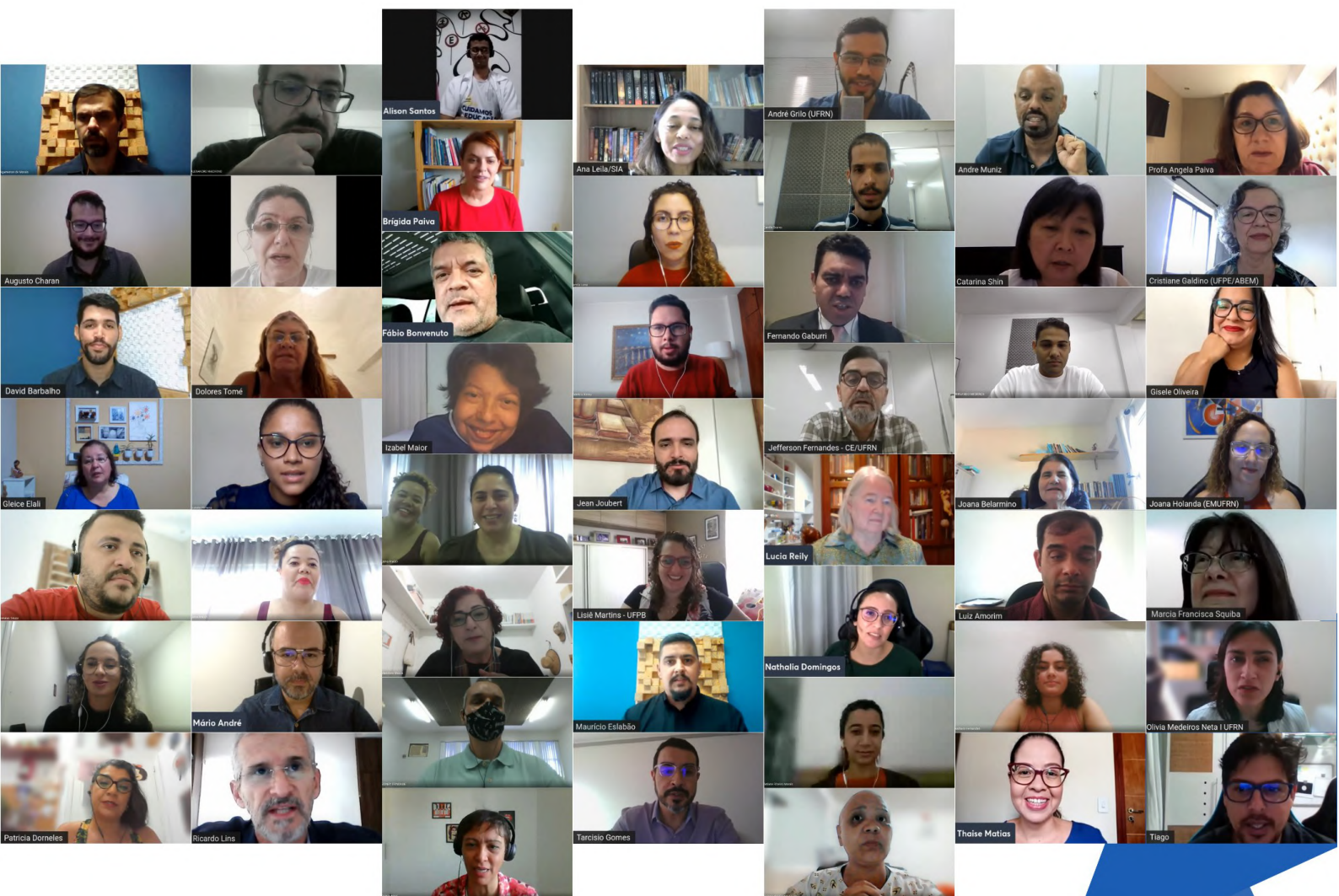




Anais do IX Encontro sobre Música e Inclusão

Conectando conhecimento e boas
práticas em Inclusão e Acessibilidade

ISSN 2674-9572

26 a 29 de julho de 2022
formato virtual





ANAIS DO IX ENCONTRO SOBRE MÚSICA E INCLUSÃO

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

- E56 Encontro sobre Música e Inclusão. (9. : 2022 : Natal, RN)
 Anais do IX Encontro sobre Música e Inclusão - conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade [recurso eletrônico] / Organizado por David Barbalho Pereira; Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes; Agamenon Clemente de Moraes Junior; Catarina Shin Lima de Souza; Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro. – Natal: EMUFRN; SEMBRAIN; BPJD, 2022.
 77 p. : il.
 Modo de acesso: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.
 ISSN: 2674-9572
1. Música e Inclusão – Congressos. 2. Música e Educação Especial – Congressos. 3. Boas práticas para inclusão e acessibilidade – Congressos. I. Pereira, David Barbalho. II. Fernandes, Rayssa Ritha Marques Gondim. III. Moraes Junior, Agamenon Clemente de. IV. Souza, Catarina Shin Lima de. V. Ribeiro, Elizabeth Sachi Kanzaki. VI. Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 78:37

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

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Pró-Reitor de Extensão

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana

Pró-Reitor(a) Adjunto de Extensão

Edvaldo Vasconcelos de Carvalho Filho

Escola de Música

Diretor

Zilmar Rodrigues de Souza

Vice-Diretor

Fábio Soren Presgrave

Coordenador de Extensão

Paulo Eduardo da Silva França

Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão

Coordenação Geral e Acadêmica

Catarina Shin Lima de Souza

Coordenação Adjunta e Administrativa

Elizabeth Sachi Kanzaki

Coordenação Técnica

Agamenon de Moraes

Assistentes em Administração

Camilo Soares Leite de Lima

Verônica Alves de Lima

Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz

Coordenadora Geral / Bibliotecária

Elizabeth Sachi Kanzaki

Vice-Coodenador Geral / Bibliotecário do Setor de Processamento Técnico

Everton Rodrigues Barbosa

Bibliotecária do Setor de Atendimento ao Usuário, Referência e Circulação

Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes

Assistente em Administração

Monique de Melo Borges



IX Encontro sobre Música e Inclusão

Coordenação Geral

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

Comissão Científica

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

Coordenadores(as) das Sessões Temáticas

Me. Agamenon de Moraes, *UFRN*
Prof. Dr. Alexandre Virginelli Maiorino, *UFRN*
Profa. Ma. Camila Larissa Firmino de Luna Furtado, *UFRN*
Dra. Danielle Garcia, *UFRN*
Prof. Me. Ítalo Soares da Silva, *SESC RN*

Pareceristas de Trabalhos Acadêmicos

Alice Lumi Satomi
Ana Carolina dos Santos Martins
Brasilena Gottschall Pinto Trindade
Bruna Priscila Leonizio Lopes
Camila Larissa Firmino de Luna
Christiane Gomes dos Santos
Mauricio Eslabão da Fonseca
Silas Nascimento dos Santos
Yanaêh Vasconcelos Mota



IX Encontro sobre Música e Inclusão

Organização dos Anais do IX EMI

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

Capa

Beatriz Xavier da Costa

Diagramação

David Barbalho Pereira
Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes

Descrições das imagens

Camilo Soares Leite de Lima

Equipe de Apoio

Alba Yung Sook Shin de Souza
Ana Julia Alves de Lima
Ana Louise Câmara da Costa
Ana Paula Melo da Silveira
Anny Adryele Marques Ferreira
Beatriz Xavier da Costa
Ewerthon Lucas de Oliveira Lima Santos
Gabriel de Oliveira Barreto
Janaína Braga Leite
João Gabriel Teixeira de Moura
João Vitor Fonseca Victor
Jobson da Silva Oliveira
José Felipe Siqueira da Fonseca
Judson Oliveira da Silva
Lara Nóbrega de Sousa
Maria Clara Rodrigues Ferreira da Silva
Murylo Benício Moraes de Lucena
Nataly de Souza Fernandes
Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar
Pedro Hugo Câmara da Costa
Thalys Ribeiro de Albuquerque Silva

Equipe das Mídias Sociais

Ana Júlia Alves de Lima
Ana Paula Melo da Silveira
Beatriz Xavier da Costa
Gabriel de Oliveira Barreto
Janaína Braga Leite
Maurício Thiago Souza de Lima
Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar
Rayssa Layane Lopes de Lima

Apresentação

O IX Encontro sobre Música e Inclusão (IX EMI) foi realizado entre os dias 26 e 29 de julho de 2022, em formato virtual. A iniciativa é uma realização da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), por meio do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN) e Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz, em parceria com a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN (SIA/UFRN).

Ao adotar o tema “Conectando conhecimento e boas práticas em inclusão e acessibilidade”, o IX EMI se propôs a provocar reflexões que promovam a integração da teoria à um corpo de conhecimento oriundo da prática crítica da inclusão, colaborando com o entendimento de uma práxis que aponte para estratégias inclusivas cada vez mais efetivas – aspecto que se desdobrou no delineamento das temáticas da programação do evento, orientada por discussões situadas nas múltiplas dimensões da acessibilidade – programática, atitudinal, pedagógica e comunicacional, instrumental e arquitetônica.

Além das conferências, palestras, mesas redondas, rodas de conversa, oficinas e apresentações musicais, o EMI contou a apresentação de trabalhos acadêmicos nas modalidades Comunicação Oral, Pôster Científico e Relato de Experiência – submetidos a seis Sessões Temáticas (STs). Dessa forma, serão apresentadas nas próximas páginas, os trabalhos inseridos nas seguintes STs: **Práticas, recursos e tecnologias na educação inclusiva; Inclusão em contextos de ensino de música; Inclusão e Acessibilidade nos contextos não presenciais de ensino; e Demandas e desafios para uma educação musical inclusiva.**

A atualização dos temas das STs reflete a preocupação desta Comissão Científica em ampliar o espaço de discussão para questões emergentes – sobretudo às inerentes aos formatos híbridos e não presenciais –, os quais vêm se consolidando após a suspensão e retomada das atividades presenciais que marcam o período de pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o compartilhamento e comunicação de experiências, práticas e ações voltadas à inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência nos diversos contextos de ensino-aprendizagem, aliados à construção do conhecimento científico e maturação teórica do campo, em muito têm a agregar à reflexão e aprimoramento dessa práxis nas áreas da Música e Educação Musical em direção a formatos mais inclusivos e acessíveis – objetos centrais desse Evento.

A Comissão Científica do IX EMI espera que os trabalhos que integram os anais do evento contribuam para o amadurecimento dessas questões e lancem pistas para pensarmos em cenários musicais cada vez mais inclusivos.

Sumário

ST Práticas, recursos e tecnologias na Educação Inclusiva

O ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) COM EDUCANDOS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA: algumas considerações

*Raimunda Maria Nunes Oliveira
Brasilela Gottschall Pinto Trindade*

8

INCLUSÃO E MÚSICA: o trabalho com a musicografia braille na Secretaria de Acessibilidade (SEACE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA)

*Samuel Gomes de Melo
Bruna Lorony da Silva Guedes
Ana Karolina Santos Loreto*

24

PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS REDES SOCIAIS: estratégias para tornar imagens e vídeos acessíveis para pessoas com deficiência visual

*Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar
Ana Júlia Alves de Lima
Janaína Braga Leite*

28

ST Inclusão em contextos de ensino de música

EU OUÇO MÚSICA COM O MEU CORPO TODO E VOCÊ?

