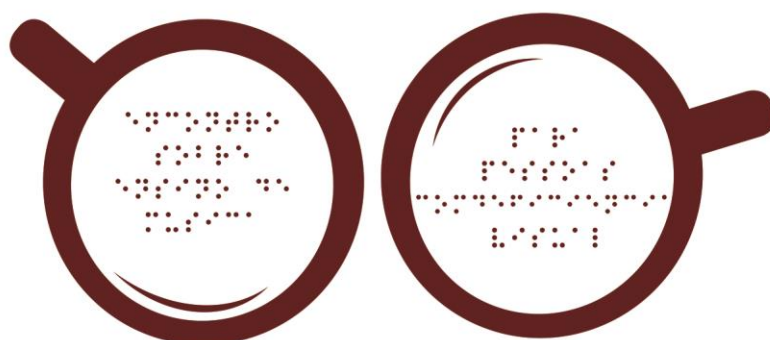




V Encontro sobre Ensino de Música para Pessoas com Deficiência Visual

III Seminário de Música e Inclusão

ISSN 2674-9572

Natal/RN, 2017

**David Barbalho Pereira
Catarina Shin Lima de Souza
Elizabeth Sachi Kanzaki
(Organizadores)**

**ANAIS DO V ENCONTRO SOBRE ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL E
III SEMINÁRIO DE MÚSICA E INCLUSÃO**

**Natal / RN
SEMBRAIN
2017**

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

E56 Encontro sobre Ensino de Música para pessoas com deficiência visual (5. : 2017 : Natal, RN)

Anais do IV Encontro sobre Ensino de Música para pessoas com deficiência visual e III Seminário de Música e Inclusão: práticas de ensino-aprendizagem musical. [recurso eletrônico] \ David Barbalho Pereira, Catarina Shin Lima de Souza, Elizabeth Sachi Kanzaki (Organizadores). – Natal, RN : EDUFRN, 2017. 49 p.

Modo de Acesso: <https://repositorio.ufrn.br>

ISSN: 2674-9572

ISBN: 978-85-425-0864-2

1. Música e Inclusão – Congressos. 2. Música e Educação Especial – Congressos. 3. Música e deficiência visual – Congressos. I. Pereira, David Barbalho. II. Souza, Catarina Shin Lima de. III. Kanzaki, Elizabeth Sachi. IV. Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 78:37

Elaborada por: Elizabeth Sachi Kanzaki – CRB-15/Insc. 293



**ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE**

JEAN JOUBERT FREITAS MENDES

Diretor

VALERIA LAZARO DE CARVALHO

Vice-diretora

AMANDY BANDEIRA DE ARAÚJO

Coordenação dos Cursos de Extensão



SETOR DE MUSICOGRAFIA BRAILLE E APOIO À INCLUSÃO

CATARINA SHIN LIMA DE SOUZA

Coordenação Geral

ELIZABETH SACHI KANZAKI RIBEIRO

Coordenação adjunta

CAMILO SOARES LEITE DE LIMA

VERONICA ALVES DE LIMA

Assistentes em Administração

ALBA YUNG SOOK SHIN DE SOUZA

FERNANDO WILLIAN DA SILVA MEDEIROS

Bolsistas



V ENCONTRO SOBRE ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

III SEMINÁRIO DE MÚSICA E INCLUSÃO

COMISSÃO ORGANIZADORA

Catarina Shin Lima de Souza (EMUFRN)
Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro (EMUFRN)
Danilo Guanais (EMUFRN)
Edibergon Varela (EMUFRN)
Glauciana Souza (EMUFRN)
Monique Melo (EMUFRN)
Rosália Freire (EMUFRN)
Milton Machado (EMUFRN)
Daniel Oliveira (EMUFRN)
Verônica Alves de Lima (EMUFRN)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Audinêz Barreto (EMUFRN)
Brasilena Gottschall Pinto Trindade (FACESA | IEFS)
Edmarcos Pereira da Costa (Universidade de Aveiro)
Eliane Leão (UFG)
Elke Beatriz Riedel (EMUFRN)
Vilson Zattera (Unicamp)

EQUIPE DE APOIO

Alba Shin	Isaac Nascimento	Maurício Lima
Alfredo Moisés	Jane Eyre Pedro	Paula Viviane
Allyson Freire	Janilson	Pâmela Thais
Brígida Bessa	José Silva	Pedro Marcelino
Brenda Chagas	Joyce Dayane	Raiane da Silva
Cícero Wesley	Juarez da Silva	Rubson Pinto
Cleônio de Almeida	Kalinka Cordeiro	Sydney Soares
Cleiton Ramos	Kleybson Soares	Sydney Xavier
Evandra Zannete	Liana Monteiro	Vanessa Barbosa
Felipe Alves	Luanderson Libório	Wenderson Venceslau
Fernando do Carmo	Magna Farias	Yago Marques
Fernando Medeiros	Marilene Guedes	Yanak Ferreira
Isabella Maia	Maurício Eslabão	

APRESENTAÇÃO

O V Encontro Ensino de Música para Pessoas com Deficiência Visual aconteceu entre os dias 12 a 14 de outubro de 2017, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), em Natal/RN.

A programação desta edição incluiu atividades reflexivas e práticas em torno da temática de educação musical especial e inclusiva. Refletir sobre a prática deve ser um processo contínuo para que possamos melhorá-la e avançar para que a inclusão seja uma realidade comum onde todos possam pensar, querer e agir imbuídos desse ideal e princípio inclusivo. Será Utopia? Sonho? Talvez, quem sabe?... Por isso o espírito do encontro, reunindo pessoas que acreditam nesse ideal, trazendo suas experiências reflexivas e vivenciais que, juntas, passam a construir novas possibilidades aproximando-nos cada vez mais da realização efetiva desse sonho. “Um sonho que se sonha só, é só um sonho. Um sonho que se sonha junto é realidade.” (John Lennon) Apesar das dificuldades políticas e econômicas, a falta de ética que assola o país, precisamos mais ainda juntar esforços para não deixar nossa esperança ruir. Como bem diz o velho ditado “a união faz a força”, é isso o que esperamos com a realização anual deste encontro.

O evento é uma realização da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), em parceria com a Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE) e Pró Reitoria de Extensão (PROEx), tendo como apoiadores a Arte Musical®, CREDSUPER, Curso de Letras/Libras da UFRN.

SUMÁRIO

Modalidade Comunicação Oral

- ALFABETIZAÇÃO MUSICAL DE JOVENS E ADULTOS CEGOS – PROJETO ESPERANÇA VIVA** | 7
Evandra Bezerra de Medeiros Zanetti
- O ENSINO DE VIOLINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: relatos e propostas para o ensino da empunhadura e da condução do arco** | 13
Luiz Alberto Amorim de Freitas
- MÚSICA PARA TODOS: o protagonismo musical da família de pessoas com autismo** | 26
Liana Monteiro de Araújo
- A VISÃO MUSICAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um relato de experiência** | 38
Jailton Barbosa Zuza
Luzia Mirnia Vieira Fernandes

Modalidade Pôster Científico

- SINERGIA EM MÚSICA: um estudo sobre a interação professor-professor no projeto de extensão Som Azul da EMUFRN** | 49
Raiane Silmara Nascimento da Silva

ALFABETIZAÇÃO MUSICAL DE JOVENS E ADULTOS CEGOS - PROJETO ESPERANÇA VIVA

Evandra Bezerra de Medeiros Zanetti

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

RESUMO

O objetivo desse artigo é propor maior atenção quanto à alfabetização musical do aluno cego, além de repensar como preparar o terreno até a fase de iniciação à musicografia Braille através de vivências significativas dos elementos de música com práticas pedagógicas que envolvam o canto, movimento, percepção espacial, auditiva, rítmica..., para que os mesmos possam perceber e associar, compreender pela experiência e só mais tarde partir para o simbólico. Autores como Viviane Louro defende de forma clara o quanto necessário se torna essa preparação para chegar até a escrita.

Palavras-Chave: Alfabetização musical. Jovens e adultos cegos.

INTRODUÇÃO

Discutir sobre o ensino e aprendizagem da música para pessoas cegas tem sido um desafio prazeroso para a educação musical. Isso tem concretizado produções bibliográficas sobre essa temática, logo, nos leva a repensar na condução dessa etapa da construção de forma mais cuidadosa.

O Projeto Esperança Viva tem proposta pensada para mediar a aprendizagem musical de alunos cegos ou com baixa visão. Sendo assim o projeto está organizado em três etapas de níveis (iniciante, intermediário e avançado), prática coral com a presença dos três níveis, aulas de individuais de instrumentos, flauta doce e a banda Braille. É um espaço de construção da experiência musical. E para se avançar é preciso e necessário partir do todo para a particularidade. No caso da turma I onde ocorre o processo de alfabetização musical desses alunos. Porém não acontece tão logo, é preciso trilhar um caminho que os levem a compreensão e a assimilação da escrita e leitura musical através da escrita Braille. É um tempo em que acontecem processos e organizações neurológicas que são pré-requisitos para toda e qualquer ação motora e mental. Da estimulação aos aspectos dos elementos de música até a introdução e compreensão à musicografia Braille.

8

As referências aqui encontradas passeiam pela educação musical especial como: Louro (2012), (2006), Lourenço (2010), Diniz (2012), e na educação temos: Freire (1996), Ferreira (2001).

DEFINIÇÃO OBJETIVA DA CEGUEIRA

A deficiência visual poderá apresentar-se como *cegueira*, que é a perda da visão em ambos os olhos, podendo ser oriundo de doenças infecciosas, doenças sistêmicas, traumas oculares e congênitas. A *baixa visão* ocorre quando existe uma grande perda da visão, porém ainda apresenta uma pequena parte preservada. Para Diniz (2012), quando há carência ou diminuição da captação da informação através desse canal sensorial, logo o cego utiliza-se de outros sistemas sensoriais, entre eles o ouvido e o tato ganhando maior importância na vida desses indivíduos.

Por esse motivo, é necessário a estimulação tátil-cinestésica (tato e movimento), auditiva, olfativa e gustativa, para que a aprendizagem possa

ocorrer de forma enfática [...] podendo ter acesso à abstração e assim, construir internamente e poder participar ativamente do mundo ao seu redor. (LOURO, 2006, p. 41-42).

O trabalho de ensino e aprendizagem do jovens/adulto que nunca teve a visão é diferente daquele que a perdeu tempos depois. Faz-se necessário que o mesmo passe a vivenciar de forma concreta ao mesmo tempo em que se dá orientações orais, possibilitando experiências reais, criando condições para desenvolver suas habilidades cognitivas e sensoriais. Buscar proporcionar ao aluno capacidade de relacionar a informação com as experiências prévias, disponibilizar materiais que o levem a motivação, ao aprender. Deve-se estimular o esforço pessoal e a autonomia. É importante lembrar que os alunos com deficiência visual tem percepção parcelada e demorada das coisas ao seu redor, por tanto, exige do professor preparação e sensibilidade nesse processo de aprendizagem.

Louro (2012), atenta para a questão da estimulação, defende que o cego de nascença precisa ser estimulado o quanto antes para que obtenha melhor desenvolvimento psicomotor, pois assim passará sem grandes dificuldades pelo processo de aprendizagem.

