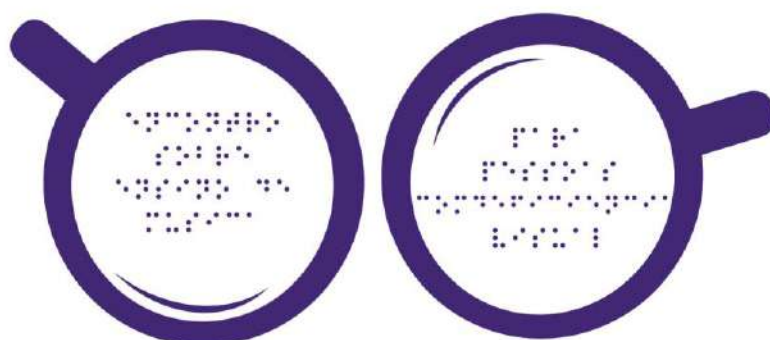




IV Encontro sobre Ensino de Música para Pessoas com Deficiência Visual

II Seminário de Música e Inclusão

Práticas de ensino–aprendizagem musical

ISSN 2674–9572

Natal/RN, 2016

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

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

**Natal / RN
SEMBRAIN
2016**

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 (4. : 2016 : Natal, RN)

Anais do IV Encontro sobre Ensino de Música para pessoas com deficiência visual e II 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, 2016.
108 p.

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

ISSN: 2674-9572

ISBN: 978-85-425-0865-9

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



IV ENCONTRO SOBRE ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

II SEMINÁRIO DE MÚSICA E INCLUSÃO

COMISSÃO ORGANIZADORA

Catarina Shin Lima de Souza (EMUFRN)
Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro (EMUFRN)

Evandra Bezerra de Medeiros Zanetti (EMUFRN)
Maurício Eslabão da Fonseca (EMUFRN)
Alfredo Moisés da Cruz (EMUFRN)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Brasilena Gottschall Pinto Trindade
Edibergon Varela Bezerra
Eliane Leão
Everton Rodrigues Barbosa

APRESENTAÇÃO

O IV Encontro sobre Música e Inclusão aconteceu no período de 29 de novembro e 01 de dezembro de 2016, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), Natal/RN.

Em sua quarta edição, teve como tema “Práticas de ensino-aprendizagem musical”. A programação dessa edição incluiu atividades voltadas para a educação musical para pessoas com deficiência visual e outros tipos de deficiência, como deficiência auditiva e autismo.

O Encontro reuniu profissionais de renome nacional e internacional nas áreas da educação musical especial e inclusiva e de tecnologia assistiva para compartilhar ideias, produtos, metodologias e experiências. São raros os cursos existentes na área no país em que os alunos em formação inicial podem conhecer aprofundar e desenvolver-se para um melhor atendimento educacional a esse público e esse evento procura suprir essa lacuna.

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), Pró Reitoria de Extensão (PROEx), Pró Reitoria de Pós Graduação (PPg), Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró Reitoria de Pesquisa (PROPesq) e Núcleo de Arte e Cultura da UFRN (NAC), tendo como apoiadores a Arte Musical®, CREDSUPER, Curso de Letras/Libras da UFRN.

SUMÁRIO

A CHEGADA DO ALUNO DEFICIENTE NA ESCOLA: proposta de intervenção socioescolar <i>Francisca Janaina Carneiro da Silva</i>	7
ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: caminhos de inclusão <i>Alfredo Moises da Cruz</i> <i>Evandra de Medeiros Zanetti</i>	14
A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME SILVER-RUSSEL: um relato de caso <i>Edna Aparecida Costa Vieira</i>	22
MATERIAIS DE ESTUDO PARA O ENSINO DA MUSICOGRAFIA BRAILLE: transformando dificuldades em ideias <i>Maurício Eslabão da Fonseca</i>	44
A MONITORIA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA: um relato de experiência sobre a utilização da Musicografia Braille <i>Moisés Carneiro Ferreira Júnior</i>	54
MÚSICA E INCLUSÃO: ações pedagógicas para o trabalho com um aluno cego no ensino superior <i>Jonatas Souza e Silva</i>	62
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: uma reflexão <i>Raquel Mara Lopes Correia</i>	71
PROFESSOR PIANO: uso alternativo de <i>softwares</i> e sua relação com Tecnologia Assistiva e Tecnologias da Informação e Comunicação <i>Júlio César Ferreira Gomes</i>	91
TUTORIA INCLUSIVA: um estudo de caso <i>Gessé José de Araújo</i> <i>Hanna Camila de Barros Câmara</i>	99

A CHEGADA DO ALUNO DEFICIENTE NA ESCOLA: proposta de intervenção socioescolar

Francisca Janaina Carneiro da Silva
Universidade Estadual Vale do Acaraú
franciscacarneiro1314@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho intitulado “A CHEGADA DO ALUNO DEFICIENTE NA ESCOLA: proposta de intervenção socioescolar” faz parte do processo de conclusão do curso de graduação em Pedagogia e visa apresentar uma proposta de intervenção socioescolar realizada em ambiente real de atuação do professor. Além disso, esse trabalho faz uma retomada teórica, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como autores principais: Silva e Bergamo (2008), Oliveira e Schwartzman (2002), entre outros que tratam do tema. Apresenta-se educação inclusiva e o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino. Por se tratar da busca de uma sociedade inclusiva, faz-se necessário na presente pesquisa uma abordagem qualitativa. Esta pesquisa ampliou o conhecimento científico sobre a inclusão no ambiente escolar, possibilitando-se refletir sobre o assunto em estudo. Através da metodologia, constatou-se que num ambiente escolar adequado as crianças desenvolvem as potencialidades, promovendo a aprendizagem. Espera-se que este trabalho contribua com os educadores para ter uma visão mais clara sobre a importância da verdadeira inclusão.

Palavras-chave: Interação. Inclusão. Crianças.

A ESCOLA INCLUSIVA: desafios e perspectivas

A partir da década de 70 fez-se necessário a importância e a preocupação com a educação especial no nosso país, enfatizando a integração desse público ao sistema educacional. A inclusão surgiu há muitos anos, mas só veio a se tornar motivo de debate entre profissionais e tema de trabalhos científicos a partir da declaração de Salamanca, em 1994, que propôs que o aluno com necessidades especiais deverá ter acesso as escolas regulares sem que não haja necessidade de se adequar a elas.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais que, tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a educação inclusiva. Esta proposta ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 com a difusão da conhecida Declaração de Salamanca. (GLAT e FERNANDES, 2005, p.8-9).

Em outros períodos da história da educação inclusiva, a aprendizagem de pessoas com deficiências não se fazia necessária e nem era considerada importante. “Os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade da escolarização dessa clientela” (GLAT e FERNANDES, 2005, p.01, apud FERNANDES, 1999).

Autoridades engajadas na causa e direito da pessoa deficiente vêm cada vez mais lutando para que esses direitos sejam respeitados perante a legislação brasileira. Nessas últimas décadas estamos vivenciando um grande momento do conceito sobre o que é inclusão, apresentando a toda sociedade a importância da integração da inclusão para todos. Está na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas preferencialmente no sistema da rede regular de ensino. (Constituição, capítulo III, artigo 208, inciso III, Brasil 1988, p.34)

Mas conforme Glat e Ferreira (2003, p. 04), o “movimento em prol da educação inclusiva trouxe uma discussão sobre a finalidade da educação especial normalmente no seu excesso de especialização”. Assim, os profissionais da área da educação e outros que abrangem esses atendimentos especializados têm grande falta em instituições de ensino. Além disso, na maioria das vezes não se encontra

profissionais que atendam de forma afetiva, porque é dessa forma que o atendimento deve ser oferecido para os alunos especiais incluídos.

A instituição escolar é onde acontecem as instruções e encaminhamento para que aconteça o desenvolvimento e aprendizagem de cada indivíduo, criando um vínculo de afetividade e respeito entre todos que estão inseridos no ambiente escolar.

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. (SANT'ANA, 2005, p. 228).

A presença da família deve ser de suma importância para que aconteçam mudanças significativas na vida das pessoas com necessidades especiais, levando o conhecimento para dinamizar as diferenças que se apresentam, seja no convívio social e/ou no cultural. Assim, afirma (BARBOSA, 2011, p. 22) “os pais são fundamentais para inclusão escolar desses alunos, acreditando e auxiliando o professor”.

9

Sabendo que a integração das crianças especiais na instituição escolar faz toda a diferença no desenvolvimento cognitivo dos mesmos, com comprovação científica, a área da medicina deixa claro que com novas estratégias e metodologias adequadas a cada especialidade, o aluno desenvolve sua aprendizagem de acordo com os seus limites. Dessa forma, segundo Barbosa

Para que verdadeiramente se estabeleça uma educação de qualidade para todos, é fundamental a participação ativa do professor. O êxito de sua atividade é determinado pelas suas condições de trabalho, formação, competência pedagógica, avaliações periódicas das estratégias metodológicas utilizadas. Todos esses elementos devem ser levados em consideração para o sucesso da inclusão. (BARBOSA, 2011, p.21 apud FACION, 2008, p.147).

Entende-se por escola inclusiva aquela que assiste o aluno com necessidades especiais em salas de aula regular, utilizando uma única metodologia que abranja todos os discentes sem deficiência e com deficiência.

Ao longo dos anos vem se tornando mais comum as escolas usarem a “inclusão” no seu cotidiano.

No cenário do mundo atual denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social e o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. (ROSEK, 2009, p. 06).

Dessa forma, todo o ser humano passa a conviver com as diferenças, respeitando-as. Estas também são vistas apenas como diversidade, não mais como um problema segregação.

Ainda existe inúmeros debates acerca da inclusão tão almejada por parte da sociedade, principalmente as comunidades escolares.

A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional tem gerado discussões e controvérsias, promovendo a reflexão sobre novas possibilidades no ato de ensinar e aprender. (SALVI, 2003, p. 6).

No mundo atual existe uma grande discussão sobre a inclusão do aluno portador de necessidades especiais na sala de aula regular, como ela acontece de fato, pois alguns estudiosos entendem que a inclusão não deve ser imposta, tem que acontecer, mas assegurando o direito do ingresso e a permanência desse aluno na escola.

10

No discorrer do assunto, (MANTOAN, 2005, p.26) declara que “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Assim, a escola é a instituição social da diversidade e é nela que se inicia o processo de inclusão, que tem como objetivo o respeito e a convivência entre os diferentes, onde cada um faz parte do todo, buscando, dessa forma, a aprendizagem e a prática do exercício da cidadania.

A escola sempre foi um espaço de diferentes, porém, historicamente, ela foi uma instituição social que privilegiava alguns, entre este grupo de alunos apropriados à aprendizagem, não estavam aptos os deficientes físicos, mentais, visuais e auditivos. Desta maneira, o que de fato ocorria era a exclusão. Hoje, ainda não é realizada a verdadeira inclusão, mas muita coisa já está acontecendo para que ela seja feita em sua plenitude.

Sendo a escola, o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados. (FRIAS, 2008, p. 8).

Dessa forma, podemos reconhecer que a inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência o direito de ocupar o seu espaço na sociedade e, se isso não acontecer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade.

A inclusão escolar não pode ser feita apenas com estrutura física das escolas ou simplesmente uma matrícula obrigatória, feita antecipada, isso também faz parte, mas o mais importante para acontecer de fato essa inclusão é fazer o aluno se sentir parte daquele universo, é trocar experiências entre todos. Se na sala de aula existir um aluno surdo ou com deficiência visual, assistir as aulas na sala regular junto com os demais e no contraturno, ter aulas de libras ou de braile, seja qual for a sua necessidade.

Assim, o aluno dito “normal” aprenderá com o aluno de necessidades especiais e vice-versa, todavia, para que isso aconteça, é de extrema necessidade que o Projeto Político Pedagógico esteja fundamentado e adequado à inclusão do aluno com necessidades especiais. Sobre o assunto, o teórico Frias (2008) enfatiza que:

Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isto implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologias e avaliação; implica também no desenvolvimento de trabalhos em grupos na sala de aula e na criação e adequação de estruturas físicas que facilitem o ingresso e a movimentação de todas as pessoas. É um desafio, fazer com que a Inclusão ocorra, sem perdemos de vista que além das oportunidades, devemos garantir não só o desenvolvimento da aprendizagem, bem como, o desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais especiais. (FRIAS, 2008, p. 10).

Desde nossos primeiros contatos com o que chamamos de civilização e costumes, nos deparamos com situações que precisam ter uma boa socialização entre o que é ser racional, o homem. No entanto, precisamos respeitar, aceitar, interagir e socializar para termos uma sociedade inclusiva e integrada.

No avanço que a sociedade está a cada dia, alcançar um objetivo em uma direção que seja mais uma integração de valores e respeito com todos que estão incluídos neste contexto de sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Juliana Silveira Branco. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar**. Itabatinga/MG. 2011.

FRIAS, Elizabel Maria Alberton. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. Paravanaí/PR. PDE 2008. Acesso em 04 set 2016.

GLAT, Rosana e FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação brasileira. Revista inclusão, Nº1, 2005, MEC/SEESP.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**. In: Nova Escola, maio, 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e, SCHWARTZMAN, Simon. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte/MG. Alfa Educativa Editora, 2002.

ROZEK, Marlene. **A Educação Especial e a Educação Inclusiva**: compreensões necessárias. Porto Alegre, RS. 2009. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/918/665>. Acesso em: 06 set. 2016.

13

SALVI, Inez. **A inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais no contexto educacional**. Instituto Catarinense de Pós- Graduação. Blumenau/ SC. 2003. Disponível em:<www.posuniassselvi.com.br/artigos/rev01-02> Acesso em 05 set 2016.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação Inclusiva**: Concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v.10, n. 2, p. 227-234, mai./ago.2005.

SILVA, Joselita Romualdo, BERGAMO, Regiane Banzatto. **A percepção de diferentes autores que atuam no cenário da educação inclusiva**. 2008.
SILVESTREIN, Patrícia. **Método Montessori e Inclusão Escolar**: articulações possíveis. Porto Alegre, 2012.

ENSINO DE MÚSICA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: caminhos de inclusão

Alfredo Moises da Cruz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
moisespiano033@gmail.com

Evandra de Medeiros Zanetti

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

RESUMO

Este artigo aborda o processo de ensino/aprendizagem musical de a pessoa com deficiência visual no contexto da escola especializado. Foi tomado como referência para este trabalho o Projeto ‘Esperança Viva’, desenvolvido na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Serão descritas as metodologias utilizadas, trechos de aulas, recursos pedagógicos e as sequências didáticas. Destaca-se, no processo de ensino/aprendizagem, a importância da participação dos professores/monitores e dos coordenadores, para a definição de metodologias adequadas aos objetivos específicos do Projeto em pauta.

14

Palavras-chave: Deficiência Visual. Música e Inclusão. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

O presente documento tem por finalidade discorrer sobre a prática de ensino de música de alunos com deficiência visual, no contexto da escola especializada. Serão apresentadas as práticas educacionais realizadas em sala de aula, as peculiaridades desses estudantes, os recursos utilizados para a aprendizagem, as características próprias dos seus comportamentos frente aos estudos, além de diversos outros recursos utilizados. Levando sempre em consideração que “[...] a pessoa com deficiência possui um modo particular de aprender, o que exige do professor uma estratégia de ensino de maior especificidade”. (LOURO, 2012, p. 69)

A importância da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes de formação acadêmica e em projetos e ações que tornam cada vez mais sólidas a presença desse público em diversos setores da sociedade é reconhecer que essas pessoas têm direitos. E “... manter tal direito é perfeitamente possível e representa um dos grandes desafios nesse princípio de milênio”. (ALONSO, 2012, p. 259).

15

Neste processo de inclusão das pessoas com deficiência visual temos, por exemplo, um de nossos alunos do Projeto ‘Esperança Viva’ no Curso de Licenciatura em Música, pela UFRN. Tendo sido, ainda, aprovado, recentemente, no Curso Técnico de Violão Erudito. Podemos citar, ainda um outro aluno em vias de concluir o curso de Gestão Hospitalar, também pela UFRN. Alguns de nossos alunos demonstram interesse pelo curso de Licenciatura em Música, o que nos leva a prepará-los para o ingresso nessa formação.

2 O PROJETO

As aulas são ministradas para alunos com deficiência visual, matriculados no ‘Projeto Esperança Viva’. Este Projeto além de oferecer o ensino de música para pessoas com deficiência visual (cegueira total e baixa-visão), conta também com subprojetos, atendendo também pessoas com Síndrome de Down, Autismo e Microcefalia. Segundo Souza (2015),

Desde 2011.2 funciona na Escola de Música da UFRN um curso de extensão de flauta doce para pessoas com deficiência visual. Tal projeto vem se consolidando e dando margem à criação de outros projetos de inclusão social semelhantes como é o caso de musicalização de crianças surdas, o curso de musicalização de crianças autistas, o curso de musicografia braile e o curso de capacitação docente em música e Libras com o projeto “Cantando com Libras.”

A proposta do Projeto é oferecer oportunidade, abrir portas para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso ao ensino da música, serem musicalizadas por meio da prática do canto coral e do aprendizado de instrumentos musicais, tais como: violão, flauta doce, piano, etc. que são oferecidos a partir da disponível e formação dos profissionais de cada subárea.

As aulas ocorrem uma vez por semana na EMUFRN, com duração de quatro horas, aulas essas, que são divididas entre as disciplinas de Musicografia Braille, Flauta Doce, Canto Coral e Apreciação Musical. Além do mais, oferece reforço caso necessitem, na disciplina de flauta doce entre outras. Os alunos são divididos em turmas por níveis de conhecimento, da seguinte forma:

Turma I – Destinado a alunos iniciantes no estudo da música e/ou aqueles que necessitam de alguma revisão de conteúdo para fortalecer o aprendizado.

Turma II – Destinado aos alunos de nível intermediário.

Turma III – Destinado a alunos que estão em um nível de conhecimento um pouco mais avançado tendo passado pelas turmas anteriores.

Os relatos deste trabalho são referentes aos alunos da **Turma I**. As reuniões de planejamento das aulas de cada turma são realizadas uma vez por semana. Nesses encontros são analisadas e discutidas as propostas dos planos de aulas que são apresentados pelos professores de cada turma, incluindo seus objetivos e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, assim como, especificando os benefícios que tais atividades trarão para o aluno.

A cada encontro é feita uma síntese de como se deu a aula passada, as dificuldades apresentadas pelos alunos, os desafios enfrentados pelos professores/monitores e as soluções pedagógicas encontradas. Tais encontros de planejamento são conduzidos pela Coordenadora do Projeto¹ e Coordenadora²

¹ Catarina Shin Lima de Souza, professora da disciplina de Música e Educação Especial da Escola de Música da UFRN e coordenadora do Projeto Esperança Viva.

Adjunta. Percebe-se com clareza que os encontros de planejamento pedagógicos fazem parte de um processo educacional de grande importância, tanto para alunos quanto para os próprios professores que percorrem um caminho de aprendizado lado a lado com os alunos.

Reforçando este pensamento concordo com Louro quando afirma que “... a inclusão de alunos com deficiência no ensino musical comum sempre exigirá estratégias alternativas, bem como um tempo de aprendizado maior que aquele dispensado aos alunos sem deficiência, além de um bom planejamento, de organização e envolvimento por parte de professores, coordenadores pedagógicos e, principalmente, pais.” (LOURO, 2012, p. 70).

3 PROCESSO DE ENSINO

As propostas pedagógicas foram elaboradas com objetivo de desenvolver a sensibilidade musical dos aprendizes e de promover a vivência e aprendizagem musical de forma significativa, uma vez que “[...] o cérebro está permanentemente preparado para apreender os estímulos significantes e aprender as lições que daí possam decorrer.” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 48).

Reforçamos ainda que o ensino de música seja realmente significativo para o aluno,

[...], portanto, musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreende-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA, 2012, p. 33).

As práticas desenvolvidas englobam o ensino e aprendizagem de flauta doce, percepção musical, musicografia Braille e criação musical. No primeiro contato com os alunos realizamos atividades que envolvam o “sentir”, o “ouvir”, o “reproduzir” e o “criar”, conduzindo-os à autonomia da aprendizagem musical, de acordo com seus níveis de percepção.

² Elizabeth Sachi Kanzaki, bibliotecária da Biblioteca Luiz Padre Diniz da Escola de Música da UFRN e coordenadora adjunta do Projeto Esperança Viva e do Setor de Musicografia Braille e apoio à Inclusão (SEMBRAIN).