*Ana Carolina dos Santos Martins
Ana Roseli Paes dos Santos*

32

Sumário

ST Inclusão e acessibilidade nos contextos não presenciais de ensino

**AULAS DE MÚSICA PARA PESSOAS COM AUTISMO:
um relato de experiência sobre o ensino remoto**

Janaína Braga Leite

44

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE
INCLUSIVA: experiências do ensino remoto a partir de um curso de
extensão com estagiário deficiente visual**

Larissa Torres

Carolina Chaves Gomes

50

**MUSICOGRAFIA BRAILLE: uma experiência em tempos de
isolamento social**

Fabricio Spezia Ferreira

Juliana Pereira dos Santos Siqueira

62

ST Demandas e desafios para uma educação musical inclusiva

**A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ATENÇÃO À
CRIANÇA COM TDAH: uma revisão de literatura**

Cristian Marques de Sousa

Maria Elisângela do Nascimento

68



O ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) COM EDUCANDOS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA: algumas considerações

Raimunda Maria Nunes Oliveira

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

rm.nunesbacelar-69@hotmail.com

Brasilena Gottschall Pinto Trindade

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

brasilenat@hotmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre o ensino de música no ensino fundamental (anos iniciais) com educandos com dificuldades de leitura e escrita. Seus objetivos específicos são: apresentar os documentos norteadores da educação para todos — geral e musical; descrever o perfil da pessoa que apresenta dificuldades no processo de leitura e escrita; e sinalizar atividades musicais a serem desenvolvidas com os atores em foco. Sua justificativa pelo tema reflete a vivência de uma das autoras com educandos do ensino fundamental — anos iniciais, de uma escola pública maranhense. Em adição, pela necessidade de enriquecer a presença da disciplina música nessa escola, contemplando os educandos em foco. Sua questão a ser respondida é: Como as atividades musicais escolares podem promover mudanças significativas aos educandos que apresentam dificuldades de leitura e escrita? Sua metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa se solidifica como a pesquisa bibliográfica quanto ao procedimento. Sua fundamentação teórica apoia-se em documentos educacionais (BRASIL, 1996, 2018) e autores que versam sobre o ensino de música e a educação especial/inclusiva. Ao final, foram sinalizadas variadas habilidades musicais possíveis de serem desenvolvidas em consonância com as habilidades da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE

ensino de música; ensino fundamental; dificuldades de leitura e escrita.

Como citar este artigo?

OLIVEIRA, Raimunda Maria Nunes; TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. O ensino de música no Ensino Fundamental (anos iniciais) com educandos com dificuldades de leitura e escrita: algumas considerações. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 9., 2022, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2022. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 8–23. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

1 INTRODUÇÃO

Devido às transformações ocorridas na sociedade, torna-se necessário buscar, por meio da educação, a construção de um futuro na perspectiva coletiva, iniciada desde a infância. Assim, o Estado deve defender e garantir a todos o direito de aprender, ter uma educação de qualidade ao longo da vida, promovendo acesso e permanência com equidade. Com a educação musical não é diferente, pois a mesma deve ser para todos, por entendermos que a música é transformadora, capaz de mobilizar e elaborar com a nossa vida intelectual e afetiva de forma significativa. Destacamos aqui, o termo *equidade*, referente à adequação que se faz no processo inclusivo, para promover, ainda mais, o acesso específico daqueles que necessitam de adequação. Esse termo, presente na AGENDA 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Metas Brasileiras, promovida pela Organização das Nações Unidas, refere-se à possibilidade de adequação de todos, independentemente de suas diferenças, no processo de inclusão (SILVA, 2018, grifo nosso). Portanto, entre seus 17 Objetivos, apontamos o “4 - Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (SILVA, 2018, p. 7).

Frente ao exposto, neste artigo objetivamos refletir sobre o ensino de música no ensino fundamental (anos iniciais) com educandos com dificuldades de leitura e escrita. Como objetivos específicos, apontamos três: Apresentar os documentos norteadores da educação para todos em âmbitos geral e musical; descrever o perfil da pessoa que apresenta dificuldades no processo de leitura e escrita; e Sinalizar atividades musicais desenvolvidas com os atores em foco. Nessa intenção, pretendemos responder ao questionamento norteador: - Como as atividades musicais escolares podem promover mudanças significativas aos educandos que apresentam dificuldades de leitura e escrita?

Nosso tema se justifica por estar relacionado às nossas inquietações e vivência em uma escola pública maranhense com educandos do ensino fundamental, uma vez que foi percebida a necessidade de desenvolver o ensino de música na escola, contemplando os educandos que apresentem dificuldades na leitura e escrita. Assim, surgiu o interesse em pesquisar o tema, trazendo para o contexto da escola o ensino de música, que poderá auxiliar os educandos que apresentem tais dificuldades.

Nossa metodologia de pesquisa apresenta-se com o perfil de uma abordagem qualitativa, em consonância com o procedimento de pesquisa bibliográfica. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. E, segundo Lakatos (2003, p. 183), esta pesquisa bibliográfica “[...] abrange

toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico”. Nossa fundamentação teórica apoia-se em documentos educacionais (BRASIL, 1996, 2018) e autores que versam sobre o ensino de música e a educação especial/inclusiva.

2 EDUCAÇÃO PARA TODOS (PORTUGUÊS E MÚSICA)

Educação é um ato social, que visa ao desenvolvimento do ser humano, de suas competências, podendo ser compreendida como ato de instruir ou o meio em que hábitos, costumes e valores de uma pessoa ou comunidade são transmitidos de uma geração para outra. Assim, tendo a finalidade de mediar, de forma competente, com o objetivo de minimizar a previsibilidade, promovendo a inovação. Educação é um processo que se constrói ao longo do tempo por meio de conhecimento e que vai se modificando mediante novos saberes.

Muitos documentos internacionais e nacionais norteiam a educação, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. No seu Art. 26, afirma que “todo ser humano tem direito à instrução” gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Nesse documento, compreendemos o termo “instrução” como “educação” (ONU, 1948, não paginado). Apontamos também a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, ao afirmar que “[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, não paginado). Nesse sentido, “entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro [...]”. Em paralelo, pode favorecer “[...] o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional [...]”. Dessa forma, mesmo “sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social” (UNESCO, 1990, não paginado).

Em nível nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 205, determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, não paginado). No Brasil, a educação é um direito assegurado mediante lei nacional, e, mesmo possuindo características políticas, remete-nos a um desenvolvimento enquanto pessoa na construção da sociedade.

Quanto à educação escolástica, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no. 9.394/96. No seu Art. 1º, "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Nos seus § 1º e § 2º, sinalizam que esta educação deve ser desenvolvida por meio de ensino em instituições próprias, vinculado ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

A LDBEN, Art. 26, determina que os currículos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), devem "[...] ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos". No seu "§ 2º, o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica", contemplando as linguagens — artes visuais, dança, música e teatro (§ 6º) (BRASIL, 1996).

Continuando, o Art. 32, define que o ensino fundamental tem a duração de nove anos, com oferta gratuita na escola pública, devendo ser iniciado aos seis anos de idade, objetivando a formação básica do cidadão (BRASIL, 1996). Assim sendo, promovendo:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (BRASIL, 1996, não paginado).

Atualmente temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que constitui-se como um conjunto de competências/habilidades que norteiam as aprendizagens essenciais que os educandos devem desenvolver ao longo da educação básica. Nessa perspectiva, é um instrumento que direciona a organização curricular e a qualidade da educação para todos, buscando acabar com as diferenças curriculares apresentadas nas diversas políticas educacionais de estados e municípios (BRASIL, 2018). Nesse sentido, assegurando aos estudantes dez Competências Gerais, entre elas,

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

A BNCC define “competência” “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Ela apresenta caminhos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que contemplam a Educação Básica. Em especial, o Ensino Fundamental é definido em nove anos de duração, sendo a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes (crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade) que passam por uma série de mudanças relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros (BRASIL, 2018). No Ensino Fundamental, são sinalizadas duas fases: anos iniciais (6 aos 10 anos de idade) e anos finais (11 aos 14 anos de idade). Quanto ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, foco da nossa pesquisa, a BNCC afirma que, “ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” e que esta articulação tem que ser progressiva e sistematizada quanto às experiências desenvolvidas pelos mesmos, proporcionando novas possibilidades de leitura, formulação de hipóteses e elaboração de conclusões, dessa forma, construindo os conhecimentos (BRASIL, 2018. p. 53).

Neste período, os educandos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia e criatividade, construindo sua aprendizagem mediante experiências vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar. A BNCC apresenta quatro áreas de conhecimento, entre elas, a área das Linguagens e suas Tecnologias, tendo o componente curricular Arte como um de seus segmentos. Com base nas dimensões de conhecimento de Arte (Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão) (BRASIL, 2018), a BNCC apresenta nove Competências Específicas para este ensino, entre os quais, citamos três,

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social [...];
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação [...];
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira [...]. (BRASIL, 2018, p. 194).

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte é composto de Artes visuais, Dança, Música e Teatro, que “[...] articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2018, p. 193). A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, ganha forma, sentido e significado no âmbito da sensibilidade subjetiva e nas interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos

estabelecidos no domínio de cada cultura (BRASIL, 2018). Para alcançar a aprendizagem em música esperada para essa etapa de ensino, é necessário conhecermos os objetos de conhecimentos e suas respectivas habilidades (Quadro 1).

Quadro 1 - Música - Objetos de conhecimentos e habilidades

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS Componente Curricular Arte - Linguagem Música		
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
MÚSICA	Contexto e práticas	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. Elementos da linguagem.
	Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. Materialidades
	Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. Notação e registro musical
	Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. Processos de criação
	Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: BNCC (2018), com adaptação das autoras.

As práticas musicais devem desenvolver as competências e habilidades necessárias a essa etapa de ensino, sendo os conhecimentos anteriores importantes para a continuação e concretização das aprendizagens. Assim, a BNCC afirma que a transição entre as etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, “garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (BRASIL, 2018, p. 52).

Na BNCC, define-se que o componente Língua Portuguesa deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos [...]”. Assim sendo, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas

sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 66-67). Esse documento define os eixos de integração de Língua Portuguesa, correspondendo às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística (BRASIL, 2018, p. 71). A BNCC enfatiza, na língua portuguesa, o eixo leitura, que “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 71).

Na BNCC, o Eixo da Produção de Textos compreende: “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades [...]” (BRASIL, 2018, p. 76). Para Língua Portuguesa, os eixos Leitura e produção de textos são importantes, e a BNCC elenca competências e habilidades para o Ensino Fundamental – anos iniciais que dizem respeito a essa temática. Dentro das dez Competências Específicas de Língua Portuguesa, destacamos quatro (Quadro 2).

Quadro 2 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS Componente Curricular Língua Portuguesa	
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Fonte: BNCC (2018), com adaptação das autoras.

Esse documento define as habilidades pertinentes ao componente Língua Portuguesa conforme apresentaremos no Quadro 3.

Quadro 3 - Língua Portuguesa - Objetos de conhecimento e habilidades

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS LÍNGUA PORTUGUESA – 1º - 5º ANO		
Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
	Estratégia de leitura	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
LÍNGUA PORTUGUESA – 1º e 2º ANO		
Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO		
Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
	Estratégia de leitura	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

Fonte: BNCC (2018), com adaptação das autoras.

O trabalho desenvolvido entre os componentes curriculares Língua Portuguesa e Arte necessitam de uma abordagem pedagógica que possibilite o desenvolvimento das suas competências e habilidades, e a educação musical é uma dessas possibilidades. Neste sentido, a Declaração de Princípios do Fórum Latinoamericano de Educação Musical afirma que - a educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro do âmbito escolar e fora dele. Ela deve estar a serviço das necessidades e urgências individuais e sociais (FLADEM, 2002 apud TRINDADE, 2008, p. 402). A partir desse

entendimento, compreendemos que a educação musical é necessária para promover a percepção e a consciência do ser humano, contribui para a superação de preconceitos e amplia a visão de mundo dos educandos.

3 O PERFIL DA PESSOA COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

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

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

Ainda, para a LDB, Art. 58, a educação especial refere-se à modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). No seu Art. 59, aponta que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência: "I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;" além de, "III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996).

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

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

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

A partir das nossas discussões sobre as dificuldades de aprendizagem, precisamos pensar no ensino de arte no ensino fundamental – anos iniciais, reconhecendo "[...] a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas" (BRASIL, 2018, p. 196). Nesse contexto, compreendemos que as linguagens artísticas favorecem o trabalho com educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, uma vez que devemos considerar o compromisso aos educandos em desenvolver suas competências e habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento. "O componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais" (BRASIL, 2018, p. 199).

