apud VOIVODIC et al., 2004). Destacamos que não há em nós interesse em julgar esses processos, apenas apresentamos como registro histórico. Contudo afirmamos que essa não é a atual prática do INES, hoje o instituto desenvolve um trabalho de referência no espaço da surdez no Brasil.

Ao longo dos anos, nos espaços educacionais, as proposições didático-pedagógicas e as metodologias foram sendo revistas e compreendidas a partir da perspectiva da surdez, as pessoas surdas passaram a ser inseridas nos contextos sociais e reconhecidas com sujeitos independentes, autônomos e capazes de organizar suas relações e ações com a especificidade do não-ouvir.

Na atualidade, é possível notar a ampliação das discussões sobre o tema, visibilidade da pessoa com deficiência nos espaços de ensino e maior compêndio legislativo para a normatização dos processos, sobretudo quando a audição não é um sentido presente. Para este estudo, nos apoiamos na revisão de bibliografia como metodologia para o seu desenvolvimento, cujo objetivo é refletir sobre o ensino e a aprendizagem musicais para estudantes surdos e apontar, através de um relato de experiência, possíveis evidências da necessidade de uma formação docente especializada para atender as mais diversas exigências pedagógico-musical

e metodológicas, a fim de ampliar sua compreensão sobre a possibilidade do manuseio sonoro para esses estudantes.

Ainda que seja um pensamento comum para algumas pessoas, é necessário destacar que a pessoa surda não é incapaz de vivenciar processos musicais por consequência da não audição, pois a música é constituída por sons, e fisicamente, o som é uma onda mecânica longitudinal que se propaga em diferentes meios (LORENZI; CHAIX, 2017), ou seja, por condução sólida, através de um instrumento musical e/ou do seu próprio corpo, ela vibra e se transforma em uma possibilidade real de relação desse sujeito com a música.

Embora ainda exista a necessidade da ampliação de pesquisas sobre o tema: Educação Musical Especial e Surdez, a revisão de bibliografia conduziu diálogo com diversos autores MARTINS; SANTOS, (2022); MATHIAS, (2019); FINCK, (2009); HAGUIARA-CERVELLINI (2003); entre outros, que afirmam os benefícios da música para o desenvolvimento dos estudantes surdos e indicam possibilidades efetivas para a experiência musical da pessoa surda por meio de adaptações metodológicas e construção de processos, que se façam conduzidos por processos vibráteis, táteis e visuais.

Segundo Haguiara-Cervellini (2003), há pelo senso comum, inclusive entre pais, professores e entre os próprios estudantes surdos, a incredulidade quanto à sua real possibilidade de vivenciar e fazer música em sua rotina, principalmente por entenderem que o objetivo da música está direcionado exclusivamente a ser uma organização de sons, por essa razão, “essa impossibilidade é percebida porque há uma sobrevalorização do aspecto auditivo da música” (DUARTE, 2017, p. 11), entretanto,

[...] a despeito de o aparelho auditivo humano ser o principal responsável por captar todas as frequências sonoras audíveis, por não possuir capacidade auditiva de captar os sons, a pessoa surda utiliza como principal meio de comunicação e percepção o sentido da visão. (ARAÚJO, 2018, p. 1).

Dessa forma, na música, isso se faz por meio de experiências multissensoriais.

Devido à escassez metodológica e poucos estudos desenvolvidos na área, especificamente, dedicados para a surdez, o aprender e o ensinar musical que se faz nas aulas, se dá por meio de atividades adaptadas e criadas para a sua

condição de estar no mundo e suas necessidades educacionais específicas (GESSER, 2009). Assim como todo aluno, o estudante surdo requer de nós docentes, processos educacionais que sejam acordados com as suas demandas. Na surdez, não é possível reduzir a música somente ao seu resultado sonoro, ela se faz de muitas formas, inclusive vibrátil, ela é mais que um elemento estético e artístico, ela se faz em um elemento educacional.

Há diversas metodologias propostas por educadores musicais desde a primeira geração que, apesar de não se debruçarem a esse público, indicam possibilidades de serem aplicadas e vivenciadas por estudantes surdos, se adaptadas. Entretanto, para condução clara da nossa discussão, optamos por delimitar essas ponderações tendo por base a pedagogia do educador musical inglês Keith Swanwick. Tal fundamentação se fez no conceito metodológico do modelo C(L)A(S)P, que indica a necessidade e a importância de uma relação educacional musical que se dê por meio da composição, da apreciação e da performance como pilares fundantes para esse aprendizado e ainda ressalta, que é a relação com a literatura musical diversa e com o desenvolvimento das técnicas da teoria musical e das práticas musicais que se efetiva esse saber (SWANWICK, 2003).

2 KEITH SWANWICK: A TEORIA DA ESPIRAL E O MODELO C(L)A(S)P

A obra do educador musical britânico Keith Swanwick, apresenta teorias para os processos de desenvolvimento musical, como a Teoria da Espiral (1988), que conduz um aprendizado musical que compreenda os processos cognitivos, as etapas para a experimentação e diferentes maneiras de ensinar e vivenciar os saberes da Música.

A Teoria da Espiral (SWANWICK, 1994) do desenvolvimento musical propõe que as etapas sejam vivenciadas de forma cíclica e constante, ou seja, que o indivíduo retorne às etapas anteriores para aprofundar e ampliar seu conhecimento musical, podendo algumas vezes, se necessário, revisitar temáticas anteriormente trabalhadas. Além disso, a teoria sugere que as etapas sejam estimuladas por meio

de desafios musicais que provoquem o indivíduo a sair de sua “zona de conforto” e buscar novas soluções e possibilidades musicais.

Keith Swanwick (1994 p. 87) em sua teoria apresenta fases do desenvolvimento musical, correlacionadas com ao fator etário dos estudantes, aqui destacamos:

- Intuição: A fase em que o estudante reproduz sons e gestos musicais sem relação com os seus conceitos, mas executando de forma precisa os parâmetros musicais.

- Imaginação: A fase em que o estudante explora os sons e os gestos musicais de forma lúdica e intuitiva. Neste momento, as possibilidades não são norteadas pelas regras musicais, mas sim, conduzidas pelo manuseio interessado do material sonoro.

- Impressões: A fase em que o estudante se identifica com um estilo ou gênero musical específico e adota seus códigos e convenções. Este espaço é conduzido pelas escolhas e interesses dos estudantes, contudo, se faz norteada pelo professor.

- Jogo: A fase em que o estudante compreende os princípios e as regras que regem a música e utiliza uma linguagem musical para se comunicar. Neste momento, as apropriações musicais vivenciadas e experienciadas em aula, recebem seus nomes e funções, de forma que o fazer musical deixa de ser somente intuitivo e passa a ser também, conduzido pelas regras do fazer musical.

- Assimilação: A fase em que o estudante reconhece a diversidade e a inter-relação entre as diferentes formas e expressões musicais, sendo possível construir de forma intencional, suas relações musicais.

Já o modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979), que foi desenvolvido após a Teoria da Espiral, é uma proposta teórica do ensino de música e se apresenta como acrônimo, de forma que a letra C é abreviação para Composição, que é a atividade de criar música, seja individualmente ou em grupo, utilizando diferentes recursos sonoros, instrumentos, vozes e tecnologias, o que o autor chama de manuseio do material sonoro. O L refere-se a Literatura (Literary Studies - Estudos literários), essa atividade envolve estudar as obras musicais de diferentes épocas, culturas e gêneros, analisando seus aspectos históricos, sociais, estéticos e estruturais, ou seja, todo material de música e sobre música. O A destaca a Apreciação Musical, como uma atividade essencial, pois o ouvir música com atenção, sensibilidade e

criticidade, reconhecendo seus elementos constitutivos, suas características expressivas e seus significados, possibilidade uma maturidade musical e uma ampliação em seu repertório de escolhas a serem vivenciadas. A apreciação musical desenvolve a percepção auditiva, a memória musical, o gosto estético e a capacidade de julgamento dos estudantes, que desatacamos que não se trata de analisar que uma música é boa ou ruim, mas sim a possibilidade de preencher as necessidades, escolhas e desejos musicais dos estudantes. A letra S se apresenta como a Técnica (Skill acquisition - Habilidades), ou seja, adquirir habilidades técnicas para tocar um instrumento musical ou cantar, dominando aspectos como: postura corporal, coordenação motora, afinação, articulação, dinâmica e expressividade. A skill acquisition (ou técnica) aprimora o desempenho musical dos alunos e facilita sua participação nas outras atividades musicais pois adquire-se autonomia em seu fazer. Por fim, a letra P refere-se a Performance: a atividade de executar música ao vivo ou gravada, seja individualmente ou em grupo, interpretando obras musicais de diferentes autores ou próprias. A performance musical envolve a comunicação de emoções, intenções e significados musicais para um público ou para si mesmo.

O modelo apresentado por Keith Swanwick (2003), se dá principalmente, na triangulação do CAP - Composição, Apreciação e Performance – pois, para o educador musical, estas são as bases do processo de ensino e de aprendizagem musical. Contudo, a Educação Musical, se dá especialmente, ao ser fortalecida pelos conteúdos experienciados e vinculados a (L)iteratura de música e sobre música e as (S)kills (traduzido como habilidades), técnicas musicais. O objetivo do modelo é proporcionar uma experiência musical abrangente, significativa e criativa para os estudantes, de forma que os seus interesses, necessidades e potencialidades sejam respeitadas e conduzam o processo.

No Brasil, segundo França e Swanwick (2002), houve a tentativa de renomear seu modelo para (T)EC(L)A, mas tal proposição não é aprovada pelo autor, pois ela fragiliza a proposta original do autor, inicialmente por conta da concepção visual e simétrica alteradas das letras e ainda, pelas traduções de algumas das letras. De forma que a letra T; refere-se unicamente a técnica musical, a letra E; indica execução musical, a letra C; propõe a necessidade do exercício composicional, a letra L; aponta para a relação educacional com a literatura musical e por fim, a letra A; destaca o exercício da apreciação musical. Ainda se algumas dessas palavras

pareçam sinônimas das apontadas no modelo C(L)A(S)P, elas carregam significados aproximados, não exatos ao do autor.

3 O PERFIL DA PESSOA COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

A escola tomou para si a responsabilidade de preparar os educandos para a vida, para agir como um ser social, além de informar e resgatar valores, colaborando no que a família não consegue fazer. Daí, a motivação em propor atividades que despertem habilidades e competências logo no início da educação básica. "Cada criança é única, as formas na qual os problemas de aprendizagem se manifestam está relacionada com a individualidade de quem aprende; portanto, não existem causas únicas, nem tratamentos iguais [...]" (GÓMEZ; TÉRAN, 2018, p. 95). Deparamo-nos com vários desafios que dificultam o trabalho dos professores e retardam o desempenho dos educandos na leitura e escrita, tornando-se um problema a ser enfrentado pelos educadores ou responsáveis. Conhecer e identificar, procurando sanar essas dificuldades, é essencial para que o educando se desenvolva, plenamente.

Necessitamos compreender o contexto escolar que envolve as relações entre a aprendizagem e suas características. Sendo assim, a definição de Dificuldade de aprendizagem (DA), segundo Jardini (2003, p. 27) "engloba um grupo heterogêneo de desordens que se manifesta por meio das dificuldades na aquisição e compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático". As crianças com dificuldades de aprendizagem são as que não conseguem aprender ao mesmo tempo que as demais, apresentando um desempenho mais lento, não necessariamente apresentando necessidades especiais. Portanto, a educação tem que ser inclusiva em todos os sentidos, inclusive para atender às pessoas que apresentam necessidades especiais.

Ainda, para a LDB, Art. 58, a educação especial refere-se à modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). No seu Art. 59, aponta que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência: "I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às

suas necessidades;" além de, "III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996).

O processo de ensinar para conseguir bons resultados tem sido um desafio dos professores, pois, muitos estudantes param no quesito ler e escrever corretamente. Muitos estudantes não dominam a leitura e a escrita, têm dificuldade de aprender, ou seja, o educador necessita desenvolver um caminho diferenciado para ensinar estes educandos que apresentam impedimentos em alguns fatores — cognitivo, emocional ou cultural —, comumente conhecidos como: dislexia, disgrafia e transtorno do déficit de atenção. Outros podem estar relacionados ao ambiente familiar desestruturado, ou a condições precárias de vida social e de saúde.

Segundo Smith (2008), precisamos pensar no Distúrbio de Aprendizagem (DA), expressão que geralmente se refere a um grupo heterogêneo de problemas manifestados por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio ou das habilidades matemáticas. Para a autora, os educandos com distúrbios de aprendizagem que não recebem atenção desde o início enfrentam sérios desafios por toda a vida. Os professores precisam ter certeza de que os estudantes estão ativamente envolvidos na aprendizagem, sendo assim, adaptações são necessárias para que esses atores estejam em salas regulares, usufruindo de um planejamento e instruções adicionais, que colaborem para alcançarem seus objetivos.

Para Gómez e Téran, (2018), fatores ambientais interferem diretamente na aprendizagem, uma vez que os pais, tios, avós, irmãos e professores têm a função de ensinar. A pessoa que ensina deve disponibilizar as ferramentas necessárias para se aprender, embora algumas condições influenciam negativamente - classes saturadas, condições físicas inadequadas, ou uso de material inapropriado. "Referimo-nos ao uso de programas adequados que levem em consideração as diferentes modalidades de aprendizagem" (GÓMEZ; TÉRAN, 2018, p. 103).

A partir das nossas discussões sobre as dificuldades de aprendizagem, precisamos pensar no ensino de arte no ensino fundamental – anos iniciais, reconhecendo "[...] a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas" (BRASIL, 2018, p. 196). Nesse

contexto, compreendemos que as linguagens artísticas favorecem o trabalho com educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, uma vez que devemos considerar o compromisso aos educandos em desenvolver suas competências e habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento. "O componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais" (BRASIL, 2018, p. 199).

A linguagem musical pode ser desenvolvida a partir do ato de ouvir e apreciar músicas, uma vez que receber esses estímulos sonoros é transformar as percepções, permitindo a inserção de contextos afetivos e até culturais. É necessário que a escola e a família abracem a criança em foco, fornecendo estrutura e recursos para que ela se sinta incluída no processo de aprender. Todos devem agir oferecendo-lhe recursos e apoio para que a mesma se sinta motivada a continuar aprendendo.

4 AULAS DE MÚSICA PARA ESTUDANTES SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O processo musical apresentado aos estudantes surdos, acontece em uma sala de aula mista, com estudantes surdos e D.As (deficiência auditiva), que usam em seu dia a dia o AASI (aparelho de amplificação sonora individual) ou implante coclear e são utentes da Libras. Tais proposições acontecem por meio das aulas de vivência musical, de teoria musical e por meio do instrumento piano, e tem como finalidade oportunizar conhecimentos musicais teóricos e práticos, além de sensibilizar por meio de estímulos vibráteis, táteis e visuais seu gosto pela música, expressividade, percepção dos elementos musicais e sonoros, levando-os a se tornarem sujeitos ativos e autônomos de seus processos musicais, sendo conduzido através de reflexões críticas e ética durante todo processo.

As aulas são individuais e conduzidas na Língua Brasileira de Sinais – Libras, pois entendemos que essa seja a primeira língua (L1) dos estudantes e, faz-se necessário que sua vivência educacional e conduzida comunicacionalmente para potencializar o seu processo de ensino e de aprendizagem, que de certa forma se

potencializa, pois os estudantes participam das aulas com o AASI ou com o implante coclear desligados, pois a relação das alturas dos sons não é fiel, quando feitas por esses meios.

Tal questão avulta a necessidade de repensar o processo formativo dos licenciandos, pois pela Lei nº 10.436/2002, a disciplina de Libras é obrigatória nas licenciaturas e está posta para que os futuros professores tenham condição de conduzir os processos educacionais de forma acessível, a começar por sua comunicação. No entanto, não basta apenas ter noções básicas da língua, para a comunicação, é necessário ter um conhecimento aprofundado da língua e ainda, um vocabulário de música em Libras divulgado e fluido entre a comunidade surda, pois muitas vezes não há sinalização para muitos sons e termos da música que possa dar entendimento nos processos de formação musical. Por mais que se utilize de outros meios vibráteis, táteis e visuais para compreender a música, a L1 também é um canal de aproximação entre o estudante e a música.

Nas práticas musicais alinhadas ao C(L)A(S)P, estimulamos a composição de melodias que usualmente são correlacionadas aos processos teóricos da música, quanto a delimitação de compassos e tempos musicais, inclusive nos utilizamos de partituras não-convencionais, principalmente para os estudante iniciantes, pois entendemos que a relação musical visual colabora com o seu fazer musical, além de sempre estarem apoiadas nos estímulos vibráteis e visuais, através de movimentos corporais "harmonizados" com a melodias compostas.

A apreciação musical se dá pela aproximação com os sons, proposição esta que usualmente não foi feita anteriormente pelo fato do estudante ser surdo. Já o seu reconhecimento sonoro, acontece através das vibrações e da sua correlação com os sinais da Libras. As possibilidades sonoras da música, acontecem sendo apresentadas por processos táteis e visuais, através de figuras, gestos e sinais e pela sensação da peça executada em seu corpo, na maioria das vezes, esse processo acontece com o toque de peças musicais em caixas de som que propiciam a ampliação dessas sensações.

A proposta de performance musical é compreendida pelo Swanwick (2003) como quaisquer proposições musicais que aconteçam com autonomia, intencionalidade e solidez musical, podendo acontecer através do canto, quando os estudantes são surdos ou D. As oralizados, das palmas com precisão rítmica em sua

execução e da execução prática de um instrumento, ou seja, a prática se faz de forma artística, por meio da educação musical.

A relação apontada pelo autor, ainda incluem, para sustentação dessa estrutura de ensino musical, a relação com a Literatura de Música e sobre Música, que acontece em sua maioria através da tradução desse conhecimento para a Libras e com mais ênfase nas possibilidades visuais. Já a Habilidade (que vem do S, de skills) se dá através da Modelação (BANDURRA; AZZI; POLYDORO, 2008, p.120) tal processo se faz, principalmente por meio da observação e da imitação como ponto de partida em nossas aulas, também nos utilizamos dos estímulos visuais, com partituras tradicionais e com escritas não-convencionais e da reprodução tátil dos ritmos das peças trabalhadas, a partir da repetição ajustada se dá a habilidade e o compromisso técnico musical.

Esta é apenas uma experiência entre tantas, com possibilidades reais vivenciadas por nós sobre o fazer, ensinar, aprender e vivenciar a música. No entanto, é imprescindível que aconteça uma formação específica para que o futuro professor compreenda a cultura surda, sua língua e o modo de experimentar os sons pelos indivíduos surdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência educacional proposta nos possibilita a reflexão sobre a urgência de uma Educação Musical Especial, que se faça na perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de compreender o não-ouvir, o sujeito surdo, a necessidade de uma investigação sobre a formação dos futuros educadores musicais e sua práxis educacional direcionadas à pessoa surda.

pois, ela [a música] é importante para a formação de todas as pessoas, pois, como afirma Gainza (1988): a música pode, ao penetrar no homem, romper barreiras de todo tipo, abrir canais de expressão e comunicação e induzir a modificações significativas na mente e corpo (KOELLREUTTER, 1998).

Dessa forma, o fazer musical na docência, a prática do professor, é um processo que se aproxima do exercício artesanal, feita à mão, respeita os tempos, a ética do ofício e vai sendo modelado de acordo com as especificidades de cada

estudante, pois de fato, é preciso refletir como a matéria-prima, se transformará na obra final, ou seja, quais os elementos serão necessários para essa condução educacional? Neste caso específico, quais elementos didático-pedagógicos e metodológicos serão fundamentais para uma aula de música que se aproxime da realidade da pessoa surda de forma eficiente?

Deste modo, destacamos a premência de uma discussão aprofundada sobre os possíveis processos pedagógico-musicais que colaborem e apontem para um fazer docente efetivo, desde a sua formação, que seja conduzido com responsabilidade e ética, equidade e orientado por práticas inclusivas que de fato, incluam e deem acesso a esses estudantes a uma vivência musical efetiva.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. Dispositivo para ensinar música a surdos é premiado no Campus Party Natal. *In*: WEBSITE do IFRN. **Depoimento**. Natal: IFRN, 2018. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/dispositivo-para-ensinar-musica-a-surdos-e-premiado-na-campus-party-natal> Acesso em: 21 abr. 2023.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed. 2008.
- BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, v. 18. n. 2, 2018. p. 01-21. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032018000200598&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 set. 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.
- DUARTE, Erivan Gonçalves. **Uma ferramenta para a educação musical dos surdos**. 2017. Dissertação (Mestrado Engenharia Elétrica e de Computação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/330995/1/Duarte_ErivanGoncalves_M.pdf Acesso em: 18 abr. 2023.
- FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo**: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Porto Alegre, 2009. 234 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *In*: **Em Pauta**, v. 13, n. 21, dezembro/2002.
- GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
- HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *In*: PAVAN, Alexandre. Entrevista com Hans-Joachim Koellreutter. **Revista Mensal do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo**, a. 25, n. 207, jul. 1998.

LORENZI, Antoine; CHAIX, Benjamin. O que é som?. **Cochlea**, 2017. Disponível em: <http://www.cochlea.eu/po/som>. Acesso em: 22 jun. 2023.

LOURO, Viviane. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas/Viviane dos Santos Louro, Luís Garcia Alonso, Alex Ferreira de Andrade. São José dos Campos: Ed. Do Autor, 2006.