Dentre as atividades que envolvem o “*sentir*”, propomos aos alunos “*Andar pelo espaço*”, atividade sugerida por Louro (2012, p. 278), que solicita “... aos participantes que caminhem aleatoriamente pelo recinto. Com esta ação já é possível estimular várias questões relativas ao “corpo no espaço”. A atividade é realizada com uma música ao fundo, selecionada anteriormente. Damos preferência às músicas dançantes para que cada aluno possa, percebendo o ritmo, pôr o seu corpo em movimento, sentindo a pulsação e improvisando células rítmicas com palmas e/ou com um instrumento de percussão disponibilizado.

Os alunos que apresentam deficiência visual³ está inserido na faixa etária entre 20 e 60 anos. Alguns deles possuem a deficiência visual congênita e outros, adquirida, o que implica na necessidade de, no processo de aprendizagem musical, incentivar o estudo da escrita musical em Braille. A resistência à escrita Braille é bastante comum nas aulas de Musicografia Braille, uma vez que os alunos tendem a desanimarem em seus estudos por acreditar que não irá dominar a leitura e até mesmo por já terem enxergado e utilizado a escrita convencional em tinta, tornando limitado o seu crescimento musical.

18

Segundo Alonso (2012, p. 257) “é preciso também saber se a perda ocorreu antes ou após a alfabetização, uma vez que poderá haver maior dificuldade (ou mesmo resistência) na aceitação da escrita Braille.” É importante ressaltar que os alunos poderão avançar no estudo da música independente da escrita musical em Braille (Musicografia), através de outras formas de ensino. No entanto, esta musicografia é importante para que o mesmo se torne cada vez mais independente, no tocante à escrita e leitura da música, assim como no ato de ensinar a outros, futuramente.

Quando trabalhamos com a educação inclusiva podemos considerar que estamos realizando uma importante ação educacional. Ao trabalharmos com a educação inclusiva, ou com educação de um modo geral, somos tão beneficiados quanto os alunos. Eles nos abrem portas, mostrando-nos novos caminhos e novas maneiras de ensinar e de criar estratégias de ensino. O educador frente ao aluno, especialmente a pessoa com deficiência, tem a oportunidade de repensar sua forma

³ “Deficiência visual é o termo para definir indivíduos que apresentem desde a ausência total da visão até a perda da percepção luminosa. É um espectro bastante diversificado, em termos clínicos” (ALONSO, 2012, p. 247)

de ensino e descobrir novas alternativas para sua prática pedagógica. Como disse Paulo Freire,

é preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p. 23).

4 CONCLUSÃO

Acreditamos que a educação musical é uma grande ferramenta que, se utilizada de forma adequada, no processo de aprendizagem com o educando contribui para a formação humana. Ela é capaz de “[...] ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa”. (PENNA, 2012, p. 25)

Mesmo ciente de que a música na educação especial nos traz uma gama de oportunidades, contribuindo de diversas formas para a inclusão e formação do sujeito, entendemos como nos afirma Oliveira (2008, p. 4) que,

a inclusão social não é só um esforço de democratização de ensino ou ampliação de oportunidades. Ela deve ser vista como um novo momento no desenvolvimento da espécie humana, uma espécie pensante, habitante de um planeta cuja natureza, mesmo sofrendo com a nossa incompetência em subsistir de forma sustentável, insiste em dar exemplos de diversidade e adaptação em toda a sua plenitude, e que vê na sua mais bem acabada realização, mecanismos de intolerância inadmissíveis.

É de extrema importância que o educador musical amplie seus conhecimentos nas diversas áreas, nas diversas formas de ensinar, conheça bem os seus alunos, além de enxergar, a cada momento, novas possibilidades de aprendizagem significativas, preparando-se para aprender continuamente e poder ensinar cada vez melhor.

Faz-se necessário, ainda, uma reflexão sobre o ato de ensinar. O professor deve respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno, permitindo ao aluno

vivenciar suas próprias experiência e descobertas durante o processo, sem a interferência do professor que fará as observações necessárias no momento oportuno.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Luís Garcia. Educação musical e deficiência visual. In: LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Ed. Som, 2012. p. 247-259.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.

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

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

OLIVEIRA, Danilo Cesar Guanais de. Uma luz no início do túnel: a Musicografia Braille na Escola de Música da UFRN. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17. 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2.ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012.

SOUZA, Catarina Shin Lima de (Coord.). **Projeto Esperança Viva**. [Natal], 2016. Disponível em:
<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/91797962>. Acesso em: 04 out 2016.

21

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME SILVER-RUSSEL: um relato de caso

Edna Aparecida Costa Vieira

Instituto de Educação em Artes Professor Gustav Ritter
edna0458@hotmail.com

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar a influência da música no processo de alfabetização de uma criança, diagnosticada com Síndrome de Silver-Russel. A questão geradora do estudo, quais são as possibilidades de intervenção para a leitura e escrita num atendimento de reabilitação na síndrome de Silver-Russel utilizando a música? A metodologia foi a experienci-Ação, utilizando recursos musicais, entrevistas semiestruturadas, psicoeducação, avaliações dinâmicas de leitura, escrita e matemática. As intervenções e atividades específicas contribuíram para o desenvolvimento do foco de atenção, memória, linguagem, percepções visuo-auditivas, auditivo-verbal e fatores que impedem a aprendizagem do processo de leitura. Os resultados foram obtidos a partir dos protocolos de intervenção e da avaliação com o Prolec e mostraram melhoria significativa na leitura. No entanto, discute-se a necessidade de uma equipe multidisciplinar para realizar o tratamento de pacientes com síndrome de Silver-Russel devido a sua complexidade.

22

Palavras-chave: Síndrome de Silver Russel. Alfabetização. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas vislumbram a influência da música na aprendizagem e no processo de alfabetização da criança com e sem disfunção cognitiva. Este estudo teve como objetivo investigar a influência da música no processo de alfabetização de uma criança, diagnosticada com Síndrome de Silver-Russel e queixa de aprendizagem, especificamente, a leitura. Por se tratar de uma síndrome rara, as possibilidades de intervenção para a leitura e escrita ocorreu num atendimento de reabilitação cognitiva. Levou-se em consideração o processo de alfabetização pela sua complexidade por envolver diversos processos cognitivos. O aporte teórico está pautado nos pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1999), Sohlberg e Mateer (2011), Teixeira e Caramelli (2014), Wallon (1975), Vieira e Leão (2003, 2004, 2006) dentre outros. Esses autores preconizam as etapas do processo de alfabetização da criança, etapas de desenvolvimento, estudos de neurociência, reabilitação e aprendizagem da leitura e escrita com música.

23

Vários foram os questionamentos levantados durante a realização desse trabalho: como ocorre o processo de alfabetização da criança na síndrome Silver-Russel? Quais metodologias a serem trabalhadas? Como a criança com síndrome Silver-Russel se relaciona na escola? Como a escola interpreta a aprendizagem da criança com síndrome Silver-Russel? Qual a contribuição da música nesta síndrome? Chegou-se à problemática do estudo, quais são as possibilidades de intervenção para a leitura e escrita num atendimento de reabilitação na síndrome de Silver-Russel utilizando a música?

Como hipótese, se na intervenção de reabilitação possibilitar o uso do lúdico e elementos da música, como estímulo no processo de alfabetização da criança com síndrome Silver-Russel, ela pode alcançar ganhos e leitura significativa e assim interpretar e contextualizar o que está sendo lido.

A metodologia para desenvolver o presente estudo, está fundamentado na Pesquisa-ação (BARBIER, 1997), quanto aos procedimentos e análises e, experienci-Ação (SANTOS; LEÃO, 2013), quanto aos procedimentos de planejamento e vivência das sessões terapêuticas concomitante música e leitura. A experienci-Ação no *setting* terapêutico de Reabilitação Cognitiva é usada no campo educacional e conceituada como:

Processo de vivência musical definido como o processo planejado, flexível quanto ao atendimento das necessidades que os alunos trazem para a sala de aula e observado pelo professor intermediador/pesquisador com fins de análise de seus resultados a curto e longo prazo. (CAMPOS; LEÃO, 2013, p. 51).

A Reabilitação Cognitiva é uma área multidisciplinar com o objetivo de melhorar a capacidade de pacientes que apresentam funções cognitivas comprometidas. O termo Reabilitação Cognitiva para Sohlberg e Mateer (2011, p. 3) é bastante limitado e “focado excessivamente em remediar ou compensar a diminuição das habilidades cognitivas. O termo *reabilitação de indivíduos com deficiência cognitiva* provavelmente define melhor a ênfase na lesão individual que é e será sempre o objetivo da reabilitação cognitiva”. Entende-se como funções cognitivas: percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio, solução de problemas e funções executivas, que funcionam em conjunto.

De acordo com Luria (1973), o cérebro funciona como um todo, em sistemas funcionais. Para o autor, mais que a localização das funções superiores cerebrais, o que interessa é a interação que envolve a dinâmica entre a mente e a linguagem.

O órgão funcional é um surpreendente centro cognitivo – vias neuronais – milhões de canais de comunicação quantificam 100 bilhões de neurônios, em que circulam informações que se consolidam transformando-se em memória e aprendizagem (LENT, 2010). Ele trabalha de forma paralela, com sobreposição, isto é, com muitas conexões (circuitos neurais) que estão empenhadas em duas ou mais operações ao mesmo tempo, proporcionando uma constante atualização de ideias e opiniões.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança envolve a cultura e a formação das funções psíquicas superiores. As funções mentais são processos hierárquicos de domínio dos meios externos do desenvolvimento social, cultural e do pensamento; quer dizer, à medida que a criança se desenvolve, desenvolve também sua forma de percepção, a memória, a atenção voluntária, a linguagem; e mais tarde, o sistema simbólico como o desenho, a escrita, o cálculo, a formação de conceitos e outros (VYGOTSKI, 2000).

A Reabilitação Cognitiva é um processo que se inicia após o paciente ter passado por avaliação de especialistas da área de psicologia, neurologia,

neuropsicologia que identificam quais as funções estão prejudicadas e o tipo de terapia que deverá ser feita.

Neste estudo, a música teve função primordial na reabilitação cognitiva do sujeito da pesquisa, uma vez que a disfunção cognitiva representa na criança um limite à progressão escolar desde as primeiras séries do ensino fundamental. Nesse sentido, mudam também manifestações comportamentais: irritabilidade diante o fracasso, instabilidade, inibição, passividade, submissão aos adultos, infantilismo, outros.

Ler e escrever, possibilidades acessíveis aos circuitos cerebrais, podem colocar severos desafios, contar e realizar jogos numéricos podem ser divertidos, porém aprender operações matemáticas, que são atividades inquietantes, e almejar as conquistas superiores dos conteúdos que envolvem a matemática, pode permanecer inviável.

A descrição dos fracassos escolares, não é só da criança é também do corpo docente que muitas vezes não está preparado para receber a criança com deficiência intelectual. Adaptações de conteúdos são fundamentais, uma vez que a criança com tal deficiência só irá alcançar determinado grau de conhecimento, bem como a falta de uma equipe multidisciplinar que atenda a criança não só com a possibilidade de diminuir os déficits cognitivos, mas melhorar as suas condições de vida.

25

A reabilitação das disfunções cognitivas se apoia na plasticidade cerebral, pois o cérebro é um órgão plástico, e o ponto primordial da reabilitação são as relações entre o crescimento dos dendritos, a estimulação do meio ambiente estruturado e a recuperação das funções perdidas (SOHLBERG; MATEER, 2011).

Nesse sentido, especificamente, para a criança com síndrome de Silver-Russel, treinamentos organizados, sistemáticos são fundamentais para a sua eficácia, uma vez que o paciente necessita de acompanhamento e apoio familiar. "Suportes emocional e social de curto e longo prazo são necessários para muitas condutas individuais com sequelas persistentes da lesão cerebral" (SOHLBERG; MATEER, 2011, p. 3).

A síndrome de Silver-Russel, descrita pelos médicos H. K. Silver e A. Russel, em 1953 e 1954, apresenta, características de retardo no crescimento físico intra-uterino e pós-natal, assimetria lateral, assimetria de membros, hemipertrofia, sinais

dismórficos, desproporção craniofacial, face triangular, clinodactilia do quinto dedo da mão (BARBOSA, et al. 2006). As habilidades cognitivas da criança com esta síndrome, caracterizam-se por apresentar dificuldades da fala, alterações nas habilidades da linguagem oral, e na alfabetização (ROSSI, et al. 2006), o que leva a prejuízos da linguagem escrita, cálculo matemático, dentre outras.

O processo de alfabetização é complexo por sua natureza, porém, quando se trata de uma pessoa com déficit cognitivo, fica ainda mais difícil, pois demanda estratégias e adaptações de atividades que corroboram para a compreensão de conteúdos sequenciais progressivos exigidos pela educação do país que ainda apresenta um quadro estatístico com milhões de analfabetos adultos.

O sujeito deste estudo apresenta características das habilidades mencionadas na síndrome e foi submetido à avaliação neuropsicológica, em seguida, encaminhado para Reabilitação Cognitiva. Várias foram as queixas da família, principalmente a leitura, outras dificuldades foram enumeradas, colocando assim as expectativas quanto à aprendizagem da criança, para que esta pudesse acompanhar a turma em que estava matriculada na escola.

26

O processo de alfabetização é um caminho que a criança deverá percorrer para apreender as características e funções simbólicas da escrita. A aprendizagem da leitura e escrita constituem tarefas básicas destinadas especialmente à escola. Tanto do ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, a leitura e a escrita são um desafio. No entanto, as dificuldades na aquisição da leitura-escrita são queixas constantes em diversos transtornos e por isso, tem sido objeto de estudo. O ensino-aprendizagem da leitura requer um trabalho sistematizado para que a criança compreenda o que está envolvido no ato de ler (VIEIRA; LEÃO, 2002, 2003, 2006).

Aprendemos a ler através de tentativas e construindo hipóteses para cada nova palavra que vemos impressa e testando nossas hipóteses que fazem sentido no contexto. Mais notável ainda é o fato de que através da leitura podemos aumentar a nossa compreensão e conhecimento do significado de todas as palavras da nossa língua.

Estudos sobre a aprendizagem e habilidades no ato de leitura e sua relação com as crianças que estão aprendendo a ler, principalmente na fase de alfabetização, são evidenciados por estudiosos do assunto. Emília Ferreiro e Ana

Teberosky (1999), Frank Smith (1999), dentre outros, investigaram o ensino, a aprendizagem e a habilidade da leitura e escrita de crianças na alfabetização.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.22),

a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Pelo fato de se conceber a escrita como transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem, ler equivale a decodificar o escrito em som... ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência fonema-grafema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos. A causa principal das dificuldades de compreensão do conteúdo da leitura é o domínio imperfeito da mecânica da leitura.

De fato, a aprendizagem da leitura envolve habilidades perceptivas de aspectos fundamentais como a competência linguística da criança, capacidades cognitivas, visuais e memória.

Vários são os métodos de ensino para a alfabetização, tais como, método global, sintético, fônico, dentre outros. A aprendizagem não depende dos métodos, uma vez que estes podem ajudar, frear, facilitar e/ou dificultar, pois o conhecimento é um resultado da vivência da criança.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32), “a epistemologia genética é única em postular a ação como origem de *todo* conhecimento, incluindo o conhecimento lógico-matemático. Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)”.

Nesse sentido, ler e escrever são habilidades sócio-culturais e, para a criança com déficit cognitivo, dependendo do grau de deficiência, os métodos de ensino da leitura, muitas vezes não são eficazes, uma vez que no início letras e números são confundidos pela criança por não diferenciá-los. A escrita é uma função semiótica, que aparece por volta do segundo ano de vida. “A linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferida, a imagem mental e a expressão gráfica envolvem a função semiótica” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 70).

Ferreiro (1999) classifica em cinco níveis o processo de escrita da criança: o nível 1, escrever para a criança corresponde a reproduzir qualquer traço típico de escrita, são os traços (risco aleatório) que a criança identifica como escrita de seu nome ou de objetos. O nível 2, o grafismo evidente é mais próximo à das letras

(evidência das vogais). Nível 3, classifica como hipótese silábica, tentativa de dar o valor sonoro a cada letra que compõem uma escrita, ou seja, “cada letra vale por uma sílaba” (p. 212). A partir do nível 4, há um salto qualitativo, de hipótese silábica para a alfabética: a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vai além da silábica, em que há um conflito interno entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas, quer dizer, na escrita do seu nome a criança começa a perceber que há uma ligação entre as letras. O nível 5, a escrita alfabética, a criança já compreendeu que “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Assim, segundo Dehaene (2012, p. 53),

há duas vias da leitura em que todos os sistemas de escrita oscilam entre a escrita dos significados e a dos fonemas. Esta distinção se reflete diretamente no cérebro do leitor. A maior parte dos modelos de leitura postula que duas vias de tratamento da informação coexistem e se completam. Quando lemos palavras raras, novas, com ortografia regular, nossa leitura passa por uma via fonológica (via fonológica) que decodifica os grafemas e deduz uma pronúncia possível e depois tenta acessar a significação. Quando somos confrontados com palavras frequentes ou irregulares, nossa leitura assume uma via direta (léxico mental), que recupera desde o início a palavra e seu significado e depois utiliza estas informações para recuperar a pronúncia.

28

Assim, a leitura como conexão das estruturas cerebrais tem por outro viés a escrita que necessita de coordenação motora. O cérebro impõe a organização das estruturas à página escrita, pois os olhos via cérebro, confere “vida” ao texto, uma vez que sem a ação do léxico mental, a palavra escrita, não terá sentido. Identificar letras e palavras, nada mais é que um processo ativo de decodificação em que o cérebro acrescenta a informação ao sinal visual (DEHAENE, 2012).

A leitura por ser conexão cerebral e a escrita coordenação motora, desenvolver essas atividades não é fácil para a criança com disfunção cerebral. Com música é diferente, a criança tem prazer em aprender, pois expressa através do lúdico.

Para Vieira e Leão (2006) a apreciação da atividade musical pode ser desenvolvida pelo ensino e conduzida pelo educador de forma a levar a criança a apreciar um estilo musical, um ritmo conhecido ou não, promove a aprendizagem.

Desenvolver na criança o gosto pela leitura, geralmente é atividade escolar e às vezes vivência familiar. No Brasil, a música vem sendo estimulada pelos pais a partir dos CDs de Toquinho e Vinícius, Palavra Cantada, dentre outros. O estudo específico da influência da música no processo de leitura com crianças de seis anos, de Vieira e Leão (2006), sugere a importância da música no processo de leitura da criança.

Atividades de música e corpo-movimento, fundamentais no processo de desenvolvimento infantil, contribuem para a comunicação da criança com ou sem disfunção de linguagem. Comunicar com música e gestos utilizando literatura infantil e/ou pequenos trechos elaborados pela criança com mediação do adulto promove a apreensão das modalidades da linguagem oral e escrita.

A aprendizagem da leitura com música de maneira lúdica, contém atividades que envolvem percepção auditiva, concentração, memória e jogos que levam a criança à prática de solução de problemas necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo.

29

2 CASO CLÍNICO

O sujeito da pesquisa, chamado neste estudo de **F**, sexo masculino, idade 10 anos, 1 mês e 21 dias, cursa a terceira série do ensino fundamental, diagnosticado com Síndrome de Silver – Russel (SSR), apresenta microcefalia e tumor de hipófise inativo. A gravidez da mãe foi planejada, aos 7 meses houve um sangramento sem intercorrências. **F** andou com 1 ano e 9 meses, sentou-se com 6 meses, iniciou a fala enrolada aos 3 anos de idade. Mora com os pais e o irmão de dezessete anos, com quadro de epilepsia. O pai não aceita que o filho tenha a síndrome. O irmão mais velho tem preconceito com a síndrome de **F**, sai pouco com ele e o evita em ambientes sociais e às vezes em casa. Ao ajudar com as tarefas escolares, o irmão pensa que ele deve levar mais a sério e que a mãe deve colocar regras. A mãe não tem muita paciência com as tarefas escolares, muitas vezes, perde a paciência e lhe dá palmadas.

Antes da avaliação neuropsicológica, a mãe percebia algo não tão sério, sempre achou que estava normal, porém as pessoas começaram a falar, e ao levar o filho mais velho a uma consulta no Centro de Reabilitação e Readaptação (CRER), a médica identificou algumas características em **F** e solicitou alguns exames. No retorno à neurologista, esta o encaminhou para uma avaliação neuropsicológica. O resultado desta avaliação neuropsicológica data de novembro de 2012 e apresenta resultado de QI verbal = 55; QI Execução = 57; QI total = 52.