9

ALFABETIZAÇÃO MUSICAL DA TURMA I

Um exemplo de alfabetização musical é a turma I do Projeto Esperança Viva, podemos encontrar jovens e adultos, nos quais existem cegos de nascença, aqueles que perderam totalmente a visão na fase adulta, baixa visão após a vida adulta. A mesma passa por outros processos de aprendizagem musical como o ensino de flauta doce, prática coral, aulas de reforço (ensino de música) e Elementos de música. Nesse último, acontece a introdução da leitura e escrita musical tradicional.

O objetivo é proporcionar a iniciação à musicografia Braille, porém não é só chegar falando e mandar fazer. É necessário fazer uma preparação para chegar a escrita e por isso, a estimulação em sala de aula faz-se necessário de forma que os levem a conscientização, percepção, diferenciação de alguns aspectos dos elementos musicais tão necessários a aprendizagem musical.

Se observarmos a estrutura do Projeto, podemos perceber que os alunos envolvidos passam pelo mesmo como um todo. É organizado por módulos divididos

em três níveis: módulo I (iniciante), módulo II (intermediário) e módulo III (avançado). Todos fazem aulas de flauta doce e musicografia Braille de acordo com seus respectivos níveis e todos participam do coral. A Banda Braille e aulas individuais de instrumentos acrescentam e enriquecem a vivência musical. Ao mesmo tempo em que participam do todo (projeto), logo vemos que saem desse todo para uma parte que são seus respectivos níveis. Para que tudo isso ocorra no ambiente musical do projeto, toda a ação motora ou mental,

Precisa de estruturas cognitivas para que seja compreendida e executadas; tais estruturas só se desenvolvem quando adequadamente estimuladas e vivenciadas. A música requisita as funções cognitivas, perceptivas e executivas [...], o melhor a fazer é potencializar a capacidade de aprendizagem do aluno (LOURO, 2012, p.110).

Dessa forma, a ideia do módulo I é a de passear por experiências que anteciparam a compreensão de diversos conceitos à escrita musical, passando pelo processo de aquisição do conhecimento com mais significado. As experiências pessoais também devem ser consideradas, tendo em vista de que todas as pessoas levam consigo fatos, histórias, medos... carregados de muitas emoções e conhecimentos musicais. Nessa fase da aprendizagem que se constrói a compreensão para diversos conceitos musicais, como ritmo, melodia, alturas, pulsação, fraseado, senso estético, por exemplo, são as atividades pedagógicas aliadas nesse processo que agregadas ao canto, movimento, jogos, vai-se desenvolvendo a aprendizagem musical.

O melhor é potencializar a capacidade de aprendizagem do aluno; só depois é que se deve propor o conteúdo desejado. Em termos mais simples, podemos dizer que o aluno precisa aprender a aprender. [...] O cérebro administra – e muito bem – suas competências. Mas aprender a aprender não é coisa fácil de se ensinar a ele. (LOURO, 2012, p. 110).

Ao chegar no processo da notação musical baseada na escrita braille, alguns conceitos já estarão assimilados tornando essa nova etapa algo mais significativo. Nesse pensamento acontece a alfabetização musical, pois cria condições para que o adulto cego tenha acesso a esse mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita musical e

aumentando a experiência para que possa passear com autonomia nos diferentes textos da notação musical (musicografia).

Nessa perspectiva de alfabetização, FREIRE, 1996, diz que; “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”.

Sob a luz dessa afirmação, para FERREIRO, 2001, a aprendizagem acontece em um sistema de concepções previamente elaboradas onde não se apresenta como um produto, mas faz parte do cultural, do resultado do esforço coletivo da humanidade para cumprir suas diversas funções, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais.

O Projeto Esperança Viva se mostra importante campo no desenvolvimento da Educação Musical Especial de forma sistemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

11

O projeto Esperança Viva proporciona uma trajetória musical aos alunos com deficiência visual. Eles são participantes ativos e almejam alçar voos cada vez mais altos dentro da aprendizagem musical.

O módulo I caminha com esperanças, expectativas e sonhos de que é possível fazer música e refletir sobre todo seu processo na construção desse conhecimento. Nesse momento ocorre um crescimento musical, pois há um cuidado em fazer acontecer, mas com atenção ao indivíduo, com zelo e sobretudo, com muito desejo.

O tempo que antecede a alfabetização – escrita e leitura musical baseada na escrita Braille - torna-se fator essencial para a assimilação dos elementos da música. E que esse tempo seja realizado para estimular, avivar e experienciar o que já está dentro de cada um de nós, mas que por motivos individuais muitas vezes estão bloqueados ou adormecidos, logo podemos afirmar que a aprendizagem musical é inerente ao ser humano.

REFERÊNCIAS

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidade específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Minas Gerais: Autêntica, 2010.

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

_____. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São Paulo: Ed. Do Autor, 2006.

O ENSINO DE VIOLINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: relatos e propostas para o ensino da empunhadura e da condução do arco

Luiz Alberto Amorim de Freitas
luizalamorim@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo sintetiza e dialoga qualitativamente com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de mesmo título deste texto. Visando propor ponto de partida e caminho possíveis para pesquisas avançadas sobre o ensino de violino para pessoas com deficiência visual, temática até então inexplorada no Brasil, Freitas (2015) empreende incursão controversa em âmbito acadêmico: analisar criticamente as conclusões de seu próprio professor de violino, sobre seus próprios resultados enquanto estudante de violino. Os vestígios da atividade violinística no Instituto Benjamin Constant e pesquisas bibliográficas reportados por Freitas (2015), revelam o caráter crônico das lacunas metodológicas no ensino do violino para pessoas com deficiência visual, projetadas para além dos limites da pedagogia do violino mesmo não especializada. O depoimento do professor de violino Rafael Ferronato (2015), e referências da pedagogia violinística brasileira e mundial dão suporte a essa constatação. Como intervenções corretivas aos problemas técnicos detectados na performance do estudante em questão, Ferronato estimula dois aspectos técnicos: a mobilidade e flexibilidade dos dedos, e a percepção dos pontos de contato. Baseando-se em suas próprias observações em seus estudos individuais e em obras de referência especializadas, Freitas (2015) propõe o estudo psicomotor da sensação direcional da adequada condução de arco numa abordagem específica para pessoas com deficiência visual, em acréscimo aos referenciais visual-sinestésicos herdados da pedagogia violinística não especializada.

Palavras-Chave: Deficiência visual. Ensino de violino. Educação musical.

O ENSINO DE VIOLINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: relatos e propostas para o ensino da empunhadura e da condução do arco

Um dos possuidores de maior poder de fascínio dentre os instrumentos da música ocidental, o Violino é responsável pelo afluxo de multidões para escolas de música no Brasil e em todo o mundo. Protagonista em histórias lendárias, que beiram a mitologia musical, adquirir as habilidades de executá-lo, é como assenhorar-se de poderes de encantamento que extrapolam o domínio puro e simples da performance e da apreciação musicais. Para pessoas com deficiência visual no entanto, o ensino/aprendizado do violino ainda é um processo didático omissos no Brasil. A questão é levantada por Freitas (2015) no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O Ensino de Violino para Deficientes Visuais: Relatos e Propostas para a Didática da Empunhadura e da Condução do Arco”, defendido em Novembro de 2015, no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná (DEARTES/UFPR). Trabalho à época inédito em português e inglês, enquanto licenciando em música e estudante de violino com deficiência visual, Freitas (2015) analisou o Relato de Experiência produzido pelo professor de violino da UFPR Rafael Ferronato, que expõe analiticamente o período de mais de um ano de sua experiência de ensinar violino para um deficiente visual. Visando propor ponto de partida e caminho possíveis para pesquisas avançadas sobre a temática até então inexplorada no Brasil, Freitas (2015) empreende incursão controversa em âmbito acadêmico: analisar criticamente as conclusões de Ferronato, sobre seus próprios resultados enquanto estudante de violino. Operação de legitimidade e consistência delicadas cientificamente, contudo fundamentais num cenário de absoluta carência didático-metodológica, com consequências concretamente verificáveis no tocante às possibilidades profissionais subsequentes para o público em questão.

14

A fala de Freitas (2015) se projeta sustentada em uma base constituída pelo ordenamento jurídico nacional e internacional e aportes científicos, que caracterizam a deficiência visual e a educação para este público no Brasil. Como se contemplada de um plano superior, as características institucionais mais exteriores dos espaços

que originaram essa modalidade educacional no Brasil, primeiro público e bem depois privados, vão definindo as linhas político-pedagógicas vigentes nos períodos históricos correspondentes. Da benevolência monárquica manifestada no então Imperial Instituto dos Meninos cegos (hoje Instituto Benjamin Constant), incrementada bem posteriormente pelas instituições beneficentes de acolhimento de iniciativa do próprio seguimento, culminando com a lenta inserção desses indivíduos na escola pública somente a partir da segunda metade do século XX. Este último fato desdobrou-se em duas abordagens político-pedagógicas: a Integração, que vigorou oficialmente até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil 1996), e a Inclusão, em implantação a partir de então, por força do governo central brasileiro, determinada a partir do exterior.

Área subjacente dos territórios da Educação Especial no Brasil (Brasil, Cap. V, 1996), a Educação musical para este público reproduz em linhas mais ou menos simétricas, as estruturas institucionais e abordagens político-pedagógicas de sua predecessora. Com aportes concentrados de Bonilha (2006) e Tudissaki (2014), Freitas (2015) denuncia a incipiência didático-pedagógica na área. O ciclo interdependente entre Produção Acadêmica na área, Práticas Docentes, e Atividade Artístico-Profissional por parte dos Usuários dos Serviços de Educação Musical Específicos, expressa sua marcha através do ritmo e do volume de sua produção acadêmica. Tudissaki (2014) realizou levantamento em banco público de trabalhos acadêmicos, encontrando modestos nove trabalhos de nível de pós-graduação na área da educação musical para pessoas com deficiência visual, produzidos no período entre 1987 e 2012 (Tudissaki apud Freitas, 2015, P. 16). Em um período de 25 anos, coberto pelo levantamento de Tudissaki (2014), foi produzido menos de um trabalho científico na área por ano, em todo o território brasileiro. As Práticas Docentes é outro fator desse ciclo que se explicita na convergência entre os pressupostos de Bonilha (2006) e Tudissaki (2014). Os discursos distanciados pelo período de sete anos guardam unanimidade ao relatarem rarefação tanto na disponibilidade de abordagens metodológicas específicas, quanto a formação e especialização de mão-de-obra docente, respectivamente. Como consequência, a Atividade Artístico-Profissional por parte dos Participantes dos Serviços de Educação Musical brasileiros Específicos, é fator conclusivo em que se efetiva a

ação interdependente dos anteriores. Dispensa incursões científicas a verificação da falta de espaço e projeção artístico-profissional do músico com deficiência visual no Brasil. Popularmente reconhecidos como detentores de “dom especial para a música”, o seguimento em questão experimenta “deficiências” técnico/metodológicas que cerceiam sua atividade musical, caso em que se situa o violino, objeto aqui focalizado.