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

4 ATIVIDADES MUSICAIS DE APOIO

As atividades musicais no Ensino Fundamental, com materiais sonoros, instrumentos musicais, o corpo e a voz, permitem desenvolver a sensibilização e habilidades relacionadas à escuta, criação e performance (POUGY, 2017). Em outras palavras, “o processo de ensino e aprendizagem de música deve valorizar uma visão global e integradora do mundo e os processos de escuta, experimentação e criação” (POUGY, 2017, p. 24). O contato com diversos materiais — os conhecidos, que fazem parte de sua cultura, e aqueles que ainda são desconhecidos — amplia a possibilidade de participação e formação crítica dos educandos. Podemos, então, pensar também nessas atividades de forma interdisciplinar, utilizando conhecimentos e promovendo a construção de diversos conhecimentos em outros componentes curriculares. Portanto, é possível pensar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, no contexto da língua portuguesa, que objetiva garantir saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania (BRASIL, 2018). Para Frauendorf (2017), é por meio da língua que pensamos, expressamos opiniões e ideias, argumentamos, e produzimos conhecimentos.

Pensando em todas essas possibilidades de construção do conhecimento, apresentamos uma atividade musical a ser desenvolvida nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, objetivando promover habilidades relacionadas à música do componente curricular Arte, em interação com a Língua Portuguesa, no tocante aos estudantes com dificuldades de escrita e leitura.

Como primeira atividade, apontamos a apreciação musical: sugerimos iniciar com sons do ambiente, sejam eles sons da natureza ou de outros contextos, possibilitando um momento de discussão sobre as características e identificação dos sons percebidos. Nesta etapa, estaremos contemplando a habilidade (EF15AR13), quando propomos identificar e apreciar diversas formas e expressões musicais, reconhecendo e analisando os usos e as funções, sendo então compreendidos os diversos contextos da vida cotidiana, para posterior compreensão dos elementos da linguagem.

A partir dessa apreciação, os estudantes devem ser estimulados a escrever o nome dos elementos por eles identificados, a exemplo: animais ou características por eles compreendidos como importantes. Assim, desenvolveremos habilidades de língua portuguesa, como EF01LP02, em que propomos escrever, espontaneamente, palavras ou frases. Desta forma, será possível verificar como está a prática da escrita dos educandos, possibilitando o desenvolvimento dessa e de outras habilidades.

Como segunda atividade, temos a paisagem sonora, compreendida como o ambiente acústico que é percebido, experimentado ou apreciado pelas pessoas em um determinado contexto. Nesse sentido, sugerimos a utilização de músicas infantis ou de repertório cultural que seja de fácil compreensão ou conhecido pelos educandos. Nessa atividade, a habilidade EF15AR14 deve ser desenvolvida a partir da percepção e exploração dos elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), ainda pela composição/criação de material a partir da apreciação musical, assim como a habilidade EF15AR16, ao explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.).

Outra atividade com a qual podemos dar continuidade é a utilização de músicas folclóricas ou cantigas de rodas para o desenvolvimento de atividades rítmicas com movimentos corporais e reproduzindo instrumentos musicais. Nessa atividade, podemos promover o desenvolvimento da habilidade EF15AR15, quando são exploradas fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal, assobios), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. Também, na habilidade EF15AR17, podemos experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modos individual, coletivo e colaborativo. Em língua Portuguesa, essa atividade pode proporcionar o desenvolvimento das habilidades EF35LP05, que, por meio da letra da música, é possível inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, ou ainda da EF15LP01, quando temos a intenção de identificar a função social do texto da música.

Para essa atividade, o professor deve utilizar uma música que os estudantes conheçam e que saibam cantar. A letra da música deve estar visível para eles no quadro ou em outro material que possa ser acompanhado. No primeiro objetivo, o estudante deve cantar a música acompanhando a letra escrita, o que seria uma leitura simbólica. Musicalmente, podemos utilizar essa atividade para promover a habilidade EF15AR14, ao utilizar o canto de forma a perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.). Ainda é possível desenvolver a habilidade EF15AR15, quando, através de fontes sonoras diversas, com o próprio corpo (palmas, voz,

percussão corporal etc.), possibilitamos aos educandos reconhecer os elementos constitutivos da música.

Podemos pensar esta atividade como forma de desenvolver a identificação de palavras presentes no texto para compreensão e escrita, sendo utilizada a habilidade EF15LP03, quando buscamos localizar informações explícitas no texto, assim como da EF35LP03, se propormos identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. Também, podemos favorecer a habilidade EF12LP01, ao incentivar ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ou ler globalmente ou por memorização. A habilidade EF15LP05 é igualmente fomentada quando, com a ajuda do professor, considerando a situação comunicativa e os interlocutores, podemos propor ao final a construção de um texto.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A educação é direito garantido e assegurado a todos os seres humanos, como vimos nos documentos internacional e nacional que norteiam a educacional contemporânea. Assumida como compromisso, propõe garantias a todas as pessoas que tenham acesso à educação básica. A escola, por sua vez, vem buscando estratégias que atendam a todos, no intuito de que os educandos se sintam motivados a participarem do completo processo de aprender. Neste sentido, sugerimos o ensino de música como uma estratégia que poderá ser utilizada como estímulo aos estudantes em foco.

A música possui grande poder de interação, tendo relevância na vida dos estudantes, despertando sensações e possibilitando superar dificuldades na sala de aula. A partir das atividades do ensino de música, os educandos são encorajados a fazer uso do exercício criativo, aguçando suas percepções dos sons, silêncio, letras e a apreciação. Um ambiente escolar mais alegre e intencionado, musicalmente, fomenta mais atenção, estímulo, criatividade e proporciona autonomia no aprendizado.

A aprendizagem é um processo complexo e entendido como um conjunto de requisitos que levam a pessoa a assimilar e usar o que lhe é ensinado, ou ainda significa estar apto e possuir habilidades para executar diferentes tarefas. Pode ser definida como uma modificação no comportamento do educando em função de uma determinada experiência vivenciada por ele. É um processo contínuo que tem início na convivência familiar, estendendo-se às tradições culturais e se aprofundando na escola e levando até ao seu desenvolvimento na sociedade.

Deparamo-nos com vários desafios que dificultam a prática dos professores e retarda o desenvolvimento dos educandos. Na sala de aula, encontramos vários entraves, assim

como dificuldades na leitura e na escrita. Os problemas de aprendizagem podem gerar consequências educacionais quanto aos desempenhos dos educandos, ou bloqueio das possibilidades de assimilação, podendo ser por fatores cognitivo, afetivo, físico e social. Os educandos com dificuldades de aprendizagem se desenvolvem em ritmo mais lento, precisando, então, de um olhar diferenciado rumo ao êxito escolar.

No contexto escolar, a música proporciona mais que uma aprendizagem específica, pois o pensamento musical vai para além de um simples prazer ou satisfação. O educando passa a perceber-se como um ser social, participativo, por meio das atividades desenvolvidas. A linguagem musical tem um grande poder de interação, despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciadas por facilitar a aprendizagem, instigando a percepção, a criatividade, a sensibilidade e a concentração, o que nos sugere uma perspectiva de superação de dificuldades na leitura e escrita. Atividades que envolvem músicas promovem o desenvolvimento de habilidades aos estudantes que colaboram para realizar funções intelectuais e motoras, como também o relacionamento social.

A BNCC elenca habilidades para trabalhar em sala de aula com música na disciplina Arte, identificada como uma expressão artística que se materializa na prática e que possibilita desenvolver saberes musicais, favorecendo a prática com outras áreas de conhecimento. Segundo o contexto abordado nessa pesquisa, discorreremos quatro habilidades que consideramos essenciais para o problema apontado. Ao promover essas habilidades, os educandos se tornam capazes de compreender a mensagem transmitida no contexto musical, fazendo uso e tendo domínio da comunicação, conhecendo o novo, podendo expressar seu pensamento e conhecimento de formas oral ou escrita. A escola deve preparar o estudante para lidar e fazer parte do mundo letrado. Sendo assim, trabalhando atividades que desenvolvam as habilidades da linguagem musical, integradas com habilidades de língua portuguesa, podemos possibilitar o melhor desenvolvimento da leitura e escrita.

Por fim, a música, no âmbito escolar, tem por finalidade acrescentar e facilitar a aprendizagem do educando, pois orienta o discente a ouvir de maneira afetiva e reflexiva. O ensino de música pode ser utilizado de maneira interdisciplinar, auxiliando a prática pedagógica, estimulando o convívio social, contribuindo no desenvolvimento da fala, da respiração, da autoestima e do cognitivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo analisamos um impasse que muitas escolas enfrentam: estudantes com dificuldade de leitura e escrita. Partimos do pressuposto de que o ensino de música no ensino fundamental – anos iniciais pode contribuir, significativamente, com a problemática da dificuldade de aprendizagem no contexto educacional. Sabemos que o educando com dificuldade de leitura e escrita tem menos oportunidade para se desenvolver, pois é aquele que não consegue aprender ao mesmo tempo que os demais colegas, precisando de uma atenção maior e mais específica.

Nesse sentido, os professores podem usar, nos anos iniciais do ensino fundamental, a música para melhorar o ambiente de aprendizagem, deixando seus educandos mais descontraídos e estimulantes, sendo a prática musical na escola capaz de desenvolver o pensamento abstrato, o convívio social, a harmonia, o desenvolvimento da fala, da respiração e de ajudar o cognitivo de todos. Com base nesses princípios, vimos que a música proporciona vários benefícios no processo educacional, em que o discente é participante, favorecendo a sua construção fonológica na formação de sílabas, palavras e frases, ajudando a movimentar-se no tempo adequado. O cantar favorece a emissão da fala e a memorização das palavras, além de favorecer a prática da separação das sílabas e a aquisição de novo vocabulário, que auxilia na pronúncia e na escrita.

O educando é considerado letrado quando ele é capaz de ter autonomia de resolver o que se pede, em uma atividade, ou expressa sua opinião em um determinado texto por volta dos seus 8 a 9 anos de idade ou mais cedo. Assim, a escrita é concebida como autônoma quando ela se faz entendida a partir do texto escrito, gerando uma comunicação.

Concluimos, então, que atividades musicais são excelentes para o desenvolvimento dos estudantes com dificuldades de leitura e escrita, necessitando então de um acompanhamento dos professores e um planejamento organizado das atividades de música e de Língua Portuguesa. Em trabalhos futuros, podemos analisar essa prática em sala de aula mediante observação de variadas atividades de ambas as linguagens, envolvendo os estudantes em foco e os professores das duas linguagens.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- FRAUENDORF, Renata. **Da escola para o mundo: projetos integradores 3º ano : ensino fundamental, anos iniciais**. São Paulo: Ática, 2017.
- GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TÉRAN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem Detecção e Estratégias de Ajuda**. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.
- JARDINI, Renta Savastani R. **Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas, 1948.
- POUGY, Eliana. **Ápis arte, 2º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.
- SILVA, Enid Rocha Andrade da Coordenadora. **Agenda 2030: Ods-metas nacionais dos objetivos de desenvolvimento sustentável**. 2018. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8855/1/Agenda_2030_ods_metas_nac_dos_obj_de_desenv_susten_propos_de_adequa.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.
- SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial ensinar em tempos de inclusão**. São Paulo: Artmed, 2008.
- TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem de Educação Musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educadores com deficiência visual**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.



INCLUSÃO E MÚSICA: o trabalho com a musicografia braile na Secretaria de Acessibilidade (SEACE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Samuel Gomes de Melo

Universidade Federal do Cariri (UFCA)
samuel.gomesdm@gmail.com

Bruna Lorony da Silva Guedes

Universidade Federal do Cariri (UFCA)
brunaquedes909@gmail.com

Ana Karolina Santos Loreto

Universidade Federal do Cariri (UFCA)
anakarolinaloreto@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE

Educação musical inclusiva; Adaptação de materiais; Musicografia braile; Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Cariri.

Como citar este resumo?