De acordo com os resultados, o laudo evidencia que **F** apresenta prejuízos nas funções ativas e executivas, com baixa sustentação da atenção; dificuldade na seletividade, alternância, planejamento e controle inibitório; presença de respostas perseverativas; memória auditiva de curto prazo com leve dificuldade sendo influenciado pelo déficit atencional e a memória de longo prazo, com dificuldades. Quanto ao processo de alfabetização, **F** realiza: leitura de palavras simples e não realiza escrita espontânea; prejuízo prático ideomotor, visuoespacial bucofacial e apresentou comportamento agitado.

30

Em 29/9/2014, foi realizada uma nova avaliação neuropsicológica. A avaliação neuropsicológica evidencia: Síndrome de Silver-Russell, e QIT (Quociente Intelectual Total) = 51, extremamente baixo, com maiores dificuldades nas atividades de compreensão verbal e memória operacional. Quanto à atenção, **F** apresenta baixo escore, com baixa capacidade para inibir as interferências e focar em uma atividade. Tem comportamento impulsivo e baixa persistência que exigem esforço mental. Quanto a Percepção e Praxia, reconhecimentos visuais de objetos, cores, faces, e figuras sobrepostas encontram-se adequados, porém em algumas situações, **F** demonstra erro na identificação de alguns objetos por falta de conhecimento do mesmo ou por desatenção. A habilidade prática visuoespacial encontra-se rebaixada, com dificuldades decorrentes de um comportamento impulsivo, perseverativo e de rotação espacial. Observou-se dificuldade visuoespacial. **F** apresenta esquema corporal adequado, com dificuldades na aquisição do conceito de lateralidade e orientação espacial. A expressão e compreensão oral encontram-se adequadas, porém a compreensão de ordens complexas sistematicamente se encontra prejudicada. Tais dificuldades são decorrentes de uma desatenção e baixa capacidade de memória de trabalho. **F** apresentou omissões e trocas fonéticas na escrita, conseguindo escrever poucas

palavras memorizadas. Identifica letras, não realiza ditado de palavras simples e nem complexas, mas consegue fazer cópia, bem como, não consegue ler frases ler sílabas complexas. Consegue ler palavras simples como bola, pé ou cruz. Apresenta imaturidade no cálculo e dificuldades de abstração, ainda não compreende as quatro operações. F apresenta dificuldades importantes na aquisição da informação e apresenta baixo rendimento na memória operacional, com dificuldades importantes no domínio cognitivo, com prejuízo no controle inibitório, dificuldades no planejamento, tomada de decisão, iniciativa e organização.

Concluiu-se com a avaliação neuropsicológica, que **F** pelo baixo Quociente Intelectual (QIT = 51), os achados neuropsicológicos apontam para prejuízos da capacidade intelectual geral e baixa capacidade cognitiva decorrentes do déficit intelectual. O baixo desempenho escolar se justifica pela dificuldade difusa, baixa capacidade atenta, baixo controle inibitório e dificuldades de aquisição de leitura e escrita. Com estes resultados **F** foi encaminhado para a Reabilitação Cognitiva.

31

2.1 Contato inicial de Reabilitação Cognitiva

No primeiro contato com a profissional, a mãe relatou que a criança apresenta dificuldades escolares, entre elas: não consegue ler palavras, frases, texto e quando alguém lê para ele e pergunta sobre o que leu não compreende; tem atraso na aprendizagem e dificuldades em matemática, principalmente nas operações, e a mãe fica horas fazendo-o decorar tabuada de multiplicação, porém afirma que ele sabe a adição e a subtração. Pelo quadro sindrômico e por ser uma criança inquieta, a medicação do neurologista é o metilfenidato, Ritalina, com início em junho de 2014, um comprimido duas vezes ao dia, pela manhã e à noite. Segundo os pais, quando **F** toma Ritalina, fica apático, então não gostam de dar o remédio, para não verem o filho assim. Ministram o remédio geralmente pela manhã para ir à escola e às vezes não o medicam conforme a prescrição, sendo que a criança fica mais tempo sem a medicação. **F** nunca fez acompanhamento de psicoterapia, fonoaudiologia, psicopedagogia, somente o acompanhamento médico com o neurologista.

A mãe o medica lhe dando $\frac{1}{2}$ comprimido de Ritalina duas vezes ao dia e quando acha necessário, por exemplo, aos finais de semana não o medica. Os pais

acrescentam que a criança não consegue se concentrar, é muito alegre e brincalhona, corre pela casa (hiperativa), mas “quando toma remédio fica parado, não gosto de vê-lo assim, por isso não gosto de dar remédio, a mãe é quem dá. Não aprende porque lhe falta atenção”.¹

Fez-se também um contato com a escola, em que a coordenadora relatou quanto à aprendizagem de **F** que “Vai chegar um tempo que a gente sabe que não vai aprender. Ele tem dificuldade em passar para o papel. Criança carinhosa, tranquila, gosta de se comunicar. Dentro do possível e das capacidades dele, ele vai se desenvolvendo. É diferente, a escola particular da pública que tem o professor de apoio”². Por outro lado, a professora relatou que **F** na escola “teve muita dificuldade no primeiro semestre. Quando não dá conta, ele fica quieto e não faz nada”³. Após ouvir o relato da professora, o diálogo com ambas foi em função de um trabalho sistemático e adaptado para o próximo ano de 2015, dos conteúdos dos livros dentro do Projeto Político Pedagógico da escola.

32

2.2 Procedimentos iniciais de avaliação cognitiva

O procedimento de avaliação foi iniciado após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pela mãe do sujeito. As sessões ocorreram uma vez por semana no consultório da Nepneuro e depois na Holos Clínica. Foram realizadas 25 sessões de intervenção e mais 8 sessões de avaliação com o Prolec. Os três primeiros contatos foram de observação e avaliação dinâmica com materiais pedagógicos, com o objetivo de investigar os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, a atenção, a memória operacional. O comportamento de **F** durante as sessões oscilava, pelo fato de não vir na maioria das vezes medicado. **F** apresentava comportamento indisciplinado, a linguagem oral sem coerência, predominava movimentos corporais amplos e agitados como: plantar bananeira, correr, fazer piruetas, tirar objetos e móveis dos lugares.

¹ Informação fornecida pelo pai do aluno/paciente, durante a entrevista, em Goiânia, em outubro de 2014.

² Informação fornecida pelo pai do aluno/paciente, durante a entrevista, em Goiânia, em outubro de 2014.

³ Relato da professora do ensino formal ao visitar a escola da criança, em novembro, de 2014.

Nessas situações, esperava-se um tempo desta agitação e depois de mais ou menos quinze minutos propunha-se um “combinado”, uma troca de atividades de mudança de turno com atividades do seu interesse utilizando o Ipad, para se trabalhar o controle inibitório, e reforçadores para que pudesse dar continuidade às atividades. Pôde-se, com essa forma encontrada, conseguir estratégias razoáveis que davam para ser realizadas até duas atividades num período de sessenta minutos.

Quando vinha medicado às sessões, notava-se uma capacidade de manutenção do foco atencional, sendo que, cinquenta minutos era o suficiente para realizar as atividades elaboradas. Para a avaliação de conhecimento escolar, foram aplicadas estratégias pedagógicas de séries iniciais do ensino fundamental, bem como os elementos de formação da palavra observando as vias fonológica e lexical.

A escolha pelas estratégias elaboradas foram a partir do relato da mãe e professora, quanto às dificuldades escolares do sujeito. Buscou-se verificar como estava o conhecimento dos conteúdos primordiais de Língua Portuguesa e Matemática, das três primeiras séries do ensino fundamental. Com isto, pretendeu-se ter um panorama das dificuldades e saberes do sujeito.

33

1.4 Estratégias pedagógicas de avaliação inicial

A seguir são descritas as atividades e jogos utilizados para obter um panorama cognitivo de conhecimento escolar, realizada de forma qualitativa.

1) Leitura de palavras com figuras: foi usado para esta avaliação dois jogos, material em MDF, um para relacionar figura com palavras, e outro, vocábulos da Língua Portuguesa, a partir da figura encontrar a palavra correspondente.

2) Completar palavras nas quais faltam vogais: foi usado o jogo Fixando as vogais.

3) Identificação, sequência e quantidade numérica: jogos

4) Identificar e formar a sequência lógica de atividades do cotidiano de uma criança: jogo.

5) Leitura e operação de adição e subtração com livro lúdico.

6) Leitura de frases: jogo Loto Gramatical.

7) Leitura de literatura infantil, Os três porquinhos, associado à relação de quantidade na aprendizagem da matemática.

8) Resolução oral de problemas simples de adição e subtração: jogo das operações e objetos como palitos aromatizados e animais em miniatura.

9) Ditado escrito: de palavras simples dissílabas (bola, pato, gato, etc.) e trissílabas (cavalo, árvore, cadeira, etc.).

10) Cópia: de palavras e frases do livro Guia de treinamento de Barros (2014).

11) Escrita de palavras em folha A4 com figuras impressas: o paciente observava a figura e escrevia abaixo o seu correspondente.

12) Composição de formas geométricas: com jogo de quebra-cabeça, a criança com peças em metades deve formar formas geométricas simples (quadrado, triângulo e círculo).

Os itens acima para a avaliação preliminar como um pré-teste, verificou-se extrema dificuldade, prejuízo no gosto pela leitura, com bloqueio emocional ao solicitar o nome e/ou escrita de determinadas palavras. Percebeu-se inquietação e resistência do paciente durante as aplicações que levaram mais ou menos de oito a dez sessões. Pela escrita do paciente, analisou-se a sua classificação conforme os pressupostos de Ferreira (1999), como hipótese alfabética sem autonomia, nível cinco.

34

O sujeito se encontrava em transição da silábica-alfabética para a alfabética com autonomia, conforme a sua escrita quanto às palavras: borboleta: borleta; aranha: araeaha; coelho: coeho; milho: miho. Conseguiu identificar e escrever corretamente palavras monossílabas como: pá, pé, pia, pau; papai, pipa.

Após a classificação de nível alfabética, comunicou-se esses dados aos pais e traçou-se a meta primordial, a leitura, seguida de habilidades de sequência e quantidade numérica e operações matemáticas básicas. Para a intervenção foi primordial trabalhar antes o sujeito quanto ao foco de atenção e atitudes comportamentais de controle inibitório. Para tal, usou-se atividades que exercitasse a memória, com jogos usando aplicativos do Ipad como Memo-game e jogo da memória carros, com graus diferentes de dificuldades. Para o controle inibitório, os aplicativos (jogos) do Ipad como Bunny Shooter, Match the dots e Alphabets ABC, foram fundamentais para a formação de vínculo e a realização da avaliação.

2.3 Resultados da avaliação inicial

No item um, da avaliação pedagógica, **F** conseguiu formar e ler palavras simples dissílabas como: pato, sapo, leão, casa, copo, bola, faca, bala, um, sol, garrafa, carro, jarra. Dificuldades em ler palavras trissílabas e polissílabas como: computador, baleia, dinheiro, nuvem, tesoura, homem, pássaro, enxada, olho, vulcão, lâmpada, milho, agulha, relógio. No item dois, **F** identificou as vogais e ditongos, porém a formação no jogo precisou de pistas. No item três, conseguiu sequenciar de 0 a 20, porém não conseguiu relacionar quantidade numérica acima de cinco elementos. Do item quatro ao décimo, **F** não conseguiu realizar as atividades. Especificamente no item dez, atividades de palavras curtas e frases, houve bastante resistência, por parte de **F** não executando as atividades. No item onze, nesta atividade há troca e omissão de letras, em que as dificuldades estão evidenciadas nos dígrafos LH, NH, GR, ou seja, na associação de CCV (consoante, consoante, vogal). Os acertos são das palavras, cuja sequência de famílias de associações simples, consoantes e vogais (CV) como: CA, VA, MA. No item doze, **F** identifica as formas isoladas, porém fragmentadas para compor o todo, não conseguiu identificar e nem formar.

35

Os resultados obtidos evidenciam dificuldades do paciente quanto à compreensão do processo de leitura, o que desencadeia a interpretação de frases e textos. Dificuldades nas quatro operações matemática, resolução de problemas matemáticos, porém necessita de atividades que possam amenizar o quadro. As formas geométricas é uma questão de treinamento e atividades de quebra-cabeça que facilitam esta compreensão.

2.4 Estratégias de Intervenção

Após ter em mãos o Plano Pedagógico da escola, o passo seguinte foi planejar atividades do processo de alfabetização, focado em etapas de compreensão de leitura e escrita através de jogos e recursos musicais como instrumentos de percussão, elementos rítmicos e melódicos, que estimulassem o gosto pela leitura na tentativa de aproximar as atividades da terapia com a escola. Foi dito à mãe que a intervenção é um trabalho em conjunto, a qual acatou e se prontificou a ajudar. As atividades pedagógicas foram realizadas com jogos, leitura de palavras e frases do livro *Guia de treinamento* de Barros (2014), literatura infantil, matemática, operação adição e subtração a partir da fantasia da criança (fazenda com boi). As atividades dos elementos musicais (rítmicos e melódicos) foram adaptados em cada atividade vivenciada. As sessões tiveram duração de sessenta minutos, uma vez por semana, com atividades sistematizadas e sequenciais.

36

2.5 Atividades de intervenção e reabilitação

1) Preparação para o processo de leitura com atividades de aprendizagem básicas de cores e formas com música (foi criada músicas específicas para esta atividade), usando mais a percepção tátil e visual, com objetivo de identificar e aperfeiçoar a habilidade de resposta no panorama de escrita da página dos livros que ele escolhia para folhear. Os livros eram compostos de frases curtas e únicas em cada página. Alguns deles, de relação figura e palavra. Entende-se que atividades que vivenciam a percepção visuo-tátil corroboram para a habilidade da via lexical, por ativar a memória. Essas atividades contribuíram para o reconhecimento de palavras trissílabas, aumentando assim a agilidade verbal da evocação da palavra quando solicitada a sua leitura.

2) Atividades com jogos de vocábulos da Língua Portuguesa; Formar palavras; Loto Gramatical; Alfabeto ilustrado e outros, contribuíram para a aprendizagem da leitura de palavras selecionadas, figuras para completar a palavra com vogais, palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas, ditado escrito e cópia. Com isto, houve melhora do comportamento tanto na escola, na família e durante as sessões, mesmo sem a medicação, o paciente apresentava um ritual, quer dizer os

dez a quinze primeiros minutos ele ficava mais inquieto, depois sentava e executava as atividades. Esses jogos despertaram o interesse pela leitura. Segundo o relato da família, **F** passou a buscar palavras conhecidas durante o trajeto de um lugar a outro na cidade, quando ia ao supermercado e tentava ler. Com este treinamento, **F** conseguiu ler palavras simples das famílias consonantais, iniciadas com L, D, H, M, N, P, palavras com GUE, QUE, com associação de vogais simples dissílabas e trissílabas. As palavras polissílabas, **F** ainda apresentou dificuldades nos encontros consonantais, dígrafos e palavras complexas e identificação de pronúncias e troca fonética das letras C e Ç. Houve ainda resistência nos ditados escritos e formação de frases curtas. A leitura de palavras, frases foram se intensificando até **F** solicitar a leitura de um texto maior do livro diário de Contos Diários.

3) Para as atividades de matemática, usou-se também jogos e estes foram fundamentais para que o sujeito pudesse apreender a sequência numérica e reconhecimento de 0 a 50, utilizando palitos coloridos aromatizados (usados em ortodontia e pediatria). As operações matemáticas de adição do número 1 foram apreendidas tanto com raciocínio oral, quanto na solicitação de escrita. Outro jogo com o objetivo de raciocínio lógico foi o Sudoku da Turma da Mônica. Depois que **F** apreendeu a forma de jogar, as figuras foram substituídas por números, o que executou com precisão.

37

4) Usou-se também recursos dos elementos musicais (rítmico e melódico), na marcação de palavras trissílabas e polissílabas, usando o tambor, com marcação das sílabas para facilitar a compreensão de decomposição e composição. Dessa forma, facilitou a habilidade de leitura e escrita.

5) Como recurso de controle inibitório, jogos e o seu manuseio livre foram fundamentais.

2.6 A influência da música no processo de alfabetização

Todas as atividades vivenciadas, sem exceção, como os jogos, identificação de letras, palavras, frases e números foram emitidas com entonação de intervalos musicais, terças maiores e menores, quartas e quintas justas e/ou músicas conhecidas do repertório do sujeito deste estudo.

Algumas canções do folclore infantil foram adaptadas conforme dificuldades apresentadas. Para as atividades que envolvia as operações de adição e subtração e leitura, foram animais da fazenda de material de plástico resistente. Através de melodias conhecida e objetos de animais, facilitou a compreensão das operações simples, bem como a associação das letras para a formação de palavras. Para esta formação, utilizou-se o tambor e clavas para marcação do acento da palavra, a princípio auditivamente e depois no cartão, finalizando com alfabeto móvel e escrita/cópia.

Esta metodologia pode ser constatada nos trabalhos de Vieira e Leão (2002, 2003, 2006). Foi utilizada também a flauta doce como instrumento melódico acessível e de percussão como pandeiro, caxixi, afuchê, agogô, dentre outros.

A flauta doce foi um instrumento facilitador no processo auditivo melódico e como estímulo auditivo na articulação das sílabas para compor as palavras e depois as frases.

A vivência rítmica da divisão proporcional da semínima em colcheias e semicolcheias com palmas, clavas, tambor e expressão de corpo-movimento, foram fundamentais para a compreensão na separação silábica.

As atividades relatadas neste texto foram de alguma forma musicalizadas, até mesmo alguns diálogos de comando.

2.7 Avaliação final

Para a avaliação final, o instrumento usado foi o Prolec. Esse instrumento apresenta um agrupamento em quatro blocos correspondentes a quatro processos que intervêm na compreensão do material escrito de avaliação: Identificação de letras; Processo léxico; Processo sintático e Processo semântico. **F** atingiu a pontuação máxima nos itens de Identificação de letras, quanto à leitura fluente de palavras e pseudopalavras; no Processo léxico, também a pontuação máxima e fluência de leitura de palavras. No Processo sintático, mesmo com pontuação máxima o item oitavo, referente aos Sinais de Pontuação, percebe-se que **F** reconhece os sinais, porém não realiza as entonações corretamente. Os três primeiros itens de acordo com a análise, a classificação é normal (N). Já o quarto

item, referente ao Processo semântico, **F** apresenta dificuldade em compreensão de orações e compreensão textual, e classificação com dificuldades (D).

3 RESULTADO FINAL

Os dados coletados são os protocolos, a avaliação dinâmica das sessões e a avaliação final com o Prolec. **F** se encontrava mais tranquilo, confiante e tem realizado leitura sem resistência se comparado à forma como chegou para a reabilitação cognitiva. Houve melhora na autoestima, comportamento, iniciativa e gosto pela leitura, melhora na sociabilidade na escola, em casa e aprimoramento musical, chegando a criar frases rítmicas e melódicas. Na escola, segundo a professora, ele conseguiu ler para os colegas, o que até então não havia feito, e apresentou varias vezes na sala de aula leitura espontânea. Teve um avanço significativo e no momento há a possibilidade de avançar nos conteúdos escolares. O resultado da avaliação inicial, comparada com a avaliação final (Prolec), evidenciou saltos qualitativos, alcançando assim a meta estabelecida no início da proposta de reabilitação cognitiva. Os jogos e atividades de intervenção corroboraram para o processo de ensino-aprendizagem tanto no *setting* terapêutico quanto na escola, nas atividades que exigem atenção, memória de curto e longo prazo. O fluxo de pensamento, às vezes sem coerência (fala sem seguimento lógico), ocorreu durante as brincadeiras no momento que não queria realizar atividades pedagógicas. Melhorou o foco de atenção, operações de adição e subtração, muitas vezes solicitava espontaneamente livros para ler. Os resultados foram significativos em que se pode concluir que houve aprendizagem da leitura, porém há necessidade de uma equipe multidisciplinar por ser uma síndrome rara e **F** ainda apresentar dificuldades cognitivas primordiais para o processo de desenvolvimento escolar.