Ele mesmo estudante de violino com deficiência visual, à luz de referências mundiais da pedagogia do violino, Freitas (2015) lança-se em empreitada insólita: analisar criticamente o relato produzido pelo seu professor de violino sobre os seus próprios resultados. A opção foi a única possível frente aos resultados pouco frutíferos obtidos em buscas minuciosas e persistentes na internet. De mesmo propósito e condições acadêmicas, os raros contributos encontrados somam seus aportes nos mesmos reclamos por pesquisas consistentes. Bohn (2008) já alertava “[...]não foi encontrada qualquer metodologia de ensino para deficientes visuais voltada para o violino [...]” (Bohn apud Freitas 2015, P. 17). As determinadas buscas na internet de Freitas (2015), e as pesquisas de Bohn (2008), foram corroboradas pelo já citado levantamento acadêmico em âmbito nacional empreendido por Tudissaki (2014). Suas conclusões são: “Os trabalhos aqui elencados representam não mais que chamamentos à necessidade de que se empreendam estudos pormenorizados sobre o ensino de violino para pessoas com pouca ou sem visão.” ” (Freitas, 2015, P. 19).

Resgatando memórias de sua passagem pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro, o autor relata a existência naquela instituição de acervo Braille para violino, incluindo exemplares do método de violino Laoureux e suas respectivas matrizes em zinco, e peças autorais de professores cegos de violino (Freitas, 2015, P. 19). A existência de transcrições, tipógrafos, obras autorais em Braille para violino, e professores de violino no Instituto Benjamin Constant é revelador de um considerável aporte institucional na área. Tomando em conta que trata-se de uma instituição federal de educação especial, conclui-se que já houve um aporte estatal no ensino de violino para pessoas com deficiência visual, uma política pública de formação musical para estes cidadãos. Entretanto, ainda em suas lembranças do IBC, Freitas (2015) registra as impressões que professores daquela

instituição lhe transmitiram sobre as performances de violinistas cegos que ali trabalharam: “[...] eram recorrentes os comentários de “carro de boi” “rem rem”, aludindo às características sonoras desses instrumentistas.” (Freitas, 2015, P. 19). O recurso verbal utilizado para representar o som do violino (onomatopeia), e a analogia bucólica da qual deriva, são comuns alusões a uma técnica e performance violinísticas insatisfatórias comparativamente a ideais performáticos evocados pelos relatantes. A luz dos relatos de Freitas (2015), tal aporte público propiciou uma consistente e vigorosa atividade violinística no IBC. Mas, as lacunas técnicas inferíveis a partir dos depoimentos colhidos pelo autor, comprovam o caráter crônico das insuficiências didático-metodológicas levantadas. Suporte técnico-especializado, do que se depreende: transcritores de música e suporte para impressão Braille, professores de violino, metodologia largamente reconhecida e utilizada fora do âmbito da educação especial disponível em Braille, não bastaram para desenvolver abordagens metodológicas apropriadas.

No capítulo intitulado “O Ensino de Violino para Deficientes Visuais no Brasil”, Freitas (2015) delimita uma das principais propostas de seu trabalho, conectar as características dos processos de ensino/aprendizagem do violino por pessoas com deficiência visual, à pedagogia violinística empregada mundialmente (Freitas, 2015, P. 19). Não contando com obras de referência, enquanto estudante de violino com deficiência visual, sua performance foi analisada e relatada por Rafael Ferronato, professor do DEARTES/UFPR. Anexo ao trabalho de Freitas (2015), o relato de Ferronato foi produzido a partir de registros videográficos e anotações sobre as aulas ministradas no período descontínuo entre meados de 2013 e o fim de 2014. Na síntese de Freitas (2015) “[...]expõe-se os diagnósticos, pressupostos e intervenções técnicas propostos à performance de um estudante de violino com deficiência visual” (Freitas, 2015, P. 30). Mas Freitas (2015) estabelece discussões paralelas ao relato de Ferronato, conforme informa:

Desenvolvem-se discussões apoiadas em estudos de referência, sobre aspectos empiricamente identificados quanto a peculiaridades do ensino de violino para pessoas com deficiência visual, tais como Mudança de referencial Perceptivo. (Freitas, 2015, P. 30)

Ferronato indica que o processo de afinar o violino é ocasião em que se pode verificar preliminarmente as competências e inconsistências técnicas de um violinista (Freitas, 2015, P. 31). Partindo dessa observação, Ferronato identifica a

movimentação do arco na região do talão (terço inferior do arco) como a dificuldade técnica principal do estudante sob observação, origem das subseqüentes limitações na utilização integral do arco: “[...] as mudanças de arco nessa região eram sempre muito bruscas, e o som muitas vezes ficava arranhado, o que demonstrava falta de controle do arco na região do talão” (Ferronato apud Freitas, 2015, P. 32). Articulações muito parecidas e limitações para executar golpes de arco variados na região do talão, são apontados como consequências seguintes da falta de mobilidade e flexibilidade dos dedos do estudante.

A mobilidade e a flexibilidade dos dedos são procedimentos refinados de coordenação motora necessários na eficiente condução do arco, sistematizados pelo violinista russo e expoente da pedagogia do violino Ivan Galamian em sua obra *Principles of Violin Playing & Teaching* (1962). Na teoria conhecida como Sistema de Molas, Galamian sistematiza a aplicação precisa da movimentação desde a mais extrema falange dos dedos até os ombros, como um conjunto sincrônico que garantem a mais confortável e efetiva execução ao violino.

18

De modo a determinar com exatidão os aspectos específicos dos problemas técnicos apresentados pelo estudante em acompanhamento, Ferronato aplicou três exercícios anamnésicos:

1. Checar se a mão, livre de qualquer objeto, era capaz de realizar o movimento de esticar e encolher os dedos.
2. Segurar uma caneta como se fosse o arco do violino, e verificar se ele era capaz de reproduzir o mesmo movimento do exercício n.1.
3. Repetir o exercício n.2, só que dessa vez segurando o arco do violino sobre a corda. (Ferronato apud Freitas, 2015, P. 32).

Foram detectadas dificuldades de mobilidade e flexibilidade dos dedos na interação com a caneta, e principalmente com o arco, exercícios 2 e 3 respectivamente. O exercício 3 apresenta caráter crítico especial, pois interfere diretamente na operação do arco junto ao violino, sendo portanto a raiz dos problemas técnicos do estudante. Em intervenção corretiva, Ferronato recomendou dois exercícios distintos e consecutivos. O primeiro exercício, chamado de Exercício de Gangorra, tinha o objetivo de fortalecer a tonicidade do dedo mínimo, que trabalha em operação alternada com o dedo indicador, erguendo e abaixando o arco respectivamente. Segundo Kakisaki apud Freitas (2015, P. 26), o dedo mínimo contribui com o gerenciamento dos múltiplos controles das funções do arco, e

contrabalanceia seu peso. O segundo exercício buscava estimular a condução do arco em sincronia com a movimentação dos dedos, de modo que ao conduzir o arco para baixo, os dedos deveriam ser dobrados ou flexionados, e ao conduzir o arco para cima, os dedos deveriam ser levemente esticados (Ferronato apud Freitas, 2015, P. 33).

O passo seguinte determinado por Ferronato para sanar as dificuldades do estudante em questão em sua técnica de arco, foi explorar o Ponto de Contato. De acordo com Soares (2016), o Ponto de Contato é um dos três elementos da interação do arco com a corda, em conjunto com a Velocidade e a pressão, conforme estabelecido por Flesch na obra *A Arte de Tocar Violino* (1924). Refere-se ao local da corda onde o arco atua. A variação do local de aplicação do arco na corda, portanto a variação do ponto de contato, ocasiona variações tímbricas. “O estudo dos pontos de contato no violino tem como foco principal a busca da qualidade sonora no instrumento, com ênfase na mudança da cor do som, do timbre e da intensidade.” (Soares, 2016, P. 2). Segundo esta mesma autora, determinados em número de cinco, desde as proximidades do cavalete e as proximidades do espelho do braço do violino, a posição dos pontos de contato, esta foi primeiramente determinada por Karl Flesch (Soares, 2016, P. 3). Exploráveis interpretativamente por violinistas experientes, representam prejuízo sonoro se acionados com imperícia.

19

Nesta etapa dos trabalhos evidenciou-se a necessidade de uma abordagem metodológica apropriada para o aprendizado de violino por pessoas com deficiência visual. Ferronato preferiu dispensar adaptações facilitadoras no instrumento que induzissem a condução do arco, como preconizado por Bohn apud Freitas (2015, P. 18), preferindo tentar o caminho da estimulação das habilidades auditivas do estudante sob sua orientação. Mas as dificuldades apresentadas pelo estudante em detectar auditivamente o ponto de contato levaram Ferronato a refletir sobre a efetividade de suas próprias referências metodológicas (Ferronato apud Freitas, 2015, P. 33).

No trabalho de Freitas (2015), este ponto marca o início de um diálogo sobre pressupostos metodológicos entre o estudante de violino e o relato sobre si mesmo produzido por seu professor. Os quase 20 anos de busca por uma condução de arco

que lhe permitisse uma performance violinística exitosa, lhe oportunizaram experimentar variadas abordagens didático-metodológicas, conduzidas por diferentes professores de violino, incluindo spallares de orquestras no Rio de Janeiro, professores universitários e máster classes internacionais de violino. Freitas (2015) conjectura sobre a busca por meios de controlar a direção do arco sem o auxílio da visão. Baseando-se em suas próprias observações em seus estudos individuais e em obras de referência especializadas, o autor propõe o estudo psicomotor da sensação direcional da adequada condução de arco numa abordagem específica para pessoas com deficiência visual, em acréscimo aos referenciais visual-sinestésicos herdados da pedagogia violinística não especializada. A tese de Bonilha apud Freitas (2015), que reúne estudos neurológicos sobre a plasticidade adaptativa do cérebro na falta da visão, seja congênita ou adquirida, revela que a falta da visão é neurologicamente compensada com realocações de funções neurológicas no córtex cerebral inativado. Desse modo, as mediações sociais e com o meio externo detectadas pela visão, são adaptadas pelo cérebro através de pesquisas mediadas por outros sentidos, especificamente a audição em primeiro plano, a seguir o tato, e o olfato posteriormente. Não se tratam de substituições integrais, como se a combinação desses sentidos permitisse às pessoas com deficiência visual “enxergar com os ouvidos, as mãos e as narinas”. São compensações, em que esses sentidos são ativados para buscar informações que permitam uma suficiente inteiração do indivíduo com o meio exterior sob outros Referenciais. Essas realocações neurológicas são o princípio da Mudança de Referencial Perceptivo no que se sustenta as conjecturas de Freitas (2015, P. 35), útil para construir uma pedagogia violinística sem o recurso da visão. A “Noção de Frente”, basilar para a orientação visual-sinestésica da direção do arco, seria relativizável considerando-se a experiência sensório-motora de sua condução. Este referencial visual-sinestésico de uso instintivo para pessoas que dispõe do sentido da visão, mesmo semelhantemente natural para pessoas com deficiência visual, pode se tornar coordenada de execução complexa, se ensejada num contexto de múltiplas operações sensório-motoras, como são as operações necessárias para tocar violino nos inícios de aprendizado (Freitas, 2015, P.34). De acordo com as reflexões do autor, a noção visual-sinestésica de “frente” evocada por pessoas que

dispõe do sentido da visão, se utilizaria inconscientemente de outras referências espaciais orientadoras, como o próprio cavalete do violino e apoios exteriores como espelhos. Diversamente, os referenciais orientadores para pessoas com deficiência visual restringem-se aos limites do próprio corpo, sendo necessário recorrer aos comandos sensório-motores para o ombro, o braço, o antebraço e a mão direita (Freitas, 2015, P. 34). Em outras palavras, Freitas (2015) levanta a hipótese de que as sensações de movimento percebidas cognitivamente a partir do conjunto mecânico formado pelo braço direito na correta condução do arco, funcionem como procedimento orientador inicial para pessoas com deficiência visual, diversamente à “noção de frente” visual-sinestésica comumente empregada no ensino de violino de e para pessoas com visão.