MATHIAS, Mércia S. Produção acadêmica sobre música e surdez: o que revelam as publicações. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 27, n. 42, p. 71-93, jan./jun. 2019. Disponível em: 30 (abem-submissoes.com.br). Acesso em: 18 jun. 2023.

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Eu ouço música com meu corpo todo e você?. In: ANAIS DO ENCONTRO SOBRE MÚSICA E INCLUSÃO, 9., Rio Grande do Norte. **Anais** [...], 2022. p. 32–43. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi/article/view/85> Acesso em: 28 jun. 2023.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. 1st ed. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **Music Mind and Education**. London: Routledge, 1988.

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge**. Intuition analysis and music education. London: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda de Oliveira e Luiz Tatit. São Paulo: Moderna, 2003.



ADAPTAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS: reflexões a partir da educação musical inclusiva para pessoas com TEA

Adriana Martins dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

adriana.martinssantos@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho é um recorte da minha monografia e tem como objetivo apresentar um relato de experiência de ensino de música para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Projeto Som Azul da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Essa experiência suscitou algumas reflexões relacionadas à importância da adaptação de recursos pedagógicos para a promoção de um ensino inclusivo, alguns dos quais serão apresentados no presente artigo.

PALAVRAS-CHAVE

educação musical inclusiva; autismo; adaptação de recursos pedagógicos.

Como citar este artigo?

SANTOS, Adriana Martins dos. Adaptação de recursos pedagógicos: reflexões a partir da educação musical inclusiva para pessoas com TEA. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 56-67. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem o objetivo de apresentar, por meio de um relato de experiência, alguns aspectos do ensino de música para pessoas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA no projeto de extensão “Som Azul” da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Essa experiência ocorreu no período de 2019 a 2022, a partir da qual serão abordadas algumas estratégias e materiais pedagógicos adaptados utilizados de modo a respeitar a singularidade de cada aluno que dele participava.

A importância do desenvolvimento deste trabalho se dá pelo fato de que ainda são raros estudos que apresentam as experiências vivenciadas no contexto do ensino inclusivo e/ou específico para pessoas com TEA. Além disso, ainda são poucos os profissionais que possuem formação para atuar nessa área e atender a uma demanda crescente revelada pelo Censo Escolar de 2021 (INEP, 2021). De acordo com o referido censo, em 2017 foram contabilizadas 77.102 matrículas de alunos com TEA nas escolas, e em 2021 a quantidade passou para 294.394, o que representa um aumento de 280%.

Inclusive, a falta de profissionais capacitados foi uma das inquietações de Barbosa (2013) que a levou a desenvolver seu Trabalho de Conclusão de Curso na área da educação musical de pessoas com autismo:

A dificuldade em encontrar profissionais da música voltados para a área de educação musical especial, especificamente no trabalho com pessoas autistas, a necessidade e o interesse particular nessa área, fez com que se desenvolvesse esse trabalho. (2013, p. 22)

Dessa forma, a presente pesquisa também ressalta a importância da existência de projetos para atuação prática de alunos em seu processo de formação no Curso de Licenciatura em Música. Acreditamos que a experiência prática é enriquecedora para a vida do monitor aprendiz, pois permite uma maior compreensão de como se dá o processo específico da educação musical especial/inclusiva. Tal argumento tem respaldo nos estudos de Babosa (2013) e Silva (2017), pois ambas reforçam sobre a importância da criação de projetos que, além de oportunizar às pessoas com TEA o aprendizado sistemático da música, proporciona aos alunos dos cursos de Licenciatura em Música da UFRN um campo de estágio para o desenvolvimento de sua prática docente nessa área. E, desse

modo, permite que o professor adquira maior qualificação no desenvolvimento de práticas metodológicas e estratégicas de ensino com mais segurança.

É nesse sentido que também destacamos a importância do Setor de Musicografia Braille e apoio à Inclusão – SEMBRAIN da Escola de Música da UFRN, para o desenvolvimento de ações que tem contribuído para essa formação.

O SEMBRAIN, é o setor da EMUFRN responsável pelo desenvolvimento de ações de extensão articuladas ao ensino e à pesquisa, apoio aos estudantes com deficiência atendidos pela Escola, na capacitação de profissionais e estudantes, e no suporte em adaptação de materiais didáticos para formato acessível de acordo com a demanda de seus estudantes e professores. E, conforme Fonseca (2022, p. 111), as ações desenvolvidas pela equipe desse setor se fundamentam “[...] nos três pilares que formam o tripé da atuação universitária, desenvolvendo e contribuindo com o Ensino, a Pesquisa e a Extensão Universitária.”

Nessas ações, ocorre um processo rico de ensino aprendizagem no qual destacamos: 1) o desenvolvimento de uma prática individual e reflexiva do monitor aprendiz a partir de sua atuação no projeto; 2) também o desenvolvimento de uma prática coletiva e colaborativa entre os membros da equipe; 3) o desenvolvimento musical dos alunos com autismo e do fazer pedagógico dos monitores/ministrantes.

Dessa forma, apresentarei nesse trabalho, parte do processo que vivenciei como monitora do Projeto Som Azul, especialmente no que diz respeito a alguns recursos metodológicos adaptados e utilizados no ensino de música para pessoas com TEA participantes do referido projeto.

2 METODOLOGIA DE TRABALHO

Todo material e/ou atividade elaborada no projeto Som Azul são pensados de forma que os conteúdos devam ser o mais claro e objetivo possível, evitando o excesso de informação e dando ênfase ao campo visual. E, conforme Louro indica,

Diante da deficiência cognitiva é imperativo que sejamos claros e objetivos com o que propomos, utilizando frases simples e exemplos do dia-dia. Também será apreciável o uso de recursos concretos e/ou visuais (objetos, bonecos, figuras, desenhos e fotos) para exemplificações. Essas coisas auxiliam na compreensão por parte do aluno, porque na deficiência cognitiva é grande a dificuldade quanto à abstração, à generalização e à aquisição de conceitos. Assim, quanto mais variados e concretos os recursos, mais facilidade o aluno terá para assimilação de conteúdos e para

o acionamento dos mecanismos compensatórios do raciocínio. (LOURO, 2012, p. 135).

A utilização desses recursos concretos nas atividades do projeto é baseada nas especificidades dos alunos com TEA, devendo ser considerada para atender à pluralidade dentro da sala de aula. Isto é, para que de fato haja a inclusão e o aluno possa construir conhecimento. Pois, o TEA é um transtorno pertencente a um espectro e dentro desse universo cada pessoa com o transtorno possui suas próprias características específicas, o tornando-a única. (ORRÚ, 2019; O QUE É AUTISMO, 2020 et al).

A título de exemplo, é possível que o professor de música possa chegar em uma sala de aula do ensino regular e, nessa sala estejam, entre os neurotípicos, dois ou mais alunos com TEA que não verbalizam. Este é um perfil encontrado no projeto Som Azul, onde alguns não verbalizam. É uma característica importante para considerar no momento da adaptação das atividades. Isto é, são esses desafios do dia a dia do ensino que permite ampliar o nosso olhar e pensar de forma inclusiva sobre o ensino de música para pessoas com TEA.

O ensino de música no projeto Som Azul, acontece em duas turmas coletivas, sendo uma infantil e a outra, de jovens adultos. Essa forma de ensino, estimula e permite que haja a socialização entre eles. Conforme Barbosa (2013), essa forma de trabalhar já era uma prática desenvolvida no projeto desde que foi criado.

Sabemos que alguns autistas irão apresentar uma maior ou menor dificuldade na interação social. Logo esse perfil de ensino do projeto, acaba auxiliando os alunos no seu desenvolvimento social, pois, conforme ressaltam Asnis e Elias (2019), grande parte do nosso desenvolvimento comportamental se dá por meio do contato físico e social. Tal afirmativa encontra respaldo em Orrú (2019, p. 58) quando coloca que

É no ambiente onde as relações sociais são privilegiadas que o aprendiz com autismo, junto aos seus demais colegas, poderá desenvolver distintas possibilidades de aprender. Tão claro, a ênfase maior jamais deve estar nos sintomas do autismo, naquilo que falta, no que está deficitário neste aprendiz, mas sim no potencial, nas habilidades identificadas a partir do conhecimento diário deste aprendiz, na vivência e na relação professor/aprendiz, aprendiz/aprendiz, que podem ser desenvolvidas oportunidades a existência concreta do sujeito que aprende. (2019, p. 58)

A autora não só corrobora, mas também externa que não devemos dar ênfase aos sintomas do autismo ou naquilo que falta, mas sim em suas potencialidades que poderão ser identificadas a partir da vivência do dia a dia da sala de aula.

Outra característica a ser destacada no processo de ensino para pessoas com deficiência em contexto de educação especial ou inclusivo, é o estímulo e incentivo ao professor aprendiz a desenvolver a sua prática metodológica e reflexiva. Silva (2017) coloca que

Diante das situações cotidianas, os profissionais observam e refletem, criam, recriam, e constroem novas soluções, caminhos preparando o campo para a próxima, o que se dá por um processo de reflexão na ação (transformação do conhecimento prático em ação) (2017, p. 22).

De fato, para as adaptações acontecerem, foi necessário que eu vivenciasse esse processo de imersão na minha própria prática, da ação reflexiva. Momentos do qual, fazia reflexões a partir da minha prática, da prática da equipe, e de como poderia fazer a própria adaptação pensando nas potencialidades dos alunos de uma forma inclusiva.

O pensar sobre a nossa própria ação, nos ensina a avaliar a nossa própria prática, mesmo que esse ato analítico se faça sobre algo ou alguma atividade que não deu certo.

A construção da experiência a partir da reflexão da sua própria prática, e em conjunto, a troca de experiências coletiva entre a equipe, contribuem para que o monitor adentre no projeto, mesmo com pouco conhecimentos sobre as especificidades do ensino voltado para pessoas com TEA.

De acordo com Silva (2017),

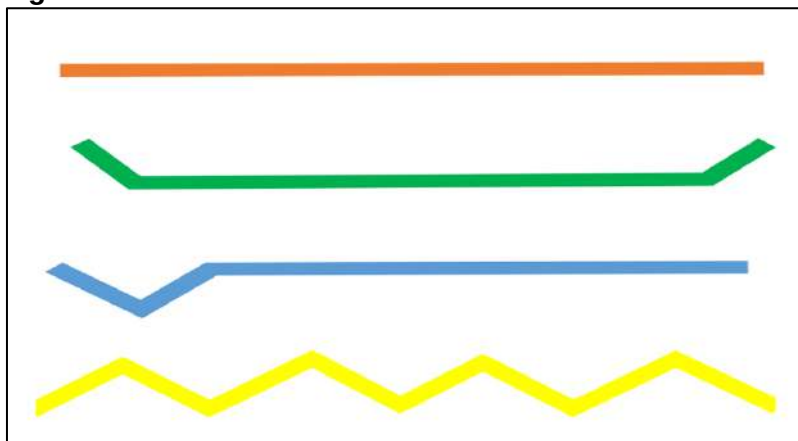
[...] perceber que a interação professor-professor no projeto Som Azul contribuiu de forma significativa para a formação dos professores envolvidos, através da troca de experiências que existia entre as pessoas com diferentes níveis de formação profissional. (SILVA, 2017, p. 45)

Isto é, mesmo sendo iniciante no projeto, a prática coletiva existente na equipe contribui para que o monitor iniciante aprenda a partir da observação da ação pedagógica dos monitores mais veteranos.

Foi a partir das observações, diálogos e distribuição de tarefas entre a equipe que passei a desenvolver atividades e recursos para aplicar nas aulas. Dessa forma, apresentarei a seguir três dessas atividades desenvolvidas e utilizadas no projeto Som Azul enquanto monitora. Todos os recursos de adaptação foram desenvolvidos especificamente no período remoto, da pandemia da covid-19. Período do qual, fomos compelidos a nos adaptar a uma nova modalidade de ensino.

Na atividade da imagem da figura 1, o conteúdo musical desenvolvido em aula foi o parâmetro do som, altura. A ideia aqui era fazer com que os alunos por meio da escuta ativa, percebessem os movimentos sonoros.

Figura 1 – Movimentos sonoros



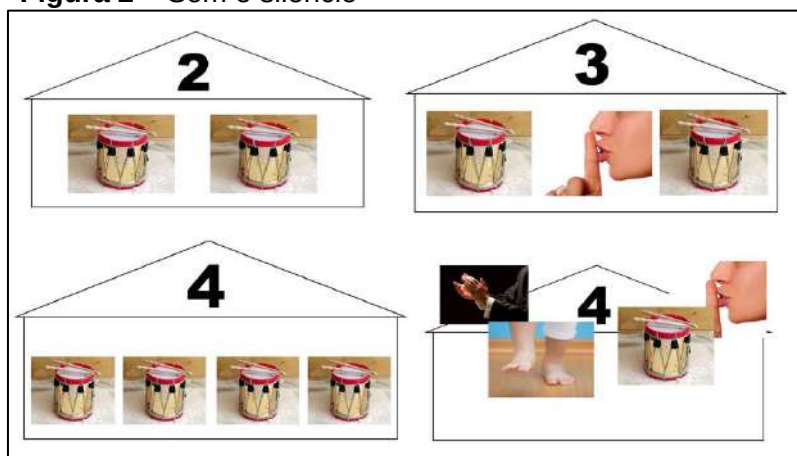
Fonte: Autor

[Descrição da imagem] Imagem com quatro linhas horizontais. De cima para baixo, a primeira linha é reta e laranja, a segunda é verde, com um princípio de ziguezague nas pontas, a terceira é azul, com um ziguezague apenas no início da linha, a quarta é amarela e totalmente em ziguezague. [Fim da descrição]

Os movimentos sonoros, como sugeria cada linha, eram executados com o auxílio de um instrumento de sopro, uma flauta de êmbolo de PVC, confeccionada por mim. Considerando o perfil dos alunos que, conforme já mencionado, alguns não verbalizavam, essa atividade foi pensada como uma maneira alternativa no que diz respeito à participação e resposta dos alunos. Ou seja, foi utilizado um cartão resposta (folha dobrada em quatro partes) em que os próprios alunos pintavam os movimentos sonoros.

Na atividade da imagem da figura 2, os conteúdos musicais trabalhados nessa atividade foram: compassos (binário, ternário e quaternário), representados pelas casas, além do som e silêncio. De acordo com cada casa, o aluno precisaria tocar conforme a quantidade de elementos existentes. Isto é, onde houvesse dois tambores, como mostra no exemplo da atividade, ele precisaria tocar o seu tambor duas vezes dentro de uma pulsação determinada pelo professor.

Figura 2 – Som e silêncio



Fonte: Autor

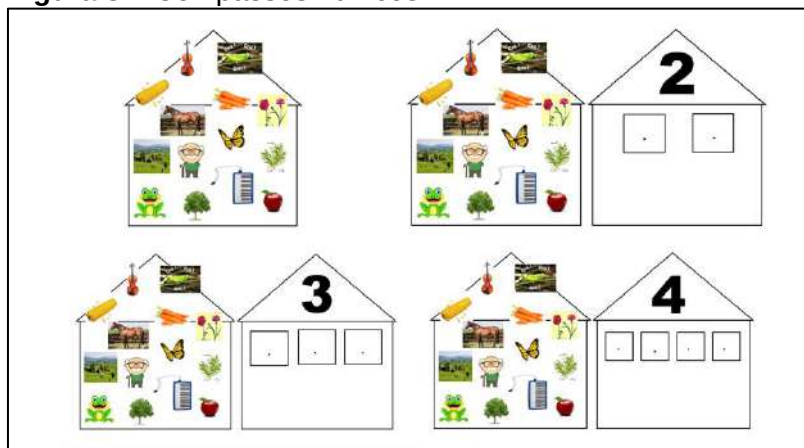
[Descrição da imagem] Imagem com quatro figuras de casas. A primeira casa possui o número dois e a imagem de dois tambores. A segunda casa possui o número três, a imagem de um tambor, uma pessoa pedindo silêncio e outro tambor. A terceira casa possui o número quatro e quatro imagens de tambores. A quarta casa possui o número quatro, a imagem de uma pessoa batendo palmas, uma pessoa batendo os pés no chão, um tambor e uma pessoa pedindo silêncio. [Fim da descrição]

Entre outros exemplos, a quantidade de vezes iria variar de acordo com as casas (compasso). Na casa três, aparece um novo elemento, o momento de silêncio. E por fim, a casa quatro, que além de sugerir que o aluno exercite o conhecimento que ele acabou de aprender, também será o momento em que ele irá desenvolver a sua criatividade, criando sua própria sequência.

Asnis e Elias (2019) ressalta a importância de se ter atividades musicais com estratégias que tenham relação com a criatividade, ou seja, que durante as aulas de música, o professor traga propostas de atividades que incentive o aluno a desenvolver a sua criatividade.

Na atividade da imagem da figura 3, o conteúdo musical desenvolvido em aula, foram, compassos e ritmo. Por meio das casas, que representam os compassos e a divisão silábica das palavras representando os ritmos. Nessa atividade, o aluno precisaria encontrar a casa de cada palavra representada pelas imagens ilustrativas.

Figura 3 – Compassos rítmicos



Fonte: Autor

[Descrição da imagem] Imagem com sete figuras de casas. A primeira casa possui várias imagens, como um sapo, árvore, maçã, violino e borboleta (essas imagens estão presentes na segunda, quarta e sexta casa). A segunda e a terceira casa estão próximas, a terceira possui o número 2 e dois quadrados. A quarta e quinta casa estão próximas, a quinta casa possui o número 3 e três quadrados. A sexta e sétima casa estão próximas, sétima possui o número 4 e quatro quadrados. [Fim da descrição]

Um exemplo, o “sapo” pertence a casa 2, e logo descobrindo isso, aluno precisaria falar a palavras “sapo” batendo com as palmas de suas mãos de acordo com a sua divisão silábica das palavras.

Essas foram algumas das adaptações que foram desenvolvidas e realizadas no projeto Som Azul. Ressalto que, essas ideias não são apresentadas como garantias absolutas de êxito em aula. Mas, como uma ideia norteadora para a prática reflexiva no ensino inclusivo para pessoas com deficiências em respeito à sua singularidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao iniciar no projeto, não sabia nada sobre o TEA, mas esse fato não me impediu de atuar e realizar a minha iniciação à docência nessa ação. Conforme Silva (2019, p. 26), “[...] prática e teoria são elementos interligados, interdependentes. Assim, a teoria é uma fase necessária da práxis.”

Isso justifica o meu processo de iniciação à docência no projeto Som Azul, que ocorreu inicialmente por meio da prática. Mas, foi ao longo desse processo prático enriquecedor e reflexivo, que eu fui desenvolvendo a minha docência, que aos poucos foi se apoiando na teoria.

A partir dessa experiência, compreendi que são os alunos que ditam o seu próprio ritmo do processo de ensino-aprendizagem, não o professor. Freire (2015) coloca que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim, criar as possibilidades para esse conhecimento acontecer. É por meio desse processo, que eles nos ensinam conforme o seu tempo de aprender, porque quem ensina logo aprende ao ensinar e quem aprende logo ensina ao aprender (FREIRE, 2015).

A experiência que construí no Projeto Som Azul ao mesmo tempo que cursava a Licenciatura em Música na UFRN, foram muito relevantes para o meu desenvolvimento acadêmico. Sem dúvida, se tornou uma vivência enriquecedora e norteadora tendo em vista que essa experiência me deu um melhor preparo no que se refere a educação voltada para pessoas com deficiência sobretudo quando pensamos no autismo.

Essa mesma percepção tem sido expressa por outros monitores que passam pelo projeto Som azul, que tiveram a oportunidade de adquirir experiência no ensino de músicas para pessoas com TEA. Segundo Silva (2017),

O projeto, portanto, se configura como um importante laboratório de ensino para os estudantes de Licenciatura em Música que, com esse conhecimento sobre o universo da pessoa com autismo e a sua relação com a música, procuram preencher a lacuna existente na grade curricular do referido curso. Dessa forma, podem encontrar nele uma possibilidade de melhor preparo na área e, assim, se tornarem educadores musicais mais capazes de envolver um aluno com deficiência nas suas aulas. (2017, p. 45)

Um outro fator perceptível, é o número crescente de crianças com autismo no ensino regular atualmente. De fato, quando passei um ano como estagiária no ensino regular infantil na região metropolitana de Natal, tive essa mesma percepção. E essa mesma percepção foi externada por Silva (2019), quando colocou que: “[...] juntando com as minhas experiências atuando mais diretamente em sala de aula na Educação Básica enquanto estagiário e professor monitor, vi o quanto era presente o aumento de alunos (as) com deficiência nas escolas de Educação Básica. (2019, p. 17)”

Ou seja, o ensino para pessoas com deficiência na escola regular, é uma realidade, do qual, todos os professores precisam se preparar. E o Setor de Musicografia Braille e apoio à Inclusão – SEMBRAIN, setor do qual pertence o projeto Som Azul, promove esse fomento para os discentes dos cursos de graduação da Escola de Música da UFRN.

O pensar inclusivo possibilita criar subsídios para a construção de caminhos que possam levar a educação para todos. E esse caminho se faz através de ideias renovadoras, ideias existentes e adaptada à uma nova realidade de ensino.