39

4 DISCUSSÃO

O processo de alfabetização de **F** ainda será a longo prazo. O tempo de reabilitação sem uma equipe multidisciplinar fica com passos lentos, pois **F** ainda apresentou, mesmo que poucas vezes, um pensamento desestruturado, não linear. Quanto à medicação, passou a ser dada conforme a orientação médica. Após o retorno à médica neurologista que o atendia no CRER (abril de 2015), notou melhoras em **F** no seu desenvolvimento quanto à sua estatura (cresceu), engordou e que está bem em comparação com os encontros anteriores. Na escola o relato da professora e coordenadora também foi de melhora, em casa houve avanços e melhora no comportamento, bem como um pouco mais de compreensão e aceitação do pai e irmão. Observou-se que, pela avaliação neuropsicológica do ano de 2014, **F** teve pequenos avanços, porém, o desempenho nas habilidades da linguagem, ainda se encontrava prejudicado, o que sugeriu um acompanhamento fonológico. As dificuldades de **F** da linguagem oral de determinadas palavras, revelou presença de comprometimento de base lexical. A sua fala, muitas vezes sem coerência, sugere dificuldades de armazenamento e recuperação lexical e também de representações semânticas, o que necessita de uma avaliação fonológica para que essas hipóteses possam ser comprovadas. A Síndrome de Silver-Russel, pelas condições genéticas que apresentam o espectro fenotípico ainda é pouco conhecido, o que limita o profissional durante o processo de reabilitação, pois a literatura ainda se encontra escassa.

40

5 CONCLUSÃO

O estudo deste caso possibilitou compreender a importância da música para a reabilitação cognitiva desta síndrome em questão, por ser rara, e ser acolhido por uma equipe multidisciplinar, uma vez que a avaliação neuropsicológica apontou comprometimento cognitivo, de comunicação, de dispraxia na escrita, deficiência mental e, a especialização médica constatou a síndrome. A avaliação inicial da reabilitação, pontuando elementos essenciais no processo de aprendizagem da leitura e escrita, quanto as vias fonológica e lexical, estarem comprometidas e, uma reabilitação fonológica pode corroborar para que o paciente alcance mais metas.

Para que o paciente realize leitura com compreensão é necessário requisitos fundamentais como a atenção seletiva e sustentada, a discriminação e percepção auditiva, memória de longo e curto prazo, consciência fonológica são fundamentais para a leitura com autonomia, o que já estão prejudicados pela síndrome. Quanto uma análise qualitativa do caso, pode-se afirmar que houve um avanço significativo, **F** conseguiu se superar mais, atualmente cursa o quarto ano escolar, aprimorou o gosto pela leitura, melhorou a escrita, segundo a mãe, ele usa a música como estratégia quando há dificuldades. Ressalta-se um estudo profundo sobre esta síndrome com outros sujeitos. A metodologia deste estudo e a sua aplicabilidade atualmente esta sendo investigada com sujeito com síndrome de down, autistas, crianças com apraxia, TDAH e outras disfunções cognitivas sem diagnóstico fechado. Outras pesquisas utilizando esta metodologia com um número maior de sujeitos em escolas de música foram investigadas e ainda não publicadas. Percebe-se a necessidade de pesquisas de música nesta área de inclusão sócio-cultural, pois acredita-se na proposta.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber livro editora, 2007.

BARBOSA, R. C.; RIBEIRO, E. E.; GIACHETI, C. M. Distúrbio de leitura e escrita na síndrome de Silver-Russel. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v. 19, n. 2, p. 113-117. Disponível em : Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/237569203>. Acesso em: fev. 2015.

BARROS, Fernanda Castelfranchi de. **Guia de treinamento**: fala, leitura, escrita e ortografia., v. 1. Ribeirão Preto: Booktoy, 2014. 219 p.

COSTA, Kristine Munique Costa; LEÃO, Eliane. A improvisação na educação musical para adultos: como ocorre o pensamento criador. In: LEÃO, Eliane (ORG.). **Pesquisa em Música**: apresentação de metodologias, exemplos e resultados. Curitiba: Editora CRV, 2013. p 49-58.

CUETOS, Fernando; RODRIGUES, Blanca; RUANO, Elvira. PROLEC: **PROLEC** (Provas de avaliação dos processos de leitura). Adaptação brasileira, Simone Aparecida Capellini, Adriana Marques de Oliveira e Fernando Cuetos. 2a ed. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2012.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012. 374 p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 297 p.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu Editora, 2010. 765 p.

LURIA, A. R. **The working brain**: na introduction to neuropsychology. Trad. Basil Haigh. New York: Basic Books, 1973. 398 p.

ROSSI, Natália Freitas; UEDA, Kelly Hitomi; COSTA, Antonio Richieri; GIACHETI, Célia Maria. Síndrome de Silver-Russel: um relato de caso. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.8, n.4, 548-56, out-dez, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v8n4/v8n4a17.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

SOHLBERG, McKay Moore; MATEER, Catherine A. **Reabilitação cognitiva**: uma abordagem neuropsicológica integrada. Trad. Maria Cecília Brandão. 2, reimpr. São Paulo: Santos, 2011. 494 p.

VIEIRA, Edna Aparecida. C.; LEÃO, Eliane. **Aprendendo a ler com música**. Goiânia: Editora Vieira, 2006. 50 p.

_____. Música: sua influência na leitura e no processo de alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 55, Recife, PE, 2003. **Anais** da 55ª SBPC, Recife, PE: SBPC, 2003.

_____. **Música:** sua influência na leitura e no processo de alfabetização. Dissertação (mestrado). Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 194 p.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

MATERIAIS DE ESTUDOS PARA O ENSINO DA MUSICOGRAFIA BRAILLE: transformando dificuldades em ideias

Maurício Eslabão da Fonseca

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

mauricio_eslabao@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade expor e refletir acerca da produção de materiais adaptados confeccionados no Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN), período de 2016. I pelos monitores, professores e colaboradores do Projeto Esperança Viva da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) para o ensino da musicografia Braille no projeto supracitado. A produção destes materiais partiu da necessidade de complementar e reforçar o conteúdo ministrado em sala de aula para os educandos com deficiência visual que integram o projeto. Dessa maneira buscou-se explorar algumas possibilidades de ferramentas didáticas que abrangessem o ensino através de áudios gravados, em conjunto com um material de estudos tátil em alto relevo e em tamanho ampliado contendo os assuntos iniciais da musicografia Braille, assim, atendendo também as necessidades das pessoas com baixa visão. Este material além de beneficiar as pessoas com deficiência visual ainda é de fácil entendimento para os alunos "videntes" em virtude da utilização da escrita em Braille ampliada e em alto relevo somado às indicações dos sinais impressos em tinta.

44

Palavras-chave: Educação Especial. Materiais Didáticos. Deficiência visual.

1 O CONTEXTO

Os materiais desenvolvidos para o ensino da musicografia Braille que serão citados nesse trabalho foram desenvolvidos em conjunto pelos professores e monitores do Projeto Esperança Viva - EMUFRN, projeto esse que desde setembro de 2011 trabalha com educação especial numa perspectiva de inclusão ensinando música para alunos com Deficiência Visual – DV. Embora o Projeto Esperança Viva atue com o ensino da música para pessoas com deficiência visual, autismo, síndrome de down e microcefalia, o enfoque será dado para as pessoas com deficiência visual, uma vez que utilizam os recursos da musicografia braile e materiais impressos ampliados como recursos para trabalhar música, como é o caso do Grupo Esperança Viva e da Orquestra Braille de Violões.

Os estudantes do projeto se utilizam da musicografia Braille como ferramenta que possibilita o estudo das músicas através da leitura, sendo assim, é de grande valia que eles consigam ler, escrever e compreender os códigos musicais escritos em Braille. Assim sendo, temos o objetivo de “incentivá-los a praticar a leitura e a escrita, como também prover a eles os recursos necessários para o acesso a partituras e a materiais de suporte ao aprendizado.” (SMALIGO, 1998, apud BONILHA, 2006, p. 29). Nessa perspectiva o ensino da musicografia Braille se apresenta como um desafio e a produção de novas estratégias para o ensino da mesma se fazem relevantes.

45

2 OS ALUNOS SUAS NECESSIDADES, DIFICULDADES E ESPECIFICIDADES

Todo educador deve estar atento às necessidades dos seus alunos para poder analisar, compreender e refletir sobre as atividades e estratégias que podem ser eficazes com seu alunado. Por consequência essa reflexão trás à tona pensamentos que visam sanar ou diminuir as dificuldades que os mesmos possuem no processo de aprendizagem dos conteúdos abordados levando em consideração as especificidades do caso de cada um dos alunos, buscando assim desenvolver as capacidades e habilidades dos alunos da forma mais homogênea possível.

Sendo assim, o caso específico dos alunos do Projeto Esperança Viva nos levaram a questionamentos acerca do quanto os alunos estudam em casa? Por que

alguns alunos não estudam o suficiente para fixar os conteúdos? Quais as dificuldades que esses alunos enfrentam? Como combater essas dificuldades no aprendizado? Então, com todos estes questionamentos é necessário buscar por respostas, sendo estas conseguidas através de observações, investigação, reflexão e questionamentos feitos aos alunos.

O primeiro passo na busca por respostas parte de conversas abertas e do questionamento de quantas horas semanais os alunos reservavam para estudar os conteúdos e se isso é suficiente? Com as respostas percebemos que as dificuldades não partiam da falta de comprometimento dos alunos com o projeto, mas estavam intrinsecamente relacionados às especificidades de cada caso. Dois desses casos são bem interessantes, pois exemplificam dificuldades diferentes e que nos fazem refletir e pensar em formas de superar esses obstáculos.

O primeiro caso é de um aluno que possui pouca sensibilidade nos dedos das mãos e o que dificulta a leitura e escrita em Braille, causando assim uma certa dificuldade de assimilação dos conteúdos, já que o aluno não consegue utilizá-los de forma eficaz.

46

O segundo caso é de uma aluna do projeto que não estudava o suficiente por que necessitava da ajuda de alguém para relembrar os significados de cada um dos sinais musicais em Braille, pois a mesma não tinha conseguido memorizar de forma perdurável os assuntos trabalhados nas aulas.

Ao estudar os casos dos alunos que possuem determinadas dificuldades, percebemos com algumas tentativas onde deveríamos atuar. Como diz Schafer (1991, p. 282) “erros são mais importantes que os sucessos, pois o erro provoca mais pensamentos e autocrítica.” Sendo assim, aprender com nossas experiências enquanto educadores, mesmo quando erramos, são de extrema importância para desenvolver o pensamento reflexivo acerca de nossas atuações em sala de aula.

3 AS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO E O PENSAMENTO EM EQUIPE

Os questionamentos anteriormente citados se tornaram recorrentes em nossas reuniões semanais de planejamento com a equipe, reuniões essas que servem para idealizar as aulas e atividades a serem desenvolvidas dentro do projeto. A partir dessa premissa, a discussão acerca de como poderíamos proceder na busca por soluções para os casos específicos que nos deparamos no projeto esperança viva, emergiu de forma contundente transformando-se em um esforço conjunto da equipe na busca por soluções.

Com base nas discussões deduzimos que a solução mais viável seria a confecção de um material de estudos que abordasse os conteúdos da musicografia Braille em um formato que pudesse ser estudado tanto por pessoas com baixa visão, cegueira e que suprisse tanto a necessidade do aluno que possui pouca sensibilidade nos dedos quanto da aluna que teve dificuldade na memorização dos elementos da musicografia Braille.

47

Vale salientar que é considerável a importância que os materiais e recursos têm na prática do professor considerando a contribuição que propicia no alcance de algumas finalidades da educação escolar.

- 1) Auxílio e suporte na formação de conceitos básicos referentes às áreas de conhecimento e do cotidiano dos alunos;
- 2) Auxílio no reconhecimento do ambiente;
- 3) Suplemento e suprimimento de lacunas e necessidades na construção do conhecimento;
- 4) Auxílio facilitador no desenvolvimento das atividades do ensino das áreas acadêmicas, constituindo suporte à aprendizagem do aluno e à relação pedagógica (BAUMEL; CASTRO, 2003, p. 95 apud ESTRELA, 1988);
- 5) Referencial básico para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo." (BAUMEL; CASTRO 2003 p.95).

Sendo assim, o papel que os materiais desenvolvem como facilitadores no processo de aprendizagem e fixação dos conteúdos para os alunos é uma ferramenta de grande impacto e que deve ser explorada.

Dessa forma, nossa decisão por idealizar materiais de estudos para os alunos do projeto tornou-se uma das metas com maior prioridade, levando em consideração que faltavam algumas semanas para o fim do semestre, sendo esse o período que

os alunos diminuem a carga horária de estudos ou param de estudar e por consequência acabam esquecendo alguns conteúdos.

Consequentemente nosso propósito passou a ser o de entregar os materiais para que os alunos estudassem nas férias com algo que fosse uma novidade e que ajudasse a suprir as lacunas que ficaram na sua apreensão dos conteúdos.

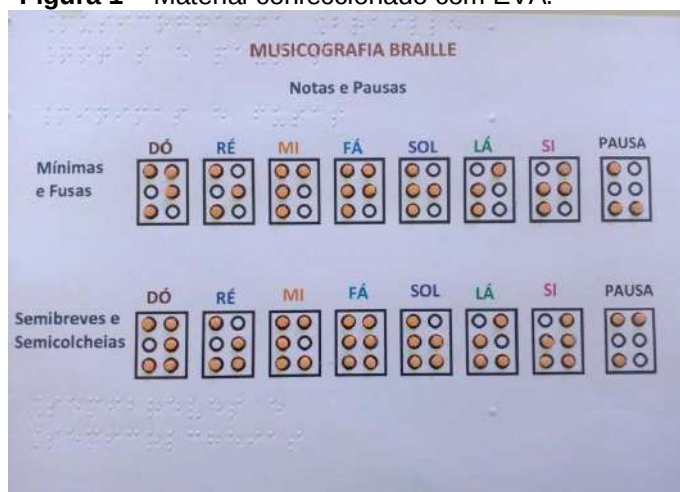
4 IDEALIZANDO E PRODUZINDO OS MATERIAIS

Primeiramente paramos para refletir qual o conteúdo que abordaríamos nesses materiais e não demorou muito para que a equipe entrasse em consenso que deveríamos começar pelos assuntos essenciais da musicografia Braille (Notas musicais, figuras de valores, sinais de oitava e fórmulas de compasso), sendo eles os assuntos fundamentais para trabalharmos a escrita e leitura de músicas com os alunos que possuem deficiência visual.

Em seguida passamos para a reflexão acerca de como seria esse material para atender as necessidades dos alunos do projeto. A princípio pensamos em um material com algum tipo de escrita em Braille ampliado, com pontos maiores e em alto relevo que pudesse ser utilizado pelo alunos que tem dificuldade em ler e escrever em Braille para que ajudasse-os a desenvolver a sensibilidade que lhe faltava ao mesmo tempo em que trabalhasse a aprendizagem dos conteúdos da musicografia Braille.

Nesse sentido, passamos à parte de experimentação dos materiais para os pontos em alto relevo do material que foi articulado, a primeira tentativa foi colar círculos de EVA numa folha de papel A4 peso 40 com cola de isopor, porém depois de fabricar alguns, foi percebido que os pontos estavam descolando do papel, desta maneira passamos a buscar alternativa.

Figura 1 – Material confeccionado com EVA.

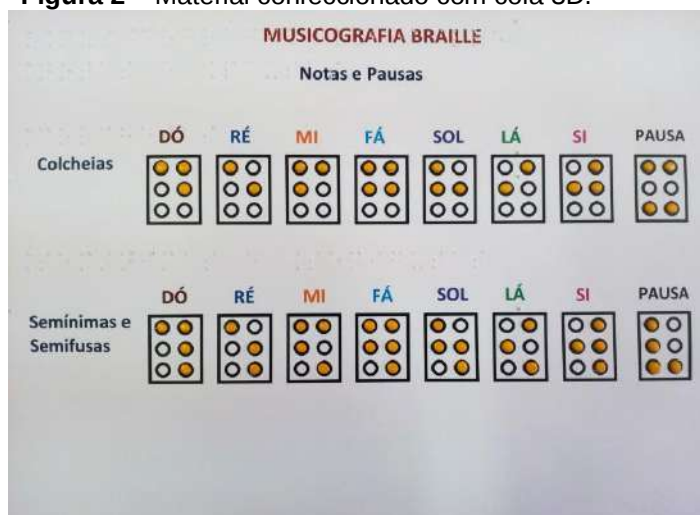


Fonte: O autor.

O material seguinte testado foi a cola 3D, sendo que esta adere de forma mais contundente ao papel, por esse motivo aceitamos que esse foi o material que melhor adaptou-se à nossa proposta, o ponto negativo à princípio foi a espera da secagem da cola, pois a mesma demora muito tempo para secar.

49

Figura 2 – Material confeccionado com cola 3D.



Fonte: O autor.

E dessa maneira iniciamos a produção desse material para os alunos do projeto, além da cola utilizada existiam algumas informações que escrevemos nos papéis para identificar cada um dos elementos à serem estudados, sendo esses

trechos impressos em tinta também escritos em Braille para tornar o material o mais acessível possível.

Enquanto produzíamos esse material passamos a refletir como tornar nosso material mais completo e assim dar a oportunidade de nossos alunos estudarem sozinhos e de forma totalmente independentes. Nessa perspectiva chegamos à conclusão que a gravação de um CD (Compact Disc) seria a ferramenta que melhor daria suporte ao material que estava sendo produzido, pois nesse CD poderíamos trabalhar definições e pontuações dos elementos musicais em Braille em um formato de áudio aulas.

À vista disso passamos a separar um momento das nossas reuniões para o desenvolvimento dos roteiros que seriam gravados no CD para que fossem de fácil compreensão e que auxiliasse no estudo em conjunto com o outro material que estava em fase de produção. A cada texto que era finalizado, passávamos para a gravação e edição dos áudios, sendo estes feitos dentro do estúdio da EMUFRN por monitores do projeto.

50

Figura 3 – CD de musicografia Braille volume 1.



Fonte: O autor.

Assim sendo, quando os materiais estavam quase todos prontos, decidimos fazer uma capa para o CD com os dados da capa frontal em Braille e uma página impressa em Braille com o nome de todas as faixas/conteúdos para facilitar o uso do mesmo pelos alunos.

Por fim separamos os materiais em pastas, sendo estas individuais com o nome de cada um dos alunos escrito em Braille e contendo em cada uma delas um CD, a relação das faixas impressas em Braille, duas páginas em alto relevo contendo as pontuações das notas e pausas em suas diversas figuras de valores e um material em alto relevo com os sinais de oitava.

Os materiais foram entregues logo ao final das atividades na confraternização da equipe e alunos, sendo acordado com eles que deveriam estudar, pois o trabalho para a produção daquele material todo foi intenso e eles deveriam fazer toda aquela maratona de trabalho ter uma utilidade real na aprendizagem deles.

5 OS RESULTADOS OBTIDOS

Quando as atividades do projeto retornaram conseguimos perceber que os alunos do projeto obtiveram resultados muito expressivos na aprendizagem dos elementos básicos da musicografia Braille, pois conseguiram memorizar e associar as pontuações dos diversos elementos que lhes foram propostos naquele material com os elementos musicais na prática.

51

Nesse pressuposto passamos a perguntar aos monitores e alunos do projeto qual a opinião deles com relação ao material desenvolvido e qual o parecer deles com relação aos resultados obtidos com essa forma de estudo que proporcionamos a eles no período das férias.

Todas as opiniões tinham em comum o fato de que o material ajudou de forma irrefutável na apropriação dos conteúdos pelos alunos, trazendo assim, uma resposta sempre positiva com relação a esse material que de acordo com o estatuto da pessoa com deficiência se enquadra como tecnologia assistiva ou ajuda técnica, pois no artigo 3, esses elementos são citados como:

“produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. (BRASIL, 2015)

Com base nisso, podemos considerar esse conjunto de materiais como tecnologia assistiva por promover de forma funcional a acessibilidade dos alunos a conteúdos da musicografia Braille, proporcionando que eles possam estudar de forma independente.

Esse material teve apenas um problema que foi citado por alunos e monitores, sendo esse, que a cola 3D utilizada por mais que estivesse seca ainda colava uma folha na outra. Sendo isso um inconveniente que causava dificuldades na hora de começar os estudos, pois sempre as folhas estavam grudadas.

Porém esse inconveniente foi superado com a aplicação de base de unhas sobre os pontos em cola para que os mesmos não entrassem em contato direto com as outras folhas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos com os materiais produzidos se mostraram tão positivos que decidimos começar a produção da continuação, abordando novos conteúdos da musicografia Braille. Sendo assim, nossa caminhada na busca pela adaptação e criação de materiais para pessoas com deficiência visual está apenas começando.

REFERÊNCIAS

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho.; CASTRO, Adriano Monteiro de. Materiais e recursos de ensino para deficientes visuais. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R.C.R.C. (org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: AVERCAMP, 2003. cap. VII, p. 95-107.

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

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015.

SCHAFER, R. Murray. O rinoceronte na sala de aula. In: _____. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991. p. 277-341.