Ainda que fruto de observação empírica e individualizada, os pressupostos sugeridos por Freitas (2015) podem encontrar eco na literatura científica da pedagogia do violino. No artigo “A Produção de Som no Violino a Partir dos Pontos de contato”, Soares (2016) compila pressupostos de referências mundiais da pedagogia violinística, para apontar o estudo dos pontos de contato no violino como de importância primordial para se alcançar uma sonoridade não apenas perfeita, mas expressiva das aspirações emocionais e artísticas dos executantes. “Dessa forma a produção de som constitui não só uma parte do sistema técnico de sonoridade do tocar violino, mas, além disso, ela é responsável pela tarefa importante de influenciar positivamente a própria faculdade emocional artística.” (FLESCH apud Soares, 2016, P. 5) A autora adverte que uma mecânica idealizadamente perfeita do braço direito não é garantia de um som proporcionalmente perfeito. “Flesch afirma que, por vezes, apesar de princípios fisiológicos incorretos, resultados de sonoridade que se assemelham à perfeição podem ser alcançados.” (Soares, 2016, P. 5). Do ponto de vista da extração de uma sonoridade artisticamente expressiva, citando Flesch, Soares (2016) afirma que é o acionamento do ponto de contato corretamente o responsável pela sonoridade perfeita, não sendo isso necessariamente dependente da precisão dos ângulos do arco em relação ao cavalete. Esse fato adquire especial relevo com os postulados de Galamian evocados pela autora, que demonstram que mesmo o ponto de contato não é algo obviamente fixo e regular, mas flutuante, sujeito à diversos fatores

móveis, como a corda em foco pelo arco, à posição da digitação da mão esquerda, a dinâmica pretendida e a duração do golpe. A necessidade de se desenvolver a flexibilidade dos movimentos do braço na condução do arco é indicado como condicionante para uma boa produção de som a partir da exploração dos diferentes pontos de contato, o que corrobora com as conjecturas de Freitas (2015) sobre se considerar a psicomotricidade das sensações direcional-motoras dos movimentos do braço na adequada condução do arco. Em trabalho já citado que sistematizou aportes de Flesch e Galamian quanto a técnica geral do violino, Kakisaki apud Freitas (2015, P. 34), constata que ambos os autores são unânimes em afirmar que a produção de uma sonoridade de excelência pode não ser fruto de movimentos anatômicos naturais.

Profundo estudioso da técnica e da didática do violino com especializações internacionais, em seu balanço sobre os resultados obtidos com sua intervenção junto a um estudante com deficiência visual, Ferronato declara que suas dificuldades de lecionar para este aluno, em grande medida decorrem do hiato didático-metodológico no que se refere ao ensino de violino para o público em questão. O pesquisador afirma que os recursos e procedimentos didáticos por ele conhecidos se alicerçam na imitação visual, sendo incógnitos procedimentos correspondentes a partir de outros referenciais perceptivos. Bergman apud Freitas (2015, P. 31), percorrendo comparativamente sobre distintas metodologias do ensino de violino, transcreve a fala de duas referências da pedagogia do violino no Brasil, Bosísio e Lavigne, confirmando o dado constatado por Ferronato. Segundo esses mestres: “[...] em última análise, tais técnicas de produção sonora são transmitidas oralmente, através de uma interação professor e aluno, durante aulas ao longo das gerações.” (BERGMAN apud Freitas, P. 31) Se os procedimentos gerais de tocar violino e por conseguinte de ensiná-lo não estão suficientemente sistematizados cientificamente em âmbito não especializado, incomparavelmente maiores são as insuficiências no âmbito especializado, em que ainda são raras as respostas. Mesmo assim, Ferronato conclui seu relato declarando que a oportunidade de lecionar para uma pessoa com deficiência visual contribuiu significativamente para instrumentalizá-lo para atuar junto a este seguimento, e mesmo para ampliar seu espectro pedagógico

com o violino, ao considerar a necessidade de contemplar os sentidos do tato e da audição de modo sistemático em sua abordagem.

Conclusões

O texto de Freitas (2015) é um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a nível de graduação. Trata-se, portanto, do relato de investigações ainda em nível inicial. Refletindo as condições adversas de fim de graduação em que foi produzido, este trabalho cumpre a missão de conclamar investigações científicas multidisciplinares quanto as condições próprias e específicas, do ensino/aprendizado do violino por pessoas com deficiência visual no Brasil. A exposição das condições históricas e presentes do ensino/aprendizado de música pelo referido seguimento, presta-se, em última análise, a denunciar as condições de trabalho e estudos a que estão sujeitos os profissionais e o público envolvidos. Com efeitos naturalmente danosos para as pessoas com deficiência visual interessadas em estudar e atuar musicalmente, tais condições constituem-se como um agravante a mais, na manutenção do estado de marginalidade social a que este seguimento vivencia. Visando propor ponto de partida e caminho possíveis para pesquisas avançadas sobre o ensino de violino para pessoas com deficiência visual, temática até então inexplorada no Brasil, Freitas (2015) empreende incursão controversa em âmbito acadêmico: analisar criticamente as conclusões de seu próprio professor de violino, sobre seus próprios resultados enquanto estudante de violino. Os vestígios da atividade violinística no Instituto Benjamin Constant reportados por Freitas (2015), revelam o caráter crônico das lacunas metodológicas no ensino do violino para pessoas com deficiência visual, projetadas para além dos limites da pedagogia do violino mesmo não especializada. O depoimento de Ferronato (2015) e referências da pedagogia violinística brasileira e mundial dão suporte a essa constatação. Ferronato identifica a movimentação do arco na região do talão (terço inferior do arco) como a dificuldade técnica principal do estudante sob observação, origem das subsequentes limitações na utilização integral do arco, decorrente da falta de mobilidade e flexibilidade dos dedos do estudante. Como intervenção corretiva, Ferronato estimula dois aspectos técnicos: a mobilidade e flexibilidade dos dedos, e a percepção dos pontos de contato. Mas as dificuldades apresentadas pelo estudante em detectar auditivamente o ponto de contato levaram Ferronato a refletir

sobre a efetividade de suas próprias referências metodológicas. Baseando-se em suas próprias observações em seus estudos individuais e em obras de referência especializadas, Freitas (2015) propõe o estudo psicomotor da sensação direcional da adequada condução de arco numa abordagem específica para pessoas com deficiência visual, em acréscimo aos referenciais visual-sinestésicos herdados da pedagogia violinística não especializada. Do ponto de vista da extração de uma sonoridade artisticamente expressiva, citando Flesch, Soares (2016) afirma que é o acionamento do ponto de contato corretamente, o responsável pela sonoridade perfeita, não sendo isso necessariamente dependente da precisão dos ângulos do arco em relação ao cavalete. Citando as palavras finais de Freitas (2015): Sem o recurso mediador da visão, busca-se uma técnica e uma didática do violino em que o tato, de posse das mãos, e a audição, sob domínio dos ouvidos, bastem para tocar violino.

REFERÊNCIAS

Freitas, Luiz Alberto Amorim de. **O Ensino de Violino para Deficientes visuais: Relatos e Propostas para a Didática da Empunhadura e da Condução do Arco.** 2015. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Música do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 23 set. 2017.

REBELLO, Ana Isabel Ferreira. **Semelhanças e disparidades no ensino e na execução da viola e do violino.** 2011. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-14032013-091755/pt-br.php>
Acesso em: 25 set. 2017.

SOARES, Taís Chagas. A Produção de Som no Violino a Partir dos Pontos de Contato. Artigo publicado no site do Simpósio de Pós-graduação em Música (SIMPOM). **Anais [...]**. 2016. Disponível em:
<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5875>
Acesso em 25 set. 2017.

MÚSICA PARA TODOS:
o protagonismo musical da família de pessoas com autismo

Liana Monteiro de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

lianamont@gmail.com

RESUMO

Esse artigo é resultado de um relato de experiência, que convida o leitor e pesquisadores da área de educação musical a promover o protagonismo musical de famílias de pessoas com autismo. Apontamos alguns projetos em música com essa mesma abordagem e relatamos as práticas pedagógico-musicais vivenciadas. Como resultados evidenciaram-se desde os ganhos de conhecimento prático musical, como o uso correto de materiais relacionados à música; socialização, onde são criadas oportunidades para os pais se conectarem com outras famílias, e fortalecer a interação com seus filhos; e ganhos emocionais, quando constatamos a redução do stress, aceitação de sua condição e valorização da autoestima

Palavras-chave: Educação musical. Família de pessoas com autismo. Inclusão.

26

A FAMÍLIA AUTISTA EM CENA

Esse artigo constitui-se num relato de experiência, realizada com famílias de pessoas com autismo, integrantes da Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Rio Grande no Norte (APAARN), proporcionando experiências e vivências para descrever o processo de ensino e aprendizagem musical em contextos diversos.

Como educadora musical e mãe de uma pessoa com autismo, sempre me interessei por pesquisas que envolvam inclusão, mas observo ao mesmo tempo a exclusão dos personagens da cena familiar nos contextos pesquisados. Isso diz respeito não só a área de educação musical, como também a outras áreas de conhecimento. As pesquisas contemplam apenas as pessoas com deficiência, deixando de observar a importância da inserção da família no processo, uma vez que as experiências poderiam ser potencializadas no ambiente familiar.

A razão de abordar essa questão, é que realmente compreender que um filho tem uma necessidade específica necessita de um processo de assimilação dessa situação, que às vezes nunca chega a ser completa. No autismo, essas necessidades específicas se apresentam em diferentes áreas de desenvolvimento: social, comunicativa e comportamental. Quando essa necessidade específica interfere na socialização, esse fato abala a estrutura familiar, interferindo no comportamento interno e externo, podendo afetar a posição social e o estilo de vida, tanto do indivíduo, como da família.