Essas mudanças têm sido sentidas no ensino superior, através das mudanças principalmente na legislação promovendo mais respeito a diversidade e inclusão de pessoas com deficiência. Esse processo de transição também tem forçado as universidades a se adaptarem ao ensino inclusivo. A UFRN por exemplo, desde o ano de 2002 promove ações voltada para a educação de pessoas com necessidades específicas e o ensino inclusivo. Porém, “a inclusão de estudantes com deficiência física na UFRN acontece desde os anos noventa. (MELO *apud* FONSECA, 2022, p. 46)

Muitas ações foram promovidas ao longo dos anos pela UFRN, ações estas que levaram a universidade a lançar no ano de 2010 o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2010-2019, que traça metas para a universidade em geral no período de 2010 a 2019. Um dos diferenciais deste PDI é a inserção de um capítulo direcionado para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais na UFRN. Como meta, neste capítulo a universidade destaca que “eliminar toda e qualquer forma de barreira (seja ela pedagógica, ambiental, atitudinal, comunicacional, entre outras) tem sido uma ação permanente da instituição em prol da criação de uma cultura de respeito à diversidade” (PDI, 2010, p. 70 *apud* FONSECA, 2022, p. 50).

Atualmente na Escola de Música da UFRN – EMUFRN, tem 2 alunos com deficiência visual no Curso Técnico (um no de Canto Popular, e outro no curso de Violão Erudito); 4 (quatro) discentes com deficiência visual matriculados nos cursos de graduação, sendo 1 (um) no curso de Bacharelado em Canto, e 3 (três) no curso de Licenciatura em Música. E, embora não seja esse o foco do nosso trabalho, destacamos o fato de que alguns alunos com deficiência visual do Curso de Licenciatura também têm participado como monitores do Projeto Som Azul, aprendendo também a serem professores inclusivos.

Enfim, o professor precisa compreender o processo de aprendizagem de cada aluno a partir das suas potencialidades, ter paciência e perceber os eixos em que cada aluno vai se desenvolver melhor. Ou seja, o professor deve enxergar no aluno os seus pontos fortes e habilidades, e não focar em suas limitações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espero que esse trabalho possa inspirar outros educadores na área da educação musical inclusiva. Que outras pessoas, assim como eu, despertem a curiosidade e busquem mais conhecimento a respeito do ensino de música para pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. Que essas experiências possam transmitir para o leitor um novo olhar de possibilidade e que possa criar e/ou desenvolver estratégias, atividades, materiais pedagógicos de apoio direcionadas para o ensino inclusivo.

É por meio da ação e reflexão da prática de ensino, que professor desenvolve a sua práxis de forma consciente. É um processo contínuo, fazendo com que o professor diante as suas inquietações, busque maneiras diferente de transmitir o conhecimento ao aluno, respeitando o seu tempo de aprender. Que de fato, o conhecimento chegue até esse aluno. Pois, desta forma, estamos contribuindo por uma sociedade mais justa e também com o direito de todos a educação.

REFERÊNCIAS

ASNIS, Valéria Peres; ELIAS, Nassim Chamel. **Ensino de música para pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Cortez, 2019.

BARBOSA, Luana Kalinka Cordeiro. **O Ensino de Música para Autistas**: reflexões a partir de uma experiência em Natal-RN. Natal, RN, 2013. 40 f. Monografia (Graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33691>. Acesso em 20 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso 8 jun 2023.

FONSECA, Mauricio Eslabão da. **A inclusão no ensino superior em música**: um estudo com licenciandos com deficiência visual na EMUFRN. 2022. 139f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Pedagogia da práxis**: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. p. 11-19. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3797/1/arquivo149_1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

O QUE É AUTISMO: saiba a definição do Transtorno do Espectro Autista. Revista Autismo, v. vi, n.8, p.08, mar./abr./maio 2020. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/revista/> Acesso em: 04 jun. 2023. ISSN: 2596-0539

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo**: Aprendizes por eixos de interesse em espaços não excludentes. 2 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2019.

SILVA, Raiane Silmara Nascimento da. **Sinergia em Música**: a interação professor-professor no projeto Som Azul da EMUFRN. Natal, RN, 2017. 58 f. Monografia (Graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33740>. Acesso em 20 jan. 2023.

SILVA, Ítalo Soares da. **Práxis docente na educação musical inclusiva**: estudos no contexto escolar do estado do Rio Grande do Norte. 2019. 166f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.



O ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM TEA EDIFICULDADES NO PROCESSAMENTO AUDITIVO

Janaína Braga Leite

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
janainabl@ufrn.edu.br

RESUMO

Este trabalho possui como objetivo compreender como pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se relacionam e aprendem música, mais especificamente, assimilar quais são as causas da hipersensibilidade auditiva e de que maneira as sobrecargas sensoriais podem impedir a inclusão, de fato, da pessoa com TEA na aula de música. Como metodologia, o trabalho caracteriza-se pela abordagem qualitativa e possui caráter explicativo. O procedimento técnico utilizado para a coleta de dados foi a pesquisa bibliográfica. Conclui-se que a educação musical tem objetivos primários e secundários que podem ser benéficos para pessoas com TEA e que a hipersensibilidade auditiva não deve privá-las das vivências musicais. É necessário que o educador musical se aproprie de estratégias e alternativas com o intuito de fomentar um ambiente acessível, inclusivo e que favoreça o desenvolvimento musical.

PALAVRAS-CHAVE

autismo; distúrbio do processamento auditivo; educação musical.

Como citar este artigo?

LEITE, Janaína Braga. O ensino de música para pessoas com TEA e dificuldades no processamento auditivo. *In*: Encontro sobre Música e Inclusão, 10., 2023, Natal/RN, Anais eletrônicos [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 68–80. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista que os Distúrbios no Processamento Auditivo frequentemente afetam a capacidade de alguns indivíduos com TEA de interpretar e compreender sons e que isso pode gerar implicações significativas na apreciação e aprendizado musical, este trabalho possui como objetivo geral compreender como os indivíduos com TEA se relacionam e aprendem música. Mais especificamente, compreender quais são as causas da hipersensibilidade auditiva e de que maneira as sobrecargas sensoriais podem impedir a inclusão, de fato, da pessoa com TEA na aula de música.

Como uma arte formada de som, silêncio, ritmo, melodia e harmonia, a música pode ser dotada de significados distintos a depender do contexto cultural, social e econômico do indivíduo que a ela atribui sentido. Além disso, fatores como conhecimento e experiências musicais prévias, como o contato com gêneros musicais diversos na infância e ao longo da vida, podem contribuir para a elaboração de significados a respeito da música e do som.

A música é um fenômeno humano que está presente em todas as culturas conhecidas e tem sido utilizada desde entretenimento e o favorecimento de experiências estéticas a acalmar crianças agitadas, eliciar emoções, favorecer a coesão social, expressar consciência social e crenças religiosas, dentre várias outras funções (GFELLER, 2008; KOELSCH, 2014 *apud* SAMPAIO; LOUREIRO; GOMES, 2015, p. 145).

Considerando que o conceito de música pode ser relativo e subjetivo, assim como o conceito de ruídos e dissonâncias, Brito afirma que "a linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes" (BRITO, 2003, p. 25).

Portanto, essa arte considerada como essencial à vida, também pode ser significativa e benéfica às pessoas com TEA em diversos aspectos e segundo as especificidades de cada indivíduo. Segundo Souza e Matos,

Os pacientes com TEA podem apresentar déficits na comunicação ou interação social, tanto na linguagem verbal quanto não verbal, padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, além de sensibilidade a estímulos sensoriais. No entanto, cada paciente é afetado de forma e intensidade diferentes (SOUZA; MATOS, 2021, p. 4).

Como cada autista possui um conjunto de especificidades distintas dentro do espectro, também há distinção na maneira como se relacionam e são afetados pelo fenômeno musical. Segundo Padilha, além de outros benefícios que serão mencionados

posteriormente, a música pode contribuir para a espontaneidade no que diz respeito à comunicação, pois favorece a diminuição do isolamento e a ecolalia (PADILHA, 2008).

Ademais, a música consiste em uma ferramenta importante que auxilia a comunicação e a expressão, já que mesmo as pessoas com TEA e que são não verbais podem expressar-se através de melodias, ritmos ou gestos corporais. Conforme menciona Santos e Furtado (2022, p. 423), as crianças estabelecem uma conexão instantânea com a música. Expressam-se por meio do movimento do corpo, como por exemplo, palmas, danças, movimentos com a cabeça ao escutar alguma música da qual se agradam. A criança constrói seu conhecimento a partir das relações que estabelece entre os gestos e o som, quando ouve, canta e dança. Em se tratando de crianças com autismo, o sentimento em relação ao som e movimentos pode não ser demonstrado de imediato, mas, aos poucos, iniciam seus processos de interação e resposta frente à música.

Além disso, essa expressão artística pode auxiliar nas interações sociais, ao promover oportunidades de trabalho em grupo, execução instrumental ou canto e ainda favorecer o estímulo da criatividade e de habilidades cognitivas primordiais para o desenvolvimento da pessoa com TEA. Bertoluchi (2011, p. 2), considera que a musicalização não apenas transforma as crianças em indivíduos que utilizam os sons musicais, criam música, apreciam e se desenvolvem por meio dela, mas também contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da socialização, alfabetização, capacidade inventiva, expressividade, coordenação motora, motricidade fina, percepção sonora, percepção espacial, raciocínio lógico, matemático e estética.

Para mais, Louro define a música como um "complexo conjunto de informações acústicas organizadas coerentemente em um contexto temporal no qual nosso cérebro consegue organizar em conceitos" (LOURO, 2021, p. 25).

Mendonça e Lemos complementam esse pensamento quando dizem que, "a prática musical possui por si só grande valor cultural e artístico, mas, além disso, oferece suporte para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, o que agrega ainda mais valor ao seu aprendizado" (MENDONÇA; LEMOS, 2010, p. 65).

Apesar de todos os benefícios trazidos pela música, possui relevância compreender que o autismo, enquanto transtorno dentro de um espectro variado e amplo, não coloca todos os indivíduos no mesmo padrão. Pessoas que estão dentro do espectro dessa deficiência possuem algumas características típicas que podem ser semelhantes. No entanto, há muitas outras que as diferem, inclusive no que diz respeito aos Distúrbios no Processamento Auditivo (DPA) que colocam abaixo a ideia de que todo autista é musical e possui excelente relação com a música.

2 SOBRE O AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR

Antes de entrarmos nas questões musicais propriamente ditas, vale destacar que o TEA “é um transtorno neurobiológico, com um conjunto de desordens no neurodesenvolvimento, de causa orgânica” (ARAUJO; KLAUSS, 2022, p. 105). Segundo Souza e Nunes, alguns comportamentos universais caracterizam o Transtorno do Espectro Autista. O primeiro deles diz respeito à dificuldade de comunicação (verbal ou não verbal) e interação social. O segundo, condiz com um padrão de comportamento, interesse e atividade restritas, repetitivas e estereotipadas. Os sintomas iniciais devem ser apresentados nos primeiros anos da infância e afetar negativamente as atividades cotidianas da criança. Essas particularidades, quando combinadas aleatoriamente, tornam cada autista um indivíduo diferente do outro.

Segundo Azevedo, Braz, Puci (2022, p. 2), “No Brasil, mediante ao último estudo aplicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), estima-se que existam 2 milhões de pessoas com autismo, porém são estudos iniciais, ainda não oficializados”.

Devido à crescente e elevada incidência de casos diagnosticados e à obrigatoriedade do acesso à educação inclusiva, tem-se observado um aumento na presença, sobretudo, de crianças com autismo nas escolas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, assegura, no Art. 27, que a educação é direito da pessoa com deficiência em todos os níveis e modalidades conforme versa o texto da lei:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 12).

Porém, à medida que a demanda por inclusão de pessoas com deficiência aumenta nas escolas públicas e privadas, torna-se evidente o despreparo de muitas dessas instituições no que diz respeito ao acolhimento, manejo e suporte adequados a esses indivíduos. Isso resulta na mera inserção, sem efetiva inclusão, de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas, inclusive durante as aulas de música. Essas aulas, por sua vez, frequentemente apresentam barreiras atitudinais significativas para determinado grupo de autistas.

Rodrigues, Rodrigues, Tavares (2022, p. 7) constata que a reflexão sobre a importância da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade representa uma ruptura fundamental com a sociedade atual que insiste em excluir. Apesar da legislação abrir

espaços para o entendimento legal dos direitos e deveres dos indivíduos marginalizados, consolidando medidas que visam ampliar o progresso da educação, facilitando o acesso e a permanência de todos na escola, observa-se que a realidade, na prática, carece de ações concretas eficazes. Além disso, no que tange a organização da educação, ainda existem inúmeras lacunas e metas que não foram alcançadas, principalmente no que se refere ao discurso de promover qualidade e igualdade de oportunidades de aprendizado em todos os níveis de ensino.

Um ponto crucial para promover a inclusão de pessoas com deficiência, especialmente aquelas com autismo, é a busca contínua por conhecimento sobre suas características, particularidades, estratégias de manejo, adaptações e compreensão de suas singularidades. Isso é fundamental para garantir a permanência dos alunos autistas na sala de aula de música.

3 DISTÚRBIOS NO PROCESSAMENTO AUDITIVO (DPA) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM TEA NA AULA DE MÚSICA

Dentre as características recorrentes em indivíduos com TEA, destaca-se a hipersensibilidade auditiva (HA) causada por uma disfunção neurológica relativa a Distúrbios no Processamento Auditivo (DPA). Essa HA, "refere-se à queixa de incômodo e/ou irritabilidade frente a determinado som ou sons, em que outras pessoas que compartilham o mesmo ambiente e exposição sonora não relatam o mesmo" (STEFANELLI, ZANCHETTA, FURTADO, 2020, p. 2).

Segundo Gomes, Pedroso e Wagner 2008, p. 280-281), a hipersensibilidade auditiva pode se manifestar de três formas nos sujeitos com DPA. A primeira delas é a hiperacusia (*hiper* = excesso, *akousis* = audição) que ocorre em indivíduos que possuem a audição normal. Essas pessoas apresentam uma sensibilidade considerada fora do habitual a sons de baixa ou moderada intensidade, independentemente da frequência e é causada por uma alteração no processamento central dos sons. O principal sinal de que a pessoa está acometida por esse tipo de hipersensibilidade é a sensação de desconforto. A segunda forma é a fonofobia, caracterizada pelo desconforto causado por alguns sons. Esse fator está relacionado com o significado ou associação, ou seja, sons agradáveis ao indivíduo são tolerados ainda que em altas intensidades. Não há anormalidade auditiva, mas provém do aumento das conexões entre os sistemas auditivos e límbicos. A última forma diz respeito ao recrutamento. Essa está associada à perda auditiva sensorineural periférica e ocorre pela diminuição nos elementos sensoriais da orelha interna.

É comum presenciarmos pessoas com autismo que colocam as mãos nas orelhas ou tentam se esconder quando estão em locais barulhentos ou diante da ocorrência de um ruído forte imprevisível, por exemplo, a buzina de um caminhão ou a queima de fogos. Ou ainda, que fazem uso constante de fones abafadores de ruídos. De acordo com Pires, Mota e Pinheiro (2015, p. 347),

O distúrbio do processamento auditivo (central), DPA (C), é definido como a incapacidade das vias auditivas centrais de focar, discriminar, reconhecer ou compreender informações apresentadas por meio da audição. Esse distúrbio, apesar de relacionado ao déficit do processamento da informação sonora, não gera perda auditiva, nem dificuldades intelectuais, caracterizando-se como um distúrbio de modalidade auditiva (PIRES; MOTA; PINHEIRO, 2015, p. 327).

A fim de compreendermos quais fatores determinam a ocorrência de DPA, faz-se necessário entender como o cérebro humano recebe e processa os estímulos sonoros. Através desse entendimento podemos ter ciência a respeito dos mecanismos que contribuem para a hipersensibilidade auditiva muito comum em pessoas com TEA. De acordo com Engel, Bueno e Sleifer (2019, p. 2), é habilidade do processamento auditivo reconhecer a presença ou ausência do som, identificar o local onde o som se origina, dividir atenção entre dois estímulos simultâneos, selecionar um estímulo auditivo ainda que haja um ruído de fundo, perceber as variações de frequência, intensidade e duração, além de perceber diferenças e semelhanças entre sons verbais.

Ao identificar esses estímulos, nosso sistema auditivo capta os impulsos elétricos e envia comandos para o cérebro de modo que este seja capaz de processar as informações de acordo com as seguintes etapas: Detecção e sensação (capacidade de distinção entre som e silêncio), discriminação (percepção de altura, duração e intensidade), localização (direção do som), reconhecimento (percepção de timbres diversos) (LOURO; MORAES; FREITAS, 2014, p. 13).

O reconhecimento dessas etapas nos ajuda a compreender os motivos pelos quais algumas pessoas com TEA podem apresentar hipersensibilidade auditiva. Essa sensibilidade decorre de deficiências no processamento auditivo que impedem o indivíduo de desenvolver habilidades essenciais para a adequada percepção, discriminação e interpretação dos estímulos sonoros ao seu redor. Devido a essas dificuldades, as informações sonoras chegam ao cérebro da pessoa com TEA e DPA de modo descontrolado e desorganizado, resultando em uma sobrecarga sensorial. Nobre (2021, p. 60), explica que a sensação é semelhante a ouvir todos os sons de um ambiente de uma só vez, sem conseguir perceber ou focar a atenção em nenhum deles isoladamente. Essa bagunça de sons causa uma sobrecarga de estímulos, impede o indivíduo com TEA de

compreender o contexto da situação e gera dificuldade de organização da percepção sonora. Como resultado dessa desordem, podem ocorrer, inclusive, reações agressivas como modo de defesa.

Essa condição provoca níveis diversos de desorganização sensorial ocasionada por sons e ruídos e que pode ser um fator complicador, no que diz respeito à educação musical de algumas pessoas com TEA. Martins (2008) destaca que o distúrbio resulta em uma dificuldade na compreensão dos padrões sonoros, podendo levar a prejuízos na interpretação das informações, modificações no comportamento e, como resultado, ao fracasso escolar. Desse modo, o educador musical, ao trabalhar frequentemente com o objeto sonoro, precisa atentar-se à necessidade de incluir esse sujeito em suas aulas.

O DPA impacta não apenas a hipersensibilidade auditiva, mas também resulta em consideráveis prejuízos na prática musical, levando os alunos que o possuem a ficarem defasados em relação aos outros. Quando não há uma mediação adequada por parte do professor, o aluno perde o interesse e fica desestimulado diante do processo de aprendizagem. Em se tratando das dificuldades que uma pessoa com DPA pode apresentar na parte prática musical. Louro, Moraes e Freitas (2014, p. 17) destacam que problemas na discriminação do padrão sonoro, ou seja, reconhecimento de duração, altura e intensidade, contribuem de forma negativa na realização de ditados rítmicos e melódicos musicais já que, para a execução dessas atividades, é necessária uma profunda dependência da capacidade do nosso cérebro de reconhecer e comparar os padrões de figuras e alturas, para que, posteriormente, sejam organizadas sequencialmente na escrita.

À medida que, mesmo que de forma inconsciente, sejam postas barreiras atitudinais no ensino de música para pessoas com TEA, afastamos, desta arte valiosa e fundamental para a formação global do ser humano, indivíduos que podem possuir habilidades musicais notáveis. Essas habilidades podem não ser desenvolvidas devido à falta de compreensão tanto sobre o TEA quanto sobre o TEA associado aos DPA. A esse respeito, Louro, Moraes e Freitas (2014, p. 21) levantam questões acerca do preparo dos professores e da escola no sentido de promover a inclusão no ambiente escolar:

Em suma, pessoas com distúrbio de processamento auditivo central, podem apresentar severas dificuldades na aquisição musical, principalmente em disciplinas que dependem da acuidade auditiva, como é o caso da percepção, rítmica e apreciação musical. Isso nos deixa um alerta e uma pergunta importante: será que os professores de música têm conhecimento suficiente sobre essas questões? Será que as escolas de música estão preparadas para trabalhar a inclusão de alunos que apresentam DPAC? (LOURO; MORAES; FREITAS, 2014, p. 21)

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa. No que diz respeito aos procedimentos técnicos, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi a pesquisa bibliográfica, pautada a partir de trabalhos já publicados e disponíveis (PRODANOV, 2023, p. 128). De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 158), a pesquisa bibliográfica é

[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

Possui caráter explicativo, procurando aprofundar um conhecimento que já existe. Segundo Gil (2022, p. 42),

[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. É o tipo que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. [...] Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos.” (GIL, 2002, p. 42).