A MONITORIA DE ASSISTÊNCIA AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA:

um relato de experiência sobre a utilização da Grafia e Musicografia Braille

Moisés Carneiro Ferreira Júnior

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

RESUMO

Este artigo trata-se de um relato de experiências vivenciadas no processo de monitoria de suporte técnico voltado a um aluno com deficiência visual no curso de licenciatura em música da Escola de Música da UFRN. Esta experiência ocorre desde 2014, ano em que iniciamos o curso. Apesar das várias atribuições que se fizeram importantes, este artigo trata como foco a utilização da Grafia e Musicografia Braille, defendendo a sua importância no processo, e apresentando alguns dos problemas que surgiram assim como as soluções atribuídas. Serão tratados os elementos que não possuem representação em Braille, as disciplinas que tratam a teoria musical através de modelos voltados para alunos videntes, e a utilização de partituras complexas para alunos com pouca experiência de leitura em Musicografia Braille. Ao final, serão apresentadas as conclusões acerca destas descobertas.

54

Palavras-chave: Monitoria para alunos com deficiência visual. Grafia e Musicografia Braille. Alunos com deficiência visual no curso de licenciatura.

1 GRAFIA E MUSICOGRAFIA BRAILLE COMO FERRAMENTAS INDISPENSÁVEIS

Ao final do primeiro ano (2014) no exercício da monitoria de suporte técnico a um aluno com deficiência visual (DV), já foi possível perceber dois pontos acerca do processo: Muito já foi conquistado em tecnologia para auxílio na transcrição de materiais para o Braille, desde simples softwares como editores de texto com integração grafia em tinta – grafia Braille, até modernos hardwares que possuem a capacidade de, quase que instantaneamente, reconhecer caracteres a partir de um arquivo de imagem; e que mesmo com estes recursos à disposição ainda haveriam muitos desafios a se enfrentar, uma vez que as pessoas com DV têm conquistado em uma crescente o seu espaço no ensino superior, como tem-se percebido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Este artigo trata de situações vivenciadas no curso de licenciatura em música, que possui suas especificidades como ensino voltado ao exercício do magistério no ensino fundamental e médio.

55

A atribuição que têm se mostrado mais importante no exercício desta monitoria, mesmo considerando a necessidade constante de realizar audiodescrições (descrições narrativas de todos os recursos visuais que eventualmente os professores venham a utilizar em sala) e de oferecer suporte em suas atividades práticas, certamente é a transcrição de material em Braille. Apesar de todo conhecimento que é oferecido em sala de aula, é com a ajuda dos materiais didáticos que se pode aumentar o nível de fixação de informações acerca dos conteúdos ministrados. E quando se trata partituras, o que é importante se torna essencial. Um conteúdo textual pode até dispensar transcrição, uma vez que boa parte dos conteúdos que acessamos em sites podem ser lidos imediatamente com a utilização de leitores de tela. Mas na leitura da escrita musical não se dispõe de tais regalias, pois até mesmo programas que permitem funções como importação de arquivos em formato Music-XML e execução dos mesmos em áudio, não são efetivos, uma vez que desconsideram alguns elementos para a execução. Este é apenas um dos motivos que nos ajudam a acreditar na importância da grafia Braille e da Musicografia Braille. Por si só é um instrumento fundamental na educação das

peessoas com DV. Em seu trabalho sobre a importância da escrita e transcrição de materiais em Braille, CHAVES (2015, pág. 148) reforça: “A leitura e escrita musical, através do sistema Braille, proporciona uma série de benefícios que culminaram em uma vida mais autônoma e independente”.

2 ELEMENTOS SEM REPRESENTAÇÃO NO BRAILLE

O exercício constante de transcrição dos materiais utilizados pelo corpo docente do curso vem apresentando frequentemente seus desafios. Tendo em vista que a fidelidade ao documento original é um padrão que deve ser seguido quando se transcreve materiais, a primeira dificuldade surge quando não há no código Braille um sinal que represente determinado elemento em tinta. Por exemplo, em alguns dos materiais da disciplina “Linguagem e estruturação musical”, alguns elementos em exemplos musicais possuem destaques, como estilos de fonte ou cores diferenciadas, ou são circulados. Destes, somente o primeiro possui representação no Braille, através do sinal que se configura pelos pontos 3-5 da cela Braille (refere-se a negrito, itálico e sublinhado).

56

À partir daí surge a pergunta: Como então transcrever algo à qual não foi associado sinal algum? A resposta foi a criação. A ideia para suprir esta falta foi formar traçados que se projetassem sobre os elementos a ser destacados, independente de qual tipo de destaque possuía. Estes traçados seriam formados utilizando os pontos 3-6 das celas Braille da linha superior, e logicamente não poderia haver mais nenhuma informação nesta linha. Para informar que tal linha está destinada apenas para este recurso, e desta forma o leitor possa se deter a ler apenas em conjunto com a próxima linha, pode-se usar o sinal 3-6 duas vezes em seu início, já que não há nenhuma associação à esta configuração nos manuais de grafia ou Musicografia Braille. Sendo assim, um aluno – devidamente informando sobre este novo recurso - poderá perceber quais elementos estão destacados apenas movendo o seu dedo acima da parte superior de cada cela Braille. É claro, esta é apenas uma saída para preencher esta lacuna, entendendo que os destaques podem possuir um papel muito importante na explicação de cada assunto.

3 O APRENDIZADO DE TEORIA MUSICAL PARA DIFERENTES CONTEXTOS

O aprendizado da teoria musical através da Musicografia Braille acontece de forma diferente em relação à teoria musical em tinta, no que diz respeito a ordem em que se devem aplicar os assuntos. O aprendizado da escrita está associado a conhecimentos teóricos, como afirma BONILHA (2010, pág. 14):

É imprescindível, por exemplo, que o leitor de uma partitura em braille tenha conhecimentos sobre escalas, tonalidades, formação de intervalos, padrões rítmicos, etc. Essas noções são intrínsecas aos princípios norteadores do próprio código e, por isso, tornam-se pré-requisitos para o seu aprendizado.

Por esta perspectiva se faz pouco efetivo o aprendizado de teoria regido por livros teóricos em tinta. Além do mais, as respectivas representações se fazem bastante diferentes em alguns aspectos. Por exemplo: Determinado livro de teoria musical, em seu primeiro capítulo, pode tratar sobre o pentagrama, informando que se constitui de cinco linhas horizontais paralelas, e que são enumeradas de baixo para cima como linhas 1 a 5. Se estas informações forem transcritas fielmente, nada deste texto fará sentido quando se comparado aos respectivos exemplos gráficos, porque não há pentagrama na musicografia Braille. Isso acontece principalmente porque em tinta usufruímos da verticalidade para a representação de elementos musicais, em diversos níveis, o que nos permite ter uma percepção mais rápida de uma grande quantidade de informações. Mas em Musicografia Braille cada informação é disposta horizontalmente; tudo é somado lado a lado, linha por linha.

A problemática surge à seguir. Dispomos, na Escola de Música da UFRN, da disciplina “Musicografia Braille”, onde o aluno pode aprender a grafia musical em braille na íntegra, enquanto outras disciplinas ficam com o papel de transmitir conhecimentos estruturais da teoria musical, como vemos em “Linguagem e estruturação musical” e “Harmonia”, por exemplo. Logo, temos que lidar com as problemáticas dispostas acima. Mesmo entendendo que são possui uma abordagem diferente dos manuais de Musicografia Braille, a aplicação de seus assuntos conta com literaturas de apoio em tinta, uma vez que há somente um aluno com DV no curso, atualmente.

Como solução tem sido criados materiais baseados na literatura usada, ao invés de transcrito fielmente, sempre que necessário. Isso demanda trabalho em equipe com os professores das disciplinas, para que nenhum dos objetivos de cada texto sejam perdidos, e profundo conhecimento da Musicografia Braille.

Ao iniciar os trabalhos na disciplina “Harmonia”, identificamos que o aluno não tinha domínio das regras sobre “acordes”, apesar de conhecer sua aplicação prática. E para dominar estas regras demanda conhecimento do assunto “intervalos”, que complementa tais regras. Pedir para que o mesmo estudasse todo este conteúdo para que se pudesse trabalhar os assuntos da disciplina através da Musicografia Braille iria, no mínimo, atrasá-lo em relação aos conteúdos apresentados, já que há um cronograma a se seguir. A solução atribuída, com certeza não a mais genial, mas que nos pareceu mais útil no momento, foi representar todas as gráficas em texto, com em uma áudiodescrição, mas de forma resumida às informações essenciais. Na prática, uma harmonia à quatro vozes, poderia ser representada da seguinte forma:

Baixo: Dó 2

Tenor: Mi 2

Contralto: Sol 3

Soprano: Dó 4

Os documentos foram salvos no formato “pdf”, e o aluno pode estudá-los, ouvindo através de um leitor de tela. A prova poderia ser feita da mesma forma, resumindo ainda mais as informações, para garantir menos tempo gasto em leitura. Por opção, a professora da disciplina realizou as provas do aluno de forma oral, em um momento posterior à aplicação das dos demais.

4 SIMPLIFICAÇÃO PARA UMA COMPREENSÃO MAIS RÁPIDA

Boa parte dos alunos, videntes ou não, normalmente não dominam o básico da teoria musical ao entrarem nos cursos de licenciatura, o que demanda que se busque uma forma de reforçar este estudo, paralelamente às disciplinas cursadas. Mas outro ponto que é importante considerar é o fato de que o aprendizado da musicografia braille não se dá do dia para a noite, como BONILHA (2010, pág. 9) pontua:

Deve-se considerar que o aprendizado da musicografia braille, por parte de um músico cego, consiste em um longo processo, durante o qual o estudante necessita enfrentar inúmeros desafios. Trata-se, sem dúvida, de uma trajetória que requer disciplina e persistência.

Então demanda-se encontrar uma maneira de que o próprio Braille não se torne uma barreira para o aprendizado de cada disciplina. Um trecho musical extremamente cheio de informações, como por exemplo à quatro ou mais vozes, com cifras e letra da música, para um aluno vidente pode ser aprendido facilmente, mesmo que o mesmo não tenha muita prática, mas para aluno cego, demanda um processo mais demorado, que demanda prática no que se diz respeito à memorização de cada seção. Acerca da leitura, BONILHA (2010, pág. 14) comenta: “Ler uma partitura em braille não significa apenas decodificar um conjunto de símbolos e executar a peça lida ao instrumento, mas pressupõe compreendê-la em profundidade, sob o ponto de vista estético e musical”.

Diante do explicitado, a maneira adotada para contornar tal situação têm sido usar de simplificação. O aluno indiscutivelmente precisa evoluir em seu conhecimento de Musicografia Braille, e a necessidade emergente com certeza pode ser um bom estímulo. Mas enquanto o aluno não tenha alcançado “ponto ideal”, é preciso evitar que esta situação se torne uma barreira para a aquisição do conhecimento que está em foco no momento. Logo, se o objetivo de determinado exercício, por exemplo, é o aprendizado sobre o assunto movimento das vozes, porque não poderíamos omitir informações como letra da música, cifra, ou até demais vozes que por ventura não tenham relevância em relação ao que está em ênfase? Seguindo a mesma ideia de transcrição de materiais que serão apenas

baseados nos de origem, muito tempo pode ser ganho com simplificação de conteúdo. É claro que deve haver uma pesagem acerca do que se deve simplificar, mas, de antemão, pode ser extremamente eficiente para execuções partituras à primeira vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso de pessoas com deficiência são uma realidade pouco comum nos cursos superiores de música. Isso se deve à escassez de pessoas aptas para a preparação destes indivíduos, ou simplesmente a pouca importância dada para este contexto de ensino. Por este motivo, qualquer aluno DV nesta condição que ingresse na universidade precisará dedicar um tempo extra para nivelar seus conhecimentos e assim acompanhar este novo nível de ensino, ao contrário dos demais, àqueles que tiveram a oportunidade de desfrutar de uma rica vivência musical prévia.

É importante que não somente os responsáveis por disciplinas e outros cargos relacionados a inclusão, mas todo o corpo docente das instituições de ensino superior, tenham a consciência desta realidade, e procurem adquirir ao menos uma noção sobre o funcionamento da musicografia braille, pois só assim poderão compreender as formas mais efetivas de adaptar seus materiais didáticos. Às vezes pequenas mudanças podem tornar a aula totalmente compreensível ao aluno DV, mas a indiferença pode dificultar e muito a experiência do aluno em sua disciplina.

É possível compreender também que em alguns momentos o desprendimento quanto à padrões reproduzidos pode ser uma boa maneira de encontrar as soluções. Cada disciplina possui objetivos em relação aos alunos, independente se são videntes ou não. Logo, o produto final é que estes objetivos sejam alcançados, ainda que não seja da maneira convencional. Com disposição e criatividade podemos alcançar objetivos ainda maiores.

60

REFERÊNCIAS

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Do toque ao som: O ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. Campinas, 2010. 261f. Tese de doutorado em música. Universidade Estadual de Campinas.

CERQUEIRA, Jonir Bechara (elab.). **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. 2. ed. Brasília: SEESP, 2006.

CHAVES, Adriano Gesteira. La enseñanza de la Musicografía Braille: consideraciones sobre la importancia de la escritura musical en Braille y la transcripción de materiales didácticos. **Revista da ABEM**, Londrina, número 34, v23, 138-151, jan./jun. 2015.

BATISTA, Glória da Mota (coord.). **Novo Manual Internacional de Musicografia Braille**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

MÚSICA E INCLUSÃO:

ações pedagógicas para o trabalho com um aluno cego no ensino superior

Jonatas Souza e Silva

Faculdade Padre Dourado | GRADUALE

jonatas.ufc@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta aspectos referentes ao ensino de música para pessoas com deficiência visual, assim como experiências e ferramentas para a inclusão e permanência do aluno cego no ensino superior. O projeto tem como objetivo conhecer as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, quanto a inclusão de um aluno cego. A metodologia aplicada será de estudo de caso, e terá como fontes de evidências entrevistas e análise documental. A proposta é conhecer as ações desenvolvidas pelos docentes que lecionaram para o aluno cego em todo o período letivo de 2016, e pretende-se categorizar essas ações a partir de diálogos com outros trabalhos que abordam a temática.

Palavras-chave: Educação Musical Inclusiva. Deficiência Visual. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A inserção de estudantes com algum tipo de deficiência nas universidades ampliam as possibilidades e desafios da prática docente. Atualmente muitos espaços destinados a educação de nível superior, seja de modo público ou privado, estão tendo a experiência de ter entre seus discentes pessoas com algum tipo de deficiência. Há dois eixos fundamentais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: acadêmico (aspectos arquitetônicos, pedagógicos e tecnológicos) e político (quanto à criação de políticas de acessibilidade e inclusão) (MACIEL, 2014, p. 20).

Dentro do campo da Educação Musical isso também deve ser discutido tendo em vista o aumento da procura de estudantes com alguma deficiência por cursos de Música em todo o país. Atualmente no estado do Ceará temos dois alunos cegos cursando graduação em Música, ambos em universidades públicas. A Universidade Federal do Ceará (UFC) é um desses espaços, tendo pela primeira vez um estudante cego no curso.

63

A partir de uma revisão de literatura inicial, percebemos que o campo da Educação Musical Inclusiva ainda é pouco explorado em nosso Estado, mas a partir de outras pesquisas, tais como: Louro (2006), Tudissaki (2015), Bezerra (2014), Soares (2011), Melo (2011) e Maciel (2014), poderemos dialogar e conhecer um pouco mais sobre a área de estudo.

Dentro dessas reflexões e através da minha atuação como professor de Música para alunos cegos, surgiu o seguinte questionamento: Quais as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso de Música (Licenciatura) da UFC para inclusão do aluno cego?

Nessa perspectiva, busca-se conhecer as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso de música da Universidade Federal do Ceará a partir da inclusão de um aluno cego durante as disciplinas cursadas pelo estudante durante o ano de 2016.

Pesquisar, a partir do ponto de vista docente, quanto ao ensino de Música para um aluno cego incluído em turma regular da graduação em Música no Estado do Ceará, tornar-se relevante e fundamental para a formação e atuação dos professores de música no Brasil. Além disso, amplia as possibilidades de trabalho

com esse público dentro do ensino superior contribuindo tanto para a comunidade acadêmica quanto para a formação do educador musical.

2 OBJETIVO GERAL

Conhecer as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores durante o ano letivo de 2016, quanto à inclusão de um aluno cego no curso de licenciatura em Música da UFC (Campus Fortaleza).

2.1 Objetivos específicos

- a) Analisar o ementário das disciplinas cursadas pelo aluno cego;
- b) Caracterizar a formação dos professores de Música que lecionaram as disciplinas cursadas pelo estudante cego;
- c) Identificar as estratégias pedagógicas a partir do relato dos professores.

64

3 A ACESSIBILIDADE DENTRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ E NO CURSO DE MÚSICA

As ações direcionadas à acessibilidade na UFC vem sendo desenvolvidas de forma pontual desde agosto de 2003, mas somente a partir de 2010 a universidade criou institucionalmente a **Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui**.

A UFC Inclui é o setor da Universidade responsável pela elaboração de ações inclusivas no espaço acadêmico. Os eixos de atuação da Secretaria são: Atitudinal; Arquitetônico; Tecnológica e Pedagógica¹. A Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui objetiva agregar as pessoas cegas, surdas, cadeirantes e com outras limitações de mobilidade no cotidiano da universidade.

Minha aproximação com esse campo de pesquisa aconteceu em 2009 (ano que ingressei na graduação – UFC). Nesse mesmo ano foi lançado no Brasil o

¹ Mais informações sobre a UFC Inclui podem ser acessadas através do site: <<http://www.acessibilidade.ufc.br/>>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

software Musibaille². Esse foi o primeiro programa brasileiro com o objetivo de edição/criação de músicas em Braille. Participei do curso de lançamento do software na região Nordeste, já como aluno da UFC, e ao retornar à universidade, colaborei com a criação do Núcleo de Musicografia Braille da instituição.

No núcleo atuei como bolsista durante todo o período de graduação. O principal objetivo do grupo era transcrever o material didático utilizado pelos professores do curso (inicialmente os livros da disciplina Percepção e Solfejo, e flauta doce) para o Braille. A justificativa para o trabalho era a necessidade da preparação do material para um futuro suporte técnico ao aluno deficiente visual, assim como os aspectos relativos à inclusão no ambiente acadêmico, permanência e integração desse aluno.

Essas informações sobre o espaço da pesquisa são grande relevância para a viabilidade do presente trabalho, identificando que a Universidade, assim como o curso de Música, já possui uma preocupação quanto à inserção e permanência de alunos com deficiência.

65

Analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Música da UFC observamos que o documento possui uma parte destinada a apresentar as metodologias de ensino e aprendizagem. Além disso, dentre as propostas, a acessibilidade é tratada com ênfase, citando a criação do Núcleo de Musicografia Braille e afirmando que as ações buscam a autonomia do estudante com deficiência (UFC, 2015, p 23).

A partir desse contexto, parto do pressuposto que o curso de Música possui ações desenvolvidas para a inserção de um aluno cego e que o diálogo com outros trabalhos facilitarão a interpretação dos resultados que serão obtidos pela pesquisa.

4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA / REFERENCIAL TEÓRICO

Diferentemente de algumas pesquisas que abordam reflexões sobre a legislação brasileira ou tratados internacionais no tocante aos direitos da pessoa com deficiência à educação, criei, nesse estudo, diálogos com autores que de

² Informações sobre o Projeto Musibaille podem ser acessadas através do site: <<http://www.intervox.nce.ufrj.br/musibaille/>>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

alguma maneira, discorrem sobre a perspectiva do ensino de Música para pessoas com deficiência visual no ensino superior.

Existem diversas possibilidades de adaptações em prol do fazer musical de pessoa com deficiência. Por estar mais coerente com a proposta dessa pesquisa, destaco as adaptações pedagógicas (LOURO, 2006, p. 69).

Dentre as possibilidades de adaptações pedagógicas a autora apresenta cinco possibilidades:

- a) Adaptações de acesso ao currículo;
- b) Adaptações de objetivos e de conteúdo;
- c) Adaptações do método de ensino e do material;
- d) Arranjos musicais;
- e) Adaptação “técnico-musical”.

As cinco possibilidades apresentadas pela autora serão as categorias de análise das estratégias apontadas pelos professores que serão entrevistados no presente estudo.

Além dessas categorias, Tudissaki (2015, p. 59) afirma que para o processo de ensino ser eficaz é necessário a realização de adaptações biológicas, e/ou de materiais pedagógicos. E para além das adaptações citadas a autora apresenta a Musicografia Braille enquanto importante ferramenta pedagógica.