MELO, Samuel Gomes de; GUEDES, Bruna Lorony da Silva; LORETO, Ana Karolina Santos. Inclusão e música: o trabalho com a musicografia braile na Secretaria de Acessibilidade (SEACE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA). In: Encontro sobre Música e Inclusão, 9., 2022, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2022. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 24–27. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

RESUMO

No Brasil, o ingresso de pessoas com deficiência visual no ensino público superior vem crescendo ano a ano. Para atender essas pessoas, visando sua devida inclusão e permanência, as universidades vêm adotando diferentes abordagens, no que se refere ao trabalho de adaptação de materiais acessíveis. De acordo com Melo e Rodrigues (2019, p. 249-251), no ano de 2019, diante o ingresso do primeiro discente com cegueira total no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA), a Secretaria de Acessibilidade (SEACE) abriu vaga para um bolsista do curso em questão e contratou uma *brailista* da prefeitura municipal da cidade de Juazeiro do Norte, para juntos iniciarem seus ofícios, associados à edição e produção de materiais bibliográficos acessíveis e transcrição de partituras em tinta para a notação musical em braille. Como objetivo geral, o presente trabalho pretende averiguar as atividades relativas à musicografia braille exercidas pela Secretaria de Acessibilidade (SEACE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA), entre os anos de 2019 e 2022. Como objetivos específicos, intencionamos: 1) verificar as práticas adotadas pelos servidores para realização das suas atribuições; 2) fazer um levantamento das obras bibliográficas que servem de suporte e 3) elencar pontos positivos e/ou negativos destes processos. Portanto, para melhor entender o objeto de estudo, utilizamos a abordagem qualitativa. Para Goldenberg (2004, p. 53), os "[...] dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos." Quanto à natureza, qualificamos como participante. Conforme Severino (2007, p. 120), é "[...] aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo [...]." Preliminarmente, foi percebido que no primeiro semestre, para conhecer a musicografia braille, iniciou-se uma pesquisa bibliográfica que versasse sobre o tema. Como apoio, foram encontrados os materiais: "Manual Internacional de Musicografia Braille" (2004), disponibilizado em arquivo digital no portal do MEC, e "Introdução à Musicografia Braille" (2003), livro físico da autora Dolores Tomé. Para a produção das partituras em braille, foi fundamental o uso de um software brasileiro para computador conhecido como Musibraille. Este aplicativo possibilita ao usuário fazer transcrições sem ter conhecimento profundo sobre o Sistema Braille e os sinais musicográficos. Em paralelo a este contexto, as demandas solicitadas pelos professores, via e-mail, eram desenvolvidas de acordo com a compreensão que se ia tendo dos assuntos explorados. Vale ressaltar que uma das metas centrais era entregar as produções ao aluno cego no mesmo momento em que esses eram encaminhados aos discentes videntes, pelos docentes. A principal dificuldade para preparação das peças musicais se concentrava no

melhor entendimento da organização/colocação/distribuição correta dos sinais musicográficos em braille, no tocante às formas de transcrição. A posteriori, no segundo semestre, os desafios se apresentavam semelhantes ao primeiro, nesta ocasião, enfatizados nos novos símbolos que se encontravam nas demais partituras requisitadas, como por exemplo, sinais de acorde, articulação, dinâmicas, repetição, etc. Em 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19, a UFCA criou o Período Letivo Especial. As tarefas com a musicografia braille neste cenário foram produzidas por um novo bolsista, dado que o de 2019 se graduou nesta mesma época. Cabe destacar que a formação inicial sobre musicografia do novo colaborador foi dada pelo anterior. Isto foi essencial para que o foco saísse da teoria convergisse à prática, propriamente. Entretanto, mesmo tendo ele conhecimento prévio sobre o conteúdo para trabalhar com as peças, ainda se faziam necessárias novas buscas, o que tardava o envio destas ao estudante. No ano de 2021, a SEACE celebrou junto ao seu primeiro bolsista do curso de Música/UFCA um termo de adesão ao trabalho voluntário, voltado para as mesmas atividades. Além disso, contratou um novo. O empenho conjunto proporcionou um serviço satisfatório, no decorrer da temporada letiva, considerando conhecimentos adquiridos nas experiências predecessoras. Neste ano de 2022, os esforços, uma vez mais, estão se dando para formar - o quanto antes - a mais recém-chegada, em relação à musicografia, a fim de ser entregue os pedidos dos docentes no tempo determinado. Diferentemente dos outros anos, estes processos, tanto do ensino-aprendizagem quanto da prática, vem se tornando incomplexos. O retorno das aulas presenciais e o contato diário e direto entre supervisora, bolsista e voluntário, em um mesmo ambiente, tem propiciado uma troca de conhecimento e experiências notáveis, diferentemente das interações no modelo remoto. Nesta perspectiva, conclui-se que a produção das partituras em braille e a entrega destes ao discente dependia não somente da formação inicial dos bolsistas, mas também do envio - com antecedência - pelos professores. Pelo contexto pandêmico, toda ação sobre a temática, entre os anos 2020 e 2021, aconteceu de forma remota, o que fez com que algumas obras fossem entregues fora dos prazos. No que tange às literaturas encontradas e ao programa Musibraille, pontuamos que foram primordiais para norteamento do trabalho. Um novo material, publicado este ano, fruto da dissertação de mestrado do Jonatas Souza e Silva, titulado "A musicografia braille e o desenho universal para a aprendizagem: uma proposta didática/pedagógica" (2022), se tornou também referência para aprofundamento da musicografia. Diante do exposto, foi percebido que mesmo com as dificuldades, as ações anuais, em grupo, conseguiram atingir seu propósito de fornecer conteúdos acessíveis ao estudante supracitado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Internacional da Musicografia Braille**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MELO, Samuel Gomes de; RODRIGUES, Rodolfo. ACESSIBILIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: um curso de Licenciatura em Música diante a primeira pessoa com deficiência visual ingressa. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 7., 2019, Natal. **Anais do VII Encontro sobre Música e Inclusão**. Natal: EDUFRRN, 2019. p. 249-251.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Jonatas Souza e. **A musicografia braille e o desenho universal para a aprendizagem**: uma proposta didática/pedagógica. 2022. Dissertação (Mestrado profissional em artes) - Instituto Federal do Ceará, Campus Fortaleza, Fortaleza, 2022.
- TOMÉ, Dolores. **Introdução à musicografia Braille**. São Paulo: Global, 2003.



Relato de Experiência

PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS REDES SOCIAIS: estratégias para tornar imagens e vídeos acessíveis para pessoas com deficiência visual

Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
nathlia99@gmail.com

Ana Júlia Alves de Lima

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
julia.lima.706@ufrn.edu.br

Janaína Braga Leite

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

Como citar este relato de experiência?

AGUIAR, Nathalia Gabriella Fernandes; LIMA, Ana Júlia Alves de; LEITE, Janaína Braga. Práticas inclusivas nas redes sociais: estratégias para tornar imagens e vídeos acessíveis para pessoas com deficiência visual. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 9., 2022, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2022. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 28–31. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

Área temática

ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA

Descrição do relato de experiência

Este relato de experiência objetiva descrever nossas atividades desenvolvidas no perfil do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN) no *Instagram*, enquanto monitoras, referente à produção de materiais didáticos acessíveis. A atividade desenvolveu-se remotamente durante os anos de 2021 e 2022, a partir da iniciativa de dar mais notoriedade e visibilidade às ações dos projetos do setor de inclusão da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN). O público-alvo desejado foi a comunidade interna e externa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com direcionamento maior, inicialmente, para a comunidade externa no sentido de sensibilizar a população para temáticas básicas sobre deficiência e inclusão educacional.

A plataforma digital utilizada foi o *Instagram* e, com o intuito de deixar os materiais acessíveis, precisamos estudar para realizar as adaptações necessárias. Nesse caso, a descrição de imagem, audiodescrição e autodescrição. No que se refere às descrições de imagens, define-se como a descrição textual das informações percebidas em alguma imagem.

Almeida e Lopes (2020, p. 1), conceituam a audiodescrição como a “narração de todos os elementos visuais”, compreendendo, assim, como a descrição falada. A utilizamos quando precisamos descrever uma sequência de vídeos no formato de *Stories* do *Instagram*, uma vez que até mesmo o texto escrito é inacessível para leitores de telas. Percebemos que é importante conhecer o contexto em que a imagem ou vídeo estão inseridos e fornecer um panorama do que consta. Contudo, sempre priorizando o que a imagem quer transmitir e as informações principais, em detrimento de objetos decorativos.

Tratando-se da autodescrição, compreendemos que é uma ação individual na qual um indivíduo, a depender do contexto, no vídeo ou imagem, descreve as próprias características. Além disso, também precisamos incluir nesse conjunto de adaptações, vídeos legendados e com janela de libras, de modo a tornar acessíveis os conteúdos para pessoas surdas ou com algum tipo de deficiência auditiva.

Recursos utilizados

Os recursos utilizados foram um site de edição de imagem, *Canva*, para criar as artes a serem publicadas e um aplicativo de edição de vídeo, *CapCut*, para colocar legendas, audiodescrição e janela para intérpretes de Libras.

Resultados

O principal impacto da ação foi justamente a interferência na realidade da falta de acessibilidade das redes sociais. Muitas vezes, quando é publicada alguma postagem, a descrição da imagem é o último item a ser pensada e, às vezes, nem sequer é inserida. Essa lacuna na acessibilidade é algo que vai de encontro com os direitos das pessoas com deficiência, em especial, àquelas com deficiência visual. Com esta ação, registramos efeitos positivos pois pudemos obter um arcabouço mais amplo de conhecimento a partir de tudo que estudamos e pesquisamos para construir as postagens e respectivas descrições. Além disso, foi possível compreender o quanto é necessário adaptar materiais do nosso cotidiano e tornar mais acessível uma ferramenta que possui pouca acessibilidade.

Principais desafios

O principal desafio, inicialmente, era a falta de acessibilidade do *Instagram* em relação às pessoas com deficiência visual, e como deveríamos traçar uma estratégia para esse obstáculo. Com a finalidade de entender como funcionava, de fato, a acessibilidade da plataforma, criamos uma logística e ligação entre as informações que estariam sendo compartilhadas nesse ambiente, de forma que sensibilizasse a comunidade para as temáticas de inclusão.

Desta feita, pesquisamos acerca da temática. Juntamente com a coordenação do setor e o auxílio dos estudantes com deficiência visual da EMUFRN, praticamos descrição de imagens, audiodescrição e autodescrição. Uma vez que o material seria produzido para atender a demanda da falta de acessibilidade, foi importante a revisão ser realizada por pessoas com deficiência visual, já que seriam as principais consumidoras do conteúdo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Carolina Correia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. O que é audiodescrição, mesmo? *In: Congresso Nacional Universidade EaD e Software Livre*, 11., 2020, Minas Gerais. **Anais eletrônicos** [...]. Minas Gerais: UEADSL, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/16983>. Acesso em: 11 jun. 2022.



EU OUÇO MÚSICA COM O MEU CORPO TODO E VOCÊ?

Ana Carolina dos Santos Martins

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

Ana Roseli Paes dos Santos

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
anaroseli@mail.uft.edu.br

RESUMO

Este é um relato de experiência sobre os processos de ensino e aprendizagem de música com uma estudante surda, cujo objetivo é evidenciar a necessidade de uma formação docente especializada para atender estudantes com deficiência. As aulas foram alicerçadas em reflexões, a partir de práticas de uma estudante inserida no processo de aprender-ensinar música, com atividades adaptadas a sua condição e foram desenvolvidas na escola de música da Primeira Igreja Batista de Vitória – ES. As práticas tinham a finalidade de desenvolver o gosto pela música, aperfeiçoar a expressividade, perceber e explorar os elementos constitutivos da música, possibilitar a percepção sonora e a experimentação, permitindo a estudante, tornar-se sujeito ativo e autônomo do processo. Esta experiência possibilitou a reflexão sobre a urgência de uma Educação Musical Especial e o desenvolvimento de uma investigação sobre a formação de educadores musicais e práxis educacional direcionadas à pessoa surda, a sua condição e o seu direito a aprender música. Por isso, evidenciamos a necessidade de uma discussão ampla sobre possíveis processos pedagógico-musicais que possam apoiar a prática docente inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE

educação musical especial; formação de professores; estudante surdo.

Como citar este artigo?