Desse modo, foram analisados textos acadêmicos que versam sobre música, TEA e DPA. Em decorrência da quantidade reduzida de artigos mais diretamente relacionados ao tema proposto, pesquisei, de maneira mais ampla, trabalhos no Google Acadêmico e observei que a área da fonoaudiologia apresenta trabalhos que contribuem diretamente para a compreensão do tema. Posteriormente, além das fontes encontradas na busca ampla, direcionei a procura por trabalhos nas bases da ABEM, Scielo e repositórios da UFRN. Os descritores utilizados para a busca foram “Música e Autismo”, “Educação Musical e TEA”, “Distúrbios no processamento auditivo e TEA” e “Hipersensibilidade auditiva e autismo”. Foram encontrados 11 trabalhos acadêmicos mais diretamente relacionados ao tema proposto:

Tabela 1 – Trabalhos acadêmicos encontrados

TRABALHOS SOBRE AUTISMO E DISTÚRBIOS DO PROCESSAMENTO AUDITIVO				
Nº	AUTOR	TÍTULO	DATA	CATEGORIA
1	ARAUJO, Drienny Loureiro Silva; KLAUSS, Jaisa.	Os benefícios da terapia de integração sensorial no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa de literatura.	2022	Artigo
2	ENGEL, Ana Clara; BUENO, Claudine Devicari; SLEIFER, Pricila	Treinamento musical e habilidades do processamento auditivo em crianças: revisão sistemática.	2019	Artigo
3	GOMES, Erissandra; PEDROSO, Fleming Salvador; WAGNER, Mário Bernardes.	Hipersensibilidade auditiva no transtorno do espectro autístico.	2023	Artigo
4	LOURO, Viviane dos Santos; MORAES, Gisele Masotti; FREITAS, Renan Sergio.	Ações pedagógicas para inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista numa escola de música de São Paulo: relato de caso.	2015	Artigo
5	MARTINS J.S., PINHEIRO M., BLASI, H.F.	A utilização de um Software infantil na terapia fonoaudiológica de distúrbio do processamento auditivo central.	2008	Artigo
6	MENDONÇA, J. LEMOS, S.	Relação entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de 5 anos.	2010	Artigo
7	Nobre, Luana Eloá Martins.	O ruído no ambiente escolar do ensino fundamental I como barreira no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista.	2021	Dissertação
8	PIRES, M. M., MOTA, M. B. & PINHEIRO, M. M. C.	Os sistemas de memória de crianças portadoras do distúrbio do processamento auditivo (central)	2015	Artigo
9	SANTOS, Juliane.; FURTADO, Andrea.	A música e sua contribuição no desenvolvimento de crianças autistas.	2022	Artigo
10	SOUZA, Andrea Cristina de Oliveira; MATOS, Eliane Rúbia Rodrigues.	Os benefícios da música na intervenção com crianças com transtorno do espectro autista.	2021	Artigo
11	SOUZA, Renata Ferreira de; NUNES, Débora Regina de Paula.	Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações.	2019	Artigo

Fonte: elaborado pela autora do trabalho, 2023.

5 RESULTADOS

Como resultados dessas buscas, foram encontrados e analisados 46 artigos para esta pesquisa, dos quais 25 foram excluídos após a leitura dos resumos por não terem relação estrita com o tema deste trabalho ao abordar questões mais voltadas à psicologia e musicoterapia do que educação musical propriamente dita. Os 21 restantes foram analisados na íntegra a fim de identificar uma relação mais direta com o tema.

Após a última análise, 11 artigos atenderam totalmente ou parcialmente aos objetivos da pesquisa, enquanto os demais foram descartados. Para a versão final deste trabalho, considerou-se artigos da área da fonoaudiologia por trazerem conceitos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Constatou-se que a ausência de uma mediação eficaz por parte dos professores em relação ao DPA representa um obstáculo à inclusão de estudantes com TEA nas aulas de música. Além disso, ressalta-se a relevância de compreender as origens da desregulação sensorial, a fim de implementar intervenções e adaptações que sejam adequadas para promover o desenvolvimento pleno do aluno durante as aulas de música.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação musical tem objetivos amplos, que incluem o desenvolvimento de habilidades musicais e secundárias, como coordenação motora, interação social e expressão. A hipersensibilidade auditiva não deve privar pessoas com TEA dessas experiências musicais. Ao contrário, é papel do educador buscar alternativas e estratégias, incluindo o uso de tecnologias assistivas, para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento musical e pleno do indivíduo com TEA e DPA cheios de potencialidades.

Diante do exposto, compreendemos que, para um indivíduo com TEA, a aula de música pode ser um ambiente desafiador que exige grandes esforços de concentração e regulação. Uma aula comum contempla diversos aspectos musicais ao mesmo tempo. O que, por exemplo, pode parecer uma simples canção sendo executada com voz acompanhada ao piano, na verdade, se trata de uma música dotada de ritmo, altura, intensidade, melodia, harmonia, andamento, pausas. Somando-se a isso, pode haver estudantes marcando o pulso da música com o lápis na cadeira ou batendo o pé no chão.

Pessoas neurotípicas conseguem ignorar o fato de alguém estar batendo o pé no chão e focar somente na música que está em execução, porém, os estudantes com TEA receberão todas as informações de maneira desorganizada ocasionando sobrecarga sensorial. Sem sombra de dúvidas, esses fatores implicam em prejuízo no aproveitamento e

aprendizagem do discente com TEA já que, para ele, a sala da aula de música pode ser o último lugar no qual ele deseja estar.

Algumas medidas podem ser adotadas a fim de reduzir o impacto dos DPA nas aulas de música. Dentre elas, podemos listar: identificar o tipo de som causador da desregulação. Se provocado pelo timbre de um instrumento específico, pela intensidade, altura, ou ainda por algum ritmo, por exemplo. Identificar as causas da desregulação sensorial é importante, não para que seja excluída do ambiente escolar, mas para que as adaptações necessárias e o manejo apropriado sejam realizados a fim de incluir o aluno. Outra estratégia interessante é buscar essa informação com o próprio aluno (a depender da idade) ou com a pessoa responsável por ele.

O professor, após descobrir a causa da hipersensibilidade, pode buscar estratégias para promover uma gradual dessensibilização até que o indivíduo se sinta confortável na sala de aula de música. É importante ressaltar que o processo pode ser demorado, mas que é de suma importância para o aprendizado musical da pessoa com TEA. É papel do educador promover um ambiente controlado, com redução de ruídos desnecessários, isolamento acústico, redução de eco, que permita que o estudante com hipersensibilidade suporte permanecer nele e sinta-se confortável e aberto ao aprendizado musical.

Contudo, considerando que em uma aula de música é provável que haja momentos barulhentos, o uso de protetores auriculares pode ser um importante aliado nesse processo. Essa tecnologia assistiva ajuda a controlar a quantidade de estímulos sonoros que o indivíduo recebe, tornando o ambiente menos desconfortável sonoramente. Além disso, o cuidado com a seleção de instrumentos musicais menos estridentes é uma medida interessante para a inclusão gradual do autista com DPA na aula de música. Outra precaução interessante diz respeito à promoção de momentos de execução instrumental individual ou em pequenos grupos com vistas a respeitar, inclusive, o tempo necessário para a resposta de aprendizagem musical de cada estudante.

Salienta-se que pode haver outros fatores que desorganizam o autista na sala de aula de música. Não necessariamente o som ou ruído. Daí a relevância de se conhecer o estudante e ter um olhar atento e observador para todo o contexto que envolve o ambiente sonoro, observando sinais de preferências por determinado som ou instrumento, a fim de incluí-lo, motivá-lo, torná-lo participante de todo o processo educativo assim como os demais alunos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Drienny Loureiro Silva; KLAUSS, Jaisa. Os benefícios da terapia de integração sensorial no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa de literatura. *In: ALMEIDA, Flavio Aparecido. Autismo: avanços e desafios*. Editora Científica Digital, 2022. v. 2. p. 103 - 116.

AZEVEDO, Celia Andrade Baptista de; BRAZ, Isabela Cristina Couti; PUCI, Luiz Alexandre Jeronimo. **Dispositivo auditivo para hipersensibilidade sonora**: construção de protótipo para monitoramento sensorial de ruídos. Trabalho de conclusão de curso (Curso Superior de Tecnologia em Sistemas Biomédicos) - Faculdade de Tecnologia FATEC Bauru, Bauru, 2022. Disponível em: <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/11433>. Acesso em: 16 de out de 2023.

BERTOLUCHI, Maria Aparecida. Autismo, musicalização e musicoterapia. *In: Artigos meloteca*, 2011. Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/autismo-educacao-musical-e-musicoterapia.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados Edições Câmara. 2015. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: proposta para a formação integral da criança. 2.ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

ENGEL, Ana Clara; BUENO, Claudine Devicari; SLEIFER, Pricila. Treinamento musical e habilidades do processamento auditivo em crianças: revisão sistemática. **Audiology Communication Research**, [S. l.], v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/Rf4ZPDNjDmsCN7xhcbbpDkj/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2023.

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

GOMES, Erissandra; PEDROSO, Fleming Salvador; WAGNER, Mário Bernardes. Hipersensibilidade auditiva no transtorno do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. 2008 out./dez. v. 20; n. 4, p. 279-284. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000400013>. Acesso em: 16 de out. 2023

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical, autismo e neurociências**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

LOURO, Viviane dos Santos; MORAES, Gisele Masotti; FREITAS, Renan Sergio. Ações pedagógicas para inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista numa escola de música de São Paulo: relato de caso. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 138-157, 2015. DOI: 10.5965/198431781022014138. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5155>. Acesso em: 30 jun. 2023

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

MARTINS J.S., PINHEIRO M., BLASI, H.F. A utilização de um Software infantil na terapia fonoaudiológica de distúrbio do processamento auditivo central. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, p. 398-404, 2008.

MENDONÇA, J. LEMOS, S. Relação entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de 5 anos. **Revista da ABEM**, v. 23, p.58-66. Porto Alegre, mar. 2010.

NOBRE, Luana Eloá Martins. **O ruído no ambiente escolar do ensino fundamental I como barreira no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista**. Fernandópolis, 2021. 70 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais). Universidade Brasil, 2021. Disponível em: <http://repositorioacademico.universidadebrasil.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/396>. Acesso em: 30 jun. 2023

PADILHA, Marisa. **A musicoterapia no tratamento de crianças com Perturbação no Espectro do Autismo**. 100 p. Dissertação (Mestrado em Medicina). Universidade da Beira Interior, Faculdade de Ciências da Saúde. Covilhã, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.6/833>. Acesso em: 16 out. 2023

PIRES, M. M., MOTA, M. B. & PINHEIRO, M. M. C. Os sistemas de memória de crianças portadoras do distúrbio do processamento auditivo (central). **CoDAS**, 2015, 27 (4), p. 326 - 329. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1171>. Acesso em: 16 out. 2023

RODRIGUES, J. M. C.; RODRIGUES, S. C.; TAVARES, A. da S. Ambiente escolar: Lutas e desafios no processo de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. **Revista @mbienteeducacão**, São Paulo, v. 15, n. 00, 2022. DOI: 10.26843/ae.v15i00.1171. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1171>. Acesso em: 16 out. 2023.

SANTOS, Juliane; FURTADO, Andrea. A música e sua contribuição no desenvolvimento de crianças autistas. **Concilium**, v. 22, n. 7, p. 418-429, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CLM-691-745>. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, Andrea Cristina de Oliveira; MATOS, Eliane Rúbia Rodrigues. **Os benefícios da música na intervenção com crianças com transtorno do espectro autista**. RUNA - Repositório Universitário da Ânima. 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/26890>. Acesso em: 16 out. 2023

SOUZA, Renata Ferreira de; NUNES, Débora Regina de Paula. Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e22/ 1–17, 2019. DOI: 10.5902/1984686X30374. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30374>. Acesso em: 16 out. 2023.

STEFANELLI, Ana Cecília Grilli Fernandes; ZANCHETTA, Sthella; FURTADO, Erikson Felipe. Hiper-responsividade auditiva no transtorno do espectro autista, terminologias e mecanismos fisiológicos envolvidos: revisão sistemática. **CoDAS: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 2020. p. e20180287. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018287>. Acesso em: 16 out. 2023



Resumo Expandido

MÚSICA E INCLUSÃO NO CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA DA UFC/SOBRAL: entre ações e possibilidades

Jonatas Souza e Silva

Prefeitura Municipal de Horizonte
jonatas.ufc@gmail.com

João Emanuel Ancelmo Benvenuto

Universidade Federal do Ceará
joaoemanoel@sobral.ufc.br

Como citar este relato de experiência?

SILVA, Jonatas Souza e; BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. Música e inclusão no curso de música - Licenciatura da UFC/Sobral: entre ações e possibilidades. *In*: Encontro sobre Música e Inclusão, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 81-84. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

Resumo expandido

Este trabalho visa apresentar as ações desenvolvidas no curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus Sobral, tendo como foco de atuação a área da educação musical inclusiva. A justificativa ocorre a partir das percepções de agentes do curso, docentes e discentes, no que diz respeito às carências formativas do educador musical frente às especificidades da inclusão. Portanto, o objetivo principal desta pesquisa busca identificar as ações promovidas voltadas para o fortalecimento do campo da educação musical inclusiva na instituição. Para tanto, os objetivos específicos observaram: a) o reconhecimento das atividades curriculares existentes, além do fomento às discussões iniciais sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e; b) o planejamento de ações de curto, médio e longo prazo adotadas no currículo do curso de Música da UFC/Sobral nos eixos de ensino, pesquisa e extensão. Com relação aos aspectos metodológicos, compreende-se que o universo desta pesquisa abrange o curso de Música - Licenciatura da UFC, Campus Sobral. O método escolhido foi a pesquisa-ação, uma vez que "o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados." (GIL, 1987, p. 49). A pesquisa-ação tem a reflexão como elemento fundamental, proporcionando o diálogo entre teorias e práticas de ensino/aprendizagem, de modo colaborativo e participativo (ALBINO e LIMA, 2010). De acordo com Thiolllet (1985, p. 14), a pesquisa-ação "[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo". No que trata do procedimento de coleta de dados, explicita-se que partiu de um levantamento documental e reflexivo em torno das ações voltadas para o desenvolvimento da educação musical inclusiva no curso de Música da UFC/Sobral. Dentre os resultados alcançados, listam-se as seguintes ações catalogadas no decorrer da investigação: a) as experiências de atuação dos discentes na disciplina de Estágio Supervisionado, a partir do ano de 2014, em instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência, tais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade de Sobral/CE e a Casa do Autista de Sobral, além de intervenções pontuais junto às salas de Atendimento

Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais de Sobral; b) a oferta da oficina de Introdução à Musicografia Braille no evento da Mostra EncontraMus do curso de Música da UFC/Sobral no ano de 2018; c) os diálogos promovidos a partir de seminários junto ao componente de Estágio Supervisionado do curso de Música da UFC/Sobral sobre o tema "Música e Inclusão", nos anos de 2019 e 2020; d) a elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso abordando a temática da educação musical inclusiva a partir do ano de 2019 e; e) a gravação do Programa Diálogos Musicais sobre o tema Educação Musical Inclusiva, no ano de 2021. Com base em tais experiências e reflexões em torno da temática da educação musical inclusiva, viu-se a necessidade de estruturar tal discussão de forma contínua e permanente junto do curso de Música da UFC/Sobral. Para vislumbrar esse fortalecimento, articulou-se um conjunto de estratégias de curto, médio e longo prazo, a saber: a) a criação e aprovação nas instâncias da UFC da disciplina optativa de "Educação Musical Inclusiva" no ano de 2021.1, sendo ofertada no currículo da referida instituição no semestre de 2022.2. Aqui ressalta-se da pretensão em tornar esse componente curricular obrigatório no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2018) da UFC/Sobral, visando alcançar todos os discentes do curso; b) outra ação em andamento neste ano de 2023, diz respeito ao registro do projeto de Educação Musical Inclusiva junto à Pró-Reitoria de Extensão (PREx) da UFC, com o propósito de ampliar o campo de atuação dos discentes envolvidos e, também, promover atividades musicais inclusivas para a comunidade em geral; c) a partir do ano de 2023, houve o interesse pela divulgação das iniciativas que fomentam o desenvolvimento da educação musical inclusiva no curso de Música da UFC/Sobral em eventos científicos da área de Música/Educação Musical e; por fim, d) no ano de 2024, pretende-se realizar a organização de um evento regional, apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de promover discussões sobre educação musical inclusiva no âmbito da Educação Básica. Ao avaliar a trajetória das discussões e atividades promovidas voltadas para o fortalecimento da Educação Musical Inclusiva no âmbito do curso de Música-Licenciatura da UFC/Sobral, é possível entrever a existência de uma política pública que está sendo gradativamente implementada, tendo como ganhos uma maior sensibilização e preparação na formação discente da instituição para às perspectivas da inclusão.

Palavras-chave: Educação Musical Inclusiva; Educação Musical Especial; Música e Inclusão no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALBINO, César Augusto Coelho; LIMA, Sonia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 9, n. 2, 2010. DOI: 10.5216/mh.v9i2.11251. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/11251>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral**. Sobral, 2018. Disponível em: <http://www.musicasobral.ufc.br/v2/wp-content/uploads/2014/07/1-PPC-Musica-Sobral-2019.1-05set19.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.



Relato de Experiência

ENSINO DE MÚSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO: inclusão, função social e direitos humanos

Aline Costa Simões

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)
alinecarmelita@yahoo.com.br

Como citar este relato de experiência?

SIMÕES, Aline Costa. Ensino de música e educação integral no programa mais educação São Paulo: inclusão, função social e direitos humanos. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 85–88. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

Descrição do relato de experiência

Este trabalho traz a necessidade, apesar de legislação vigente, de uma política de educação musical nas escolas municipais de São Paulo.

Este é o relato de uma prática, uma narrativa sobre uma pesquisa participante à partir da implementação do Programa Mais Educação São Paulo em uma escola municipal deste município, que não tendo a oferta da disciplina de Música, proporciona a educação com o projeto de Canto Coral para as crianças de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental, projeto de Flauta Doce para 4º ao 6º ano e Projeto de Violão popular para estudantes das turmas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental nesta escola, localizada num território bastante vulnerável e sem instituições de fomento à Cultura nas proximidades .

O objetivo geral é relatar as contribuições que dos projetos de educação musical trazem para a educação integral de estudantes com e sem deficiência. São objetivos específicos mostrar as fases de implementação do projeto e suas contribuições na perspectiva de uma educação integral para os estudantes com e sem deficiência, participantes, bem como sua relação com a cultura local, mostrando a necessidade de uma política pública de currículo a partir da Lei nº 11.769 de 2008.

O método escolhido é qualitativo, com pesquisa bibliográfica e análise da mesma; e narrativa de uma pesquisa participante sobre a implementação do projeto de educação musical em uma escola pública de Ensino Fundamental.

Resultados

Como resultado da pesquisa participante em contexto social bastante vulnerável, percebeu-se a necessidade de continuidade do projeto de educação musical proposto dentro do Mais Educação São Paulo e de uma política pública para efetivar a implementação da educação musical de modo contínuo como componente curricular nas escolas públicas, além de contribuições significativas na aprendizagem global de estudantes participantes, como a melhora da atenção, concentração e foco e aprendizagens socioemocionais, que reverberaram também em mudanças comportamentais e atitudinais em sala de aula e nas demais aprendizagens escolares, além da capacidade de respeito e convívio com as diferenças.

Principais desafios

Como considerações finais, percebe-se que a narrativa dessa pesquisa participante, abre possibilidades de ampliar a discussão, que não é atual, de que a educação musical, como capital cultural, precisa ser amplamente divulgada como uma política pública de currículo, assegurada em lei desde 2008, mas um direito que permanece negado, mesmo com diversos estudos e teóricos mostrando os benefícios desta para o desenvolvimento integral humano.

Há a necessidade de se implementar políticas que levem a música às escolas públicas brasileiras, possibilitando aumento do repertório e diálogo com as culturas locais, respeitando as produções e os gostos musicais dos estudantes, mas possibilitando diálogo intercultural por meio da educação musical e desta em diálogo interdisciplinar, pensando no desenvolvimento pleno de estudantes com ou sem deficiência, proporcionando acessibilidade, equidade e aumento de capital cultural para todos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rosane Cardoso, org. **Educação Musical: Criatividade e Motivação**. Curitiba, PR: Appris, 2019.
- BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola: A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. São Paulo, SP: Paulinas, 2019.
- BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani. MARTINS, Maria Cecília. VALENTE, José Armando. **Co-design de Redes Digitais: Tecnologia e Educação à serviço da Inclusão Social**. Porto Alegre, RS: Penso, 2021.
- BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2003.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra, 1987.
- NGHIEM, Dr. Minh Dung. **Música, inteligência e personalidade: O comportamento do homem em função da manipulação cerebral**. Campinas – SP: Vide Editorial, 2018.
- PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes de. PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Sou Surdo e gosto de Música: A musicalidade da pessoa Surda na perspectiva histórico-cultural**. Curitiba, PR: Appris, 2018.
- PETRACCA, Ricardo Mendonça. **Música e Alteridade: uma abordagem bakhtiniana**. Curitiba, PR: Appris, 2018.
- SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais: Relatos sobre a música e o cérebro**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.
- VARGAS, Felipe Nunes. **Musicalidades: O sensível e o som**. Curitiba, PR: Appris, 2016.



A IMPORTÂNCIA DA MUSICOTERAPIA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: um relato de experiência no projeto Uma Sinfonia Diferente RS

Giácomo de Carli da Silva

Universidade Feevale

professorgiacomodecarlidasilva@gmail.com

Laura Franch Schmidt da Silva

Faculdades EST

laura.ed.mus@gmail.com

Eliana Perez Gonçalves de Moura

Universidade Feevale

elianapgm@feevale.br

Como citar este artigo?

SILVA, Giácomo de Carli da; Laura Franch Schmidt da; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. A importância da musicoterapia para a educação musical especial: um relato de experiência no projeto Uma Sinfonia Diferente RS. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 89-99. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.