Melo (2011, p. 94) ao falar sobre a atuação dos docentes junto ao estudante cego na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) dedica um tópico para apresentar aspectos referentes à acessibilidade curricular, onde divide em adaptações curriculares nas ações pedagógicas, e apoio pedagógico ou acadêmico.

As adaptações curriculares nas ações pedagógicas são importantes para este estudo, pois tem como principal agente da ação o professor que é o sujeito principal da presente pesquisa.

Para ter os resultados obtidos, Melo (2011) entrevistou dois professores que lecionam para o aluno cego, dois alunos da mesma turma e o estudante cego. A partir da análise das falas dos participantes da pesquisa o mesmo propõe a revisão de alguns pontos como: maior diálogo entre os professores [...], rever as adaptações pedagógicas [...], formação continuada para os professores.

A partir dessa pesquisa, a experiência adquirida pela EMUFRN é importante para reconhecer as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso de música da UFC. Para isso, busco leituras que trabalham sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade. Uma importante reflexão que deve ser levantada está na atuação do professor quanto ao ensino e permanência do aluno cego no curso de licenciatura em Música (BEZERRA, 2014, p. 4).

A cada ano a quantidade de alunos ingressantes com deficiência visual nas escolas tem crescido, para tanto é necessário que as instituições de ensino estejam preparadas para suprir as necessidades educacionais, oferecendo uma estrutura comunicacional, metodológica e instrumental acessível a estes alunos, assim, com a finalidade que os mesmos tenham condições plenas de acompanhamento dos conteúdos musicais. Assim, fica nítido que para uma inclusão de fato do aluno com deficiência visual no ensino superior, o desenvolvimento de reflexões e práticas a respeito da Educação Especial/Inclusiva na formação dos professores se faz necessário (BEZERRA, 2014, p. 4).

O autor entrevista o discente cego, e conclui o trabalho apontando que a inserção do mesmo no ensino superior é apenas a inicialização de um grande processo, que as instituições precisam se adequar, e os professores devem estar preparados para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

Aproximando-se do campo da presente pesquisa, a inclusão de alunos com deficiência visual na UFC, necessita de recursos didáticos específicos para as pessoas cegas, que podem ser classificados em recursos táteis e sonoros, como exemplo temos: sistema braille, máquina para escrita braille, sorobã, sistema Dosvox (SOARES, 2011, p. 28).

A identificação destes recursos e de alguns procedimentos para alunos com deficiência visual, abrem-se um universo possibilidades para a análise e discussão acerca dos recursos pedagógicos que podem envolver estratégias de aprendizagem, recursos e ambiente acadêmico ou escolar, especificamente, para os alunos com deficiência visual no ensino superior (SOARES, 2011, p. 34).

A partir das leituras citadas, poderemos classificar os resultados que serão obtidos na pesquisa com maior domínio sobre o tema. A seguir, será exposto o embasamento teórico da proposta metodológica e os procedimentos de coleta dos dados da pesquisa.

5 METODOLOGIA

O projeto utiliza como princípio metodológico os conceitos da abordagem qualitativa, por buscar compreender os fenômenos, possuir um caráter interpretativo, e por entender a subjetividade como aspecto importante para a produção de conhecimento científico (PENNA, 2015).

A proposta metodológica parte de uma reflexão pessoal do pesquisador, com princípios de autonomia, criatividade e rigor, entendendo a pesquisa em si como um ato político/social (SEVERINO, 2007).

Os participantes da pesquisa serão professores do curso de música licenciatura da Universidade Federal do Ceará, que lecionaram disciplinas durante o ano de 2016 para um discente cego.

O trabalho utilizará como estratégia metodológica o estudo de caso, por aproximar-se da particularidade do fenômeno social, em sua forma natural e atual.

A primeira etapa da pesquisa será identificar os sujeitos e as disciplinas que lecionam. A segunda etapa será a coleta de dados, que a partir da proposta de Yin (2010), se utilizará de três princípios:

- a) Diversas fontes de evidências;
- b) Um banco de dados;
- c) Um encadeamento das evidências.

Para se chegar aos objetivos da pesquisa, o trabalho se utilizará de duas fontes de evidências para a coleta dos dados: entrevista e documentos.

Pretende-se entrevistar os sujeitos, a partir de entrevistas semiestruturadas, apresentadas da seguinte forma:

- a) Qual a sua área de atuação e qual a disciplina que leciona no curso de graduação em música para um aluno cego?
- b) Durante sua formação musical/docente você teve algum direcionamento para lecionar música a uma pessoa com deficiência?
- c) Houve mudança no seu planejamento de aula a partir da inserção de um aluno cego? Se sim, o que mudou? Se não, porque não mudou?
- d) Descreva as práticas pedagógicas que você aplicou em sala de aula para inserir o aluno deficiente visual na atividade.

Além da entrevista, será analisado o Projeto Político Pedagógico do curso de Música, documento que norteia as ações pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos,

assim como o ementário das disciplinas que se enquadram no perfil estabelecido pela pesquisa.

A terceira etapa da pesquisa será a criação de um banco de dados formal sobre as fontes de evidências.

A quarta e última etapa da pesquisa será o encadeamento das evidências, onde buscarei estabelecer um diálogo dos resultados obtidos pelas fontes de evidências com o referencial teórico.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Edibergon Varela. **A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior: reflexões sobre a prática do professor de música.** In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, XXIV, 2014, São Paulo. Disponível em: <http://goo.gl/S12IVr>. Acesso em: 01 jun. 2016.

LOURO, V. S. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São José dos Campos: Estúdio dois, 2006.

MACIEL, Antônia Kátia Soares. **Atitudes sociais da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência.** 2014. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2014.

MELO, Issac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN:** questões de acessibilidade curricular e física. 2011. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

70

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Ana Cristina Silva. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:** ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2011.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2015. UFC, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Música**, Fortaleza, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: uma reflexão

Raquel Mara Lopes Correia

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

raquelmlcorreia@yahoo.com.br

RESUMO

No curso de Especialização em Educação Musical da Escola de Música do Rio Grande do Norte (EMUFRN), módulo Educação Inclusiva no Ensino da Música, foi possível experienciar diferentes práticas educacionais inclusivas com o ensino de música. A riqueza das atividades desenvolvidas nos permitiu uma reflexão sobre as possibilidades que os professores tem, no campo da educação escolarizada, para conquistar e oportunizar momentos de ensino inclusivo, independentemente de ocorrerem em aulas de “educação musical”. Este artigo pretende abordar a temática de educação inclusiva na educação básica - nível de ensino fundamental, refletindo sobre possibilidades musicais educativas que podem ser compartilhadas em classes com alunos inclusos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação musical. Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

Durante o Módulo Educação Inclusiva no Ensino da Música, orquestrado pela Professora Msc. Catarina Shin, realizado na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EMUFRN, período de 07-12/03/16, foi-nos oportunizado a vivência de práticas musicais inclusivas que valem ser destacadas e pontuadas tanto como objeto de reflexão, quanto de sugestão para práticas inclusivas futuras.

Iniciamos o módulo realizando uma enquete sobre o “Julgamento da Inclusão”, onde dois grupos passaram a defender seus pontos de vista sobre a temática inclusiva, um grupo, considerando pontos favoráveis e, outro, pontos contrários à inclusão escolar.

Iniciar um módulo assim, foi muito produtivo, discutindo, com um viés prático, sua temática. A proposta levou o grupo de alunos a uma reflexão mais profunda sobre a abordagem inclusiva: Da exclusão à inclusão, passando pelos estágios da segregação e integração. Incluir quem? Como? Por quê? Para quê?

72

Ao longo dos encontros o grupo foi levado a refletir sobre outros aspectos necessários à educação musical inclusiva, no tocante aos principais problemas enfrentados por pessoas com deficiência na educação musical e ao planejamento de aulas para o ensino inclusivo.

Aspectos como fonte sonora, som e silêncio; altura, melodia e harmonia; intensidade, duração e ritmo; formas musicais, e apreciação da obra também foram explorados. Para cada aspecto foram realizadas atividades práticas, como possibilidades para o trabalho com educação musical inclusiva.

Este artigo visa refletir sobre as diferentes possibilidades que os professores tem, no campo da educação escolarizada, para oportunizar momentos inclusivos nos planejamentos e aplicação dos mesmos em aulas, independentemente de serem aulas de “educação musical”.

2 UMA BREVE CONCEITUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Encontramos em fontes como sites e revistas, aportes explicativos que intentam conceituar educação inclusiva. Genericamente, a conceituam como:

1- (...) diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos (<https://pt.wikipedia.org> > acesso em 16/03/16).

2- Educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. Ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar (...) significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar (Alonso, <http://revistaescola.abril.com.br>).

3- (...) educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A opção por este tipo de Educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças (CARVALHO, 2005).

4- Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo (MENDES, 2012).

Tais definições não ficam à margem dos reais conceitos referentes às tendências atuais, já que educação inclusiva foi estabelecida em 1994, a partir da Declaração de Salamanca, tendo como ideia principal que crianças portadoras de necessidades educativas especiais estivessem incluídas em escola de ensino regular.

73

Compreendemos que a educação é um direito de todos, portanto, todos devem estar incluídos na escola (grifo nosso). Entretanto, a legislação brasileira, de modo bastante específico, definiu, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida - preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (grifo nosso), sendo garantidos pelo sistemas de ensino com uma gama de ações específicas e adaptações necessárias, como pode ser observado no artigo 59 da referida Lei:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LDB nº 9394/96, com redação dada pela Lei 12.796, de 2013).

Em 2015, o Brasil institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/15, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando incluir democraticamente esses indivíduos na vida em sociedade.

3 QUESTIONAMENTOS SOBRE A PRÁTICA INCLUSIVA

Partindo da abordagem anterior, é possível levantar alguns questionamentos:

74

— O que tem sido feito, na prática, para incluir esses alunos que possuem características tão heterogêneas? Como e quais são as propostas inclusivas que estão sendo pensadas e planejadas no interior da escola?

Ao considerarmos a Declaração de Salamanca e a LDB nº 9394/96, que interpretadas direcionam nosso olhar à inclusão de “crianças portadoras de necessidades educativas especiais”, “educandos com deficiência”, somente, estaríamos restringindo outras características necessárias, também de serem incluídas, desse modo, ainda é possível questionar:

— Incluir a quem?

Ao pensarmos em alunos considerados por Lei, como especiais, vislumbraremos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Mas, ao pensarmos em tantas outras diferenças, como cor, religião, características sociais e econômicas, envolveremos um grupo muito maior, com especificidades diversas.

E, quando pensamos em gêneros e raças, teremos muitos outros alunos para participar do processo de inclusão, então, é melhor é melhor abrangermos “TODOS”; todos aqueles que são capazes de aprender.

Educação inclusiva pode ser caracterizada como:

uma educação para todos, onde o ensino inclusivo passa a ser considerado como (...) a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (Karagiannis et al, 1999, p.21).

Educação inclusiva, portanto, é aquela que inclui, que reúne com igualdade de direitos e deveres, diferentes especializadas e características sociais, físicas, econômicas, raciais entre outros fatores.

Entretanto, faz-se necessário, ainda questionar:

— Incluir como?

— Quais atividades poderiam ser elencadas como possibilidades para a realização de um trabalho inclusivo que se considere eficaz?

Não é fácil, elaborar, de imediato, uma listagem com metodologias, técnicas e ou receitas eficazes e inerrantes. Mas, é possível refletir em atividades possíveis de serem desafiadoras, incentivadoras e interessantes ao processo de ensino que despertem o interesse pela aprendizagem e motivem aos diferentes alunos que recebemos nas escolas à caminhada na trilha do aprender.

75

Ao longo de nossa caminhada acadêmica, vimos estudando e construindo hipóteses e alternativas de trabalho que, apesar de não se constituírem como receitas, podem ser utilizadas como possibilidades de atividades criativas, interessantes e desafiadoras. Atividades essas que envolvem os alunos numa construção de teia com propostas que são envolventes e permitem algo que costumamos chamar de “festa do aprender”. E, para que esta “festa” ocorra é necessário um planejamento que seja embasado em uma reflexão profunda sobre a realidade com a qual se estará trabalhando.

Do mesmo modo tais atividades ainda requerem uma observação do momento necessário às adaptações curriculares e pedagógicas que são imprescindíveis para o trabalho educativo com alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

Algumas vezes, as possibilidades são pensadas com músicas, quando atividades rítmicas são envolventes, onde o canto que se entoa e o som que se ouve ou se imagina encanta o processo do aprender, criando fortes vínculos com a aprendizagem; outras vezes, o conto, a oralização, a leitura do texto ou do mundo, a dramatização da história, passa a ser uma chave para abrir portas de descobertas

de múltiplos saberes. Há outros momentos que lança-se mão de atividades criadoras, onde mãos e instrumentos (sejam esses musicais, concretos ou abstratos) são usados em forma de arte, de construção individual ou coletiva e despertam o encantamento criador de múltiplas facetas do saber. Todas essas ações abrangem uma ou mais características das múltiplas aprendizagens do ser humano.

A possibilidade de realização de atividades diversificadas para integrar as diferenças permite interação entre alunos, articulação de saberes, desenvolvimento coletivo, descontração entre tantas outras que poderíamos citar.

4 SUGESTÕES DE PROPOSTAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO

Nas aulas do Módulo Educação Inclusiva no Ensino da Música, citado anteriormente, aprendemos, na prática, algumas possibilidades de ensino para incluir, para permitir ao aluno com necessidade educativa especial ou não, a se sentir mais um que aprende dentro da sala.

76

A instrumentalidade da música nessa ação inclusiva pode ser inserida no planejamento do educador como meio facilitador e reforçador das aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, Carlos Kater nos faz refletir sobre o que deve ser feito para que este meio de expressão e comunicação habite o maior número possível de espaços, garantindo acesso democrático e direito universal de todos os cidadãos, crianças e jovens inclusos.

O mesmo autor considera:

Na realidade parece sensato considerar a presença da “música” na escola – com as funções diversas que ela pode adquirir na vida social -, porém, mais precisamente, da “educação musical”. Uma educação musical consciente de suas condições de tempo e espaço; contemporânea e apta a conjugar as características do passado e do presente, bem como acolhedora e respeitosa tanto das expectativas quanto das particularidades culturais dos envolvidos. (Kater, In: Porque música na escola? Algumas reflexões texto para estudo, s/d.).

A seguir estão descritas algumas atividades que foram desenvolvidas como vivências práticas em nosso contexto de estudo e aprendizagem, como possibilidades para o processo de inclusão.

Aproveitamos para acrescentar, como sugestões, variações para o planejamento e realização de atividades em aulas práticas. Em algumas, acrescentamos adaptações para serem realizadas com alunos com deficiências sensoriais, físicas, motoras, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades, entre outras.

4.1 Dibi - dibi - dibi- dá, isso é pra já! (Tatit e Loureiro)

Letra:
DIBI DIBI DIBI DIBI DÁ
ISSO É PRA JÁ
DIBI DIBI DIBI DIBI DÁ
ISSO É PRA JÁ
BATENDO A MÃO NA PERNA
E PALMA E PÉ NO CHÃO
BATENDO A MÃO NA PERNA
E PALMA E PÉ NO CHÃO (BIS)

Desenvolvimento: Dispor a turma em círculo e ensinar a letra da música e depois o movimento. Havendo alunos cegos em sala, solicitar aos alunos que enxergam a auxiliá-los, orientando-os com os movimentos.

77

Havendo alunos surdos, dispor em fitas e ações os movimentos que serão realizados, explicando através das fitas o tempo de duração de cada movimento.

Havendo alunos cadeirantes, orientá-los a fazer os movimentos dos pés sobre uma mesa.

4.1.1 Variação 1

Esta atividade pode ser realizada para auxiliar os alunos na aprendizagem do ritmo, desenvolvimento da expressão, exploração da fala.

Exemplo: Numa aula de língua portuguesa, quando se trabalha a temática “Trava-língua”, a utilização da atividade é eficaz, principalmente ao aplicar a fonética articulatória e acústica, (por exemplo das letras D e B - oclusivas – alvéolo-palatal e bilabial)

Variação 2: Dividir a turma em grupos e trabalhar com Cânone.

Variação 3: Trabalhar os sons fortes e fracos da música. Os alunos poderiam utilizar canudos e tintas, realizando uma atividade de sopro de tinta no papel, com

sopros fortes e fracos. Ainda com tinta e papel, os alunos poderiam imprimir as marcas de mãos e pés para um mural coletivo. Ao término uma apreciação do trabalho artístico e musical produzido pelos alunos e uma exposição de trabalhos no mural da sala.

4.2 Pega-pega (Elvira Drummond)

Letra:
QUERO VER QUEM VEM
PARA ME PEGAR
CORRE, CORRE, CORRE, CORRE,
SEI QUE VAI GANHAR

Desenvolvimento: Ensinar a letra e a melodia da música, complementar com o movimento. Após dividir a turma em grupos menores e desenvolver uma atividade com cânone.

4.2.1 Variação 1

78

Trabalhar a música, passando uma(ou várias) bolas, onde as crianças poderiam além do aprendizado musical, trabalhar direção, sentido, lateralidade, movimento e percepção. Por exemplo no momento da expressão “corre, corre, corre, corre” a bola seria passada com bastante rapidez, mas, não poderia cair.

4.2.2 Variação 2

A turma é colocada em grande círculo. Um aluno será escolhido para ficar fora do círculo com um caxixi na mão. Quando a música começar ele circulará em volta do grupo e escolherá um colega para passar o caxixi. O colega escolhido deverá correr atrás dele e se não conseguir alcançá-lo, passará para outro e assim a atividade continua até todos participarem.

4.2.3 Variação 3

Dispor a turma sentada em círculo.

- a) Para alunos surdos, ensinar a música em libras, apresentando movimentos lentos e rápidos, de acordo com a letra.
- b) Para alunos cegos, realizar movimentos com palmas (na parte quero ver quem vem para me pegar), o movimento dos braços, alongando-os, rapidamente, no sentido relógio, quando ouvirem o estalar dos dedos do orientador (na parte corre, corre, corre, corre) e duas batidas com cada pé e um pulo final (na parte sei que vou ganhar).

Esta atividade auxilia na integração e intereção grupal, discriminação de sons, lateralidade e sentido, além de causar um clima harmonioso e divertido entre os participantes.

4.3 Escutei muitos sons (Lourdinha Lima)

Letra:

ANDEI PELO MUNDO E MUITOS SONS ESCUTEI
E VOU DIZER AQUELE QUE MAIS GOSTEI
UM, DOIS, TRÊS
É A SUA VEZ.

79

Desenvolvimento: Solicitação prévia para que os alunos levem para a sala um som diferente. No momento da aula, explorar com os alunos os tipos de sons diferentes que levaram. Ensinar a música para os alunos. Permitir que cada um toque o seu som durante a música, na parte: “é a sua vez”. Dividir a turma em pequenos grupos, de acordo com o estilo de som: sopro, toque, batida, etc. Cantar novamente, colocando uma ordem para a realização da atividade, primeiro os sons emitidos pelo sopro, depois os de toque então, os de batida e assim, sucessivamente.

4.3.1 Variação 1

Todos os alunos podem utilizar o corpo como forma de produção sonora e de silêncio.

4.3.2 Variação 2

Alunos com necessidades educativas especiais:

- a) Surdos, podem usar instrumentos de percussão, para sentirem a vibração sonora;
- b) b)Cegos, podem utilizar vários tipos de instrumentos, como pandeiros, apitos, caxixi, além da própria voz e do corpo, na produção sonora.
- c) Autistas: podem ser orientados a amassar folhas, bater palmas, pés e usar o som da própria voz para a produção de sons diferentes.

80

4.4 Contação de histórias com música

Aproveitar os instrumentos utilizados na atividade anterior, subdividir a turma em grupos e permitir que cada grupo construa uma história e faça uso dos sons diferentes no enredo da história.

Cada grupo deverá apresentar a produção final para os demais grupos. Elvira Drummond em sua dissertação de mestrado considerou:

A literatura abraça a música. Sendo essas artes irmãs, naturalmente nasceram do mesmo viés: o som. Convém sublinhar que a palavra abriga todos os parâmetros sonoros, ou seja, altura, duração, timbre e intensidade, o que possibilita diversas relações entre a urdidura do discurso musical e literário (Drummond, 2002, p.16).

4.4.1 Variação 1

Esta é uma atividade que pode ser utilizada em aulas de língua portuguesa, para o trabalho textual com escrita de contos e histórias, narrativas tradicionais, bem como a representação de sons com desenhos. Trabalhar a oralidade e a desinibição grupal, bem como a criatividade do grupo.