Na maioria dos depoimentos de famílias, fica explícito o isolamento e preconceito vivenciados, não só em relação à pessoa com autismo, mas com toda a família. Grinker (2010) em seu livro *Autismo um mundo obscuro e conturbado* escreve: "...ocorreu-me que o autismo é, na realidade, duas doenças: uma engloba todos os sintomas com os quais estamos familiarizados, outra, também o estigma e a exclusão sociais intrínsecos." (GRINKER, 2010, p.78)

Evellyn Diniz em seu blog *Poder dos pais* escreve um texto intitulado *A Mãe – o autismo do outro lado da porta*, destacando o distanciamento dos educadores e profissionais da família, representada no texto abaixo pela mãe fictícia denominada Márcia:

Boa tarde, Márcia! Oi João Pedro, vamos lá? Hoje a tia vai fazer uma brincadeira super legal! A porta é fechada. A sessão do Pedro com a T.O.

começa. Márcia é a mãe do autista na recepção da clínica, Pedro é a criança autista dentro da sala. Dentro do consultório a terapeuta trabalha com o Pedro. Os jogos, os desafios, muita coisa a aprender. Esse é o autismo lá dentro. Do outro lado da porta a Márcia abre a revista Caras e passa as páginas sem ler um parágrafo sequer. Seu pensamento está dentro da sala. Seu pensamento está no futuro incerto do Pedro. Esse é o autismo do outro lado da porta. Esse é o autismo sem atendimento. (DINIZ, <http://poderdospais.wordpress.com>).

Amaral (2014) em seu livro intitulado Autismo no tempo da delicadeza traz vários depoimentos de mães, que mostram através de suas palavras, o impacto da descoberta do diagnóstico, da mudança da rotina familiar e da superação do luto da família, respectivamente:

Mãe Mônica:

Só quem já sentiu a dor de ver o mundo desabar, os sonhos se acabarem e a esperança ir embora saberá compreender a dor que sinto. De olhar ao redor e ver que se está só, que não há quem o compreenda, mas muitos que o julgam. Até os mais chegados se afastam e não querem se comprometer (...) escondendo a verdade dura. MEU FILHO É AUTISTA! (AMARAL, 2014, p.65)

28

Mãe Maria:

(...) No autismo, é assim: fases superadas por crianças não são etapas definitivamente ultrapassadas. Elas retornam como fantasmas: a insônia, o descontrole esfinteriano, as birras. Os pais são eternos vigilantes do comportamento de seus filhos. Não podemos relaxar, pelo menos não enquanto estamos sozinhos no comando. (AMARAL, 2014, p.62)

Mãe Aparecida:

Criança especial tem mães e pais especiais, seja pelo aprendizado com a dificuldade que nos é imposto, ou seja, pela capacidade de se reinventar diante do diferente. Amo muito e talvez até mais um filho não típico. O amor vence qualquer situação. E o bonito é aprender a entender o diferente. (AMARAL, 2014, p.64).

Diante dessa realidade, temos de convidar essas famílias para protagonizar musicalmente, ao mesmo tempo em que sinalizamos para a área de educação musical promover trabalhos e pesquisas que apontem para as diferentes funções e dimensões do fazer musical. Hummes (2004) aborda a relação da música com a sociedade, citando o quanto está diretamente ligada à vida pessoal e comunitária dos indivíduos; Ilari (2007) aborda acerca das funções psicológicas da música em diferentes contextos educacionais, no qual enfatiza o fortalecimento de vínculos interpessoais.

Brito (2001) em seu livro Koellreuter Educador: O humano como objetivo da educação musical destaca os aspectos norteadores da ação pedagógica proposta por Koellreutter, dentre eles a importância e o significado da música (e da arte) na vida humana. Para Koellreuter, a educação musical não era entendida como meramente um meio para a aquisição de técnicas e procedimentos necessários à realização musical. A educação musical deveria ser aceita como

meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. [...] Trata-se de um tipo de educação musical que aceita com função a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais (KOELLREUTTER, 1998, apud BRITO, 2001, p. 4).

29

A própria Brito (2001) continua:

Processos de educação musical que tenham como objetivo a formação integral do ser humano só podem acontecer em contextos que respeitem e estimulem os alunos a explorar, experimentar, sentir, pensar, questionar, criar, discutir, argumentar... Propostas que propiciem o desenvolvimento da autodisciplina e da capacidade de refletir, de questionar, de criticar, dentre outros aspectos, tornam-se, então, aspectos fundamentais em tal proposta, promovendo situações para o exercício da comunicação e do relacionamento humano, estimulando o debate e a conscientização de aspectos relativos à música e ao humano. (BRITO, 2001, p.3).

Queiroz (2015) argumenta que uma educação musical na contemporaneidade implica numa desconstrução de ideias cristalizadas pela área, e que contemple diferentes dimensões. Contemporaneidade que contemple toda a gama de complexidade que a constitui a partir das relações intra e inter seres humanos e suas formas de inserção no mundo. Para tal, está implicado numa percepção do outro e a transformação de si mesmo, ou seja, humanizar a si mesmo e ao outro, numa redescoberta de uma nova ordem que desconstrói as visões unilaterais definidas pela sociedade e conseqüentemente, para a música.

A nossa responsabilidade, portanto, está em desenvolver uma educação musical trabalhada na pluralidade de manifestações, ideias e metodologias de formação, que possibilite a igualdade de acesso a direitos, a fim de promover e incorporar a diversidade como característica fundamental do ser humano, ou seja, embora se saiba que o fazer musical envolve várias dimensões, devemos destacar como principal a dimensão humana.

A educação musical tem buscado contemplar a complexidade inerente às inúmeras possibilidades do fazer musical em diferentes contextos e com diferentes sujeitos, conforme Fonterrada (2008):

Com isso, constata-se que o mundo atual tem necessidades específicas, que impõem a busca de alternativas, tornando-se claro que se está diante da emergência de um novo paradigma, não-linear, acausal e multidirecional, determinante de procedimentos e ações humanas que, talvez, sejam a única maneira de fazer frente às demandas da sociedade contemporânea em todos os campos (...) (FONTERRADA, 2008, p.17).

Nascimento (2013) ainda complementa:

As práticas musicais da atualidade abrangem os múltiplos contextos sociais, históricos, econômicos e culturais, que trazem sua complexidade. Desse modo, a área em sua relação com a sociedade, estuda as múltiplas vivências musicais com diferentes sujeitos, situações e faixas etárias. (NASCIMENTO, 2013, p. 5).

TRABALHANDO A CENA

Por meio dessa busca em torno de procedimentos e ações humanas que contemplassem esses múltiplos contextos e diferentes sujeitos, que chegamos ao lugar onde desenvolvemos nossa atuação. Nossa jornada se inicia em fevereiro de 2017, quando ao contatar a presidente da APAARN, propomos realizar vivências musicais com as famílias participantes da instituição. O nosso objetivo inicial era de otimizar o tempo que essas famílias passavam aguardando seus filhos nos atendimentos oferecidos semanalmente, em direção a uma educação musical inclusiva, pautada no reconhecimento e na interação com o outro.

A proposta consistia em realizar vivências musicais com as famílias, incluindo o ensino de instrumento, contemplando propostas pedagógico-musicais que seriam vivenciadas pelos pais para posteriormente ser aplicadas com seus filhos.

Portanto, centrar na família significa se esforçar para apoiar cada uma delas em ser mais capaz de apoiar o desenvolvimento da pessoa com autismo durante todo o dia e em diferentes contextos. Empoderar é, portanto, um princípio fundamental de abordagem centrada na prática familiar, o que, neste contexto, refere-se a oferecer a família oportunidades para que membros adquiram "conhecimentos e habilidades, para melhor gerir e negociar a vida diária de forma a afetar positivamente o bem-estar da família". (THOMPSON apud DUNST & TRIVETTE, 2009, p. 122).

Ressaltamos que as propostas pedagógico-musicais foram desenvolvidas utilizando materiais que viabilizam uma melhor aprendizagem de pessoas com autismo, e se basearam nos métodos de ensino de música reconhecidos dentro da área de educação musical, auxiliados pelo método TEACCH (Treinamento e Ensino de Crianças com Autismo e Outras Dificuldades de Comunicação Relacionadas). O Método TEACCH oferece estratégias cognitivas e comportamentais nos tratamentos do autismo e que auxiliam os professores a intervir na capacidade de aquisição de habilidade do aluno. O método fornece técnicas de organização, estruturação, repetições e treinamento, considerando pré-requisitos importantes para a aprendizagem.

Os interessados em participar da atividade, organizaram-se em oito grupos, distribuídos em dois dias na semana (quarta e quinta respectivamente), com 1 hora de aula cada, de acordo com o horário de atendimento dos filhos. Para realização das atividades utilizamos uma sala com cadeiras, mesa, instrumentos musicais (teclado, metalofones, pandeiros, violão), quadro branco pequeno e jogos musicais.

Fundamentamos nossa prática em projetos com essa mesma abordagem, realizados em outros países e aqui no Brasil também. Yang (2013) em seu trabalho sobre a educação musical de pais e os reflexos desse processo na interação familiar, relata alguns programas musicais que envolvem toda a família:

- Na década de 70, Daniel Prat adaptou um programa de música infantil criado na Alemanha chamado Kindermusik, que tinha como foco envolver pais e crianças em jogos musicais, sendo fornecidos materiais para casa, a fim de estender as experiências de aprendizagem musical à rotina diária das crianças;

- Em 1987, Kenneth Guilmarin, em colaboração com Lili Levinowitz, ofereceu o Programa Music together para crianças e suas famílias nos Estados Unidos. Esse programa concebia proporcionar um ambiente apropriado para o desenvolvimento e treinamento de crianças e suas habilidades, com a participação ativa dos pais ou cuidadores durante a aula de música;

- Em 2006, Anne Meeker Miller criou o programa Baby Sing & Sign e incorporou Sinais na música para facilitar a comunicação entre crianças e pais.

No Brasil, Araújo (2017) cita duas iniciativas que desenvolvem o ensino de música centrado na família:

- Desde 2007, o Música em Família que é um projeto cultural que tem como principal objetivo estreitar relações entre os personagens do processo educativo: a criança, a família e a escola, através da música e das artes;

- Em 2009, na revista Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas, Maciel (2009) descreve sua jornada pessoal em torno da criação do Brincanto Play, um método baseado na ludicidade, na música e na integração à vida da família através das suas atividades diárias. O método apresenta resultados positivos ao estimular familiares e educadores a buscar o contato com a criança autista, respeitando suas idiossincrasias e tirando delas o máximo proveito.

Além de jogos musicais diversos, o repertório utilizado pertence ao projeto Música em família, e ofereceu uma riqueza de elementos para discutir a realidade do cotidiano das famílias de pessoas com autismo. A primeira música chama-se Não custa nada e traz em sua letra:

Eu descobri que as coisas boas na vida são de graça,
Não custam nada,
Eu descobri que o mundo inteiro pode ser o meu jardim,
A minha casa.
O teu abraço, não custa nada,
Um beijo seu, não custa nada,
A boa ideia, não custa nada,
Missão cumprida, não custa nada,
E quando tudo parecer que está perdido
Dê uma boa gargalhada...
(MÚSICA EM FAMÍLIA, CD Um para o outro, 2011).