RESUMO

O presente relato de experiência traz em seu escopo a vivência de um homem adulto que possui o Transtorno do Espectro Autista (TEA) de grau 1 de suporte, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), além de outros diagnósticos, como voluntário no projeto Uma Sinfonia Diferente RS, cujo objetivo é atender crianças, jovens e adultos que possuem o TEA através da musicoterapia. Durante as sessões de musicoterapia que ocorriam em uma clínica na cidade de Porto Alegre e em uma Instituição de Ensino Básico, Técnico e Superior na cidade de Novo Hamburgo, esse homem com deficiência teve que abdicar de suas estereotipias para conseguir atender os integrantes do grupo chamados aqui de sinfoneiros. Como resultado, esse relato de experiência traz para a Educação Musical Especial uma proposta de ação para se desenvolver com pessoas com TEA que não utiliza medicamentos e que auxilia no desenvolvimento interrelacional entre de quem possui TEA e estimula a comunicação entre essas pessoas, incluindo a comunicação verbal de quem é não verbal.

PALAVRAS-CHAVE

transtorno do espectro autista; educação; saúde; inclusão; ensino de música.

1 INTRODUÇÃO

O autor principal desse relato possui Transtorno do Espectro Autista (TEA), diagnosticado na fase adulta, e se dispôs a atuar como voluntário no projeto Uma Sinfonia Diferente RS, onde há a presença de uma musicoterapeuta como coordenadora do mesmo. Ele precisou abandonar um pouco de sua zona de conforto devido ao autismo, pois, teve ele que prestar suporte aos integrantes do Projeto, os quais são chamados de sinfoneiros, e abdicar características próprias, a exemplo de ser uma pessoa introspectiva.

Sua formação primária se deu na área da Educação Musical (Música: Licenciatura). Em suas participações como voluntário nas sessões de musicoterapia, observou que existem ligações da prática da musicoterapia com a educação musical. As sessões assistidas tiveram a duração de quarenta e cinco minutos, com horários diferenciados destinados para distintas faixas etárias, das crianças aos jovens adultos,

As sessões de musicoterapia, se baseiam em os sinfoneiros acompanharem a musicoterapeuta da maneira como conseguem, recebendo algumas orientações de como segurar e tocar os instrumentos musicais, de natureza rítmica, melódica ou harmônica, sem envolver o estudo da música formal. A musicoterapeuta estimula os participantes a tocarem esses instrumentos musicais no sentido de fazerem os

sinfoneiros seguirem o movimento rítmico executado, seja de forma cantada e ou tocada.

Esse aspecto rítmico da musicoterapia, que entendemos aqui como uma forma não medicamentosa de tratamento para o TEA, evidencia ter uma conexão com o ensino de música. Para o autor principal, que atuou como voluntário, esse aspecto de "seguir o ritmo", não foi bem trabalhado com ele quando aluno de música, levando em consideração suas patologias, em sua jornada de aprendizado do piano, viola clássica e da flauta doce. Visto que, ele ainda possui significativas dificuldades para manter o andamento e controlar as estruturas rítmicas de uma peça musical, em especial quando executada em conjunto que envolve muitos participantes. Ele possui outros diagnósticos associados ao TEA, incluindo o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG). Talvez se ele tivesse recebido na infância e adolescência sessões de musicoterapia, possivelmente ele seria um músico profissional bem-sucedido. Essa tentativa de ser músico e ao mesmo tempo ser um professor de música, deparou-se com barreiras advindas da parte da maioria dos professores que lecionavam as práticas musicais interpretativas; professores sem um preparo profissional específico, capaz de enfatizar a escuta e o olhar que incluíssem seu diagnóstico e as dificuldades aparentes reveladas por dificuldades consecutivas na execução instrumental de questões rítmicas.

O projeto Uma Sinfonia Diferente RS, no estado do Rio Grande do Sul (RS), iniciou em 2019. Foi proposto com objetivo de oferecer musicoterapia para desenvolver a linguagem, a comunicação e as habilidades sociais de pessoas com TEA, bem como de outras características patológicas associadas, ou seja, de atender pessoas com TEA e com demais comorbidades. O mesmo ocorre em alguns estados do Brasil, sendo a unidade trazida aqui nesse relato de experiência, experiências que ocorrem nas cidades de Novo Hamburgo - RS e de Porto Alegre - RS.

A professora de música e musicoterapeuta Di Pinto Pâncaro (1935-2020) foi a precursora no RS no estudo, na formação de profissionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Faculdades EST (EST), e, na aplicação da Musicoterapia com pacientes com transtornos mentais (BARCELLOS; SANTOS, 2021), foco do referido projeto. É importante salientar a diferença entre o que é Educação Musical e qual a sua diferença para a Musicoterapia. Enquanto a

Educação Musical lida com o ensino de Música, ou seja, com a relação aluno-professor com o objetivo de desenvolver o conhecimento musical formal, a Musicoterapia, por sua vez, lida com a relação terapeuta-paciente, e procura melhorar aspectos da saúde da pessoa, a exemplo da cognição e da interação social, de pacientes com transtornos globais do desenvolvimento, se utilizando de técnicas musicoterapêuticas específicas que são aplicadas pelo idioma musical, formado por sons, ruídos e silêncio, para se alcançar determinados objetivos musicoterapêuticos.

Além de auxiliar no desenvolvimento psicomotor dos sinfoneiros, o Projeto auxilia na interação interpessoal de seus participantes, visto que muitos apresentam dificuldades de relacionamento com seus pares. Para isso, o Projeto conta com a participação das famílias no processo de musicoterapia, que devem ser abertas no sentido que o mesmo leva algum tempo para surtir efeito, visto que é uma alternativa de tratamento alternativo.

2 EXPLICANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Pela Ciência, o TEA não possui cura, mas sim tratamento, e por mais que um adulto seja diagnosticado somente na fase adulta, considera-se que ele teve autismo desde seu nascimento. Dentre tantas características, o TEA é caracterizado por prejudicar no bebê e na criança: Sorrisos ou expressões de entusiasmo; Compartilhamento de sons e/ou sorrisos; Balbucios; gestos compartilhados; nenhuma palavra simples até os dezesseis meses de vida; Regressão ou perda de linguagem, balbucio ou habilidade social em alguma idade; Ausência de atenção compartilhada; e Comportamentos atípicos (estereotípias, interesses estranhos, interesse social limitado) (BRITES; BRITES, 2019, p. 79-80).

Desde a primeira metade do século XX o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é investigado como tal. Anteriormente a isso, o TEA era descrito e confundido com a esquizofrenia até que em meados dos anos 1940 isso mudou com o caso de Donald, considerado o Caso nº1 de autismo no mundo.

Para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2023), em sua 5ª edição revisada (DSM-5-TR), o TEA é caracterizado por:

- A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos;
- B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2023, p.56).

Já em relação ao termo “transtorno” o Cadastro Internacional de Doenças (CID), em sua décima edição (WHO, 1993), denomina esse termo da seguinte forma:

O termo “transtorno” é usado por toda a classificação de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como “doença” ou “enfermidade”. Transtorno” não é um termo exato, porém é usado aqui para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais. Desvio ou conflito social sozinho, sem disfunção pessoal, não deve ser incluído em transtorno mental, como aqui definido (WHO, 1993, p. 5)

Por essas características disposta no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2023) e no Cadastro Internacional de Doenças (WHO, 1993), um portador de TEA nunca será igual a outro portador de TEA, assim como uma pessoa que não é portadora de TEA nunca será igual a outra não portadora de TEA. Generalizar o TEA não é correto, como por exemplo, um professor que não quer mudar sua metodologia de ensino e/ou adaptá-la para atender a uma pessoa com TEA em sua classe, pois afirma que já teve outro aluno portador de TEA e sua atual metodologia de ensino foi bem compreendida por esse outro aluno com TEA e esse muito bem em suas aulas e avaliações.

O autor principal do presente relato, por exemplo, tem sensibilidade ao cheiro, mas não tem sensibilidade a sons altos como quando ele utiliza fones de ouvido. Tem seletividade alimentar, é um tanto introvertido, mas quando conversão com e/ou chamam ele para um passeio ele adora. Possui movimentos motores repetitivos com suas mãos, bem como repetidamente repeti falas e/ou palavras com frequência e possuí desatenção, mas também possuí o hiperfoco. Também, possuí um pequeno grau de sensibilidade a luz, dentre outras características.

Mas o autor principal é um autista dentre tantos outros. Há autistas que têm muita sensibilidade ao som diferente da do autor, por exemplo. O TEA não é igual para todos que o possui.

Com base nisso e no que diz a APA – Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (APA, 2023, p.26) e o Cadastro Internacional de Doenças (WHO, 1993, p.5)

sobre o TEA, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) determina o seguinte para considerar uma pessoa com deficiência (PcD), como tal:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Dessa forma, a pessoa portadora do TEA, no Brasil, é considerada uma PcD, pois suas características devido a esse transtorno, são incuráveis e permanentes. Contudo, existem tratamentos de forma medicamentosa ou não medicamentosa.

3 METODOLOGIA

Em 2023, o projeto Uma Sinfonia Diferente RS ocorreu nas cidades de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, e na cidade metropolitana da capital, Novo Hamburgo. Em Porto Alegre o projeto (sessões) ocorreu nas terças-feiras nas dependências da clínica Neurodiverso. Em Novo Hamburgo, o projeto (sessões) ocorreu nas segundas-feiras nas dependências da Instituição de Ensino IENH, na unidade Fundação Evangélica desta. Tanto a clínica Neurodiverso quanto a Instituição de Ensino IENH foram parceiros do projeto em 2023 e cederam seus espaços para a realização das sessões.

Como dito anteriormente, as sessões de musicoterapia tiveram a duração de quarenta e cinco minutos cada. Essas eram organizadas por faixas etárias, salvo exceções quando um sinfoneiro não se adaptava ao grupo em que estava inserido.

A coordenadora do projeto Uma Sinfonia Diferente RS, Graziela Pires da Silva, em um certo momento confidenciou ao autor principal desse artigo que possui o TEA, durante um intervalo entre as sessões em Porto Alegre que quem trabalha com pessoas, sejam elas crianças, adolescentes e/ou adultos com TEA, deve estar preparado para vivenciar eventuais crises dessas pessoas, incluindo alguma agressão verbal e/ou física contra si, visto que quando provocada a crise por quais quer que sejam os motivos, a crise pode levar um tempo até passar e ter altos e baixos. Para o autor principal, querer processar, imputar culpa e/ou punição a quem tem laudo de TEA e/ou outro diagnóstico, revela que a pessoa que lida com o indivíduo neurodiverso, incluindo professores, funcionários de instituições de ensino

etc, não é qualificada para estar atuando nessa função e/ou profissão, uma vez que aprender a saber lidar com às diversidade neurodiversas é uma das incumbências de, por exemplo, professores de qualquer nível de ensino, visto que quem possui TEA faz parte da diversidade social assim como quem não possui TEA também faz.

Voltando ao projeto Uma Sinfonia Diferente RS, o mesmo engloba pessoas com os três níveis de TEA, o grau 1, o grau 2 e o grau 3. Parte desses portadores de TEA, os sinfoneiros, possuem outros diagnósticos concomitantemente ao TEA. Não é sempre que no primeiro contato do sinfoneiro com seu voluntário que esse se sentirá à vontade. É um processo que dependendo do sinfoneiro, levará um tempo para que ocorra.

As sessões em 2023 começaram com a canção Seja Bem Vindo o Lelê, que foi adaptada para o projeto, onde o verso final da letra original que fazia referência a vida religiosa foi retirado e acrescentado os nomes dos sinfoneiros e voluntários. Na conclusão de cada sessão, a canção cantada foi a do artista Lairton, Tchau Tchau Amor que também foi adaptada ao projeto.

Durante as sessões, com a utilização de instrumentos musicais disponíveis (teclado, violão, pandeiros, chocalhos etc), assim como durante e sua introdução com a canção de abertura, a música era trabalhada de forma sem ter que seguir uma metragem. Os sinfoneiros e voluntários puderam pegar qualquer instrumento musical que estava disponível na sala e tocar do jeito que quisessem, pois não se tratavam de aulas de músicas. Mas tratavam sim, de sessões de musicoterapia onde o som musical era utilizado como catalizador para potencializar a capacidade de cada indivíduo ali sinfoneiro em socializar com os demais, mas principalmente, suas capacidades que necessitavam de estimulação, incluindo a comunicação verbal.

Sempre foi importante nas sessões ter a consciência de que nem todos os sinfoneiros conseguiriam seguir as orientações dadas, como por exemplo, retirar os calçados para subir no tatame. Dessa forma, os voluntários eram orientados pela musicoterapeuta a deixar assim e que esses sinfoneiros apenas retirariam seus calçados se e quando se sentissem confortáveis com essa ação.

Nas sessões em 2023, em alguns poucos momentos, alguns sinfoneiros entravam em crise, ou pela luz da sala das sessões que era desligada para o momento de relaxamento que ocorria antes da canção "Tchau tchau", ou como por exemplo, quando um dos sinfoneiros soltava um grito repentino desestabilizando os demais sinfoneiros.

Em 15 de outubro de 2023, ocorreu no Teatro Feevale, da Universidade Feevale. Nesse dia, o autor principal que possui o TEA teve que mais uma vez sair de sua zona de conforto para auxiliar algumas crianças, adolescentes e adultos sinfoneiros com TEA e outros diagnósticos. Durante todo o momento da apresentação sobre o palco do teatro que possuía mais de 1800 lugares na plateia e que estava nesse dia com a plateia baixa e alta relativamente cheias, o voluntário com TEA e autor principal desse relato, ficou focado em auxiliar apenas um sinfoneiro que tinha maiores dificuldades de seguir a coreografia das músicas ensaiadas nas sessões. Os demais sinfoneiros por quem ele ficou responsável parte não foi, um era tranquilo em seguir as instruções do musical e outro tinha o auxílio de outro voluntário que foi auxiliar apenas no musical.

Durante o espetáculo do musical que teve como tema a "Fé", alguns imprevistos ocorreram. Ao menos dois sinfoneiros, sendo um, uma criança e outro um adulto, entraram em crise e a equipe do musical teve que chamar seus responsáveis para ajudar a acalmá-los. O musical também já previa isso em seu planejamento ao ponto de montar uma área em um dos lados do palco do teatro denominada "Lougue" que justamente tinha essa função de servir de apoio caso algum sinfoneiro tivesse a necessidade de descansar e/ou se recompor de um princípio de crise ou de uma crise ou até mesmo, de algum mal-estar relacionado a questão emocional.

O projeto Uma Sinfonia Diferente RS também, além do musical e das sessões de musicoterapia, também realizou em 2023 outros eventos para os sinfoneiros, como por exemplo Noite do Pijama, Festa Fantasia e apresentações em outros locais fora dos de costume para melhor ainda propiciar outras vivências aos sinfoneiros. Vivências essas que muitos certamente são privados de ter em outros espaços de convívio social por serem diferentes.

Esse projeto é uma pérola para a inclusão social de pessoas chamadas de neuro diversas. E é isso que a sociedade precisa entender, em especial quando quer se oferecer para apoiar e/ou patrocinar o projeto.

O projeto não é apenas o musical no final do ano. Ele mais do que isso, é uma construção semanal que necessita de tempo, dedicação da musicoterapeuta responsável, dos voluntários e das famílias para potencializar as habilidades individuais e coletivas de cada sinfoneiro envolvido para buscar, sempre que possível, retardar os sintomas e características do Transtorno do Espectro Autista,

como por exemplo, a falta de comunicação verbal e o isolamento social que o TEA provoca em quem o possui.

4 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Assim, o Projeto se mostra eficiente para a área da Musicoterapia e da Saúde Mental, por ser um tratamento não medicamentoso, como também para a área da Educação Musical Especial, que deve pensar tanto na inclusão social de seus indivíduos (alunos) nas aulas de música e suas competências, como no mercado de trabalho para o músico com deficiência. As grandes orquestras, por exemplo, também se configuram em espaços de trabalho para as pessoas com TEA, TDAH, TAG e outras deficiências.

O mundo da música orquestral e acadêmico no Brasil não é inclusivo, e o autor principal pode afirmar isso, devido à sua experiência de diversos enfrentamentos de preconceitos vivenciados em sua vida. A Educação Musical Especial embora englobe o aprendizado das práticas interpretativas em música, inserido em processos de ensino e de aprendizagens, não se configura como uma terapia musical, porque ela tem à sua frente um professor e não um profissional capaz de atuar musicalmente em musicoterapia.

É importante de se pensar que a Educação Musical Especial, assim como apenas a Educação Musical, abrangem também o Ensino Técnico e o Ensino Superior, incluindo o bacharelado em música e a área de práticas interpretativas em música, pois o processo de ensino e aprendizagem também está inserido nesse meio. Nesse estágio de formação, temos muitos professores doutores na área da Educação, que refletem em seus discursos e textos acadêmicos sobre a Educação, Educação Musical e Educação Musical Especial. Contudo, parte desses professores universitários doutores, incluindo agora todas as áreas do conhecimento que não somente a Educação e a Educação Musical, quando ficam frente a frente com essa diversidade representada por alunos com deficiência, incluindo o Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) e outras deficiências não visíveis, não querem lidar com essa diversidade. Querem muito é impor regras cujas deficiências de seus alunos com deficiência não lhes permite seguir a essas regras. Dessa

forma, impõem muitas barreiras a esses alunos que muitas vezes têm que recorrer à justiça para terem seus direitos garantidos.

Ser professor, assim como ser um professor da área da Educação Musical e da Educação Musical Especial no Ensino Superior requer não apenas um diploma de licenciatura em música. Requer anos de prática de ensino na Escola Básica, para depois se ir para o Ensino Superior ensinar o que é Educação Musical. Claro que, não podemos generalizar. Há professores e professores. Há professores que são bacharéis que são ótimos professores. Sabem ensinar e falar com base sólida em suas experiências com a prática de ensinar.

Assim como há bacharéis que sabem ensinar, infelizmente há licenciados, incluindo em música, que não desenvolveram bem a principal característica da licenciatura que é lecionar, ter metodologias variadas e saber olhar para cada aluno seu como sendo cada um, um ser único, individualizado com características próprias. Sendo assim, cada aluno tem uma forma de aprender e isso infelizmente muitos professores da atualidade ainda ignoram e desenvolvem uma metodologia padrão de ensino que perpassa os anos sem alterá-la. Prejudicando assim o melhor aprendizado de seus alunos.

Para concluir, evidencia-se que a musicoterapia, além de auxiliar na socialização e na estimulação da fala de seus pacientes, pode sim ser considerada uma ótima ferramenta de aprendizado educativo musical no que tange aos aspectos rítmicos, por exemplo, das músicas utilizadas em cada sessão e que podem auxiliar muito quem estuda música e que tem muitas dificuldades de manter o ritmo e andamento durante a execução de uma peça musical como é no caso do autor principal do presente relato de experiência que possui até os dias atuais, dificuldades de execução rítmica instrumental musical. Assim, o presente trabalho é uma janela aberta para uma proposta de ensino musical com base na musicoterapia, antes de se iniciar a prática do ensino de música propriamente dita pautada na Educação Musical e a Educação Musical Especial.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes; SANTOS, Marco Antônio Carvalho. A Musicoterapia no Brasil. **Revista Brazilian Journal of Music Therapy**, n. 32, p. 4-35, 2022.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 11 fev. 2023.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes Únicas**. 3. Ed. São Paulo: Editora Gente, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10**. Porto Alegre: Artmed, 1993.



AULAS DE MÚSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: do planejamento à realidade

Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar

Universidade do Federal do Rio Grande do Norte
nathlia99@gmail.com

RESUMO

Este trabalho possui o objetivo de discutir acerca da importância do planejamento de aula tendo em vista as contribuições significativas para o desenvolvimento do aluno seguindo a lógica da antecipação e criação. A pesquisa partiu da minha experiência dentro de uma instituição pública enquanto professora de pessoas com deficiência visual. Como metodologia, foi aplicado a pesquisa bibliográfica e observação participante dentro de um contexto específico para coletar e interpretar os dados. Como bases teórico-metodológicas, Menegolla e Sant'Anna (2014), Arruda (2015), Farias, (2011), Santos (2020), Pereira e Lima (2018), Santos e Silva (2021), Silva (2021), Leal (2005) e Louro (2012). Como conclusão, realizar o planejamento de aula não significa por si só uma boa prática pedagógica eficaz, e sim o fato de partir de princípios “como”, “para que”, “o que” e “para quem” ensinar. Focando, dessa maneira, em planejar metodologias e estratégias para o desenvolvimento do aluno.

PALAVRAS-CHAVE

plano de aula; deficiência visual; planejamento; aula de música; inclusão.

Como citar este artigo?

AGUIAR, Nathalia Gabriella Fernandes. Aulas de música para pessoas com deficiência: do planejamento à realidade. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 100-113. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Este trabalho busca analisar as experiências de planejamento referente às aulas de música para pessoas com deficiência visual e Síndrome de Down no contexto dos projetos de extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), Programa Esperança Viva (PEV). Mais especificamente, compreender a importância do planejamento visando o desenvolvimento do estudante focando nas metodologias e estratégias utilizadas e descrever as ações que envolvem o processo de planejamento das aulas do PEV.

Dessa forma, pretendo contextualizar a temática acerca da importância do planejamento tendo em vista minha experiência dentro de uma instituição pública enquanto professora-monitora em um projeto de extensão que objetiva a musicalização de pessoas com deficiência. Será abordado a importância de planejar a aula considerando as contribuições para o desenvolvimento significativo do estudante, assim como para o amadurecimento do próprio docente, pois ele saberá de maneira mais precisa os objetivos, procedimentos metodológicos, métodos de avaliação, entre outras especificidades que usará em sala de aula.