4.2.2 Variação 2

a) Para alunos surdos, os textos produzidos poderiam ser traduzidos em língua brasileira de sinais – LIBRAS e o role-play poderia ser utilizado como forma de expressão.

b) Para alunos cegos os textos poderiam ser dispostos em Braille.

4.2.3 Variação 3

As histórias poderiam receber um tratamento artístico, sendo ilustrada por todos os alunos, de modo coletivo ou em grupo e depois reproduzida como um livro construído pelos alunos.

4.2.4 Variação 4

Havendo produção sonora durante a apresentação, permitir a criação e o registro da melodia numa partitura alternativa, utilizando representações, desenhos ou signos e legenda de identificação.

4.5 Dramatização de histórias com música

A dramatização pode ser uma boa possibilidade para os alunos integrarem-se, socializarem-se e criarem formas de expressão.

Nesse sentido Drummond, sinaliza que “a dramatização oportuniza as crianças a se expressarem numa experiência conjunta, partilhada por todo o grupo, o que implica não apenas encontrar o seu lugar, mas o seu lugar junto ao outro” (Drummond, 2009, p.16).

A autora considera que, recorrendo ao folclore brasileiro, podemos encontrar histórias musicais que auxiliam a representação de personagens, a escolha de instrumentos que podem ser utilizados e a criação de gestos para expressar o discurso musical.

Como exemplo, destaca a canção narrativa “A linda rosa juvenil”, que é composta de várias estrofes e mantém em todas elas a mesma linha melódica, e destaca:

Assim é que os acordes pesados, na região grave, apresentam uma atmosfera sombria, que suscita a presença da bruxa; é a singeleza dos graus conjuntos, na região aguda que dão o caráter do acalanto; os grupos de semi-colcheias, subdividindo o pulso, sugerem o tempo correndo, o romantismo ascendente alude o mato crescendo, os arpejos fluentes, o despertar da linda rosa e é o caráter triunfal dos acordes acompanhados pela descida em graus conjuntos que denunciam o final feliz do conto cantado.(Ibid, 2009,p.16).

As atividades de dramatização auxiliam a compreensão e desenvolvem melhor os potenciais de aprendizagem.

Desta forma, além de dramatizar, poder-se-iam ser utilizados instrumentos musicais para representar os sons e objetos para representar as flores, o mato, o cavalo, caracterizando-se os personagens.

4.5.1 Variação 1

Ler a história, ensinar a música;
Realizar a interpretação textual;
Discutir com o grupo as formas de dramatizar a história.

4.5.2 Variação 2

Para alunos com necessidades educativas especiais, combinar a forma de cada uma apresentar sua expressão.

- a) Cegos poderiam realizar os sons com a batida dos instrumentos de percussão ou utilizar os sons do próprio corpo; os surdos, a representação visual-motora;
- b) Cadeirantes poderiam ser os narradores andantes da história;
- c) Paralisados cerebrais poderiam representar alguns movimentos peculiares com o corpo;
- d) Autistas, poderiam utilizar o movimento com fitas coloridas e o canto na representação da história.

4.5.3 Variação 3

Explorar com a arte, diferentes texturas: pétalas de flores, tipos de mato, lixas, grosso, fino, estreito, largo, fios, pêlos etc.

4.6 Quem veio? (Elvira Drummond)

Letra:
QUEM É QUE VEIO HOJE
QUEM É QUEM É, QUEM É?
DIGA O NOME ANIMADO
BATA PALMA
BATA O PÉ

Desenvolvimento: Usada na rotina diária, para o início de um encontro. As crianças, dispostas em círculo, cantam a música e gesticulam de acordo com a letra.

Esta atividade pode ser trabalhada numa dinâmica de grupo para reconhecimento de nomes, utilizando-se crachás. Também, pode ser utilizada com cada criança representando um som ou uma gesticulação diferente, para integrar e socializar o grupo.

83

4.7 Despedida (Lourdinha Lima)

Letra:
O TEMPO PASSOU TÃO DEPRESSA
QUE EU NEM SENTI PASSAR
E A AULA QUE FOI TÃO BOA
AGORA VAI TERMINAR
DIGO TCHAU PRA VOCÊ TCHAU, TCHAU
TAMBÉM DIGO PRA VOCÊ TCHAU TCHAU
ME DESPEÇO DE TODOS COM BEIJINHOS
VOU PRA CASA COM VONTADE DE FICAR.
VOU PRA CASA COM VONTADE DE FICAR.

Desenvolvimento: No encerramento da aula, as crianças cantam como forma de despedida. Esta canção pode ser ensinada com os sinais da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, a fim de que, se houverem ou não alunos surdos, todos possam aprender a linguagem de sinais.

4.8 Atividade de apreciação musical

Escolhe-se um tema e uma música para ser desenvolvida.

Processa-se a leitura e a interpretação da letra.

Procura-se conhecer o autor e as razões da escolha do tema.

4.8.1 Variação 1

Trabalho com a criação artística – dramatização, desenho, pintura, dobradura, recorte, colagem, entre outros.

4.8.2 Variação 2

Exploração dos sentidos com atividades lúdicas: grosso, fino, mole, duro, áspero, macio, liso, além de formas: quadrado, retangular, circular.

4.8.3 Variação 3

Criação de paródia musical com os alunos.

Durante as aulas de educação musical inclusiva, o professor pode explorar o movimento – que é uma parte natural de toda a aprendizagem. O movimento auxilia o grupo na liberação de tensões, ajuda o corpo a apreender conceitos, conduz à diferentes tipos de interação social. O professor pode, ainda, desenvolver com o grupo, dinâmicas de relaxamento, onde se percebe a diminuição da tensão grupal, entre as atividades de relaxamento, poder-se-iam lançar mão de exercícios respiratórios de inspirar e expirar, deitar no chão fechar os olhos e ouvir os sons que estão a sua volta, movimentos para esticar o corpo para um lado e para o outro, para cima e para baixo, e por último, ouvir a experiência dos alunos com tais atividades.

5 UMA OBSERVAÇÃO INCLUSIVA

Cabe ressaltar, que pessoas com necessidades educativas especiais podem ou não apresentarem dificuldade no aprendizado da música e de seus conceitos (como notação, altura, timbre, valores, tempo etc.), desse modo, cabe ao professor observar e proporcionar momentos com atividades práticas e concretas, com pinturas, representações, desenhos, símbolos, expressão de movimentos – como caminhar, correr, parar - utilizar jogos, cartelas, enfim, materiais concretos e estimuladores para a aprendizagem.

Realizar parcerias com instituições que já possuem uma adaptação curricular e materiais próprios para o trabalho com alunos especiais pode resultar em benefícios para o processo de ensino.

Assim, entendemos que planejar ações inclusivas para esse público torna-se rica experiência pedagógica para o educador, principalmente quando o planejamento é viabilizado de forma prática.

85

Atividades musicais são excelentes oportunidades para inclusão de alunos especiais, como considerou a professora Lisbeth Soares em sua experiência com educação especial:

Desenvolver a musicalidade; Ampliar o repertório, trabalhando com músicas de diferentes compositores, épocas e estilos; Proporcionar o contato com instrumentos variados; Aprimorar a atenção e a concentração. De maneira geral este trabalho musical tem apresentado bons resultados e contribuído para confirmar a importância da Educação Musical no contexto da Educação Geral (Extraído de texto PDF. postado no Sigaa/UFRN em 09/03/16)

Atividades com Artes são destacadas pela Professora Lisbeth Soares como de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno, pois,

Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de ressignificar o mundo por Meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo.(MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998).

O modelo holístico, que auxilia a perceber o aluno como um todo e agir com empatia, é uma das possibilidades para identificar as dificuldades do grupo e poder

auxiliá-lo a sanar a dificuldade enfrentada seja em grupo ou individual. Respeitar os limites individuais é um grande desafio nem atividades que explorem o conhecimento e incentivem a pró-atividade individual no grupo.

Atividades de apreciação, jogos musicais, canto, contação de histórias, dramatizações, enfim, todos os recursos devem ser disponibilizados para auxiliar o processo de inclusão. Tais ações alcançarão tanto os alunos com necessidades especiais, como os demais alunos. Por certo, os resultados estarão presentes no processo de aprendizagem. Para o professor, a possibilidade de aprender a lidar com as diferenças poderá ser o diferencial de uma prática inclusiva.

6 SUGESTÕES PARA O ATO DO PLANEJAR

Há algumas propostas¹ para serem refletidos durante o momento de planejamento de atividades inclusivas. Vale afirmar que não são regras, nem tão pouco “receitas”, mas orientações que o professor poderá levar em conta ao planejar suas aulas:

86

- Organizar uma rotina diária;
- Partir do conhecido para o desconhecido;
- Repetir o mesmo conceito de diferentes maneiras a fim de que o aluno tenha mais chance de absorver o conhecimento
- Retomar canções e músicas aprendidas anteriormente;
- Ao usar instrumentos em uma atividade de aula, usar poucos de cada vez para não causar uma “poluição” na aprendizagem e garantir que os alunos se identifiquem com eles;
- Utilizar todos os instrumentos que levar para uma aula, a fim de não desapontar as expectativas;
- Orientações de trabalho cantadas são mais apropriadas ao invés de falados, pois chamam mais a atenção dos alunos;

¹ As propostas em destaque foram apresentadas em slide pela professora Catarina Shin, como “Dicas” para o trabalho com Educação Musical inclusiva. As mesmas foram adaptadas neste artigo, pela autora, como propostas orientadoras para o educador refletir no ato do planejamento de sua aula.

- Desenvolver atividades com materiais concretos e lúdicos são mais incentivadores à aprendizagem;
- Planejar atividades que encorajem a criatividade dos alunos;
- Planejar aulas que misturem atividades práticas auditivas, visuais, criativas, que agucem os sentidos;
- Encorajar, sempre, porém sem alarde, os trabalhos bem feitos e reconhecer todos os esforços.

7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

Após refletirmos sobre atividades e possibilidades descritas anteriormente, ainda resta-nos um questionamento:

— E avaliação, como deve ser?

Avaliação consiste em avaliar a ação que é desenvolvida tanto pelo professor quanto pelo aluno. O momento avaliativo dará respostas em relação ao alcance dos objetivos propostos para a aula.

Celso Antunes², nos permite refletir que a avaliação é a decorrência de um Processo normal de aprendizagem. E para realizá-la, o professor carece ter os recursos necessários para perceber o aluno no seu todo. Por isso, o professor, durante o planejamento, prevê possibilidades avaliativas que poderão ser utilizadas e como e em quais momentos e oportunidades os registros serão feitos.

Creemos que não seja novidade para nenhum professor que o feedback é o retorno que o professor recebe para realizar um (re)planejamento ou dar sequência ao planejamento anterior. Sobre esse aspecto, Gardstrom complementa:

Um dos desafios que nós encaramos como educadores é como melhor avaliar nossos alunos em música. A classificação é um aspecto necessário do que fazemos. Não só estamos esperando fornecer feedbacks periódicos sobre a quantidade e qualidade da performance dos nossos alunos para os pais, colegas e administradores, mas nós mesmos necessitamos de alguns meios para medir mudanças – com a esperança de progressos em direção à mestria – entre os jovens músicos em nossas aulas e conjuntos. A importância da avaliação pode ser ampliada para aqueles de nós que ensinam a alunos com necessidades especiais. Muitas dúvidas emergem: como avaliar de forma válida e confiável? Nós podemos ser confrontados com o dilema de desenvolver e implementar um sistema de avaliação que

² Extraído de DVD - Avaliação da Aprendizagem - coleção Celso Antunes II.

mantém as normas e expectativas do sistema escolar em que ensinamos, ainda que permita diferenças individuais de habilidade. Isto é particularmente evidente em classes heterogêneas em que alunos demonstram uma ampla gama de comportamentos cognitivo, físico, emocional ou funcional (...) A avaliação de alunos com necessidades especiais pode ser um processo complicado. Às vezes pode sentir como sendo um esforço desnecessário... é nossa responsabilidade não só envolver alunos com necessidades especiais no sentido ativo e receptivo das experiências musicais, mas conceber e implementar um sistema crível e equitativo para monitorar e reportar seus progressos (GARDSTROM, 2007. Páginas 21 e 22).

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar utilizando alternativas criativas requer um planejamento mais antenado e direcionado aos agrupamentos de alunos. Ensinar com alunos inclusos requer, ainda, a consciência do desenvolvimento de adaptações curriculares e físicas, acrescentando atividades criativas e enriquecedoras para aqueles que, de modo geral, necessitam de “atenção especial”.

Portanto devemos trazer sempre a mente que não podemos descartar as oportunidades existentes para refletir nos momentos de planejamento sobre propostas criativas, com diferentes objetos, nos momentos inclusivos das aulas; momentos esses em que estaremos resgatando valores humanos, como amizade, cooperação, solidariedade e respeito, integrando e sendo integrado a grupos distintos, construindo saberes e atitudes positivas além das oportunidades para desenvolver aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, contribuindo para a formação de alunos participantes, criativos e cientes de suas responsabilidades, com uma aprendizagem significativa, alegre, espontânea e eficaz.

Considerando, ainda que avaliar faz parte do processo, e que reconhecer o desempenho e crescimento dos alunos inclusos através de observações e registros auxiliará no planejamento e execução das atividades de aula.

Nossa proposta aqui foi a de permitir momentos de reflexão sobre práticas inclusivas, independentemente de ocorrerem em aulas de “educação musical”, mas onde o ensino das letras, da musicalidade, dos contos e das artes também se façam presentes, com alegria, criatividade e também, com muita seriedade.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Daniela. **Revista Nova Escola**, fev. 2013. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br>. Acesso em 16 mar. 2016.
- ANTUNES, Celso. **ATTA Mídia**. Disponível em: <https://youtu.be/L0zo17LNq9g>. Acesso em 22 mar. 2016.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.146/15**.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- DRUMMOND, Elvira. **A lira de Orfeu nas narrativas tradicionais infantis**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Ceará, 2002.
- _____. **Ludicidade**: eixo da Educação Musical. Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009.
- _____. **Vivência Musical**. Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009. Coleção Musicalização, v.1.
- _____. **Voz e Corpo**. Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009.
- GALIZIA, Fernando Stanzione. **O pedagogo e o ensino de música nas escolas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.
- GARDSTROM, Susan C. Evaluating Special Learners. In: BERNSTORF, Elaine et al. **Spotlight on making music with special learners**: selected articles from State MEA Journals. Maryland (USA): Rowman & Littlefield Education, 2007, p. 21-22. Tradução livre. Arquivo pessoal de Catarina Shin Lima de Souza, postado no SIGAA/UFRN. Acesso em 09 mar. 2016.
- KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, W; STAINBACK, S. (orgs.). **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999. p. 21-31.
- KATER, Carlos. **Porque Música na Escola?** algumas reflexões. Texto para estudo, s/d.
- LOURO, Viviane dos Santos. As características que norteiam a educação musical inclusiva de portadores de deficiência. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, n. 32, ano 4, maio/jun. 2003, p. 2-3.
- LOURO, V.S.; IKUTA, C.Y.S.; NASCIMENTO, M.F. Música e deficiência: levantamento de adaptações para o fazer musical de pessoas com deficiência

física. In: **Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral**, 2005. p. 11-18.

MANTOAN, Maria Teresa E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: Gaio, R. e MENEGHETTI, Rosa G. K (org). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004. p. 79-94.

MEDEIROS, Maria de Lourdes Lima de Souza. **Cantar é tão bom!** Natal: Editora do IFRN, 2014.

MENDES, Rodrigo Hubner. **O pleonasmo da Educação Inclusiva**, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br>. Acesso em 20 mar. 2016.

GONÇALVES, Martha Abrantes. **Educação musical e inclusão escolar**: uma aproximação teórica. Monografia - Instituto Villa-Lobos: UFRJ, 2006.

SOARES, Lisbeth. **Atividades Musicais na escola especial**. Texto postado no SIGAA/UFRN. Acesso em 09 mar. 2016.

TATIT, Ana; LOUREIRO, Maristela. **Desafios Musicais**. Melhoramentos: São Paulo, 2014.

PROFESSOR PIANO:
uso alternativo de softwares e sua relação com Tecnologia Assistiva e
Tecnologias da Informação e Comunicação

Júlio César Ferreira Gomes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
cesarlima09@gmail.com

RESUMO

O Professor Piano é uma ferramenta em processo de criação que associada a um instrumento musical, interage factualmente com o usuário. Suas possibilidades são variadas no que se refere a associação de instrumentos musicais eletrônicos e também alguns acústicos, quando acompanhado corretamente a equipamentos adequados. Como aporte teórico utilizei artigos relacionados com Tecnologias Assistiva (TA), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e autores como: Cunha (2014), Gonh (2003), Louro (2006). Objetiva-se mostrar algumas possibilidades e relações entre Música, Softwares, TA, TIC e o processo de ensino-aprendizagem. Busca-se incentivar o uso de instrumentos musicais eletrônicos e softwares para computadores, despertando nos professores e estudantes de Música, mais uma de forma de aprender e ensinar usando o potencial das tecnologias. Com a criação de programações em softwares pode-se atingir todos níveis de ensino, necessidades individuais e coletivas, e mais especificamente as pessoas com deficiência visual - (DV).

91

Palavras-chave: Deficientes visuais. Tecnologia Assistiva. Tecnologias da Informação e Comunicação.

1 TECNOLOGIAS MUSICAIS E SUAS POSSIBILIDADES: TECNOLOGIA ASSISTIVA E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

É imenso o potencial de adaptação das tecnologias para deficientes visuais. Podemos adapta-las de forma individualizada e atender um caso específico, ou de forma geral aplicada a maioria das atividades (LOURO, 2006). Elas podem ser aplicadas em todo âmbito musical, seja ele ensino, aprendizagem, performance, apreciação, execução ou criação. Como num caminho sem volta, a música por meios eletrônicos já se faz presente na cultura musical sendo ela cada vez mais utilizada por professores e estudantes de Música. Da forma que as tecnologias vem sendo produzidas e preparadas para nosso uso, ultrapassam facilmente os limites físicos, biológicos e filosóficos do ser humano, pois nos possibilita criar situações musicais até humanamente impossíveis de execução, percepção e/ou audição. “O potencial oferecido pelas tecnologias é hoje tão grande quanto inexplorável e somente a pesquisa [...] tornará efetiva a contribuição dessas ferramentas” (GONH, 2003, p.11). “Elencar todas as TIC passíveis de serem usadas pedagogicamente pelos alunos [e por professores] é uma tarefa bastante extensiva” (CUNHA, 2014, p.19), se tratando da grande variedade disponível no mercado.

92

São incontáveis as maneiras de se aproveitar essas ferramentas como forma de ensinar Música, elas se adaptam e se aplicam em todos os ambientes musicais, sonoros, pedagógicos ou regra musical, inclusive temos a capacidade para a livre criação, seja para performance ou estudo. Imagine: que se queira aumentar o andamento de uma canção em trezentas vezes a velocidade original, não daria pra entender a frase que foi falada/tocada nem ao menos identificar a música; que se queira aumentar o tom de uma voz em duzentas vezes, que iria soar extremamente agudo e perderia aquela qualidade habitual que estamos acostumados a ouvir. Enquanto nossos ouvidos distingui nove comas em um tom, alguns programas de edição sonora nos dá a capacidade de dividir esse tom em duzentas vezes, ou seja, uma única coma é dividida em aproximadamente vinte e duas vezes. Apesar das mais variadas possibilidades de uso é preciso o bom senso para se fazer uma programação que efetivamente contribua para Educação Musical, pois toda edição ou manipulação em um som terá uma reação ou consequência específica. É a partir dessas inúmeras possibilidades que pensamos o **Professor Piano**, contudo, além

do uso de computador, com um bom software, é preciso a associação com instrumentos musicais eletrônicos, ou acústicos e, com equipamentos e cabeadamentos adequados.

2 INSTRUMENTOS ELETRÔNICOS COM VIAS DIGITAIS E CAPTADORES PARA CONVENÇÃO DE ACÚSTICO PARA DIGITAL

O uso de instrumento eletrônico já é bem difundido nos meios de performance e nas academias, além do teclado/piano eletrônico que é o mais utilizado e acessível, existem outros que ainda não estão popularizados e que “embora em sua maioria não dispensem o computador para funcionar corretamente, proporcionam maneiras totalmente novas de [aprender], criar e tocar músicas” (GUGELMIN, 2010). Dentre esses instrumentos estão baterias, violinos, guitarras, alguns tipos de instrumento de sopro, entre outros instrumentos e/ou equipamentos que tenha vias MIDI (Música instrumental Digital). Podemos também contar com captadores que são postos em instrumentos acústico, e então é convertido em sinal digital e agora o os softwares e os hardwares entendem a mensagem enviada do instrumento acústico.