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Eu ouço música com o meu corpo todo e você?. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 9., 2022, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2022. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 32–43. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA, IDENTIDADE E DIREITOS

O presente texto é um relato de experiência de aulas de musicalização, por meio do piano, com uma estudante surda. A estudante em questão demonstrou interesse em aprender música, mas não encontrava um espaço onde a metodologia fosse acessível. Por esta razão, desenvolvemos uma prática pedagógica que compreende as suas especificidades e se apoia em um material didático adaptado que se apresenta tátil, visual e vibrátil.

O sujeito desta pesquisa, é apresentado aqui como pessoa com deficiência, pois, em uma prática inclusiva, a preocupação com a linguagem – nomenclatura é fundamental para a construção do pensar uma Educação Musical Especial e garantir direitos, identidade e respeito. Assim, segundo Louro (2013):

[...] a terminologia adotada atualmente para se referir a essas pessoas é PESSOA COM DEFICIÊNCIA, justamente por considerar que a pessoa TEM uma deficiência e não É um deficiente ou PORTA uma deficiência, pois, em princípio, só portamos algo que podemos deixar de portar, porque portar é sinônimo de carregar. Uma pessoa com deficiência não carrega a deficiência, ela TEM uma deficiência. (LOURO, 2013, p. 2).

Portanto, em nosso caso específico, que se trata da pessoa surda, valemo-nos também dos conselhos de Sassaki, que diz:

Quando se refere ao surdo, a palavra mudo não corresponde à realidade dessa pessoa. A rigor, diferencia-se entre deficiência auditiva parcial (quando há resíduo auditivo) e surdez (quando a deficiência auditiva é total). Evite usar a expressão o deficiente auditivo (SASSAKI, 2003, p. 9).

Por isso, nos fundamentamos nestes autores para apresentar o sujeito do nosso estudo, que tem uma identidade própria e reivindica seu direito à aprendizagem musical equitativa, sem facilitações ou manobras que possam comprometer a qualidade do seu estudo.

Ao revisitarmos a história da educação dos surdos no Brasil, perceberemos que o atendimento educacional especializado tem suas bases, no período Imperial, na cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente em 1857, durante a regência de Dom Pedro II, que construiu algumas instituições voltadas para pessoas com deficiência, a saber, o Instituto de Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos – atuais Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, respectivamente. O formato educacional da época para com as pessoas surdas, aproximava-se do modelo europeu de ensino, cujos alunos eram retirados da proximidade de suas famílias e de seus amigos e passavam a viver,

integralmente, dentro dessas instituições, que eram transformados em internatos, locais de trabalho e ambiente de convívio social.

Com o passar dos anos, essa realidade foi se transformando, tanto na adequação dos espaços quanto na compreensão das necessidades da pessoa com deficiência. Alguns estudos foram desenvolvidos sobre acessibilidade e, adaptações metodológicas educacionais, têm sido modificadas e ressignificadas, apontando para novas políticas públicas. Segundo Almeida (2015), todo indivíduo surdo, inserido no processo educacional, apresenta-se diante de sua própria condição de estar no mundo, o que excluiria quaisquer distinções e rótulos que os caracterizem patologicamente. Por essa razão, a pessoa surda pode apresentar ganhos pedagógicos reais em quaisquer processos educacionais, inclusive no ensino-aprendizagem de música.

O QUE (H)OUVE NA AULA DE MUSICALIZAÇÃO?

De fato, existiria algum benefício para o estudante surdo no aprendizado da música? Tais benefícios são tratados por alguns autores que vem se dedicando ao estudo dessa temática e por isso fundamentam este estudo como é o caso de Ilari (2003), que nos apresenta atividades musicais cujo objetivo é apoiar o desenvolvimento cerebral dos estudantes. Muskat (2012) evidenciou que a música modifica positivamente a estrutura do cérebro, ampliando a sua conectividade e sua plasticidade. Os estudos dos autores citados demonstraram que por meio da música há uma ampliação de competências do cérebro, tais como: emocional, motora, sensorial e cultural. Inclusive, para Hagiara-Cervellini (2003), as experiências musicais na infância das pessoas surdas, são fundamentais para a construção de sua formação e o desenvolvimento de sua sensibilidade para a vida.

Assim, fica evidente que tanto para o sujeito com deficiência quanto para o público em geral, a música potencializa o desenvolvimento cerebral, e para o público surdo isso não poderia ser diferente. Sendo assim, é necessário romper com os preconceitos estabelecidos e assumir a compreensão de que a música, para a pessoa surda, abrange uma dimensão que não se limita a uma sequência de sons organizados. Por isso, torna-se difícil acreditar e aceitar que existam pessoas que não possam usufruir dos benefícios trazidos pela aprendizagem e práticas musicais. Entretanto, não é essa a realidade para as pessoas surdas. Elas têm sido cerceadas de vivenciarem essa experiência e na maioria das vezes não por uma escolha pessoal, mas pela imposição social, pela ausência de conhecimento dessa possibilidade por parte de algumas instituições de ensino e, principalmente pela falta de docentes preparados para desenvolverem esse tipo de trabalho.

Louro (2006, 2012, 2013, 2016), tem chamado atenção para essa questão e corrobora que os futuros docentes da disciplina de Música precisam munir-se de conhecimento para trabalharem com pessoas com deficiências e transtornos, de acordo com as suas especificidades, tendo em mente que seu principal papel é o pedagógico.

Desse modo, somente com uma Educação Musical Especial será possível romper com o preconceito, suprimir barreiras relacionadas a essa questão e formar profissionais especialmente preparados para atender a demanda desse público. Portanto, é fundamental compreender as dificuldades de aprendizagem desse estudante, direcionar metodologias específicas e materiais adaptados para atender as especificidades relacionadas à sua condição. Assim, é possível oportunizar um aprofundamento em competências musicais, pois o acesso a Educação Musical é prerrogativa de todos os cidadãos e deve ser vista como um processo democratizador, ou seja, deve ser de fato, proporcionada pelo princípio da equidade.

Compreende-se, todavia, que essa não é uma questão de fácil análise, pois não se pode entender que as adaptações necessárias para a Educação Musical Especial sejam somente como uma modalidade educacional, pois é necessário debates e estudos para compreendê-la a partir de políticas curriculares. Assim sendo, consideramos que a formação do docente parece incompleta, sobretudo no que concerne às abordagens metodológicas para o ensino de música para surdos. Nesse sentido, Beyer e Duarte (2007, p. 46) apud Freire e Freire (2008, p.157-158) concordam que:

o professor é um agente em potencial que através de sua prática, pode transformar o "musicalizar" em sala de aula num espaço de construção de diferentes formas de pensar o mundo. Para isso, tem que estar convicto que um sujeito aprende à medida que possui as estruturas que definem o estágio no qual ele se encontra (desenvolvimento cognitivo) e também, a partir dos desafios e oportunidades oferecidas pelo meio no qual está inserido.

Por isso, é urgente pensar as práticas musicais oferecidas a esse indivíduo como um grande auxílio para ampliar o seu desenvolvimento integral e, nesse caso, o contato com um instrumento e as experiências musicais se tornam de grande valia, para a chamada de maturação emocional, levando ao desenvolvimento de qualquer criança, notadamente a criança especial, por suas experiências que, obviamente são, não raramente, limitadas de alguma maneira (LELLIS, 2000, p. 28). Por isso, muitas questões precisam ser observadas nesse campo, pois a sociedade ainda percebe a pessoa surda como inapta ao fazer musical.

Haguiara-Cervellini (2003) diz que logo ao ser diagnosticada, é construída uma representação de surdo, pelo senso comum, – e isso vira um rótulo – que é imediatamente

assumida pela família, e essas famílias, por sua vez, tentam “proteger” seus entes de uma experiência frustrante e ensinam aos surdos a desacreditarem de sua capacidade de aprenderem música. Entretanto, é preciso eliminar todo esse silêncio e oferecer-lhes uma formação integral, sem lacunas de pensamento e com oportunidades de compreensão dessas aberturas para o ensino de música e de um instrumento.

Contudo, não se pode confundir Educação Musical Especial com instrução musical ou com musicoterapia, como vinca La Fuente (2016). Para essa autora, a intencionalidade seria a marca maior quando nos referimos à utilização da música na educação desses sujeitos, pois ela se torna objeto de mudança na forma de pensar, sentir e atuar, reafirmando concretamente uma área do saber na educação escolar. Seus efeitos se tornam muito positivos no âmbito acadêmico e social, pois a música é modalidade de conhecimento e disciplina autônoma, quando organizada e ofertada nas escolas e as práticas musicais são voltadas ao processo educacional estruturado e intencional. Já o processo terapêutico que acontece na musicoterapia, tem como foco a terapia e não a música ou a atividade musical em si, insere-se dentro do trabalho clínico que ocorre sob a responsabilidade de um musicoterapeuta.

Com base no exposto, é fundamental trazer para o debate e colocar em causa a formação do educador musical e as suas práticas. É necessário repensar os processos didáticos fundamentados apenas nos aspectos auditivos da música porque é possível sentir a música com o corpo todo, tal como afirma Glennie (2014), o método tradicional usado para o ensino de música é focado no processo e na técnica, e possibilita pouco envolvimento emocional com a música, mas o surdo “ouve” a música com todo o seu corpo, e por essa razão oportuniza uma experiência mais sensorial, mais corporal, mais imagética e com possibilidades vibráteis que amplia a compreensão e a autonomia desse estudante.

Portanto é a partir desse desenvolvimento de vínculo com a sonoridade que o sujeito se torna mais emocional, fazendo com que a música resulte em ganhos constantes para esse indivíduo, pois ele se interessa, aprende e, se bem orientado, desenvolve-se musicalmente. É então possível afirmar que o surdo não se distingue dos sujeitos ouvintes, pois é merecedor, na mesma medida, dessa aquisição que se torna também, um bem cultural.

CRASSOSTREA PINCTADA MÁXIMA [\[Nota 1\]](#)

Ao sermos confrontadas com o cenário de uma possível Educação Musical Especial, descrevemos a experiência vivida com uma estudante surda, que chamaremos ficticiamente de Cecília. Durante o ano de 2021, iniciamos aulas semanais de musicalização para uma aluna surda. Oportunizando a vivência musical, por meio do piano, e vale ressaltar que poderíamos utilizar outros instrumentos, mas optamos por esse instrumento por ser de grande porte e favorecer a relação de “escuta” por meio da vibração ampliada.

Cecília nasceu ouvinte, porém, após uma sequência de otites recorrentes – que envolveu diferentes tratamentos na tentativa de combater as infecções – houve gradativa perda auditiva e o surgimento de um zumbido bem alto nos ouvidos, até que numa manhã de janeiro de 2013, enquanto assistia a um programa de televisão, percebeu que não estava ouvindo nada. A busca por outros tratamentos continuou, contudo foi em vão, pois seu quadro havia se tornado irreversível. Seu diagnóstico: perda auditiva sensorioneural, caracterizada quando há um prejuízo no nervo auditivo, de forma profunda bilateral. Cecília passou a ser uma pessoa surda.

Antes da surdez, a sua relação com a música se dava por meio de aulas de violão e das experiências práticas e quase que diárias em sua vivência musical eclesial. Na época, com 11 anos de idade, Cecília teve seu contato com a música interrompido por não encontrar apoio metodológico à sua condição.

No ano de 2021, iniciamos as nossas aulas de música, sempre buscando na bibliografia pedagógico-musical, metodologias que pudessem orientar a prática pedagógica e oferecer ganhos no aspecto da aprendizagem. Nas aulas, procuramos valorizar a solidez rítmica e oferecer experiências mais sensoriais, por meio das possibilidades vibráteis, com estímulos visuais e movimentos corporais.

Todo esse processo, olhado exclusivamente pela ótica musical, é convergente com as práticas pedagógicas propostas desde a primeira geração dos educadores musicais – Émile Jacques-Dalcroze, por exemplo, que defendia a ideia de a música ser possível a todos. O seu processo de Educação Musical, é fundamentado no ritmo e no movimento, que caminham juntos e reforçam a ideia da construção musical, ou seja, os movimentos corporais rítmicos são complementados pelo sentido sonoro das ações. Para Jaques-Dalcroze (1925), o ritmo é vital, é a força motriz da vida humana, tudo em nós pulsa, é rítmico – o coração, o caminhar, a fluidez sanguínea, a respiração e etc.