2 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista do procedimento técnico, o estudo caracteriza-se como um relato de experiência com objetivo descritivo. Possui abordagem qualitativa, de acordo (GIL, 2002, p. 133; PRODANOV, 2013), tal abordagem consiste em estudar e discutir os dados obtidos no contexto em que estão inseridos. Focando, dessa forma, na essência, compreensão, descrição e geração de hipóteses e não possuindo como foco a quantidade e o pesquisador com uma certa distância.

Os instrumentos de coleta de dados para a realização deste trabalho foram a revisão bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 45), possui vantagem pois “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, com o intuito de analisar o que já foi abordado sobre a temática e as lacunas existentes (PRODANOV, 2023, p. 78). Além disso, a observação participante, consistindo na participação da situação enquanto membro do grupo (PRODANOV, 2023, p. 104), realizada junto ao contexto

enquanto professora-monitora do PEV, local em que os dados foram coletados e interpretados

3 O PROGRAMA ESPERANÇA VIVA

Na EMUFRN, o SEMBRAIN (Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão) é o setor que articula pesquisa, ensino e extensão na área da inclusão para pessoas com deficiência (SEMBRAIN, 2023). Além de fornecer apoio aos professores e servidores da EMUFRN, o setor é o responsável pela adaptação e produção de materiais acessíveis para a inserção no Repositório de Informação Acessível da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A saber, tais serviços dizem respeito às partituras em braille, PDF acessível, texto ampliado, descrição de imagens e outros, para os estudantes dos cursos Técnicos, Licenciatura e Bacharelado em Música da EMUFRN que possuem deficiência visual.

Dessa forma, o PEV faz parte dos projetos de extensão que o SEMBRAIN oferece à comunidade externa e interna da UFRN. As inscrições são abertas para pessoas com deficiência visual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Down (SD). Cada projeto possui objetivos muito claros para as aulas respeitando-se as especificidades do público-alvo e faixa etária dos alunos. Todos os cursos, em suas vertentes, visam a musicalização do indivíduo enquanto ser humano dotado de potencialidades e capacidades, desta feita, não é necessário que o estudante tenha conhecimento prévio acerca de teoria musical ou já ser musicalizado. Para isso, existem turmas para iniciantes cujo foco do ensino envolve as vivências musicais dos alunos, o uso do corpo e movimento de maneira apropriada e adaptada para cada necessidade específica.

A participação nesses projetos é uma oportunidade ímpar para os alunos da Licenciatura em Música obterem um vasto arcabouço de conhecimento na área de Música e Educação Especial e Inclusiva, pois auxilia na formação de docentes para desenvolverem atividades de ensino para pessoas com deficiência (FONSECA; SILVA, 2016, p. 5). A graduação em Licenciatura, apesar de fornecer boa base teórica aos estudantes, não contempla a prática educativa de modo a preparar, de fato, os egressos para a sala de aula e, menos ainda, para uma turma que contém pessoas com deficiências. Ademais, é válido ressaltar que essa experiência prática

fornece vivências reais no ensino da música para pessoas com deficiência, trazendo para a realidade uma bagagem de conhecimento e técnica que dificilmente seria possível apenas teorizando (AGUIAR, 2022, p. 16).

É notório o avanço do movimento de inclusão dentro da EMUFRN a partir desses projetos, uma vez que possibilitou alguns alunos matriculados a ingressarem nos cursos superiores e técnicos na EMUFRN e no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). As mudanças significativas que podem ser percebidas com a participação nos projetos não são restritas somente aos monitores que deles fazem parte, mas, sobretudo, aos estudantes. A prova disso reside no fato de que o nome do projeto "Esperança Viva" foi dado por discentes que justificaram essa escolha por terem encontrado muita esperança morta no mundo em diversos momentos da vida, mas, os projetos haviam mudado essa visão de morte abrindo portas de novos horizontes fornecendo, inclusive, todo o suporte para a conclusão dos estudos no Ensino Fundamental e Médio, além de nutrir interesse e abrir portas para o Ensino Superior.

4 DO PLANEJAMENTO À REALIDADE

É comum pensar que no processo de ministrar aulas para pessoas com deficiência, é necessário que sejam elaborados planos de aula distintos dos que são aplicados em turmas regulares de pessoas sem deficiência. Em alguns casos, por exemplo, pode até acontecer de o docente não saber como se portar na sala sem ter um vocabulário que não seja capacitista por falta de conhecimento quanto às deficiências e de preparo pedagógico. Contudo, o educador inclusivo se prepara e busca a formação continuada para permanecer exercendo a profissão, planeja suas aulas pensando na acessibilidade e nas adaptações necessárias para que as atividades possam ser realizadas por todos os alunos sem distinção.

Desse modo, o educando com deficiência tem chances significativas para se desenvolver como os demais estudantes sem deficiência. Para fins de discussão e embasamento teórico, buscou-se a fundamentação acerca do planejamento como uma organização de ações da aula.

Planejar é estabelecer caminhos que possam nortear a execução das ações pedagógicas, é refletir, ser flexível, ter intencionalidade, um olhar atento [à]

realidade. O planejamento é um instrumento orientador, e ao planejar precisamos buscar registros, avaliações e reflexões feitas durante a realização do planejamento, para no próximo buscar-se o novo e sanear as curiosidades e dificuldades apresentadas. Nesse sentido, o planejamento segue uma lógica de antecipação, mas também de criação (PEREIRA; LIMA, 2018, p. 135).

Para Leal (2005, p. 1), "o planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação", em sua pesquisa, a autora deixa claro que o planejamento é uma ação de previsão, escolha e organização pautada na reflexão da prática educativa dos objetivos, conteúdo, procedimentos metodológicos e avaliação do estudante e docente, ocorrendo antes, durante e depois do ensino (IBIDEM, 2005, p. 2). Dessa forma, antecipando-se e sendo mais eficaz na ação pedagógica, como também refletindo acerca da prática educativa.

Planejar o processo educativo significa libertar e não limitar. Significa um percurso de conhecimento do novo de maneira autônoma e com lucidez (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2014, p. 22-23).

Como então incluir um aluno com deficiência na aula de música partindo do planejamento? Ao seguir a lógica de antecipação e criação, é preciso conhecer o estudante, o contexto no qual está inserido, os conhecimentos prévios e potencialidades e, principalmente, as especificidades da deficiência em questão para que o planejamento esteja alinhado à realidade. Contudo, apesar de toda a preparação realizada para a elaboração de um planejamento eficaz, não há garantia de que a aula ocorrerá exatamente conforme previsto, podendo, inclusive, tomar direções totalmente opostas, sendo necessário improvisar.

Silva, Boch, Beche e Goedert (2013, p. 9) destacam a relevância de considerar a "diversidade do processo de aprendizagem" ao planejar um ensino inclusivo para todos. Isso ocorre porque, se não respeitarmos a maneira única de aprendizado de cada estudante, podemos promover um ensino tradicional, padronizado e segregador. Nesse contexto, os alunos com deficiência podem ter seu processo de aprendizagem prejudicado pela falta de igualdade de oportunidades. Para evitar essa situação, "é necessário que o professor tenha ao menos um breve conhecimento acerca dos limites e capacidades de seus alunos" (SANTOS; SILVA, 2021, p. 63).

Compreender alguns aspectos sobre os alunos, tais como interesses, habilidades, expectativas, contexto social e cultural, vivências, comportamentos individuais e sociais proporcionam um leque maior de possibilidades para planejar algo real e objetivo a partir do estudante e para o estudante. O foco não deve ser a disciplina, e sim o aluno, exercendo influências significativas no aprendizado (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2014, p. 72-73). Segundo Louro (2012, p. 43), o conhecimento minucioso do educando é um dos principais requisitos para ser um bom professor e alcançar bons resultados. A autora ainda discute que, na realidade, não existe um guia a ser seguido na sala de aula quando se trata dos desafios da ação pedagógica, porém há caminhos em que o docente se prepara de maneira antecipada a fim de alcançar bons resultados.

Portanto, o planejamento é uma ação que fornece segurança e um norte ao profissional no ensino. É importante ter em mente que antecipar adaptações de momentos, atividades e resoluções para dificuldades é o melhor caminho para que uma aula esteja coerente com o desenvolvimento do aluno. Determinados momentos e atividades deverão implicar em certas adaptações e até mesmo pensar em planos reserva com o intuito de obter uma melhor participação e inclusão do educando em sala de aula.

Um planejamento bem elaborado é a mediação entre a teoria e a prática pedagógica, visando como o conhecimento será trabalhado e o perfil para quem vai ser trabalhado, considerando a elaboração de estratégias e o processo de aprendizado do educando. (SANTOS, 2020, p. 4-5). Dessa forma, realizar um planejamento, quer seja projeto de ensino ou plano de aula, apenas para ter um material que deverá ser entregue aos superiores da escola, por exemplo, sem focar no discente e em como desenvolver a aula da melhor maneira não condiz com uma ação pedagógica eficaz. Conforme esclarecem Menegolla e Sant'Anna (2014, p. 9), a dificuldade de planejar está enraizada no fato de que não há objetivos claros e definidos com relação à importância do ato. Resultando numa exigência burocrática com planejamentos sem nenhuma funcionalidade na sala de aula.

Alinhando-se ainda com Santos (2020, p. 1), torna-se válido refletir no que se refere a realidade de que a prática de planejar está sendo deixada em segundo plano pelos professores. Muitos que já estão em sala de aula, sob a justificativa de já terem anos de experiência em sala, sequer planejam ou refletem sobre alguma provável estratégia que poderá ser utilizada na aula do dia enquanto fazem o trajeto

até a escola. O autor discute o planejamento como um objeto importante para o processo de ensino-aprendizagem e da ação pedagógica, uma vez “que ter um norte, um plano de ação, um objetivo a ser consolidado, pode contribuir de forma significativa para uma aprendizagem de qualidade” (IBIDEM, p. 2).

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para a autora SILVA (2021, p. 3), a prática pedagógica diz respeito à junção da teoria e prática no ensino-aprendizado na ação pedagógica e é necessário tomar consciência de todo o processo educativo e das ferramentas que os professores utilizarão para que ela ocorra. A autora ainda discute que cada professor possui uma trajetória distinta que interfere na maneira que ele entende e conduz tais práticas pedagógicas em sala de aula. Tendo isso em vista e levando em consideração que Processo-Pessoa-Contexto é indissociável, uma mesma vivência é capaz de provocar diferentes tipos de processos na ação pedagógica, assim como tomadas de escolhas nas práticas e ferramentas.

O primeiro contexto que vivenciei realizando planejamento ocorreu no PEV, no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Música. Ainda no primeiro semestre do curso tive contato com disciplinas que discutiam a importância do planejamento, porém, apenas nas aulas do PEV pude trazer a teoria para a prática e obter uma vivência real logo no início da Graduação. Assim, todo o processo vivenciado por mim teve como base a experiência adquirida nesse contexto em específico.

O relato discutido neste trabalho diz respeito aos momentos de planejamentos das aulas e posterior reflexão das atividades ministradas no PEV, mais especificamente, no Projeto Esperança Viva, focado nas aulas de flauta doce para pessoas com deficiência visual, e no projeto Musicalização UP, voltado para a musicalização de crianças, jovens e adultos com SD.

As reuniões de planejamento ocorriam semanalmente com a equipe de coordenadores e monitores de cada projeto. Nesses momentos, objetivava-se realizar um apanhado de como foram as aulas da semana e planejar o próximo encontro tendo em consideração as dificuldades e o desenvolvimento dos estudantes. Era um momento bastante proveitoso, pois podíamos compartilhar as

dificuldades e assim conseguir pensar em soluções de maneira mais ágil entre a equipe.

As reuniões faziam-se primordiais, dado que discutíamos quanto às dificuldades, pensando como superá-las e auxiliar da melhor maneira os discentes. Além disso, nessas ocasiões ainda refletíamos sobre o desenvolvimento dos alunos e se os objetivos das aulas foram alcançados com êxito ou não. É importante salientar que o planejamento em conjunto é bastante construtivo, para Pacheco (2007, p. 38-39), o trabalho em equipe é de grande importância, torna-se mais fácil atender as necessidades dos discentes adotando diversas estratégias quando o corpo docente trabalha em conjunto.

5.1 Práticas Pedagógicas

Chama-se PEV o programa “guarda-chuva” que abarca todos os cursos do SEMBRAIN, “Projeto Esperança Viva” remete ao projeto que trabalha com pessoas com deficiência visual.

Até o momento, no Projeto Esperança Viva temos apenas estudantes adultos com deficiência visual, não há turma para crianças devido a falta de procura e os estudantes são divididos de acordo com o Plano de Curso elaborado para cada disciplina.

Tabela 1 - Divisão das turmas do Projeto Esperança Viva

Turma	Quantidade
Vivência musical	Única
Teoria e Musicografia Braille	Única
Flauta doce	A, B e C

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

No Plano de Curso, é estruturado todo o conteúdo a ser ministrado no ano, tipo de avaliações e referências, a partir daí organizamos os assuntos de cada aula e dividimos os monitores entre as turmas de acordo com a quantidade de alunos e experiência prévia do monitor.

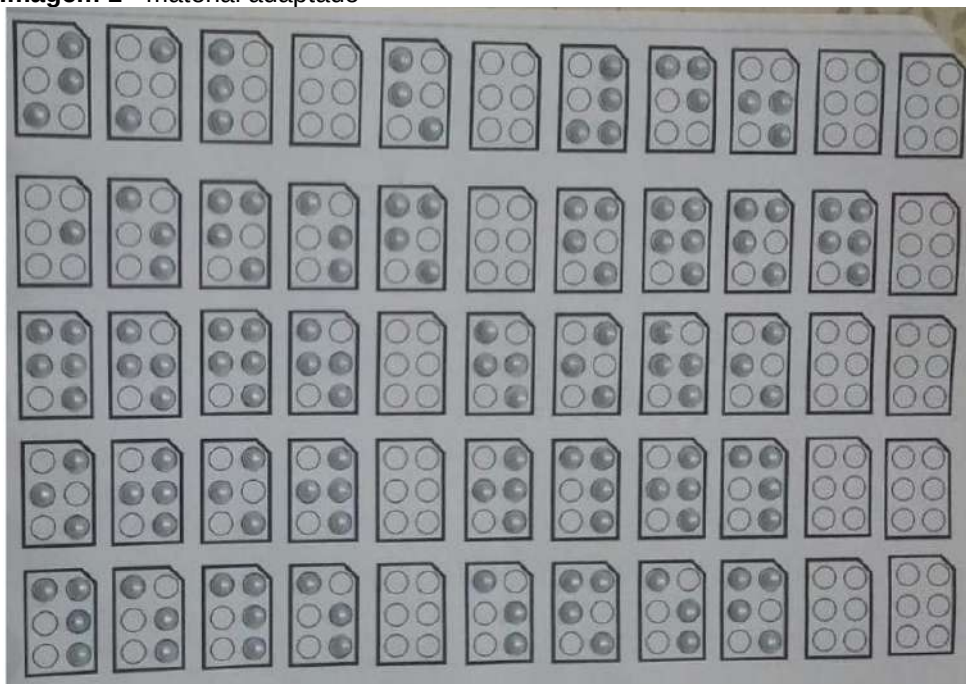
Pensando então nas características dos discentes que é um público que em

sua maioria perdeu a visão depois de adulto, é indispensável levar em consideração que alguns podem se recusar a aceitar a deficiência devido a conceitos já pré-estabelecidos e aos diversos contextos de exclusão que, infelizmente, já passaram. Dessa maneira, em primeiro lugar, para planejar, é significativo que leve em consideração o perfil de cada estudante.

É importante salientar que os exercícios e estratégias não eram pensados e pesquisados tendo como foco, por exemplo “estratégias para resolução de vícios posturais na flauta doce para pessoas com deficiência visual”, mas sim nos exercícios e estratégias propriamente ditos que podem ou não serem utilizados em outros contextos com pessoas que enxergam. A adaptação utilizada baseava-se em descrever detalhadamente o que estava sendo feito e, quando necessário, pedir para o aluno encostar nos braços do professor para sentir como que deveria ser a postura correta, uma vez que o aluno não poderia enxergar o professor e se autocorrigir.

No projeto trabalhando com pessoas cegas, pensamos em soluções para educandos com dificuldade para ler Braille devido à falta de sensibilidade nos dedos, exercícios para melhorar a técnica e auxiliar na resolução de vícios posturais na flauta doce, estratégias para a conceitualização e experimentação dos parâmetros sonoros e determinadas células rítmicas. As aulas eram planejadas visando o desenvolvimento dos alunos e desde o princípio pensando nas potencialidades de cada um e nas adaptações que seriam realizadas, caso necessário.

Imagem 1 - material adaptado



Fonte: AGUIAR, 2020, p. 99.

[Descrição da imagem]: fotografia horizontal de uma folha de ofício A4 com células braille adaptadas, dispostas em cinco linhas e onze colunas. Cada ponto em relevo está representado por *strass*. O material consiste em um exercício em grau conjunto para flauta doce. [Fim da descrição]

5.2 Musicalização UP

O Musicalização UP, projeto que visa a musicalização de pessoas com SD, há duas turmas, a primeira para crianças e a segunda para adolescentes e adultos. Cada turma possui uma hora de aula por semana e a quantidade de alunos varia de acordo com a demanda de procura, mas sem ultrapassar a quantidade de 20 alunos em cada sala. É focado também nas vivências dos parâmetros sonoros de maneira lúdica e no ensino da célula rítmica do Baião. Da mesma forma que o projeto citado anteriormente, não pensávamos em “atividades para desenvolver o ritmo de pessoas com SD”, mas sim em atividades intencionais com o intuito de alcançar, de maneira lúdica, o objetivo da aula e que estivesse no nível dos alunos.

Nesse contexto, há algumas dificuldades como o comprometimento no desenvolvimento neurológico devido ao atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, prejudicando a linguagem, as trocas sociais, dificuldade de atenção e memória (FREIRE, DUARTE; HAZIN, 2012, p. 356). Para que esse desenvolvimento tenha resultados melhores, é necessário, além do apoio familiar, estímulos sensoriais, sociais e educacionais (BARBIERI; CARVALHO; AMANCIO,

2020, p. 36).

Considerando isso, como as aulas são de musicalização, durante o planejamento traçamos o objetivo principal sendo musical, podendo ser desenvolver/vivenciar/diferenciar determinados parâmetros sonoros. Em segundo lugar, pensamos nos fatores extras musicais que agregam valor na prática, como auxílio no desenvolvimento da linguagem e coordenação motora, por exemplo, dentre tantos outros que a linguagem musical auxilia no aprimoramento.

Tendo em mente o objetivo principal, pensávamos no repertório, em como desenvolvê-lo e nas adaptações, caso necessário. É válido salientar que dar aula para pessoas com deficiência não significa necessariamente que haverá adaptações sempre.

6 CONCLUSÃO

No contexto observado e vivenciado, o fato de ter estudantes com deficiência visual ou SD na sala de aula não significou mudar o planejamento por inteiro, pois estruturou-se o plano de ensino desde o princípio tendo como objetivo as especificidades destes alunos. Seguindo uma linha de raciocínio com a organização do encadeamento dos conteúdos, o desenvolvimento dos discentes tornou-se mais notório e a aula mais organizada.

Certamente, em determinados momentos o plano da aula não ocorria como planejado, porém estratégias eram combinadas previamente entre a equipe sobre como proceder em tais ocasiões. Evitou-se tal situação, muitas vezes, pensando em “plano b” para caso algo não desse certo ou se a turma não conseguisse seguir a linha de raciocínio prevista. Além disso, como já salientado, conhecer a classe, sabendo as dificuldades e potenciais é um dos pontos fundamentais para se obter sucesso não apenas em conseguir concretizar o planejamento, mas sim em notar um desenvolvimento no educando em relação ao conteúdo.

Fazer uma aula ter sentido e significado para o aluno é imprescindível para que haja uma construção efetiva de conhecimento. Pode-se acreditar que estabelecer um plano de aula não significa por si só uma prática pedagógica eficaz e que são necessárias novas pesquisas de estratégias de aprendizagens [...] que potencializam a aprendizagem dos educandos (ARRUDA, 2015, p. 261). No entanto,

no contexto da experiência relatada neste trabalho, o procedimento do planejamento não entra em conflito com essa procura por novas estratégias, uma vez que o docente necessita constantemente pesquisar novas estratégias de aprendizado e estar em capacitação contínua para lidar com os novos desafios que permeiam a sala de aula. A prática aqui relatada fortalece o pensamento de que “a tarefa de planejar a ação docente envolve refletir em relação ao ‘o que’, ‘para que’, ‘como’ ensinar e acerca dos resultados das ações empreendidas” (FARIAS *et al.*, p. 118).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Nathalia Gabriella Fernandes. Adaptação de materiais para alunos com deficiência visual e pouca sensibilidade nos dedos. **Anais do Encontro sobre Música e Inclusão**, [S. l.], p. 96–100, 2021. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi/article/view/51>. Acesso em: 16 out. 2023.

AGUIAR, Nathalia Gabriella Fernandes. **As contribuições das metodologias ativas para o ensino de flauta doce para pessoas com deficiência visual**: um recorte a partir da perspectiva dos professores do Projeto Esperança Viva. Orientadora: Nathália Domingos. 2022. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música), Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49966>. Acesso em: 08 jun. 2023.