Antes de apresentar a letra na sua forma original, realizamos algumas dinâmicas pedindo que as famílias dissessem coisas que são significativas para

viver, que as faziam felizes, e tal foi a minha surpresa ao ouvir o silêncio de muitos, ou mesmo o choro de alguns. Em alguns casos, só após dar alguns exemplos, que lembranças iam sendo retomadas, tal eram as dificuldades surgidas após o diagnóstico de autismo.

Outra canção trabalhada, também de autoria do Projeto Música em Família chama-se Seu nome, e diz:

Se eu pensar em alguém
Pra me ajudar a qualquer hora
Vou pensar em você
Desde que eu bebê
Eu não me canso
De chamar o seu nome.
Eu não me canso de você, eu não me canso.
Das histórias com você, eu não me canso.
Nem das piadas que não têm
Mais graça de tão velhas
(MÚSICA EM FAMÍLIA, CD Um para o outro, 2011).

As duas canções promoveram a reflexão de que o diagnóstico do autismo não os impedia de viver plenamente a vida, embora saibamos que a rotina familiar é afetada. Dar valor as coisas mais simples, reconhecer os pequenos gestos e ser grato pela oportunidade de orientar e mediar outra pessoa na descoberta e leitura do mundo era o mais importante. A dimensão humana foi guiando nossas experiências musicais dentro da descoberta dos ritmos, das alturas dos sons, da prática de conjunto, tornando o processo mais prazeroso.

Houve momentos em que a aula se transformava num divã, onde alguns pais relatavam situações específicas que eram desconhecidas das outras famílias, e como era de se imaginar, havia uma cumplicidade nos olhares e gestos, e outras vezes em palavras, tais como: “nossa, eu nunca ia imaginar que você passava por isso”; ou ainda: “estou aqui há tanto tempo, mas nunca soube de sua história”. As vivências musicais tornaram-se viés para sair do isolamento, promovendo relatos, o fortalecimento de vínculos e estabelecimento de novas amizades. Por parte dos profissionais também houve relatos de que a experiência estava afetando inclusive um melhor envolvimento, frequência, participação das famílias nos momentos promovidos pela associação, entre outros benefícios.

Outra experiência enriquecedora foi a oficina de violão, que também foi contemplado como um de nossos objetivos. Montamos um grupo com sete participantes, motivando algumas até adquirir o instrumento. Para esse trabalho utilizamos uma abordagem mais informal, como uso de letras cifradas e esquema de ritmos sinalizados por setas, e também vídeos para que pudessem estudar em casa. Segue abaixo um exemplo do esquema utilizado:



Batida Ritmo
INTRO: E
1ª parte: E E A A (2x)

Na oficina de violão, baseamos nossa prática nos princípios de vários educadores que desenvolvem a prática coletiva do instrumento, tais como Beineke (2003), Tourinho (2007), entre outros, que apontam para as possibilidades do ensino em grupo, tais como: maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, o estímulo e desenvolvimento da independência, a sociabilidade, a cooperação, e no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo. Esse mesmo grupo realizou ao final das atividades duas apresentações acompanhando seus filhos.

34

CONCLUSÕES: o filme em exibição

Cientes da importância que a música desempenha na vida de todas as pessoas, e tomando os programas citados anteriormente como referência, desenvolvemos essa experiência de ensino de música voltada para a família de pessoas com autismo. De fato, há muitas possibilidades para chegar ao desenvolvimento musical de pessoas com autismo, e a família, sem dúvida, é um dos principais aliados nesse processo de ensino aprendizagem musical. Promover a inserção da família torna as práticas musicais colaborativas bem-sucedidas no momento em que a sua capacitação musical se estende além da sala de aula.

Os resultados podem ser evidenciados em vários aspectos, desde os ganhos de conhecimento prático musical, como o uso correto de materiais relacionados à música; socialização, onde são criadas oportunidades para os pais se conectarem com outras famílias, e fortalecer a interação com seus filhos; e ganhos emocionais, quando constatamos a redução do stress, aceitação de sua condição e valorização da autoestima. A música numa perspectiva inclusiva e centrada no aprendizado musical das famílias de pessoas com autismo oportuniza a superação de barreiras de comunicação, promovendo autonomia e o desenvolvimento de outras habilidades em potencial, não apenas do indivíduo com autismo, mas dele com sua família nos espaços de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Priscilla. **Autismo**: no tempo da delicadeza. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ARAÚJO, Liana Monteiro de. Música e autismo: ensino de música centrado na família de pessoas com autismo. In: LEÃO, Eliane. **Pesquisa em música II**: o ensino, a vivência a aprendizagem musical. Curitiba, editora CRV, 2017.

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: Hentschke, Liane; Del Bem, Luciana. (Org.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

DINIZ, Evellyn. **A mãe**: o autismo do outro lado da porta. Disponível em: <https://poderdospais.wordpress.com/>.

FONTEERRADA, Marisa Trench. De O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da Unesp, 2005/2008.

GRINKER, Roy Richard. **Autismo**: um mundo obscuro e conturbado. Trad. Catharina Pinheiro. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, 35-44, out. 2007.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Musikpädagogische Forschung*. n. 16, p.146-172, 1995. Tradução: Jusamara Souza Revista. **Em Pauta**, v.11, n.16/17, p. 48-73, 2000.

MACIEL, Mariene Martins e FILHO; GARCIA, Argemiro de Paula. *Autismo*: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

NASCIMENTO, Thaís Vieira do. **Compreensão da vivência musical de alunos com necessidades educativas especiais**: uma pesquisa-ação no Espaço das Oficinas - Espaço Terapêutico e Educacional - Uberlândia, MG, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. **Revista Música e Educação**, Série Diálogos com o som, vol.2, Barbacena, 2015.

THOMPSON, Grace Anne. **A Survey of Parents' Use of Music in the Home With Their Child with Autism Spectrum Disorder**: Implications for Building the Capacity of Families. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, v. 14, n. 1, 2014.

TOURINHO, Ana Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso Regional da ISME. **Anais [...]** EDUFMS, Campo Grande, 2007.

YANG, Yen-Hsuan. **Parents and Young Children with Disabilities**: The Effects of Home-Based Parent Education in Music on Parent-Child Interactions. Florida, 2013.

A VISÃO MUSICAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um relato de experiência

Jailton Barbosa Zuza

Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN
tomfrancajb@hotmail.com

Luzia Mirnia Vieira Fernandes,

Rede Municipal de Ensino da cidade do Natal/RN
luziamirnia@gmail.com

RESUMO

O termo inclusão abrange não só os sistemas educacionais de ensino, mas, sobretudo, todos os contextos sociais. Incluir é fornecer meios e condições para que as pessoas com deficiência possam se desenvolver com qualidade. Nesse sentido, o presente artigo é fruto de um relato de experiência desenvolvido com vinte e um estudantes com deficientes visuais (cegos e baixa-visão), compreendidos na faixa etária entre dezesseis e oitenta e oito anos de idade no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos (IERC), instituição essa localizada na cidade do Natal (RN). O trabalho pretende descrever o processo de criação e da composição do atual Coral "Vozes do Coração", ligado ao Instituto. Tais informações foram coletadas junto àqueles que estavam presentes desde o início da formação do grupo. Nessa produção ressaltamos desde o papel do regente e a sua forma de reger um coro composto por pessoas com limitações visuais, passando pelo processo de seleção das músicas para o repertório até as mudanças implementadas atualmente. Por se tratar de um projeto que ainda está dando os seus primeiros passos serão enfatizados, ao final, a real intenção de continuidade.

Palavras-chave: Inclusão. Música. Coral.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais existe uma busca para garantir os direitos de todos, sem distinção. Segundo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, de acordo com a Legislação (Art.1º, inciso 1, p. 11), “[...] o direito a igualdade de oportunidades é garantido pela Constituição e pelos princípios gerais do direito.”

Mesmo diante do avanço social, na garantia de direitos de igualdade, observa-se que a falta de conhecimento sobre como as pessoas com deficiência foram percebidas na história faz com que ainda exista uma exclusão sócio-cultural, baseada em princípios que estão fora do contexto atual.

Diante dessa realidade, segundo Sassaki (1997), surgiu no final da década de 60, um novo paradigma: o movimento pela Integração Social, que procurava garantir a inserção das pessoas com deficiência nos sistemas sociais, como a educação, o lazer, a família e o trabalho.

Mesmo com esse movimento, percebeu-se que esses direitos não foram garantidos, uma vez que a integração tinha como objetivo, apenas, inserir essas pessoas na sociedade, desde que estivessem, de alguma forma, capacitadas a superar todas as barreiras nela existentes.

Diante dessa situação surgiram novas perspectivas sobre essa questão, principalmente por parte das pessoas com deficiência: a Inclusão, que pressupõe uma ampla abertura na escola para atender a todos os educandos, em sala regular, respeitando as suas diferenças e atendendo às suas necessidades individuais (MARTINS, 1999).

Para Stainback e Stainback (1999), a educação inclusiva teve início nos Estados Unidos, no final da década de 70. No entanto, foi a partir da Conferência Mundial promovida pela UNESCO, em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, versando sobre as Necessidades Educacionais Especiais, que a educação foi discutida como uma questão de direitos humanos. Sobre essa Declaração de Salamanca, é importante ressaltar que

(a) a preocupação com os alunos que apresentam necessidades especiais e que residem nas áreas rurais, normalmente mais carentes de recursos de toda a ordem; (b) a recomendação de buscar apoio da comunidade; (c) a

otimização dos recursos disponíveis; (d) a elaboração e implementação de políticas educacionais que contemplem todas as crianças, jovens e adultos de todas as regiões do país, independentemente de suas condições pessoais e econômicas, e por toda a vida e (e) as linhas de ação devem ser consideradas tanto para as escolas governamentais, como para as particulares (CARVALHO, 2000, p. 46).

Existe, na referida Declaração, uma preocupação em relação à inclusão de todas as pessoas, o que fez com que ela se tornasse um marco histórico no que diz respeito à educação inclusiva.

Em 2001, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, que ficou conhecida como Convenção de Guatemala, e que foi aprovada pelo Brasil, no Congresso Nacional, deixou claro que não deve existir a diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como sendo

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência, antecedente da deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras da deficiência de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (art. I n° 2, “a”).

40

No entanto, ela não define como discriminação a diferenciação (ou preferência) adotada para promover a inclusão social das pessoas com deficiência, no intuito de garantir a igualdade de oportunidade dessas pessoas. Por exemplo, quando é garantido um percentual de vagas nos concursos públicos para pessoas com deficiência.

A inclusão social pode ser definida como um processo, ao qual a sociedade se adapta para “[...] poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1997, p.41).

No processo inclusivo, a sociedade de um modo geral, inclusive a escola, tem que se preparar para atender à diversidade existente e às necessidades de todos os educandos, tanto no aspecto social, quanto no aspecto educacional. É imprescindível proporcionar não só a inserção dos educandos na sala de aula, mas

o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, com qualidade. É um processo que extrapola o contexto e os muros da escola.