Jaques-Dalcroze (1925) criou, dentro da sua proposta ritmo e movimento, uma disciplina chamada Eurytmia. Esta disciplina pode ser definida como o trabalho rítmico musical que através do corpo e seus movimentos, desenvolve precisão rítmica, potencializa

o fazer musical e contribui com o processo de maturidade auditiva, pois “para cada som existe um movimento análogo” (JAQUES-DALCROZE, 1925) e vice-versa. Este princípio foi fundamental para apoiar as práticas e as experiências da Cecília, ao relacionar o som aos movimentos, isso possibilitou encontrar e valorizar outros meios de fazer música, sendo determinante para o seu processo de aprendizagem e percepção rítmica e sonora.

Primeiramente, é preciso dar ciência que as aulas de Musicalização, por meio do piano, acontecem em uma sala adaptada às necessidades da estudante, onde o instrumento fica sobre um tablado de madeira e a Cecília realiza todas as aulas descalças e com os pés encostados no piano, o que favorece o processo vibrátil da sua percepção e auxilia na performance.

Em nossas aulas, trabalhamos primeiramente, a consciência rítmica por meio de reprodução viso-gestual e tátil – de forma que todos os movimentos rítmicos são aprendidos inicialmente através da observação e pela imitação. Depois pela reprodução deles no corpo da estudante, percutindo nas suas costas ou nos seus braços. Após a estudante compreender o ritmo por meio dos movimentos e de senti-los, ela observa a minha execução ao piano, um trabalho baseado na imitação, muito característico ao que Bandura, Azzi e Polydoro (2008, p. 120) chamam de Modelação. Assim, como espelho, tocamos juntas e trabalhamos até chegarmos à autonomia de cada trecho.

Em relação à leitura das notas, não utilizamos unicamente o padrão sistematizado da leitura de partituras. A nossa relação com a notação, é feita por meio de gráficos, números e cores – observamos que o fator visual é atraente e estabelece muito mais comunicação com o estudante surdo. Buscamos, dessa forma, facilitar o processo de compreensão das informações musicais a partir das informações visuais.

Durante as nossas aulas, estimulamos a memorização do repertório, por um lado para que haja possibilidade de comunicação durante a execução, pois toda a nossa comunicação acontece por meio da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e por outro para facilitar e direcionar a percepção vibrátil. Por fim, chegamos à prática musical autônoma do repertório trabalhado.

Inicialmente o nosso trabalho foi baseado no livro “Piano Pérolas Quem brinca já chegou!” escrito por Carla Reis e Liliana Botelho. Encontramos nesse material apoio para realizar um trabalho que favoreceu o que entendemos ser o formato adequado de aula de piano para a nossa estudante surda, pois o método estimula o reconhecimento da topografia do instrumento, explorando grandes movimentos e uma vivência tátil e visual com o teclado do piano. O ensino por imitação, como propõe o livro, é tradicionalmente executado a partir da audição, mas como a condição da nossa estudante não favorece essa prática, nos relacionamos com essa questão pela referência visual. Outro fator colaborativo, do material

selecionado é o estímulo à apreciação do repertório executado, que em nosso caso específico, acontece através do “sentir” a música com o corpo.

Todas as atividades musicais praticadas em aulas demandam da estudante “*ouvir com o corpo*”, uma ação consciente, através da reflexão, bem como um trabalho motor funcional que potencializa o seu desenvolvimento na aprendizagem do piano. Até o presente momento de escrita e finalização deste texto, realizamos, com autonomia, as peças do livro Piano Pérolas, em que a estudante toca peças acompanhadas por outro pianista; e, pequenas peças musicais diversas, que ela executa a melodia e o acompanhamento com independência e rítmica acertada. Assim como na produção da pérola pela ostra *Crassostrea Pinctada Máxima*, há em nós, um mecanismo de proteção que nos motiva a encontrar melhores possibilidades do estudante surdo ser o protagonista da sua história musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje no Brasil há, aproximadamente, 5% de sua população composta de cidadãos comprometidos com algum nível de surdez. Sá, Batista e Santos (2019) afirmaram que no Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (último realizado no Brasil, até o momento), 9,7 milhões de pessoas apresentavam algum grau de deficiência auditiva no Brasil. Com isso, a inclusão de alunos com deficiência é uma realidade cada vez mais presente no cotidiano escolar.

Embora as políticas públicas para a educação inclusiva tenham avançado em nosso país, ainda há muito para se refletir. O paradigma da educação inclusiva é um conceito recente no Brasil e é resultado, de conquistas sociais das pessoas com deficiências, das escolas, dos pais, das comunidades e dos governos. Assim, chegamos à conclusão que há muito a se fazer, uma vez que a pessoa surda precisa ter a possibilidade de usufruir dos benefícios da música como qualquer cidadão. A pessoa surda tem o direito de aprender música, de tocar um instrumento e ter uma Educação Musical Especial. Diferentemente do que se pensa a pessoa surda “ouve” música com o corpo todo.

Percebemos com essa vivência, enquanto docentes, que todo o processo metodológico é uma constante reflexão e pesquisa de referências e adaptações de materiais a fim de sermos eficientes nesse processo. Verifica-se a escassez de literatura, estudos e práticas eficientes sobre a educação musical para surdos, por esta razão ainda são necessários muitos estudos e investigações. Para além de uma literatura reduzida sobre o tema evidencia-se, também a urgência de se pensar na formação do professor de música para trabalhar com estas pessoas.

Para concluir, espera-se que este relato de experiência possa instigar a reflexão sobre a formação em Educação Musical Especial para que no futuro, seja possível a elaboração de projetos de intervenção de políticas curriculares para a formação de professores de música capacitados para trabalhar com pessoas com deficiências, ampliando a possibilidade social de acesso à aprendizagem musical a um maior número de crianças e jovens por meio da igualdade de oportunidades que a Educação Musical Especial poderá possibilitar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wolney Gomes. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente.** Ed. Editus. Bahia, 2015. *E-book*.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos.** Porto Alegre: Artmed. 2008.
- FREIRE, Ricardo D.; FREIRE, Sandra. Planejamento na Educação Musical Infantil. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 18., 2008, Bahia. **Anais [...]**. Bahia: Anppom, 2008. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM383%20-%20Freire%20et%20al.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.
- GLENNIE, Evelyn Elizabeth Ann. EVELYN GLENNIE Como ouvir realmente. **Revista Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 09-17, 10 jul. 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2759>. Acesso em: 11 out. 2022.
- JAQUES-DALCROZE, Émile. La ritmica, il solfeggio e l'improvvisazione. *In: JAQUES-DALCROZE, Émile . Ginnastica ritmica estetica e musicale.* Milano: Ulrico Hoepli, 1925. p. 88-123.
- HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma.** Plexus Editora, 2003.
- ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, n. 9, set. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/395>. Acesso em: 11 out. 2022.
- LA FUENTE, Lucía Casal de. **A experiência musical na instrução e educação musical e na musicoterapia.** *In: SIMPÓSIO DE ESTÉTICA E FILOSOFIA DA MÚSICA*, 2., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: SEFiM, 2016. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM383%20-%20Freire%20et%20al.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.
- LELLIS, Cláudia Maria Carrara. A educação musical especial e a musicoterapia. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 9., 2000, Belém. **Anais [...]**. Belém: ABEM, 2000, p. 27-31.
- LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas.** São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.
- LOURO, Viviane dos Santos. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** v. 1. São Paulo: Editora Som, 2012.
- LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos.** São Paulo: UNESP, 2013.
- LOURO, Viviane dos Santos. (org.). **Música e Inclusão: múltiplos olhares.** 1. ed., v.1., São Paulo: Som, 2016.

MUSKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. *In*: JORDÃO et al. (org.). **A música na escola**. São Paulo: Alucci & Associados Comunicações, 2012.

SÁ, Caio Vinícius Pereira de; BATISTA, Carlos Eduardo Coelho Freire; SANTOS, Donately da Costa. Auris Keyboard: ferramenta de auxílio ao treinamento de percepção musical para pessoas surdas. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 21-43, jul./dez. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003.

LISTA DE NOTAS DE RODAPÉ

Nota 1, página 37: Nome científico de uma ostra que produz pérolas.

[Retorno Nota 1, página 37](#)



Relato de Experiência

AULAS DE MÚSICA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA: um relato de experiência sobre o ensino remoto síncrono

Janaína Braga Leite

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

Como citar este relato de experiência?

LEITE, Janaína Braga. Aulas de música para pessoas com autismo: um relato de experiência sobre o ensino remoto. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 9., 2022, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2022. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 44–49. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

Área temática

ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA

Descrição do relato de experiência

O Som Azul é um projeto de extensão integrante do SEMBRAIN (Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão), da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) e destinado à musicalização de pessoas com autismo. Inicialmente, o projeto contemplava as faixas etárias a partir dos 6 anos de idade. As atividades eram todas realizadas de modo presencial na EMUFRN.

Em decorrência da pandemia do COVID-19 e da suspensão das atividades presenciais, fez-se necessário nos adaptarmos ao ensino remoto no ano de 2020. A coordenadora do projeto, professora Liana Monteiro, e os monitores entraram em um processo de planejamento e adaptação de recursos para que o ensino de música continuasse sendo desenvolvido com efetividade. Assim sendo, decidimos utilizar o *Google Meet*, plataforma de videochamadas, para a ministração de nossas aulas.

Uma das modificações necessárias diz respeito à faixa etária mínima para participação no projeto. Como trabalhamos com pessoas dentro de qualquer um dos níveis de autismo (leve, moderado e severo), considerando que alguns dos estudantes necessitam de nível de suporte 3 e tendo em vista as limitações e dificuldades da realização do ensino de música de modo síncrono, não seria possível atender, de maneira satisfatória, crianças pequenas com TEA. Além disso, uma criança pequena não aproveitaria o ambiente virtual de aprendizagem efetivamente e, por essa razão, a idade mínima para participação no projeto passou a ser 12 anos. Segundo Cunha (2011, p. 62)

O que mais impede o aprendizado do autista na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem que estão ao seu redor, pelas dificuldades comunicativas, e não a existência de algum problema cognitivo.

Tendo em vista que os educandos possuem graus diversos de autismo e a necessidade de grupos mais reduzidos nas salas virtuais de aula, dividimos os estudantes em duas turmas de acordo com o nível de suporte requerido. Desse

modo, temos a possibilidade de promover interações individuais e perceber as principais necessidades e dificuldades frente ao conteúdo da aula.

Recursos utilizados

Por estarmos fora do ambiente acadêmico e sem acesso aos instrumentos musicais convencionais disponíveis na EMUFRN, fez-se necessário dispor de recursos alternativos. Partindo disso, optamos por utilizar utensílios domésticos ou confeccionar nossos próprios instrumentos.

Os principais materiais utilizados foram balde, colher, copos, cabo de vassoura, além da confecção de chocalhos, pandeiros, maracas, castanholas, entre outros. Slides com apresentação de atividades propostas, massa de modelar caseira, água, pintura, desenho, contação de histórias, fantasias, também foram utilizados nas aulas com finalidades musicais.

Resultados

Apesar das aulas *on-line* não serem a melhor opção para o ensino de música, alguns resultados bastante satisfatórios foram alcançados. Os estudantes aprenderam a executar sequências rítmicas, cantar e dançar canções dos mais diversos gêneros musicais como o baião, samba, frevo, xote, *rock* e flamenco. Além disso, confeccionamos, com materiais alternativos, instrumentos musicais que eram utilizados em momentos posteriores, além de ornamentos característicos de algum gênero musical como o chapéu do Lampião e a sombrinha do frevo.

Trabalhar esses aspectos em aula ajudou em questões relativas à coordenação motora, pulso, andamento, percepção musical, estímulo à oralidade e leitura. Fazendo um recorte de um dos principais resultados, destaco a oralidade e leitura, bastante estimulados quando levamos uma pequena estrofe ou refrão de uma música para ser cantada.