ARRUDA, Heloisa Paes de Barros. Planejamento e plano de aula na educação: histórico e a prática de dois professores. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 241-265, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4269>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BARBIERI, Gustavo Henrique; CARVALHO, Lidiani Fabiano Pasini; AMANCIO, Priscila Maria Thomaz de Godoy. O desenvolvimento motor em crianças com síndrome de down e a influência da família para seu aprendizado. In: **Revista Psicologia & Saberes**, [S.l.], v. 9, n. 16, p. 31-37, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1164>. Acesso em: 16 out. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3 ed. Brasília: Liber, 2011, p. 107-136.

FONSECA, Maurício Eslabão da; SILVA, Raiane Silmara Nascimento. Contribuição do projeto Esperança Viva para a formação de docentes e alunos com deficiência. In: **XIII Encontro Regional Nordeste da ABEM**, v. 2, 2016, Teresina. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v2/papers/1995/public/1995-6923-1-PB.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

FREIRE, Rosália Carmen de Lima; DUARTE, Nietsnie de Souza; HAZIN, Izabel. Fenótipo neuropsicológico de crianças com síndrome de Down. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 354-372. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2012v18n3p354>. Acesso em: 16 out. 2023.

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

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-7. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2705>. Acesso em: 21 jun. 2022.



O ENSINO DO VIOLINO PARA PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN: um estudo de caso

Thais Carneiro

Universidade Federal do Pará
tcarneiro@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa trata do ensino do violino no contexto específico para alunos com Síndrome de Down. Tem como objetivo principal experimentar e desenvolver metodologia no ensino do violino para pessoas com Síndrome de Down, assim como observar o aprendizado musical e mudanças comportamentais dos alunos que participam do projeto, preparando-os para ingressar nos cursos técnicos da escola. Esta pesquisa está inserida no projeto de extensão desenvolvido na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) chamado “O ensino da música através do violino para pessoas com deficiência visual”. A metodologia aplicada foi estudo de caso, com a coleta de dados realizada por meio de observações nas aulas e nas atividades desenvolvidas. Os resultados são satisfatórios no aprendizado; promoveu-se a inclusão da aluna nas atividades do grupo de violino da escola, onde percebe-se claramente a satisfação em estar inserida na comunidade musical da EMUFPA. Esta pesquisa divulga a Inclusão social e musical que a escola realiza, abrindo caminho para que outras pessoas com Síndrome de Down e com outras deficiências, se aproximem e ingressem na escola; além de trazer novos dados científicos, enriquecendo a literatura do tema abordado.

PALAVRAS-CHAVE

síndrome de Down; aprendizado musical; inclusão musical.

Como citar este artigo?

CARNEIRO, Thais. O ensino do violino para pessoas com Síndrome de Down: um estudo de caso. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 114–125. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida no projeto de ensino, pesquisa e extensão, que desenvolvo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) desde 2013, denominado “O ensino do violino para pessoas com deficiência visual”, que tem como objetivo principal experimentar e desenvolver metodologia de ensino específico no violino para pessoas com deficiência.

O projeto iniciou exclusivamente para pessoas com deficiência visual; são 10 anos de aulas ministradas no aprendizado do violino para pessoas com deficiência visual, chegamos a ter 12 alunos cegos estudando violino, obtivemos resultados importantes no aprendizado e desenvolvimento musical dos alunos, estreitamos a relação da música com a pessoa com deficiência visual, comprovando que o aprendizado musical é possível e satisfatório.

A partir de 2019 passei a ministrar também, aulas de violino para uma aluna com Síndrome de Down. Fiquei muito feliz com essa nova oportunidade em estar inserida no ambiente da inclusão musical, um desafio desejado e esperado, visto que sempre houve esse entusiasmo em estudar mais profundamente como funciona esse aprendizado. Através dessa pesquisa, pretende-se refletir sobre o processo ensino-aprendizagem do violino às pessoas com Síndrome de Down.

A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, promulgado em 2007, define em seu Artigo 01 que: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2012a, p.26). Essas barreiras podem ser arquitetônicas (portas, salas, banheiros não adaptados, falta de elevadores); urbanísticas (falta de piso tátil, sinais sonoros e calçadas desniveladas); transportes (falta de adaptações, rampas de acesso, avisos sonoros); comunicação (falta de tradutores, legendas) e atitudinais (que são preconceitos e posições contrárias à presença e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade).

Karagiannis (1999, p. 21) afirma que “[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural [...]”. É um ensino voltado à formação completa e livre de preconceitos, que reconheça as diferenças e dê a elas seu devido valor.

A arte abre caminhos para que as pessoas com deficiência recuperem sua autoestima, influenciando na forma com que sentem, entendem e constroem suas visões de mundo, levando a assumir um novo papel na instituição, na família e na comunidade em que

vive (FERREIRA, 2010). A música como forma de arte, pode contribuir no desenvolvimento emocional e na integração social humana, relacionando-se com as funções do corpo e trazendo inúmeros benefícios. Ela se mostra como aliada no desenvolvimento das capacidades cognitivas e estruturais, respeitando as limitações de cada indivíduo (TUDASSAKI; LIMA, 2011). As pessoas com deficiência, possuem o direito a aprendizagem musical e ao desenvolvimento de habilidades que as levem a se apropriar de conteúdos artísticos. Oliveira et al. (2014) e Louro (2012), apontam em suas pesquisas, que a educação musical pode possibilitar também o desenvolvimento da coordenação motora através do aprendizado dos instrumentos musicais.

Em se tratando de pessoas com Síndrome de Down, Schwartzman (2003) esclarece que: "Uma criança com Síndrome de Down desenvolve-se mais lentamente do que uma criança dita normal da mesma idade; no entanto, isto não significa que aquela está impedida de aprender". Utilizar a música pode ajudar essas pessoas no seu desenvolvimento geral, e de uma forma muito agradável.

O professor para realizar a inclusão segundo Silva (2009), precisa de competências pedagógico-musical, e que esteja comprometido com a questão da inclusão. É necessário realizar mudanças de atitudes e hábitos; disponibilidade ao tempo do aluno; qualificação perante as deficiências; atividades adaptadas e principalmente possuir um forte compromisso com os alunos com deficiência. Infelizmente encontramos ainda professores sem formação para atender esse público, assim como escolas não equipadas, com ausência de materiais e espaços pedagógicos adequados.

1.1 Síndrome de Down e Música

A Síndrome de Down constitui a principal alteração cromossômica associada a deficiência intelectual, porém as alterações no desenvolvimento que provoca não se limitam apenas à deficiência intelectual (PATTERSON; COSTA, 2005). É uma alteração causada por um cromossomo extra no par 21; o indivíduo que não tem Síndrome de Down apresenta 46 cromossomos (pares de 23), já o que possui, apresenta 47 cromossomos (três cópias do cromossomo 21, ao invés de duas).

Segundo Pueschel (1993) e Schwartzman (2003), "é a síndrome genética apontada com mais frequência em humanos, atingindo cerca de 01 em cada 600 a 800 nascidos vivos". Decorre de um acidente genético no momento ou logo após a concepção; salientando que a idade avançada da mãe é um dos fatores bastante relevantes associado ao surgimento da Síndrome de Down, porém qualquer casal, de qualquer idade, pode

gerar um filho com Síndrome de Down (PUESCHEL, 1993; BRESSAN, 2002; MUSTACCHI, 2002).

Os estímulos do meio externo são capazes de alterar o Sistema Nervoso Central, permitindo a evolução do indivíduo em um processo de aprendizagem que oportuniza melhor adaptação ao meio em que vive. Já no indivíduo com Síndrome de Down, esse desenvolvimento depende da biologia, do comportamento, do ambiente, e não apenas da maturação do sistema nervoso (TORQUATO; LANÇA; PEREIRA; CARVALHO; SILVA, 2013, p. 516).

Algumas das dificuldades encontradas, podem estar relacionadas à linguagem, raciocínio lógico, memória e na reflexão da sua socialização e autonomia. Estes déficits acarretam prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo apresenta dificuldade ou impedimento em atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social. Seu desenvolvimento é resultado de estímulos que recebem desde a infância, e que irão influenciar na sua trajetória escolar e de vida (ROCHA; PAULO; RIBEIRO, 2018).

"Tanto o comportamento como o desenvolvimento da inteligência da pessoa com Síndrome de Down, não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas também do potencial genético e das importantíssimas influências derivadas do meio" (SCHWARTZMAN, 2003). Mustacchi (2002), complementa que "[...] as bases do comprometimento intelectual não estão relacionadas com a redução do número de neurônios, e sim, na redução das ramificações sinápticas".

O déficit da memória auditiva, uma das características encontradas na pessoa com Síndrome de Down, pode estar ligada ao atraso no desenvolvimento da linguagem. Atividades musicais têm influências positivas no aprimoramento das habilidades auditivas, bem como no seu desenvolvimento geral (MARCELL, 1995; TRISTÃO & FEITOSA, 2003).

Segundo a pesquisa de Meegan et al. (2006), pessoas com Síndrome de Down terão melhor desempenho e realização das atividades se forem lhes dadas instruções visuais. Wylie (2006) confirma que através da música as pessoas com Síndrome de Down conseguem se comunicar sem a necessidade de usar a linguagem verbal, podendo utilizar gestos, expressões e movimentos. Seus elementos musicais como pulsação, ritmo, melodia e harmonia, compõem as atividades musicais que serão adaptadas, ajudando as pessoas com Síndrome de Down processarem de forma positiva os sentimentos que tem sobre elas mesmas, facilitando a interação social, emocional e habilidades cognitivas. A música também oferece oportunidades de autoexpressão, autoestima e autocontrole.

São poucas as pesquisas encontradas sobre o aprendizado musical no violino da pessoa com Síndrome de Down. Sousa (2018), procurou compreender como se deu essa

aprendizagem em uma turma de violino composta de três crianças com Síndrome de Down e quatro crianças típicas (sem transtornos do desenvolvimento); os resultados atestam que as crianças com Síndrome de Down que participaram da pesquisa, conseguiram um bom desenvolvimento na aprendizagem musical; concluindo que o ensino coletivo do violino realizado pelo projeto, promove a integração e socialização das crianças, além de facilitar a aprendizagem de todos.

Uma reportagem do Instituto Federal da Paraíba (2022), relata o aprendizado do violino de uma aluna que concluiu o curso técnico no violino, onde os resultados geraram o crescimento da estudante, tanto musical quanto pessoal, com sua participação em apresentações na orquestra de corda do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Mais um exemplo do aprendizado do violino para pessoas com Síndrome de Down, temos o Emmanuel Joseph Bishop, que toca violino com destreza e dá palestras nos Estados Unidos e em outros países. Se apresenta em concertos com orquestra e individualmente, provando que pessoas com Síndrome de Down são absolutamente capazes e hábeis para se tornarem o que quiserem (PIETRO, 2019).

As políticas públicas brasileiras possuem o objetivo de garantir que todas as pessoas tenham acesso a um ensino de qualidade, com os mesmos direitos educacionais e oportunidades para desenvolverem habilidades e autonomia. Nas últimas décadas, observamos um crescimento significativo nas práticas e políticas públicas relacionadas à qualidade de vida de pessoas com deficiência em todo o mundo (NEVES; COSTA; FERREIRA, 2022).

O professor que pretende trabalhar com as práticas de ensino inclusivo na educação musical, precisa como primeiro passo, conhecer mais profundamente a deficiência do aluno, as questões ligadas às especificidades de desenvolvimento, e a partir daí, elaborar atividades que venham ajudar no processo de aprendizagem e nas práticas educacionais musicais.

2 OBJETIVOS

Geral: experimentar e desenvolver metodologia no ensino do violino as pessoas com Síndrome de Down.

Específicos:

- Observar o aprendizado musical e mudanças comportamentais dos alunos que participam do projeto;
- Proporcionar vivências musicais e aproximar as pessoas com Síndrome de Down da Escola de Música da UFPB;

- Divulgar o trabalho de inclusão musical que a EMUFPA desenvolve;
- preparar alunos com Síndrome de Down e outras deficiências para ingressar nos cursos da EMUFPA;
- Utilizar tecnologias assistivas as quais as pessoas com Síndrome de Down possuem acesso, facilitando a comunicação e o aprendizado musical.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi estudo de caso, onde segundo Chizzotti (2008), esse tipo de pesquisa recolhe informações de uma ou mais situações, com o propósito de relatar um acontecimento, analisando os fatos com críticas avaliativas, com a intenção de recomendar sugestões para melhorias e soluções das dificuldades encontradas.

Antes da elaboração das atividades de intervenção, é fundamental realizar uma coleta de dados sobre o aluno, recolhendo informações que envolvam o nível clínico, educacional, social e de desenvolvimento; com o objetivo de fazer uma avaliação detalhada do resultado para poder encontrar uma metodologia adequada e direcionada ao aluno.

Utilizamos o método Suzuki, criado pelo professor Shinichi Suzuki (1898-1998), com o objetivo de desenvolver o potencial inato das crianças, afirmando que todas são capazes de aprender. Utilizou-se o método com as atividades musicais desenvolvidas, explorando os ritmos com associações de palavras de compreensão da aluna. A técnica instrumental não é cobrada de forma rigorosa, respeitando o seu tempo de aprendizado. As aulas precisam ser dinâmicas, de forma que a aluna consiga realizar as atividades propostas, devido as dificuldades de concentração, timidez, e cansaço, onde se percebe facilmente na aluna estudada nessa pesquisa. Com isso foram criadas estratégias para serem utilizadas nas aulas, dividida em 03 momentos: cantar, tocar e dançar, exploramos ações musicais específicas para cada momento, conforme a aceitação da aluna aos estímulos.

Citamos aqui um exemplo de uma atividade proposta, que consta no planejamento de atividades da aluna, envolvendo os 03 momentos acima citados: Ao apresentar uma nova figura rítmica à aluna, faz-se uma associação com algumas palavras de sua compreensão; em seguida aplica-se no instrumento, onde focaremos nas atividades de coordenação motora, no sincronismo do violino com o arco; cria-se uma melodia para desenvolver a afinação e melhorar a timidez através do canto; e finalizamos com a dança, que é a atividade preferida da aluna, dando ênfase na pulsação, usando a figura rítmica proposta na aula.

Segundo orientações de Ravagnani (2009), o indivíduo com Síndrome de Down é capaz de reter informações com mais facilidade através do estímulo visual, do que auditivo.

Assim como Souza (2018) constatou em sua pesquisa que: "[...] é importante desenvolver atividades lúdicas que despertem a curiosidade da pessoa com Síndrome de Down, e que tragam significado para sua vida".

Louro (2012), finaliza destacando a importância de repensar as metodologias utilizadas para ensinar música para pessoas com deficiência, através de novos métodos que se dediquem a olhar na maneira diferenciada, as peculiaridades da deficiência de cada indivíduo, facilitando o processo de integração e inclusão com as pessoas típicas (aquelas que não possuem problemas de desenvolvimento neurológico).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estamos com aproximadamente 02 anos de aulas com a aluna, ainda não conseguimos ter uma regularidade em sua frequência, em virtude principalmente das várias atividades de estimulação (fonoaudiólogo, fisioterapia, psicólogo, terapia de cabine e entre outros) que a aluna precisa realizar semanalmente; além de situações de adoecimento devido apresentar fragilidades em sua saúde. Mesmo assim avançamos nas variações da lição 01 do método Suzuki (vol. 1), amadurecendo as figuras rítmicas representadas em cada variação; trabalhamos também pequenas peças musicais que foram apresentadas juntamente com outros alunos sem deficiência da Escola de Música da UFPA.

Obtivemos resultados satisfatórios no aprendizado musical da aluna com Síndrome de Down, na compreensão dos ritmos sugeridos nas aulas; no gosto em querer aprender mais para fazer melhor. Segundo relato da mãe, verificou-se uma melhora significativa na sua autodisciplina, no poder de concentração, na persistência e responsabilidade com seus estudos musicais. Importante salientar também, como resultado positivo no aprendizado, a interação com os outros alunos da escola.

"Um dos maiores problemas sociais na aceitação da criança com Síndrome de Down, é a sua lentidão motora, mental e cognitiva. É de suma importância que todos entendam que cada indivíduo possui um tempo para assimilação, e que essa lentidão, não expressa negligência, mas sim uma característica da síndrome" (WERNECK, 1993).

É evidente que as pessoas com deficiência podem alcançar o mesmo desenvolvimento intelecto-perceptivo-musical de pessoas sem deficiência. Elas são capazes de construir suas conexões, partindo do reconhecimento do mundo que os cerca. É importante a participação da família, da escola e do professor para conseguir bons resultados no aprendizado (FINCK, 2008).

Para que se pratique a inclusão musical da pessoa com deficiência, é necessário o conhecimento profundo sobre a deficiência e sua abrangência física e cognitiva. O professor

precisa criar laços, e ter uma relação baseada na confiança em ambas as partes. A formação docente deve desbravar novos meios de atuação, tornando-se um ambiente de partilhar e jamais de exclusões (NEVES; COSTA; FERREIRA, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso compreender que o problema não está nas alterações orgânicas, psíquicas ou relacionais que um aluno com deficiência apresenta, mas sim na interação dessa pessoa com ambientes ou situações não estimuladores que não favoreçam condições para que ela se desenvolva. Isso expressa que as instituições escolares, os educadores e a comunidade em geral, devem estar conscientes de que é de grande importância o respeito, compreensão das peculiaridades, e o reconhecimento das contribuições e do potencial de pessoas que possuem algum tipo de deficiência. A educação inclusiva requer um esforço de modernização e reestruturação de toda a estrutura da escola, e principalmente, da atitude do professor em relação ao aluno (MANTOAN, 2015).

Quando falamos na educação musical inclusiva nos dias de hoje, temos que levar em consideração a democratização do acesso a novas tecnologias, que são chamadas de tecnologias assistivas. Conforme afirmam Barbosa; Neves; Serafim (2016), "A tecnologia assistiva representa um termo novo aplicado para se referir a ferramentas que devem auxiliar na rotina de pessoas com deficiência, proporcionando maior funcionalidade, maior independência, qualidade de vida e inclusão social".

A Síndrome de Down é considerada uma encefalopatia não progressiva, com o tempo seu déficit não aumenta, favorecendo seu desenvolvimento através de estímulos adequados, trazendo grandes aquisições no aprendizado. Com isso, estas pessoas terão suas possibilidades aumentadas, onde o professor além de estimular cada aspecto do desenvolvimento, se permita aprender com elas, interagindo e trocando importantes experiências (BELOTTI, 2014).

O desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down é diretamente relacionado com os estímulos recebidos durante sua vida, que irão influenciar na sua trajetória escolar e da vida. Para Silva e Kleinhans (2006), "A inexistência de graus é uma discussão sempre atual na comunidade científica, que investiga até que ponto as características individuais (herança genética), a estimulação, a educação, o meio ambiente, os problemas clínicos, entre outros, são fatores determinantes no desenvolvimento das pessoas com Síndrome de Down.

Segundo observações e relatos da mãe, a aluna teve grandes avanços no interesse em continuar os estudos no violino; consegue autonomia para estudar sozinha em casa

sempre que sente vontade; melhorou sua timidez e dificuldade em tocar na frente de outras pessoas.

Podem ser desenvolvidas diferentes estratégias de ensino de música para pessoas com deficiência, o professor precisa entender e respeitar o tempo de aprendizagem de cada indivíduo, modificando e ampliando as estratégias de ensino, encontrando caminhos pedagógicos facilitadores da aprendizagem de música para pessoas com deficiência, procurando propostas de ensino que venham contribuir com o aprendizado desses alunos e que seja algo significativo para suas vidas.

Mesmo com a expansão nas pesquisas, trabalhos e artigos sobre inclusão musical, ainda possuímos uma carência em material bibliográfico, em se tratando do aprendizado no violino para pessoas com deficiência. Este estudo trouxe mais dados sobre essa modalidade de inclusão e aprendizado musical, construindo referências metodológicas que possam garantir o melhor acesso à esses alunos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J.A; NEVES, C.L; SERAFIM, M.L. **As tecnologias assistivas e suas contribuições pedagógicas para crianças com síndrome de down.** II Congresso Internacional de educação e inclusão (CINTEDI). Paraíba, 2016.
- BELOTTI, Tônia Gonzaga. **Coro terapêutico:** uma ação do musicoterapeuta visando ao desenvolvimento da criança com síndrome de Down. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Música Stricto Sensu da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial:** a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRESSAN, F. G. **A vida por trás dos olhos amendoados:** um livro-reportagem sobre os portadores da Síndrome de Down. Londrina: Edue, 2002.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, Gildete. **O Protagonismo das pessoas com deficiência.** Monografia de conclusão do curso de Especialização em Formulação e Gestão de Políticas Sociais em Seguridade Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- FINCK, Regina. **Prodígios Musicais:** a questão do talento nos processos de reprodução musical de deficientes visuais. Departamento de Música do Centro de Artes da Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
- KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. *In:* STAINBACK, W; STAINBACK, S (org). **Inclusão um guia para educadores.** Porto Alegre, Artmed, 1999. p. 21-31.
- LEMOS, Cristina; SILVA, Lydio Roberto. A música como prática Inclusiva na educação. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia,** Curitiba v.2, p. 32-46. 2011.
- LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** São Paulo: Som, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Summus, 2015.
- MARCELL, M. Relationships between hearing and auditory cognition in Down's Syndrome youth. **Down Syndrome Research and Practice,** Portsmouth, v. 3, n.3, p. 75-91, 1995.
- MEEGAN, S. *et al.* Gross motor skill acquisition in adolescents with Down Syndrome. **Down Syndrome Research and Practice,** Portsmouth, v. 9, n. 3, p. 75-80, 2006.
- MUSTACCHI, Z. **Curvas padrão pondero-estatural de portadores de Síndrome de Down procedentes da região urbana da cidade de São Paulo.** 2002. 210 f. Tese (Doutorado em Ciências Farmacêuticas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NEVES, Viviane Cunha; COSTA, Hellyson Rodrigues; FERREIRA, Gabriel Nunes Lopes. Música e inclusão: ensino de música para estudantes com Síndrome de Down em um projeto na cidade de Teresina-Piauí. **Revista Caminhos da Educação**: diálogos, culturas e diversidades. Teresina, PI, v. 4, n. 3, p. 01-15, e-ISSN: 2675-1496, 2022. <https://doi.org/10.26694/caedu.v4i3.2>.