A convivência com pessoas com deficiência proporciona uma melhor oportunidade de preparação para a vida em sociedade. Os professores ampliam suas capacidades e potencialidades profissionais e a sociedade se conscientiza do valor social da igualdade de oportunidades para todos, pois

o ambiente de aprendizagem é o ensino regular, no qual se flexibiliza o processo pedagógico, para que todos possam ter acesso ao currículo, beneficiando-se da escolarização. Para avançar nesse processo, além de conhecimentos e informações, é importante a conscientização dos direitos dos alunos quanto as suas necessidades educacionais especiais para que sejam respeitadas e valorizadas as diferenças (ALVES, 2006, p.7).

Nesse sentido, esse processo, quando bem planejado e executado, pode beneficiar todos os estudantes, com relação à construção de hábitos, atitudes, conhecimentos, enfim, no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, ou seja, proporciona uma escola igualitária nos direitos possibilitando uma educação de qualidade para todos os seus educandos.

Assim, percebemos que o processo inclusivo têm inúmeros desafios, principalmente, no que se refere às mudanças de concepções e atitudes.

O presente trabalho é fruto de um relato de experiência desenvolvido desde o ano de 2015 com educandos deficientes visuais que estudam no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos (IERC). Esta Instituição essa localizada na rua Fonseca e Silva, no. 1113, situada no Bairro Alecrim, na cidade do Natal (RN).

O IERC, anteriormente chamado de Instituto de Proteção aos Cegos e Surdos-mudos foi criado em 1952 por iniciativa do então médico psiquiatra Dr. Ricardo César Paz Barreto, com a proposta inicial de assistência e proteção, educação psicossocial e religiosa, se constituindo assim, na primeira instituição especializada do estado.

Atualmente a Instituição desenvolve atividades relacionados às áreas de estimulação, orientação e mobilidade, alfabetização na linguagem Braille, música e esportes e o goalball.

Esse breve ensaio foi pensado devido a necessidade de se documentar o trabalho que é realizado pelo Instituto, não permitindo que os projetos permaneçam somente na memória daqueles que o vivenciam, podendo assim, servir de referencial para futuras produções acadêmicas. Buscamos, mediante conversas direcionadas junto às pessoas que encontravam-se presentes no momento em que o Coral foi criado, o resgate de informações para ilustrar nosso registro.

Seguindo este campo de observações, elegemos os seguintes objetivos:

- Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical;
- Proporcionar a atenção, o gosto e a sensibilidade em relação a música;
- Possibilitar que os estudantes aprendam a utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musical;
- Estimular a pesquisa, exploração, composição e interpretação de sons de diversas naturezas e procedências.

42

2 DESENVOLVIMENTO

Fenômeno universal, a música está presente na história de todos os povos e civilizações do planeta. Desde os primórdios, a música faz parte do cotidiano das comunidades, manifestando-se de diferentes maneiras, em ritos, festas e celebrações.

A música tem uma função primordial como forma de lazer e na socialização das pessoas, uma vez que cria e reforça laços sociais e vínculos afetivos, além de exercer um relevante papel na formação cultural do ser humano, por meio do repasse de ideias, informações e conceitos, servindo para o aprimoramento e aprendizado.

Dentre as atividades na área de Artes ofertadas pela instituição, a música sempre se fez presente mediante o ensino-aprendizagem de alguns instrumentos, tais como teclado, sanfona e violão, que culminaram com a formação de uma banda chamada *Eclipse*.

Em 2014 o Projeto de Extensão *Evidência Cultural*, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), deu início a criação de um

Coral, entretanto, esse teve uma duração temporária, encerrando ao término das atividades do Projeto.

O trabalho com a música teve uma pausa, pois o professor que lecionava esse tipo de atividade recebeu a sua aposentadoria pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte, ficando, assim a instituição sem o profissional para esse tipo de atendimento por dois anos consecutivos.

Ao final do ano de 2015, surge, por parte da docente de Orientação e Mobilidade (OM), a ideia de um coral para apresentar algumas músicas durante a festividade de final de ano da instituição. Para a realização desse feito, a sugestão foi lançada a um pequeno grupo de alunos, os quais já faziam pequenas participações em eventos culturais do IERC.

No entanto, para se constituir um coral tornava-se necessário um determinado número de participantes cantantes. Para isso, esses estudantes saíram pelos corredores do Instituto divulgando a proposta e fazendo o convite a outros estudantes a participarem da apresentação.

43

Juntaram-se para esse momento em torno de 10 pessoas, estando entre elas oito discentes, uma professora e uma funcionária. A própria idealizadora do Coral foi a responsável por organizar o grupo e conduzir os ensaios, os quais eram realizados com a ajuda de alguns dos integrantes que tinham uma vivência maior com a música, todavia esses encontros aconteciam de forma experimental, uma vez que não se tinha o conhecimento das técnicas de regência propriamente ditas,

No dia 13 de dezembro desse mesmo ano ocorreu a primeira apresentação do grupo, intitulado provisoriamente de *Coral IERC*, durante a culminância das atividades letivas. Usando uma espécie de “avental” na cor verde, o coral se apresentou para a comunidade da Instituição: equipe docente, funcionários, pais e alunos.

Para esse momento foram selecionadas duas canções: *Ao que vai chegar* (de Toquinho) e *Jesus Cristo* (de Roberto Carlos), sendo a primeira música acompanhada ao violão, cantada por um dos componentes, e a segunda cantada, só cantada à capela.

Em março de 2016, iniciou-se uma nova etapa no que se refere aos trabalhos envolvendo a música no Instituto. A ideia inicial era formar uma orquestra de violões,

porém, na medida em que houve a interação com o público alvo da instituição, percebeu-se a necessidade de se enveredar para uma outra atividade mais acessível - o Canto Coral.

O Coral teve sua evolução dentro do IERC devido tanto a alguns componentes que já possuem um certo domínio musical advindos de um projeto de extensão desenvolvido pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), como também da força de vontade, determinação e motivação de alunos sem qualquer conhecimento na área.

Em sua grande maioria, os integrantes são cegos ou com baixa-visão, entretanto, como surgiu interesse por parte de alguns funcionários, todos videntes da instituição, resolvemos abrir exceções e inclui-los no grupo, a respeito da formação de um Coral. Fernandes e Östergren afirmam que

Independentemente do seu valor artístico, tempo histórico e estilo, uma composição coral é uma proposta de compositor, na qual, a partir de um texto, ele propõe o ritmo, o andamento, as diferentes frequências das vozes, a dinâmica e a expressão. Sua execução vai depender da realização correta da afinação, da articulação inteligível do texto, além das qualidades técnico-vocais do coro, administradas pela competência do regente que deve moldar sua visão da obra expressando-a através da sonoridade resultante deste processo (2006, p. 35).

44

Com o Coral uma vez composto por um número significativo de vozes cantantes, fazia-se necessário escolher um nome, como forma também de o grupo não ser (re)conhecido pela sua deficiência ou limitação como o coral de cegos.

Em conversa com a presidente do Instituto pensou-se a princípio em continuar fazendo uso de Coral IERC, mas ao perceberem que precisavam de um nome com maior visibilidade, chegaram a denominação de *Voices do Coração*, sugestão essa fornecida pelo próprio professor de música.

Tal título foi pensado partindo do pressuposto de que por serem coralistas, em sua grande maioria deficientes visuais, estes cantariam com mais vontade e determinação, usando o órgão humano para expressar a emoção sentida a cada apresentação.

Após o Coral formado e nominado, surgiu o seguinte questionamento: *Como reger um coral constituído por deficientes visuais?* Devido a limitação visual, não se

poderia fazer uso da regência convencional. Para tanto, foi necessário realizar adaptações utilizando técnicas simples e objetivas como sonoridade do violão, pulsação rítmica com batidas dos pés e / ou mãos e comandos de voz, como por exemplo contagem numérica, “1, 2, 3 e...” ou “2 e...”. de acordo com a proposta e a exigência natural da música a ser trabalhada.

Essas são nuances fundamentais para que os coralistas tenham segurança e firmeza no momento da entrada de cada música a ser interpretada.

A performance musical é dependente tanto da técnica como da capacidade artística do executante. Da mesma forma que o regente ensinou aos membros de um coro as técnicas de produção vocal e canto em conjunto, assim (também) ele deve oferecer-lhes orientação no desenvolvimento de sua sensibilidade a realização artística. Neste nível do fazer musical, o regente está lidando quase que exclusivamente com elementos sutis. Uma característica distintiva da realização artística é o refinamento, a sensibilidade para mudanças pouco perceptíveis na sonoridade, ritmo e dinâmicas. O regente deve ser uma pessoa sensível e estar apto a transmitir tais refinamentos para os cantores. (HEFFERNAN apud FERNANDES & ÖSTERGREN, 1982, p. 111):

45

A escolha do repertório deu-se a partir do próprio regente, o qual lança as propostas para o grupo. No entanto, se trata de uma decisão democrática, o maestro deixa os integrantes bastante à vontade para opinar, bem como contribuir com novas sugestões e ideias para os arranjos das músicas selecionadas. De acordo com (DEVENNY apud ALMEIDA, 2014, p. 78), “[...] encontrar as peças certas para seu grupo é uma tarefa demorada que requer tempo e cuidado, mas que faz parte desse trabalho do regente para se obter um bom resultado.”

As músicas escolhidas para o Repertório foram: *Coro cobra* - Telma Chan; *É preciso saber viver* - Roberto e Erasmo Carlos; *Paraíba* - Humberto Teixeira; *É proibido cochilar* - Antônio Barros; *Noites traiçoeiras* - José Carlos Papae; e *The lion sleeps tonight* - The Tokens.

A seleção do Repertório foi baseada em músicas de cunho popular e de fácil aceitação da plateia presente nos eventos, músicas estas que permitem uma melhor interação com o público expectador e por conseguinte, um satisfatório retorno aos coralistas.

Os encontros de preparação das músicas ou ensaios propriamente ditos, acontecem duas vezes por semana, com duração de cinquenta minutos a uma hora,

em dias escolhidos de acordo com a disponibilidade de grande parcela do grupo, uma vez que alguns componentes por residirem em cidades localizadas no interior do nosso estado, algumas vezes apresentam dificuldades de se deslocarem ao local dos ensaios.

Durante os ensaios observou-se que os coralistas ficavam um tanto quanto estáticos, sem esboçar movimento algum ou realizando movimentos isolados e aleatórios. Nesse sentido percebeu-se a necessidade de acrescentar breves coreografias à música *Coro cobra*, e posteriormente inserir palmas ritmadas ao refrão da música *É proibido cochilar*.

Para tanto, ao propor e desenvolver uma atividade coreográfica é necessária a utilização de meios, os quais proporcionem exercícios físicos e vocais vislumbrando, assim o desenvolvimento das habilidades corporais, de acordo com Porpino (2006, p. 46),

[...] o corpo expressa a simplicidade do ato de existir na complexidade de suas relações com o mundo. Seja no brincar cotidiano ou em um momento restrito de um espetáculo, os corpos expressam seus gestos momentâneos, que em suas efemeridades envolvem-se, dialogam com outros muito sentidos emergentes dos gestos vividos anteriormente na convivência com outros corpos. Os corpos brincam, choram, desesperam-se, entusiasmam-se, dançam [...].