Alguns dos estudantes são não verbais. Um deles fala cerrando os dentes e outros ainda não sabem ler. Porém, utilizando estratégias pensadas para cada caso individualmente, ao final da aula cantavam a melodia da música proposta, ainda que, em algumas situações, sem a pronúncia exata das palavras.

Alguns resultados não foram plenamente contemplados durante as aulas, porém, os educandos gravaram vídeos executando as atividades propostas possibilitando a observação e a avaliação um pouco mais criteriosa do desempenho de todos. Além dos vídeos gravados, fotos dos momentos nos quais os alunos estavam confeccionando materiais para serem utilizados em sala.

Vale salientar que os resultados alcançados ao longo do processo também são decorrentes da participação ativa das mães, irmãos ou pais dos autistas, o que facilita a realização das atividades pois temos o suporte de alguém junto ao discente auxiliando em algumas tarefas um pouco mais desafiadoras.

Principais desafios

O ensino remoto é um grande desafio tanto para estudantes neurotípicos como também para alunos com alguma necessidade educacional específica. No caso das pessoas com autismo, barulho, ruídos, qualidade ruim de conexão, por exemplo, são estressantes e os deixam desmotivados. Muitas vezes, todos abrem os microfones ao mesmo tempo e começam a falar, tocar ou cantar e alguém fica incomodado.

Além disso, outra dificuldade encontrada é em relação a alguns discentes que participam das aulas sozinhos, ou seja, sem o suporte de um acompanhante. Isso dificulta o trabalho e o aproveitamento dos educandos porque solicitamos alguns materiais que serão utilizados em sala e alguns chegam na aula sem nada. Em alguns casos, é fundamental o auxílio de outra pessoa e, se não houver uma intervenção adequada por parte dos monitores, o estudante fica desmotivado, desinteressado e não participa ativamente dos momentos propostos.

Questões de conexão com a internet atrapalham, pois, em diversos momentos não conseguimos avaliar se o educando fez um determinado padrão rítmico corretamente ou se cantou conforme proposto. Do mesmo modo, em alguns momentos, o nosso áudio chega distorcido e isso impossibilita a audição mais aproximada daquilo que estamos executando.

Registros em vídeo



[\[Link de acesso\]](#)

REFERÊNCIAS

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



FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: experiências do ensino remoto em Curso de Extensão ministrado por um estagiário cego

Larissa Torres

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
lariissatorres61@gmail.com

Carolina Chaves Gomes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
carolinacg@ymail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar as adaptações das aulas remotas realizadas na disciplina “Estágio Supervisionado I: educação infantil” com a participação de um aluno cego como estagiário discutindo experiências na formação inicial docente desenvolvida através do curso de extensão Primeiras Notas: Musicalização Infantil no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em meio a pandemia da COVID-19, especificando aprimorar a atuação e condução da disciplina, bem como os resultados obtidos da prática pedagógica em um projeto tão amplo em uma perspectiva futura. As experiências do caminho percorrido e escolhido pelo aluno foram decisivas na ampliação das possibilidades de adaptação realizadas bem como no aproveitamento do estágio. Foram percebidos como fatores importantes para esse processo a repetição da disciplina pelo discente, as adaptações desenvolvidas em conjunto com alunos e professores (orientadora e supervisores), e também mudanças nas concepções acerca das práticas de ensino remoto. Como resultado observou-se um melhor aproveitamento da disciplina pelo aluno e a boa participação e interação das crianças e familiares no curso de extensão.

PALAVRAS-CHAVE

formação inicial docente; curso de extensão; inclusão no ensino superior.

Como citar este artigo?

TORRES, Larissa; GOMES, Carolina Chaves. O Estágio Supervisionado e a formação docente inclusiva: experiências do ensino remoto a partir de um curso de extensão com estagiário deficiente visual. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 9., 2022, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2022. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 50–61. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia da COVID-19 as instituições de ensino passaram a realizar suas atividades em caráter remoto, sendo estas síncronas ou assíncronas. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) realizamos durante os semestres de 2020.1 a 2021.2 atividades em formato remoto emergencial, a partir do qual todas as atividades deveriam ser realizadas ou privilegiar o espaço do online e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Professores e estudantes, dos mais diversos contextos e situações passaram a se adaptar à nova realidade.

Na Escola de Música da UFRN (EMUFRN), o Curso de Licenciatura em Música oferta, durante todos os semestres, disciplinas a serem ministradas no formato de Estágio Supervisionado em que os estagiários realizam atividades docente supervisionada em escolas da cidade de Natal/RN. Com os semestres em formato remoto emergencial, as práticas dos estágios precisaram ser reformuladas, além de atender às expectativas de formação no estágio supervisionado, características da disciplina, bem como contemplar a diversidade dos educandos e seus contextos, dentre os quais estão aqueles com deficiência e suas vivências.

Assim, esse trabalho objetiva discutir as adaptações das aulas remotas realizadas na disciplina “Estágio Supervisionado I: Educação Infantil” com a participação de um aluno cego como estagiário. Especificamente buscou discutir aspectos gerais da inclusão no ensino superior, notadamente referente à deficiência visual; analisar e aprimorar a atuação e condução da disciplina verificando e possibilitando adaptações; identificar as adaptações necessárias ou melhor avaliadas para condução de aulas de música online por parte de um docente com deficiência visual; apresentar parte dos resultados obtidos da prática pedagógica em um projeto tão amplo em diálogo entre extensão e ensino universitário.

A experiência foi realizada no semestre letivo 2021.1, no Curso de Licenciatura em Música da EMUFRN, em formato remoto emergencial no qual as aulas ocorriam através do *Google Meet* e a comunicação com os discentes ocorria mediante *Whatsapp* e SIGAA [\[Nota 1\]](#).

Para tal, foi realizado acompanhamento da disciplina no curso de graduação, das aulas ministradas às crianças da faixa etária da educação infantil e, ao final, realizado uma roda de conversa com os Estagiários e Supervisores para avaliar e pontuar as situações das aprendizagens vivenciadas. Este momento em grupo foi registrado em vídeo através do *Google Meet* após consentimento de todos os participantes. Posteriormente, a roda de conversa foi transcrita e textualizada, evidenciando temáticas que tratam do objetivo deste trabalho.

2 AULAS DE MÚSICA PARA DOCENTES EM FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO REMOTO E SEUS DESAFIOS

2.1 A UFRN e a Licenciatura em Música: adaptações institucionais

Como mencionado, a UFRN e a EMUFRN entraram em formato remoto emergencial. Para continuação das atividades, foi disponibilizada uma conta Google com a possibilidade de gravação das aulas ministradas pelo *Meet*. Ainda assim, foi ressaltada a comunicação oficial através do SIGAA.

Em relação aos estágios supervisionados da EMUFRN, com a situação incerta das escolas da cidade alternando entre o presencial e o remoto, decidimos pela viabilização dos estágios em formato remoto. No caso do “Estágio Supervisionado I: educação infantil”, foi organizado e cadastrado um curso de extensão que abrangesse a faixa etária de 0 a 5 anos, no qual foram convidados na qualidade de supervisores, professores de música atuantes na educação infantil da cidade e que tiveram experiência em ministrar aulas remotas para seus alunos, no auge da pandemia. Cabe lembrar que, por meio do ensino da Música e demais linguagens artísticas, o educando “[...] desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas” (BRASIL, 1997, p. 19).

Sendo esse o formato mais próximo da realidade de ensino remoto vivenciada com crianças na cidade de Natal/RN, iniciamos a disciplina com o compromisso de realizar aulas de música para bebês e crianças no qual os estagiários seriam os ministrantes, sendo supervisionados pelos professores da escola básica e da universidade. Nesse sentido, foi criado o curso “Primeiras Notas: musicalização infantil” que contou com 8 aulas (conforme já era preconizado na disciplina presencial), sendo 4 síncronas (*Google Meet*) e 4 assíncronas (*Youtube*). Cabe mencionar que no semestre 2021.1, aqui em discussão, o Primeiras Notas já estava na sua 3ª edição.

As turmas de estágio foram divididas em grupos de três estagiários responsáveis cada um por uma turma de crianças. Na turma do “Estágio Supervisionado I: educação infantil” havia um estagiário com deficiência do tipo cegueira. Assim, formou-se o grupo de Kb, J e Js, responsáveis por uma turma do curso Primeiras Notas destinada a crianças de 3 e 4 anos, em que Js é o estagiário com deficiência visual. Os estagiários foram acompanhados pela professora orientadora (docente responsável pela disciplina e pelo curso de extensão) e os supervisores K e V, professores da escola básica de educação infantil, participantes desse estágio.

2.2 A disciplina e as relações: adaptações docentes

De maneira geral, a EMUFRN realiza um bom acompanhamento e suporte para seus alunos com deficiência. Assim, ao início do semestre letivo, o docente recebe um documento da Secretaria de Inclusão de Acessibilidade (SIA) explicitando questões desses discentes que podem auxiliar na escolha de estratégias didáticas para inclusão nas aulas regulares.

Dessa forma, de maneira geral, já são realizadas algumas adaptações como: descrição de imagens e de slides; entrega de documentos acessíveis a leitores; transcrição de partituras e textos musicais; acompanhamento por tutores específicos para alunos com deficiência; além da EMUFRN ofertar disciplinas que auxiliam nas adaptações para os alunos com deficiência visual, como por exemplo a disciplina optativa de Musicografia Braille.

Tais questões foram dificultadas com o ensino remoto, dado o distanciamento entre as pessoas e setores bem como ao uso de determinadas ferramentas entre softwares, computadores, gravadores (vídeo e áudio), sites, etc., especialmente para discentes com deficiência visual. Nesse sentido, o estágio procurou reduzir os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que poderiam ser utilizados (*Meet*, *Youtube* e *Whatsapp*), privilegiando, também, textos e materiais acessíveis.

Para além disso, a própria adaptação do espaço - este remoto - para realização do estágio supervisionado já foi uma adaptação necessária para que o estágio ocorresse em meio à pandemia. De acordo com a docente:

Professora orientadora: Esse estágio ele é um estágio pra pensar infância, pra pensar educação infantil, pra pensar escola básica de educação infantil. Não foi possível fazer na escola básica, então a gente tentou fazer da forma mais próxima possível que teríamos nessa situação. Esse mais próximo foi trazendo quem está na escola para conversar e para orientar vocês. Foi a gente fazendo o projeto na faixa etária do que é da educação infantil. Foi a gente fazendo num formato que foi o utilizado na educação infantil no período em que estava remoto.

O aluno Js havia iniciado a disciplina presencialmente em 2020.1 (suspensa em virtude da pandemia) e, posteriormente, em 2020.2 tentou cursá-la remotamente, participou por todo o semestre, mas optou por não concluí-la por entender que deveria realizá-la novamente para melhor aproveitamento. Assim, em 2021.1 Js cursa a disciplina, integralmente. De acordo com ele, essa trajetória de cursar e não finalizar foi para adquirir experiência, e foi devido principalmente à mudança brusca de formato ocasionada pela pandemia. Em suas palavras:

Js.: Embora seja um desafio enorme para mim estar participando assim de uma disciplina totalmente diferente do esperado. Porque a gente começou de forma, não nesse semestre, presencial em 2020.1, aí do nada um baque nessa mudança. Eu acho que o que me fez, acabou me fazendo desistir foi esse baque [risos] dessa mudança eu fiquei um pouco, sei nem como é que eu explico isso, mas enfim, dessa vez eu quero concluir sim.

Professora orientadora: É, mas não foi só você. A gente escutou isso de muita gente. E é você falando e algumas pessoas balançando a cabeça, porque realmente foi complicado para todo mundo. [...] Está sendo ainda, né?

No entanto, a professora ressalta que, apesar de ser um desafio difícil de superar, foi sentido por todos, em maior ou menor grau, mas que ainda naquele momento era vivenciado pela comunidade universitária como um todo. A experiência de se conectar mais ainda com os recursos tecnológicos existentes, mas não tão presentes em nossas vivências ocasionou essa insegurança por parte dos estudantes. Para além disso, quando questionado sobre as diferenças entre os dois momentos da disciplina, ele justifica tanto pela turma quanto pela sua própria atuação no estágio:

Professora orientadora: Foi muito diferente do outro estágio que você tinha começado, mas não tinha terminado ou não, foi mais ou menos a mesma coisa?