OLIVEIRA, G. S., NASCIMENTO, P. S., SARAIVA, L. G. B., DEFREITAS, A.; NOBRE, J. P. S. **O ensino coletivo de percussão**: intervenção para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo e alunos com dificuldades de aprendizagem. *In*: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 6., Salvador, 2014.

PATTERSON, David; COSTA, Alberto C.S. **Down syndrome and genetics – a case of linked histories**. Nature Reviews Genetics, v. 6, n. 2, 2005, p.137-147. DOI: 10.1038/nrg1525.

PIETRO, Gabriel. **Revista Razão para acreditar**. 2019. Disponível em: <https://razoesparaacreditar.com/jovem-down-violino/>. Acesso em: 1 ago. 2023.

PRIMEIRA técnica musicista com Síndrome de Down do país fará recital na próxima sexta (17). [s. d.]. Instituto Federal da Paraíba IFPB. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/noticias/copy12_of_modelo-ano/06/primeira-tecnica-musicista-com-sindrome-de-down-do-pais-fara-recital-na-proxima-sexta-17. Acesso em: 27 set. 2023.

PUESCHEL, Siegfried M. **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. Tradução Lúcia Helena. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

RAVAGNANI, Anahi. **A educação musical de crianças com Síndrome de Down em um contexto de interação social**. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Música Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

ROCHA, José Alberto Silva; PAULO, Estrela da Conceição Nogueira; RIBEIRO, Antônio José Pacheco. O ensino da música e uma jovem com Síndrome de Down: resultados de um projeto de investigação-ação. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 134-156, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/10271>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 2003.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 114 p. ISBN 978-85-98605-97-5. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 1 ago. 2023.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 123-138, nov. 2006.

SOUZA, Elissuam do Nascimento Barros de. **Música e síndrome de Down**: uma compreensão sobre a aprendizagem no ensino de violino em grupo. 2018. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Artes). Instituto de Ciência da Arte. Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

TORQUATO, Jamili Anbar; LANÇA, Aline Féria; PEREIRA, Décio; CARVALHO, Felipe Gonzalez; SILVA, Roberta Dutra da. A aquisição da motricidade em crianças portadoras de

Síndrome de Down que realizam fisioterapia ou praticam equoterapia. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 26, n.3, p. 515–524, jul./set. 2013.

TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. A. G. Percepção da fala em crianças com Síndrome de Down no primeiro ano de vida. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 3, p. 459-467, mar. 2003.

TUDASSAKI, Shirley Escobar; LIMA, Sônia. Ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais: um levantamento bibliográfico. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória, ES. **Anais [...]**. Vitória, ES, 2011.

WERNECK, Claudia. **Muito prazer eu existo**: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

WILYE, J. The holistic learning outcomes of musical play for children with Down syndrome. **Down Syndrome Research and Practice**, Portsmouth, v. 5, n.2, p. 54-58, 2006.



PROMOVENDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL: estratégias, experiências e desafios

Luis Dantas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
luisdecruzeta@hotmail.com

RESUMO

Este relato de experiência aborda a importância da Educação Inclusiva na disciplina de Música e Educação Especial. Tem como objetivo discutir a necessidade de se promover um ambiente educacional inclusivo, atendendo às particularidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características específicas. São destacadas estratégias diversificadas e boas práticas, como a realização de aulas teóricas, rodas de conversa, análise de documentos e implementação de atividades para fortalecer a prática pedagógica. São mencionados os princípios da Educação Especial, como igualdade de oportunidades, inclusão, individualização, colaboração e valorização das potencialidades dos alunos. São discutidos os desafios da educação inclusiva, como a falta de recursos e infraestrutura adequada, a formação limitada dos professores, as barreiras sociais e atitudes discriminatórias, a individualização do ensino e a parceria com as famílias. Por fim, são estratégias e boas práticas na promoção da inclusão, como o planejamento inclusivo, a adaptação de materiais e atividades, o ensino diferenciado e a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE

Educação especial; educação inclusiva; música; diversidade

Como citar este artigo?

DANTAS, Luis. Promovendo a inclusão na educação musical: estratégias, experiências e desafios. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 126–130. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva visa garantir o acesso e a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características. Os princípios da Educação Especial destacam a identificação das necessidades dos alunos e a adaptação do ensino. Também destaco as boas práticas, como aulas teóricas, debates em sala de aula e integração de acompanhantes. É enfatizada a importância de compreender as necessidades individuais de cada aluno e promover a troca de conhecimentos. Compartilho um pouco da minha experiência como professor, ressaltando a necessidade de aprimorar os conhecimentos em Educação Especial. Como resultado da disciplina, foi desenvolvido um projeto de extensão para capacitar os professores sobre inclusão.

De acordo com Joly (2003), "Se o professor faz com que o aluno realize algumas atividades com sucesso, possivelmente vai reforçar a sua auto-estima. Ele obtém isso, respeitando as limitações e possibilidades de cada um, encorajando-o a agir por sua própria conta". (JOLY, 2003, p 79-86)

Ela baseia-se em princípios como igualdade de oportunidades, inclusão, individualização e valorização das potencialidades dos alunos. Esses princípios visam garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos, independentemente de suas necessidades especiais. A aplicação desses princípios na prática requer um ambiente acolhedor e flexível, personalização do ensino, colaboração entre professores, famílias e especialistas, e reconhecimento dos talentos individuais dos alunos. A música também pode ser uma ferramenta pedagógica poderosa na Educação Especial, estimulando o desenvolvimento integral dos alunos. A implementação desses princípios requer o comprometimento dos professores, formação adequada e disponibilidade de recursos.

O movimento mundial pela educação inclusiva pode ser entendido como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito que todos os alunos têm de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Está, portanto, fundamentado na concepção de direitos humanos, conjugando a igualdade e a diferença como valores indissociáveis. (MARTINS, 2015, p. 217).

2 OBSERVAÇÃO NA DOCÊNCIA ASSISTIDA NA DISCIPLINA DE MÚSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL I

Como mestrando em Educação Musical na linha de pesquisa I, me inscrevi em uma disciplina de docência assistida com carga horária de 60 horas, buscando adquirir conhecimentos relevantes para a minha dissertação de mestrado.

Na disciplina Música e Educação Especial I, em minhas observações, percebo o desenvolvimento dos alunos, além de perceber a diversidade da turma, alunos do Bacharelado, alunos da licenciatura, dois alunos com deficiência visual, sendo um deles total e outro baixa visão, um aluno do curso de Ciência e tecnologia, o qual é pai de uma criança com deficiência visual, duas alunas do curso de pedagogia, portanto, uma sala bem eclética e com um grande potencial sendo bem explorado pela professora.

Diante do observado, reconheço a necessidade de aprimorar meu conhecimento na área da Educação Especial, com o propósito de proporcionar uma prática educativa mais eficaz e inclusiva aos meus alunos. Nesse sentido, a decisão de participar da disciplina de Música e Educação Especial I, sob a orientação da Professora Dra. Catarina Shin, revelou-se acertada e enriquecedora. Ao longo dessa disciplina, tive a oportunidade de vivenciar aulas que exploraram o tema relacionado de forma aprofundada e interessante, abordando conteúdos relacionados às normativas legais e políticas inclusivas, abordagens pedagógicas e posturas adequadas a serem adotadas em sala de aula. Contudo, além da exposição conceitual, resalto a valorização do debate como uma ferramenta de aprendizagem.

Foram estimuladas situações que incentivaram os alunos a encontrar soluções, apresentar críticas, debater, concordar e discordar, buscando coletivamente as melhores estratégias para o desenvolvimento do ensino inclusivo. Vivenciamos aulas que exploraram o tema de forma aprofundada e interessante, abordando conteúdos relacionados às legislações pertinentes, abordagens pedagógicas e posturas adequadas a serem adotadas em sala de aula. Contudo, além da exposição conceitual, resalto a valorização do debate como uma ferramenta de aprendizagem. A docente provocou situações que incentivaram os alunos a encontrar soluções, apresentar críticas, debater, concordar e discordar, buscando coletivamente as melhores estratégias para o desenvolvimento do ensino inclusivo.

Durante o desenvolvimento da disciplina, foi concebido um projeto de extensão no qual os alunos elaboraram uma proposta didática com o intuito de capacitar os professores das escolas públicas em Natal, por meio de um workshop sobre inclusão. Acredito que essa experiência será extremamente enriquecedora, permitindo que todos os profissionais envolvidos vivam uma aprendizagem significativa no ambiente escolar. Os alunos, estão engajados na elaboração do projeto, criando um logotipo e desenvolvendo um site para

disseminar as informações do projeto. Considero que esse trabalho poderá ser replicado em outras escolas, tornando-se um projeto de extensão relevante e necessário.

Relato agora uma experiência como professor de música e regente que me possibilitou a vivência com um aluno com deficiência. Tive a oportunidade de trabalhar com este aluno, o qual tinha o espectro do autismo leve, o que me instigou a buscar uma melhor abordagem para facilitar seu aprendizado musical. Obtive sucesso ao envolvê-lo ativamente na música, possibilitando a sua participação na banda como percussionista e, posteriormente, como tubista, revelando seu desempenho e capacidade de aprendizagem. Nesse processo, percebi que a interação com esse aluno resultou numa troca enriquecedora de conhecimentos, uma vez que ele aprendeu por meio da adaptação das estratégias de ensino às suas necessidades individuais. Essa experiência me permitiu vivenciar e compreender a importância de aceitar e acompanhar as diversas formas de aprendizagem dos indivíduos, destacando a necessidade de o professor estar atento às diferentes maneiras pelas quais seus alunos assimilam as informações e compreendem os conteúdos apresentados. Hoje atuo como professor de Arte/Música numa escola Municipal de ensino fundamental II, localizada em Monte Alegre, RN, onde atendemos alguns alunos com necessidades especiais, cada um com sua particularidade e deficiência.

3 CONCLUSÃO

A formação abrangente dos professores é essencial para atuar em meio à diversidade de alunos na Educação Inclusiva, adaptando práticas pedagógicas e garantindo uma educação de qualidade. O relato da experiência pessoal musical que apresentei, destacou a importância da adaptação e do respeito à diversidade ao lidar com um aluno com autismo leve. Um projeto de extensão também foi apresentado, focado em disseminar a inclusão por meio de um workshop para professores e envolvimento de pessoas com deficiência visual. Concluo assim, que a formação dos professores e iniciativas de sensibilização são cruciais para promover uma educação inclusiva em diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

JOLY, Ilza Zenker. Música e Educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, V. 28, n. 2, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI** – coleção: Série educação geral, superior e formação continuada de educador, 1. ed.: 2015.



Relato de Experiência

A FLAUTA DOCE REVERBERANDO SONS NA MEMÓRIA DOS EDUCANDOS E NO FAZER DOCENTE: um relato de experiência no Esperança Viva

Ewerthon Lucas de Oliveira Lima Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

ewerthon.lucas@gmail.com

Como citar este relato de experiência?

SANTOS, Ewerthon Lucas de Oliveira Lima. A flauta doce reverberando sons na memória dos educandos e no fazer docente: um relato de experiência no Esperança Viva. *In*: Encontro sobre Música e Inclusão, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 131-136. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

Descrição do relato de experiência

Mesmo com os avanços a longo prazo e os retrocessos de uma conjuntura nacional política recente no que diz respeito a inclusão em ambientes de ensino, a universidade pública mantém-se firme ao que tange o fomento de ações desta natureza, do mesmo modo na formação integral e de qualidade que, assim como eu, vivencia o aprender para ensinar e ensina o que aprende.

A vista disso, o Esperança Viva, a partir do seu caráter extensionista como programa, promove aulas em seus projetos que instigam um ensino atento às especificidades dos sujeitos dentro da Escola de Música da UFRN e propicia o exercício da práxis de nós, licenciandos em Música. Dessa maneira, acontece nas aulas de flauta doce no Projeto Esperança Viva com o desenvolvimento de técnicas elementares de flauta doce para pessoas com deficiência visual.

Essa iniciativa vem acontecendo desde 2012. Atualmente, as aulas de flauta doce se estruturam em 3 turmas, sendo estas nomeadas de Turma A, Turma B e Turma C. Para o presente relato, estarei abordando a Turma B que se caracteriza por 2 alunos e 4 monitores, incluindo eu nesse último grupo. As aulas acontecem uma vez por semana no tempo de uma hora.

Os alunos possuem vivência na flauta há longos anos no projeto, todavia, possuem algumas dificuldades técnicas. Entretanto, não venho expor as barreiras como lugar enfático, mas sim das potencialidades a vista da totalidade enquanto indivíduos que possuem sua musicalidade num lugar de singularidade, considerando seus contextos sociais e experiências musicais históricas provenientes antes de seus “existir no mundo”, como o que prossegue após ele. (GONÇALVES; PEDERIVA, 2019).

As aulas de flauta doce, mesmo havendo seus objetivos técnicos ao que tange o ensino do instrumento, é necessário postular caminhos para além do enrijecimento do fazer sonoro “por fazer” no processo educativo musical. A partir dessa concepção, entendendo a musicalidade como estandarte para um aprender significativo (PEDERIVA; GONÇALVES, 2017) as aulas foram construídas por diálogos introdutórios a respeito de como o objeto, desde o título de uma música ou “o escalar das notas ascendentes”, por exemplo, se aproxima com uma situação que a eles despertam.

Recursos utilizados

Durante as aulas foram utilizadas, além da flauta doce soprano, o piano eletrônico. Ademais, nos momentos fora de sala de aula, utilizamos do WhatsApp como recurso para envio de gravações sonoras. As nossas vivências acontecem na sala 15, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Principais aprendizagens

Em um de nossos encontros, ao apresentar a canção “Primavera” da Frank (1976, p. 66) com a intenção de estudarmos a escala de sol maior, perguntamos o que é a primavera. Os alunos responderam que é quando “as flores aparecem”. Mesmo esta sendo uma visão pictórica importada do que é a primavera no hemisfério norte, um dos alunos mencionou que as flores lembram as árvores de ipê e que quando ele era mais novo, sempre a visualizava no contexto rural em que se passava em sua infância até a adolescência.

Desse modo, a sequência de atividades começou com o relato associado à música, para em seguida, cantá-la e, por fim, tocarmos-na na flauta. Dessa forma, nas aulas seguintes, tocar flauta passou a ser sinônimo de recordar as árvores de ipê.

Nas outras aulas, o cantar a música “Primavera” se constituía como aparato de memória para a execução na flauta, de modo que quando havia erros do tempo da nota, a correção era feita primordialmente com o canto para em seguida avaliarmos a condução na flauta.

Principais desafios

Estruturar uma aula que apropria-se da humanização como estandarte para o processo educativo musical implica também o cuidado e o respeito das experiências adjacentes do espaço que se constrói o aprendizado. Não posso eu, impor que a primavera é quando “as flores nascem” ou dizer que é somente o nome da música, mas ouvir o que essa palavra significa para eles enquanto sujeitos que de certa maneira vivenciaram diretamente ou não aquilo.

Dessa maneira, torna-se desafiante eu enquanto docente, organizar elementos ou signos de vivências de outros ao dispor como objeto(s) extramusical(is) para

o objetivo técnico da prática musical na flauta, mesmo quando as aulas tenham a intenção da sensibilização no instrumento.

Portanto, cabe a reflexão de como estruturar conteúdos com objetivos de uma vivência significativa sem se deter inteiramente na técnica como modelo ideal para todas as pessoas. Ela tem o seu lugar de importância, todavia, cabe também a colocar paralelo ao lugar em que a música nos apresenta enquanto seres musicais e históricos culturais.

Registros fotográficos

Figura 1 – Aula do projeto Esperança Viva



Fonte: Setor de Musicografia Braille e Apoio a Inclusão (2023).
[Descrição de imagem] Fotografia na vertical de duas pessoas sentadas segurando uma flauta e uma pessoa em pé segurando uma flauta e lendo uma partitura sob uma estante. Diante deles, há algumas cadeiras em volta.

Figura 2 – Aula do projeto Esperança Viva



Fonte: Setor de Musicografia Braille e Apoio a Inclusão (2023).
[Descrição de imagem] Fotografia horizontal de duas pessoas sentadas segurando a flauta e outras duas, também segurando a flauta, porém em pé. Ao fundo uma mesa com uma mochila em cima.

REFERÊNCIAS

FRANK, Isolde Mohr. **Método para flauta-doce soprano**. Porto Alegre: RICORDI, 1976. 66 p.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A unidade educação-música: educação musical na teoria histórico-cultural. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 107, p. 19-30, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tJDwM4wd8PkfFGbJSSqdLfH/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade. **Revista Obutchénie**, Uberlândia, p. 1-25, 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.010101/XXXXX2018-x>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46484>. Acesso em: 30 jun. 2023.



Pôster Científico

MUSIN - Música e Inclusão: um projeto de Educação Musical Inclusiva

Ila Lewtchuk

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN)
ilalewtchuk@gmail.com

Ester Nunes Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN)
ester.santos.125@ufrn.edu.br

Pamella Carneiro Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN)
pamellacs89@gmail.com

Matheus da Silva Vasconcelos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN)
theus.s.vasconcelos@gmail.com

Ana Claudia de Melo Siqueira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN)
meloanaclaudia959@gmail.com

Como citar este trabalho?

LEWTCHUK, Ila; SANTOS, Ester Nunes; SILVA, Pamella Carneiro; VASCONCELOS, Matheus da Silva; SIQUEIRA, Ana Claudia de Melo. MUSIN - Música e Inclusão: um projeto de Educação Musical Inclusiva. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 137-140. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

Resumo

A partir de uma política de extensão adotada pela UFRN, os alunos da matéria de Música e Educação Especial I, elaboraram um projeto chamado Musin (Música e Inclusão). A partir de discussões em sala de aula os alunos acreditam que se faz necessário promover maiores debates acerca da acessibilidade e inclusão em sala de aula. Foi percebido um déficit na formação dos docentes relacionada a inclusão, que deve ser uma questão trabalhada. A partir de depoimentos de colegas com deficiência e professores nota-se a importância de criar ferramentas de possibilidades de trabalho para que possa gerar uma sensibilização e transformação no meio social e escolar. Foram realizadas duas reuniões de planejamento para criação do projeto, com separação de três grupos na produção de materiais diferentes: palestra, oficina e material virtual (site); a primeira reunião teve presente a professora Adeilza Gomes da Silva, coordenadora do Formarts (grupo de formação de professores de artes do município de Natal/RN), para exposição do projeto; após a confirmação do local e público, foi feito um levantamento bibliográfico para o embasamento teórico (GLAT 2007, LOURO 2006, 2012, ADAMEK; DARROW, 2008). Cada grupo se reuniu para elaboração dos respectivos materiais. O projeto de extensão se caracterizou na prática, como um curso de quatro horas de duração que foi realizado dia 10 de julho na reunião do Formarts, localizado na livreria Paulus em Natal. O objetivo foi de ajudar a difundir ferramentas e discussões sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiências no ambiente escolar. O curso é dividido em três partes: a primeira parte consiste em uma palestra que contextualiza a inclusão de pessoas com deficiência da educação básica pública de Natal-RN, com duração de uma hora. A segunda parte consiste em um jogo inclusivo adaptado de Bezerra, [201-], de tabuleiro que proporciona vivências coletivas relacionados a diversos tipos de deficiência, o intuito do jogo é promover estratégias pedagógicas de conscientização voltadas à área da arte/música. Por fim, foi elaborado um material virtual (site) contendo o pdf do jogo de tabuleiro, os slides da palestra, entrevistas com frequentadores de projetos da Escola de Música da UFRN, alunos com deficiência visual e docentes. Nessas entrevistas foi relatado a experiência individual dentro e fora dos projetos da EMUFRN, como o “Som azul” e “Esperança Viva”. Além disso, o

site contém informações sobre projetos ligados ao SEMBRAIN (Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão) e outros projetos inclusivos. Com esse projeto espera-se que haja um incentivo à procura de informações sobre o ensino inclusivo, além de estimular as práticas educacionais artísticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Musical, Inclusão e Acessibilidade, Ensino e Escola Básica.

REFERÊNCIAS

ADAMEK, Mary S. e DARROW, Alice-Ann. **Music in special education**. USA: The American Music Therapy Association, 2008.

BEZERRA, Edibergon Varela. **Jogo da Inclusão**, [201-].

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: editora 7 Letras, 2007.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

LOURO, Viviane dos Santos. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. 1.ed. São Paulo: Editora Som, 2012.