46

E após algumas apresentações internas iniciaram as apresentações externas, sendo a primeira na Assembleia Legislativa do município do Natal no dia 21 de setembro, data em que é celebrado o dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, a partir daí novos convites foram surgindo.

Chegando ao ano de 2017 iniciou-se um trabalho mais apurado, acrescentando uma segunda voz a algumas das músicas cantadas pelos componentes, uma vez que anteriormente o coral se constituía em um conjunto de vozes uníssono, homogêneo, assim como a inserção da flauta doce na música *Noites traiçoeiras*, sendo esse instrumento tocado por quatro integrantes.

Como alguns coralistas iniciaram um curso de inglês básico no Instituto, resolvemos acrescentar pelo menos mais duas músicas nessa língua, a fim de proporcionar uma maior dinamicidade ao Repertório.

Atualmente o Coral é formado por 21 componentes, sendo 8 homens e 13 mulheres, compreendidos na faixa etária entre dezesseis e oitenta e oito anos. Dentro do universo feminino do grupo, destacamos a presença de três funcionárias / voluntárias videntes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, a música tem o dom de nos acalmar, divertir, encantar e emocionar, ela tem o poder de resgatar histórias, marcar épocas e relacionamentos, podendo ser encarada como lazer, terapia, entretenimento ou ser o linimento para as dores e dificuldades do dia-a-dia.

Para as pessoas que perderam um dos sentidos como a visão, ela pode ser entendida como o sinônimo de renascimento, a formação do coral possibilitou que os discentes pudessem ser vistos como seres dotados de capacidades e habilidades, apesar de suas limitações, ou seja, são pessoas deficientes, porém eficientes.

47

Percebemos que foi e está sendo um trabalho bem aceito pelos alunos e equipe docente da instituição. Destacamos o empenho, dedicação e comprometimento do grupo ao se fazer presente a cada ensaio e apresentação.

Diante disso enfatizamos que o grupo avançou em termos de técnica vocal e conhecimento musical, no entanto é um trabalho que ainda se encontra no início. Ressaltamos entretanto, que esse trabalho já não é somente um projeto, mas uma realidade que já faz parte do cotidiano do Instituto, assim reafirmamos a nossa intenção de alçar voos mais altos, sendo esse apenas o primeiro passo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Matheus Cruz Paes de. Escolhendo o repertório coral: uma tarefa de regentes? **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 16, 232 p., n. 2, 2016.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília: Secretaria Municipal dos Direitos Humanos, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FERNANDES, A.; KAYAMA, A.; ÖSTERGREN, E. **O regente moderno e a construção da sonoridade coral**. Belo Horizonte, n.13, 2006, p.33-51. Disponível em: www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/13/num13_cap_03.pdf. Acesso em: 12 de set. 2017.

MARTINS, Lúcia de Araújo R. A diferença / deficiência sob uma ótica histórica. **Educação em questão**, v. 8/9. Natal: EDUFRN, 1999.

48

PORPINO, Karenine. **Dança é educação: Interfaces entre Corporeidade e Estética**. Natal, EDUFRN, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan, STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1999.

SINERGIA EM MÚSICA:
um estudo sobre a interação professor-professor no
Projeto de Extensão Som Azul da EMUFRN

Raiane Silmara Nascimento da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
senhoritaraiane@gmail.com

I INTRODUÇÃO

O presente trabalho é tema da monografia da autora, cuja pesquisa ainda está em andamento, por essa razão traz apenas algumas considerações sobre o tema. Esse estudo visa compreender o processo de interação professor-professor no projeto de extensão Som Azul, grupo esse voltado para o ensino de música para adolescentes e adultos com autismo, e como esse processo de interação influencia no desenvolvimento musical dos alunos envolvidos no referido projeto na perspectiva dos professores/monitores atuantes. Trago alguns autores que foram contemplados durante a pesquisa, entre eles estão: RAPOSO; MACIEL (2005) PACHECO (2007); ZEICHNER, que importância dessa interação. Eles não são da área de educação musical, entretanto por ser um tema ainda pouco discutido, trago as principais considerações dos mesmos, uma vez que se adequam ao tema da pesquisa.

49

No estudo, traz também a diversidade do termo Sinergia em algumas áreas de conhecimento. Termo esse que não é novo, na história da humanidade o termo sinergia tem uma diversidade de conceitos em diversas áreas de conhecimento, tem sido aplicado em vários setores desde os primórdios da civilização, como trago na pesquisa algumas dessas áreas, como por exemplo: em química, em administração empresarial, na área da filosofia e sociologia como será demonstrado no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Diferentes conceitos de Sinergia

Área	Autor	Definição
Administração	Hindle – 2002	“É um pensamento filosófico que afirma que, somando-se uma força negocial com outra, pode-se criar algo maior que o total desse somatório”
Química	Houaiss - 1982	“Ampliação do efeito ou potencialização da ação de uma ou mais substâncias químicas ou farmacológicas, pela associação de diferentes princípios ativos”
Sociologia	Houaiss - 1982	“Coesão dos membros de um grupo ou coletividade em prol de um objetivo comum”
Filosofia	Aurélio -	“Ação simultânea de diversos órgãos ou músculos, na realização de uma função”
Medicina	Aurélio -	“Ato ou esforço coordenado de vários órgãos na realização de uma função”
Ecologia	Aurélio -	“Cooperação entre grupos ou pessoas que contribuem, inconscientemente, para a constituição ou manutenção de determinada ordem ecológica, em defesa dos interesses individuais.”

Fonte: A autora.

Em suma o termo Sinergia pode ser compreendido, de acordo com uma definição encontrada no Google, como efeito ativo e retroativo do trabalho ou esforço coordenado de vários subsistemas na realização de uma tarefa complexa ou função. O psicólogo José Morelli em seu blog “Comunicando Psicologia”, discorre sobre a origem do termo Sinergia, segundo ele, essa palavra derivada da junção de dois vocábulos gregos: **syn** que significa cooperação e **érgon** que significa trabalho.

Na área de música, por algumas vezes, utilizamos esse termo seja na docência compartilhada, seja na docência compartilhada em projetos de extensão, seja na área performática, seja ainda na execução de uma sinfonia por uma orquestra, o sentido da palavra sinergia está presente também no fazer musical na área composição, quando o compositor precisa pensar em outros instrumentos para executar sua música. De acordo com a pesquisa bibliográfica, é uma temática, aparentemente, escassa na área de educação musical, foi achado apenas estudos em outras áreas de conhecimento como vimos anteriormente.

O estudo foca na sinergia aplicada no projeto de extensão Som Azul no qual todos têm a oportunidade de expressar suas opiniões, de compartilhar suas experiências, e cada um se torna importante com as vivências musicais que traz consigo ao longo de sua atuação. Kinoshita (2009) evidencia que o exercício de compartilhar a docência permite a troca de saberes que cada um dos professores traz consigo em sua bagagem de formação, e “abre-se um espaço real de compartilhamento de conhecimentos e relações de ajuda, transformando movimentos solitários em movimentos solidários.” (KINOSHITA, 2009, p. 50). Nessa perspectiva, ninguém é inferior a ninguém, todos tem sua importância no projeto, a participação e a atuação como educador é imprescindível na construção do ensino colaborativo, visando o desenvolvimento musical dos alunos.

O ensino colaborativo é ratificado por Pacheco (2007) quando afirma que:

Uma colaboração estreita dos professores parece levar à sinergia e é, portanto, qualificadora. Dessa forma, o ensino em equipe, em que os professores compartilham responsabilidades total, é recomendado (PACHECO, 2007, p. 210).

51

E esse ensino em equipe beneficia os próprios alunos, tendo em vista que um só professor não conseguiria atender, nem muito menos conhecer todas as limitações que seu aluno apresente, no nosso caso se tratando de alunos com autismo. Diante disso, Pacheco (2007) diz que:

Conhecer as características dos alunos, suas habilidades e dificuldades, como resultado de diferentes observações e perspectivas, parece ser uma experiência mais rica do que aquilo que resulta da visão de apenas um professor. (PACHECO, 2007, p.119).

As contribuições dessa sinergia entre os professores em música, beneficia tanto os próprios educadores como vimos anteriormente, quando permite que eles auxiliem nas limitações um dos outros, troquem experiências, uma vez que na equipe há diversos níveis de formação profissional, e como a maioria dos professores/monitores são do curso de Licenciatura em Música é uma excelente oportunidade para partilhar conhecimentos, como também praticar à docência.

2 METODOLOGIA

O procedimento metodológico adotado para o estudo é a pesquisa ação dentro de uma abordagem qualitativa. Dessa forma, a pesquisa ação é compreendida por Silva e Menezes (2005) quando “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (SILVA; MENEZES, 2005, p.22).

Os instrumentos para coleta de dados serão a observação participante, cujo qual a autora atua no projeto como professora-pesquisadora, o diário de campo, constituído por anotações, comentários das aulas e das reuniões de planejamento do campo da pesquisa, da gravação em vídeo de algumas aulas, como também um questionário online com perguntas objetivas e subjetivas aplicado com os professores do projeto Som Azul, a fim de obter resultados mais precisos com relação a concepção dos professores/monitores acerca das dificuldades encontradas em sua atuação como educador no projeto, como consideram os diferentes níveis de formação dos professores envolvidos e como a interação pode influenciar no processo de aprendizagem musical dos educandos.

52

2.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EMUFRN no projeto de Extensão denominado Som azul – Grupo de Musicalização e Autismo, voltado para o ensino de música para adolescentes e adultos com autismo com idades média entre 11 a 30 anos. O projeto foi criado pela iniciativa da professora Luana Kalinka em 2012, inicialmente as atividades aconteciam na Associação dos Pais e Amigos dos Autistas do Rio Grande do Norte – AAPARN. No ano seguinte, a Professora Ms. Catarina Shin, coordenadora do projeto Esperança Viva, solicitou que as aulas fossem realizadas na EMUFRN na sala 16, local onde a aulas ocorrem atualmente.

O projeto é dividido em dois módulos sendo o primeiro com alunos iniciantes no projeto e alguns com um grau de autismo mais severo; o segundo módulo é composto por alunos que já estão desde a criação do grupo, como também alunos

com um grau mais leve do transtorno. Os participantes têm aulas semanais com duração de 1h, com exceção do módulo dois que tem um acréscimo de 20 minutos a mais porque têm aula de flauta doce. As aulas acontecem sempre nas segundas-feiras no horário das 14h00min às 15h00min (Módulo I) e das 15h00min às 16h20 min (Módulo II), na sala 16 da EMUFRN.

3 RESULTADOS

A pesquisa ainda está em andamento, entretanto espera-se que com esse estudo mais pessoas pesquisem sobre a interação professor-professor na educação musical inclusiva.

REFERÊNCIAS

LÉVY, Pierre. **A inteligência Coletiva**. Por uma antropologia do Ciberespaço. 8ª Ed. São Paulo: Loyola, 2011.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RAPOUSO, Mírian. MACIEL, Diva Albuquerque. **As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, Vol. 21, nº 3, pp. 309-317, 2005.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª Ed. Florianópolis: UFSC, 2005.