93

3 O QUE É DAW?

Em português quer dizer “estação de trabalho de áudio digital”. São os software para computadores como: Word, Power Point etc. Porém as DAW servem para tocar, gravar e/ou editar sons em estúdios e em performances. As DAW nos possibilita interligações de instrumentos musicais eletrônicos com acessos digitais em computadores. O acesso a muitos softwares já são bem democrático nos dias atuais, pois com uma simples busca nas redes é possível baixar e utilizar facilmente em computadores, *tablets* e *smartphones*. “A popularização e barateamento dos meios de produção são fenômenos que vieram acompanhados de um aumento exponencial na qualidade dos equipamentos de gravação e edição de áudio” (DE AMORIM PINTO, 2016, p.3)

Também pode-se gravar amostras de áudios — sejam elas pequenos avisos ou até explicações mais detalhadas sobre um assunto específico — e direcioná-las

para que sejam acionadas através do uso de uma tecla/nota ou se catalogar intensidades utilizada em algum instrumento musical eletrônico que tenha os devidos acessos digitais. As DAW trabalham basicamente em duas vias de acesso: uma de entrada e outra de saída, uma hora ela é ‘ouvinte’ quando capta a mensagem que o executor está tocando, hora ela é ‘falante’ quando reproduz o som que está pré-programado para aquela tecla/nota.

Falando especificamente da via de entrada — quando ela é ouvinte — as DAW são capazes de reconhecer minuciosos movimentos e gestos que se faça em um instrumento musical eletrônico, por exemplo: Quando se toca forte ou fraco, rápido ou devagar, crescendo ou decrescendo, então essas e outras formas de dinâmicas e expressões podem ser catalogadas nas programações de uma DAW. É a partir do reconhecimento desses movimentos e gestos em um instrumento musical eletrônico que pode ser programado variadas respostas, advertências ou elogios em suas vias de saída e assim efetivar o **Professor Piano**.

94

4 CRIAÇÃO DO PROFESSOR PIANO E ALGUMAS DAS UTILIDADES

A princípio foi gravado pequenas amostras de uma voz solfejando notas musicais exatamente as alturas que elas representam: (Dó um, Dó sustenido um, Sol dois etc.). Direciona-se essas amostras de voz humana para corresponderem exatamente a tecla/nota que elas representam no instrumento, de modo que agora já temos um instrumento que ‘fala a nota’ e auxilia ao estudo de percepção e em incontáveis possibilidades:

4.1 Percebendo a formação de acordes

Com o **Professor Piano** podemos analisar a formação de acordes minuciosamente, podendo tocar um acorde – tríade, téttrade – , nota a nota e em qualquer tom, inversão, sendo um ótimo auxílio para percepção de harmonias e as relações entre as notas. Assim o estudante tem a possibilidade de treinar sua percepção e as mais variadas relações de harmonia.

4.2 Especificando comandos para erros e acertos

Outra finalidade seria especificar comandos das mais variadas formas para quando se tocar o **Professor Piano**, então acuse se a nota/acorde foi certa ou errada de acordo com a programação feita pelo professor, possibilitando infinitos auxílios no estudo de escalas ou músicas. Esses comandos podem ser ao gosto do usuário, pois já é possível programar respostas com qualquer som, seja o som de um instrumento, a voz do professor, ou até mesmo, a voz do usuário se assim ele preferir. Esses elogios podem ser feitos de acordo com o nível do estudante, podendo ser utilizadas palavras e nomenclaturas adequadas para um específico crescimento lexical ou musical, também sendo capaz de criar uma programação voltada para crianças com muitas risadas e sons cômicos ou qualquer tipo de sonoplastia.

4.3 Reconhecendo dinâmicas

95

Podemos programar advertências ou elogios em notas/acordes também em forças e nas expressões, como por exemplo uma música que seja em *pianíssimo* e tocamos forte, então o **Professor Piano** — em áudio previamente programado — adverte que temos que tocar com menos intensidade.

4.4 Solfejando a música

Através do **Professor Piano** e, apenas com suas função primária, podemos através da imitação aprender a solfejar quaisquer escalas, sejam elas em modos diatônicos ou alterados, servindo também como um excelente instrumento para práticas de improviso cantando a solmização da improvisação.

4.5 Analisador musical

Através de uma MIDI (Música instrumental digital) ou uma partitura digital, no lugar de se tocar no **Professor Piano**, põe-se a MIDI para ser executada, proporcionando aos professores e estudantes a solmização de uma canção. As MIDIs e as partituras digitais já são bem difundidas nas redes gratuitamente, como também os programas que as fazem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagine: um **Professor Piano** que reconhece acordes, intervalos, modos, dinâmicas, retóricas musicais, andamentos etc e que seja capaz de transmitir factualmente conteúdos musicais, advertências e o usuário vai navegando como no serviço de *Call Center* ou, navegando informações como na internet, só que através de notas, frases, acordes etc. Imagine também uma versão para cada instrumento ou indivíduo e com as peculiaridades necessárias. As possibilidades de trabalho no **Professor Piano**, (TA) e (TIC) são infinitas, dependendo apenas de criatividade e capacidade do professor.

96

Atualmente desenvolve-se o reconhecimento dos intervalos, de modo que se o usuário tocar a nota Dó e depois a nota Sol, automaticamente o **Professor Piano** lhe dirá que ocorreu um intervalo de quinta justa possibilitando ao estudante de Música memorização sonora dos intervalos. De acordo com as possibilidade concretas, já está se pensando numa forma de reconhecer os acordes, de modo que quando um acorde for tocado, então o **Professor Piano** o reconhece, e logo após evidencie o tipo do acorde, sua inversão, como também sua função dentro de uma determinada escala ou ambiente sonoro.

A partir das diversas mídias e recursos acessíveis nos dias atuais e associada adequadamente ao **Professor Piano** pode-se pensar uma infinidade de ideias com base na “Tecnologia Assistiva, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno” (GIROTO, 2012, p.68). “Dispor de recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e

desenvolvimento” (FILHO, 2012, p.69).

O artigo também mostrou “[...] mais uma contribuição no sentido de explorar a potencialidade das tecnologias eletrônicas e digitais” (GOHN, 2003, p.11), Bem como, mostra a estreita relação com a Tecnologias Assistiva para o auxílio nas vivências e aprendizagens musicais. É imprescindível a criação de “recursos e serviços [musicais] que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão” (SCHIRMER et al, 2007, p. 31 Apud, GIROTO, p.15).

Além do mais, o parecer CNE/CEB nº 13/2009 do Conselho Nacional de Educação Básica que estabelece as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, em seu Art. 13, que se refere as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, em seu inciso VII nos indica que os professores devem “ensinar e usar a **Tecnologia Assistiva** de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (BRASIL, 2009 — Grifo nosso).

97

Para uma melhor reflexão e produção de software, (TA) e (TIC) é imprescindível a participação coletiva em busca de novos aportes, no sentido de que para uma efetiva produção de ideias pedagógicas e “[...] software educativo-musical, é importante a participação de pesquisadores da educação musical, [programadores, parcerias externas e especializada], das TIC, de design, e de pessoas pertencentes ao público-alvo do software” (KRÜGER, 2006, p.78), e também o apoio institucional com abertura de projeto de pesquisa para desenvolvimento de software e programações específicas. O primeiro protótipo já está disponível para visualização através do link <<https://www.youtube.com/watch?v=KtxcfxTCbpl>> onde é possível evidenciar também algumas funções e uma breve descrição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 13/2009**. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 set. 2009. p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf> Acesso em: 13/NOV/2016.

CESAR LIMA. **Professor Piano: O som em braile**. Publicado em: 13/Jul/2016. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=KtxcfxTCbpl> > Acesso em 23/NOV/2016

CUNHA, Ednelma Leida Soares da. **O uso espontâneo das TIC como auxílio na aprendizagem musical**: perspectivas para incorporação no ensino formal de música. 2014. vi, 43 f., il. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DE AMORIM PINTO, Waldir. **Evolução da Acessibilidade aos Meios de Gravação e Produção Musical**. Sonora, v. 4, n. 7, 2016.

GIROTO, Claudia R. M. et al. **As Tecnologias nas Práticas Pedagógicas Inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012, 235 p.

GOHN, Daniel M. **Auto-aprendizagem musical**: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume, 2003.

GUGELMINEM, Felipe. **Os instrumentos musicais da era digital**. Tecmundo. Publicado em: 21/JAN/2010. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/musica/3492-os-instrumentos-musicais-da-era-digital.htm>>. Acesso em: 14/Nov/2016

KRÜGER, Susana Ester. **Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)**: pesquisas, práticas e formação de docentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 14, 75-89, mar. 2006.

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

PELOSI, M. B. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2008

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência física. Brasília, DF: Cromos, 2007.

TUTORIA INCLUSIVA: um estudo de caso

Gessé José de Araújo

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

Hanna Camila de Barros Câmara

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

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo avaliar o processo e as consequências do projeto Tutoria Inclusiva, oferecido pela Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CAENE/UFRN. Trata-se, portanto, de um estudo de caso da tutoria realizada pela graduanda em engenharia civil Hanna Camila de Barros Câmara e seu tutorado, deficiente visual, graduando do curso de licenciatura em música Gessé José de Araújo.

99

Palavras-chave: Tutoria Inclusiva. Educação Especial. Estudo de Caso.

1 COMPREENDENDO O QUE É A TUTORIA INCLUSIVA

A palavra tutor, em nível de educação, compreende o responsável por orientar alunos que apresentam determinada dificuldade objetivando o desenvolvimento e progresso deste, já o tutorado é aquele que recebe este auxílio devido às dificuldades diversas de aprendizagem. Nesse sentido a Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CAENE/UFRN oferece à comunidade universitária, particularmente aos estudantes com necessidades educacionais especiais, programas como a “Tutoria Inclusiva” que orienta e apoia no que diz respeito ao ingresso e permanência dos estudantes na UFRN, visando a melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido pela instituição.

Segundo (MANTOAN, 1997, p.145), os ganhos do processo da inclusão tornam-se muito mais abrangente:

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Dessa forma, o projeto “Tutoria Inclusiva” já está na sua terceira edição e abrange um total de 14 tutores que acompanham 17 alunos em toda instituição. Além dos tutores, que são os próprios estudantes da UFRN, os alunos, que assim necessitam, ainda recebem acompanhamento pedagógico e psicológico pela equipe da CAENE.

2 OBJETIVO DA TUTORIA INCLUSIVA

O objetivo geral da tutoria é auxiliar os alunos da UFRN que possuem necessidades educacionais especiais a superar barreiras para que a educação na instituição seja de forma igualitária e universal. Numa visão mais ampla, (MONTEIRO, 2003, p. 769) traz numa definição a abrangência do conteúdo do direito à educação:

O direito à educação é um direito de “toda pessoa”, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação.

Com isso, vale salientar que a “Tutoria Inclusiva” guia as experiências pedagógicas dos alunos na universidade, ao contrário do que é concebido erroneamente por alguns que veem o tutor como uma figura de faz tudo.

Especificamente, para o estudo de caso em questão, o objetivo da tutoria é auxiliar um aluno que apresentou dificuldade com a leitura e fichamento das referências bibliográficas para a escrita do seu trabalho de conclusão de curso devido a sua deficiência visual.

3 O TUTORADO E O TUTOR

O aluno em questão para análise desse artigo é Gessé José de Araújo, graduando da Licenciatura em Música que está no 6º período e que tem como fator agravante no seu processo de aprendizagem a deficiência visual.

Já a tutora responsável por auxiliá-lo é Hanna Camila de Barros Câmara graduanda de Engenharia Civil que está no 4º período do curso.

4 METODOLOGIA APLICADA

A tutoria se oficializou a partir do dia 17 de agosto de 2016 (**Quadro 1**), dia este em que houve a definição dos dias da tutoria, os horários e de que forma se lidaria os encontros, que acontecem na Escola de Música da UFRN, para auxiliar as dificuldades do aluno, que neste caso ficou previamente definido nas tardes das quartas feiras, compreendendo o horário das 15:00 até as 18:00 horas, sendo este o melhor dia para a realização da tutoria.

Como Gessé está próximo de terminar sua graduação precisa escrever seu trabalho de conclusão de curso, e para tal embasamento é necessário a leitura de artigos da sua área, livros, textos e etc. Como muitas dessas informações só são disponibilizadas em livros impressos, a identificação dos caracteres impressos a partir de softwares de reconhecimento ótico de caracteres (Optical Character

Recognition - OCR) tendem a causar distorções das informações escritas acarretando erros na conversão dos arquivos para texto, ou ainda, limita-se à conversão apenas do texto propriamente dito, o que dessa forma, não converte acessivelmente tabelas, gráficos e outros elementos textuais frequentes no dia-a-dia acadêmico. Aliado a esta dificuldade, também está o fato de que a proporção de caracteres impressos numa página em Braille é bem inferior quando comparado à uma impressão normal à tinta, e como consequência, a numeração das páginas do material impresso em Braille não condiz com a paginação do arquivo original. Nesse sentido, a tutoria vem sendo realizada semelhante à um trabalho de interprete: há a descrição das informações previamente selecionada pela área em que se tem interesse, por meio da leitura oralizada – a audiodescrição.

Quadro 1 – Cronograma dos encontros realizados na tutoria do aluno Gessé Araújo.

Data	Resumo do encontro
17/08/16	Primeiro encontro no qual houve a definição dos horários, dias e local onde aconteceria a tutoria.
24/08/16	Leitura e fichamento de capítulos específicos do livro “Caminhos para a inclusão” do autor José Pacheco.
31/08/16	Início da leitura e fichamentos do primeiro capítulo do livro “Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência” de Viviane Louro
14/09/16	Continuação da leitura dos capítulos intermediário do livro “Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência” de Viviane Louro
28/09/16	Continuação da leitura dos capítulos intermediário do livro “Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência” de Viviane Louro
05/10/16	Finalização da leitura do livro “Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência” de Viviane Louro
26/10/16	Leitura de tópicos específicos de artigos sobre educação inclusiva e definição da escrita do presente artigo.
03/11/16	Discussão da temática e a metodologia para a escrita do presente artigo.

Fonte: Autores (2016).

O primeiro livro lido que serviu de referência para o trabalho de conclusão de curso de Gessé foi o “Caminho para a inclusão” Pacheco (2007) livro que aborda as

diversas formas pedagógicas para lidar com alunos com necessidades especiais e que serviu de referência para o trabalho por relacionar exatamente o ensino e o aprendizado na educação especial, tema este que é foco dos estudos do graduando Gessé, já que sua monografia pretende abordar a educação musical para alunos com Transtorno Espectro Autista - TEA.

O segundo livro base foi “Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência” Louro (2012), que aborda o ensino para alunos com diversas necessidades especiais por meio do relato das experiências da própria autora. Neste livro houve um desdobramento e enfoque maior, pois, trazia informações específicas da educação para alunos autistas, deficientes visuais e com Síndrome de Down.

Atualmente finalizou-se a leitura do livro de Viviane e como prospecção futura, o aluno Gessé Araújo já possui um terceiro livro para iniciarmos os trabalhos. Vale salientar que além da leitura e audiodescrição do referido material, é feito também o fichamento de citação dos livros no formato digital para que facilite as citações na escrita da monografia como também para auxiliar no processo de catalogação da informação caso Gessé necessite retornar ao livro no texto destacado.

103

5 RELATO PESSOAL DO TUTORADO

A minha participação no projeto de Tutoria foi durante o período letivo de 2016.1 através do convite Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da UFRN (CAENE-UFRN), que tem como coordenadora do projeto tutoria inclusiva a professora Aparecida. De acordo com a missão da CAENE-UFRN, que é apoiar a comunidade estudantil que possuem necessidades educacionais especiais, o projeto propôs à mim o acompanhamento de um tutor para as leituras de livros, que não são disponibilizados com acessibilidade, como também fazer os fichamentos de citações dos autores dos livros e referências.

Com o convite, foi realizado o primeiro encontro entre tutor e tutorado na Escola de Música, setor o qual estudo, e a partir de então foram feitos os processos burocráticos que são exigidos para se ter um acompanhamento da tutoria, como por exemplo, o preenchimento de um questionário e a definição de horário para os

encontros. Combinamos que as leituras do livro seriam realizadas apenas uma vez por semana, por mais que tivesse direito a um encontro por dia, mas devido a outras atividades que realizo na escola de música e os horários em comum entre minha tutora e eu, definimos que a tutoria se realizaria nas quartas-feiras no período da tarde.

Nesse sentido, passamos a ler o livro “Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência” Louro (2012). No qual passei a conhecer alguns pontos importantes das especificidades das deficiências, que a autora trata em seu livro, que onde o escopo é a inclusão de ensino de música para pessoas com deficiência. Outro livro que lemos, foi o “Caminho para a inclusão” Pacheco (2007), livro este que está direcionado para a formação docente.

A importância da leitura desses livros foi ímpar para mim, já que venho participando de uma monitoria dando aula de flauta doce para pessoas com Autismo dentro do Projeto de Extensão Esperança Viva, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - EMUFRN. Com a experiência da monitoria pretendo fazer a minha monografia com o tema voltado para o ensino musical de flauta doce para pessoas com TEA na perspectiva de um educador cego, e para tanto, escolhi esses livros para uma possível fundamentação do meu trabalho de conclusão de curso. Vale salientar que ainda não tivemos tempo suficiente para ler todos os outros livros sobre educação especial que pretendo ler até o final do curso.

Falando sobre adversidade da inclusão no ensino superior, o trabalho da tutoria mostrou-se de extrema importância, visto que alunos que tem necessidade educacional especial precisam de um acompanhamento diferenciado recebendo um apoio acadêmico, que neste caso, é oferecido pelos próprios alunos da graduação, os tutores. No que diz respeito à minha situação, que não posso usufruir dos recursos da escrita tradicional como também não encontro material que necessito digitalizado em *Portable Document Format* (PDF), minha leitura torna-se lenta devido ao Braille o que causa uma dificuldade para dar conta de todas as disciplinas do curso, como ler vários textos e partituras, mostrando-se inviável utilizar somente a leitura em Braille.

Portanto, através do apoio da CAENE com o projeto de tutoria inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito da Universidade, vem proporcionando para mim uma oportunidade de ler alguns livros impressos, que não possuem recurso digital acessível para a leitura com leitores de tela como *Non Visual Desktop Access (NVDA)*, o *Virtual Vision*, *Job Access With Speech (JAWS)* e outros. Essa ação proporciona possibilidades de conhecer mais alguns livros sobre a inclusão além de possibilitar também fazer citações dos livros que vem sendo lidos pela minha tutora.

6 CONSEQUÊNCIAS E CONCLUSÃO DA TUTORIA

A tutoria tem se mostrado bastante fluída, dinâmica e funcional. Como tanto tutor quanto tutorado são alunos de graduação, possuem uma carga horária já bem definida e restrita devido aos componentes curriculares de seus cursos. Portanto há o aproveitamento máximo dos encontros da tutoria por haver somente um dia em comum da semana para a realização do trabalho. Houve alguns empecilhos durante o calendário devido aos diversos feriados deste semestre coincidirem com o dia da tutoria, mas devido à necessidade, conciliamos outro horário na quinta-feira a tarde para manter os encontros regulares.

105

Foi visto, durante a tutoria e o retorno dado, que por mais que Gessé possua conhecimento em Braille, a metodologia utilizada de leitura e fichamento potencializam o seu processo de aprendizagem e a escrita de sua monografia. Dessa forma, pode-se dizer que a tutoria só trouxe benefícios ao aluno, que não havia até então experimentado do projeto, e que a partir deste permitiu ampliar seus estudos de forma mais rápida e acessível.

No que diz respeito à tutora, a experiência de acompanhamento do aluno com deficiência visual só fortaleceu a imagem de que é mais que possível a oferta da educação para todos na universidade de forma acessível assim como determina as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CBE nº. 2/2001 no art. 2º que afirma:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Acredita-se ainda que a tutoria inclusiva se tornou uma experiência muito marcante por ampliar exponencialmente o conhecimento da realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 17 nov. 2016.

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

LINS, Ricardo. **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013.

LINS, Ricardo. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: como devemos nos comportar e ajudá-las. **Revista Bibliocanto**, Natal: v. 5, n.1, jan./jun., 2008.

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

MANTOAN, M. T. E. **A integração das pessoas com deficiência**: contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.763-789, set. 2003.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005.

SOUZA, Amaralina Miranda de; SOARES, Daniele Lessa; EVENGELISTA, Glaucia Borges Moraes Gasparino. A Universidade de Brasília e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. **Linhas críticas**. Brasília: v. 9, n. 16, jan./jun. 2003.