Js: Eu achei mais diferente, porque, embora a outra turma tenha sido muito boa, mas essa turma eu já achei melhor. Eu achei que eu me senti um pouco mais solto.

Cabe destacar aqui que, para além dos tempos de aprender (o tempo do aluno) há também os tempos da docência (do professor), no qual o estagiário se apropria das ferramentas docente para ministrar suas aulas e perceber-se professor no campo de estágio, mesmo desde o início do curso tendo disciplinas de estágio de observação, a regência das aulas contribuem muito mais para a bagagem docente criada durante o percurso da graduação. Assim, o fato de ter cursado a disciplina mais de uma vez foi fator determinante, pois ampliou o tempo para as aprendizagens de ser docente, além de aperfeiçoar e conhecer novas plataformas e recursos tecnológicos durante este período de repetição da disciplina. Essa ampliação do tempo foi necessária por questões de inclusão tanto relativas à deficiência em si quanto à construção de identidade docente do próprio estagiário. Nesse sentido, cabe lembrar Bellochio (2016, p. 8) quando fala que "a formação de um professor de música implica exercício permanente [...] no processo de desenvolvimento pessoal e profissional", mostrando satisfação nessa nova experiência por parte do estagiário.

Nesse sentido, a professora orientadora ressalta na roda de conversa a questão dos delineamentos próprios da construção docente esperada no estágio supervisionado, especialmente tratando-se, neste caso, do Estágio Supervisionado I.

Professora orientadora: Foi um semestre onde falamos muito sobre a construção da docência. Eu acho que por ser o primeiro estágio, ele tem essa responsabilidade de falar quem são vocês professores. [Que vocês] vejam ali na experiência, participem, tentem identificar aluno por aluno. Vejam quais as possibilidades que vocês têm, testem as aulas antes. Então [interessa] esse momento do que não necessariamente está atrelado à infância em si, mas ao "dar aula", ao "me posicionar como docente de". E foi um desafio bem grande para vocês, porque realmente para as crianças em nenhum outro momento teve outro professor, só vocês

São, então, destacadas na disciplina as demandas necessárias e as demandas possíveis para a primeira experiência de Estágio Supervisionado em formato remoto. Demandas essas que dialogam constantemente com as possibilidades e os desafios do ensino e aprendizagem na formação docente inicial em música durante a pandemia, notadamente buscando a inclusão de todos os atores desse processo (professores/as/us, supervisores/as/us, alunos/as/us, crianças, pais, etc.), dando possibilidades para serem utilizadas futuramente no ensino presencial.

2.3 Ser professor de música para crianças em formato remoto: aprendizagens e experiências

Construir uma prática docente em música em formato remoto é algo que ainda estamos aprendendo. Ainda mais desafiador é desenvolver e encontrar formação inicial docente nesse âmbito. Para isso, durante o semestre remoto os atores que geralmente participam do Estágio Supervisionado tomaram outras dimensões. A distância física permitiu a aproximação de ideias no momento que os supervisores podiam-se fazer presentes durante, praticamente, todas as aulas da disciplina Estágio Supervisionado da graduação. Eles acompanhavam as aulas e comentavam, trazendo casos da realidade escolar vivenciada e da experiência de construção docente deles próprios.

Com o distanciamento da escola de educação básica (enquanto instituição), o formato de curso de extensão remoto permitiu o acolhimento de pais e família nas aulas de música, aproximando a família e transformando o ambiente da casa em um ambiente de interações e vivências musicais compartilhadas. Uma aproximação muito distante da realidade observada nas experiências presenciais de estágio supervisionado.

Assim, em virtude dessa mudança na participação e atuação de cada um desses atores, várias demandas foram identificadas e incorporadas ao estágio supervisionado, ao mesmo tempo em que outras saíram do espectro desse estágio.

De acordo com os estagiários, a importância dos supervisores no espaço da prática, ou seja, nas aulas do curso Primeiras Notas, foi imprescindível. E o formato remoto ajudou a ampliar o tempo de discussão e planejamento conjunto com esses supervisores. De acordo com o estudo de Clauhs (2018 apud Garcia et al., 2020, p. 37) o uso do ambiente virtual pode auxiliar o exercício dos professores atuantes na rede básica e pública, desenvolvendo uma proficiência no uso didático-pedagógico de tecnologias digitais através de atividades on-line. Segundo os estagiários, as intervenções promovidas a partir dessas discussões foram perceptíveis inclusive pelos pais e crianças.

Kb.: Gostaria de falar também a respeito dos supervisores. Foi muito importante essa questão do feedback ao final das aulas. Porque a gente viu o que poderia ser melhorado, teve atividades que eles sugeriram que na outra aula a gente já pôde colocar no planejamento. E aí a gente percebeu uma mudança bem grande quanto a interação, a aula foi bem mais participativa.

J.:A gente percebeu que a partir dessa 3ª aula tivemos o auxílio de K. [supervisor] dando sugestões de algumas músicas, e já colocando em prática a mudança foi enorme. A interação foi total daqueles que puderam participar da aula. E depois, na última aula, a gente também colocou em prática a sugestão de V. [supervisor] então a gente viu quanto é importante o papel do supervisor ali dando algumas orientações. Eles têm experiência, então isso proporcionou um retorno muito grande, das mães e das próprias crianças durante as aulas.

Uma das adaptações, mais difundidas para o período remoto na pandemia, foi a não ativação do microfone enquanto uma pessoa está falando, abrindo apenas um microfone por vez. Quando há mais de um microfone ligado com pessoas falando ao mesmo tempo, em geral, os softwares "cortam" o som de um dos falantes deixando a informação truncada, porém, permitindo uma aula mais interativa. Via de regra, durante as aulas remotas, os estagiários abriam os microfones um por vez, assim como as crianças. De fato, os recursos tecnológicos que temos até então para a transmissão de videoconferência - em situações de aulas remotas - carecem na qualidade e na transferência de dados, bem como no avanço e possibilidades de softwares e plataformas.

Assim, no relato em sala de aula, Js mencionou que não conseguia visualizar os alunos ou suas ações com os microfones desligados. Que sentia falta dessa interação, especialmente nesse formato remoto e com crianças. Nesse sentido, a professora trouxe o conceito de pensar junto com a família que na aula remota a sala de aula é a casa da criança. Então, se na aula é momento de silêncio é importante que o ambiente familiar reflita esse silêncio, se a aula pede sonoridades, a casa tem que acolher essas sonoridades. É preparar a casa para ser o ambiente de aula naquele momento. Dessa forma, seria possível

manter os microfones abertos garantindo a interação entre Js e os demais participantes, bem como a integração de todos.

Complementarmente, Js sugeriu ministrarem a aula inteira, todos os momentos, com o microfone de todas as crianças ligado, e assim foi realizado. A estratégia tomada em conjunto com a orientadora foi uma adaptação da aula remota de música para inclusão do estagiário cego.

Js: Bom, eu posso dizer, como minha experiência, que eu acredito que eu tive uma interação melhor do que se fosse com os microfones fechados, porque o tempo todo eu pude ouvir as crianças responderem. Aquelas que respondiam. Então, assim, me ajudou bastante essa questão de deixar o microfone ativo. É ruim no sentido que dá aquele *delay* da conexão, mas dá pra aproveitar alguma coisa, melhor do que se deixar fechado. Porque só eu passando o conteúdo e tentar imaginar que elas estão me respondendo, pra mim não dá, porque eu não enxergo, não vou enxergar do outro lado. Então, realmente, eu vou precisar ouvir esse feedback sonoro e aí os pais auxiliando também já ajuda bastante. Então assim, deu pra conseguir entender bastante coisa. Não é tudo porque, com certeza, pra ter uma informação melhor eu teria que estar enxergando, mas já me auxiliou bastante em muita coisa. E o pessoal [estagiários e supervisores] também, sempre que podia, falava alguma coisa e aí dava pra saber mais ou menos, ter uma noção do que estava acontecendo.

Como Aristides e Santos (2018) observam, podemos considerar que a adoção e a apropriação das tecnologias digitais subentendem uma construção cultural; os esforços do estudante e/ou do educador para adotar ferramentas digitais estão diretamente relacionados com o valor que o meio sociocultural atribui a estas ferramentas, sem precisar, "limitar-se à transmissão de conhecimentos técnicos e ao desenvolvimento da capacidade de saber executar tarefas e procedimentos, pilares da educação profissional técnica" (DURÃES 2009 apud KANDLER, 2020, p. 448).

Além dessa adaptação nas aulas com as crianças, os próprios colegas, estagiários comentaram que faziam descrições das situações vivenciadas, na medida em que avaliavam ser relevantes para Js.

J: Ele falou sobre a questão de durante as aulas, quando a criança não abria o microfone que a gente notava algo diferente a gente comentava, justamente com o intuito que ele soubesse o que estava acontecendo naquele momento. Eu gostei bastante.

A experiência docente compartilhada com um colega deficiente visual foi importante para o grupo, pois, de acordo com um dos estagiários:

J.: Pra gente foi muito bom, eu gostei muito. [...] Teve uma semana que a gente se reuniu 3 vezes pra preparar a aula pra sexta-feira deixar tudo pronto. E foi muito bom trabalhar com essa equipe, com Js, apesar da deficiência, mas a gente ali conseguiu nos ajudar, porque ele tem muita

experiência também. Js ele dava muita sugestão importantíssima. Aí a gente ia acatando e ia somando ao plano de aula e foi muito bom, eu gostei bastante.

De maneira geral, percebe-se que os grupos tanto de estagiários e supervisores quanto de crianças e seus familiares, reconhecem a contribuição de Js para o ensino, bem como das adaptações que, a princípio seriam apenas para Js, mas que seguiram sendo importantes para todo o grupo.

J.: A gente percebeu que os pais também estavam, viu? Eles não apareciam na câmera, mas a gente ouvia a voz deles ajudando as crianças a cantar também. Foi bem bacana também.

A participação dos pais durante as aulas, mesmo que auxiliando as crianças, se tornou um incentivo para os estagiários, e a estratégia do microfone aberto permitiu a visualização das ações da família junto às crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as aprendizagens a partir da experiência na disciplina de Estágio Supervisionado I para os graduandos em Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desenvolvido através do curso de extensão “Primeiras Notas: musicalização infantil”, trouxe expectativa e aproximou a realidade sobre o mundo do trabalho em meio às aulas remotas. Tal experiência se tornou importante pois, assim como nas aulas presenciais, reflete os medos e inseguranças que o graduando tem com os primeiros contatos com a docência em música.

A presença do aluno Js possibilitou à todo o grupo (estagiários, supervisores, docente orientadora, pais e crianças) repensar e reestruturar as condições previamente estabelecidas para um contexto de ensino remoto. Essas estratégias foram tomadas em conjunto com Js, professora orientadora e supervisores, e percebeu-se que essas adaptações foram benéficas para todos colocando inclusive os próprios colegas na posição de partícipes dessas adaptações construindo-as ao longo do processo.

Assim, percebe-se que nesta experiência pedagógica o processo de inclusão necessário à realização do Estágio Supervisionado em educação infantil no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi um processo no qual a diversidade e a inclusão mostraram-se agregadoras e mobilizadoras de conhecimentos e de pessoas.

Por fim, cabe concluir com a fala da docente orientadora quando menciona que

Professora orientadora: Eu acho que a gente tem muito ainda a avançar em pensar um remoto inclusivo, e talvez no formato que a gente pense num estágio e num estágio com crianças o desafio é maior ainda. Eu nem sei se hoje a gente tem recursos tecnológicos suficientes para tornar isso um ambiente realmente inclusivo, mas é um ambiente de desafio, então ter o Js aqui faz a gente pensar nessas outras possibilidades de Js. Por isso foi muito massa você participar do primeiro [curso de extensão Primeiras Notas], depois participar do segundo também. E faz a gente pensar: que outros formatos a gente pode ter? Que outros jeitos de pensar? Talvez, por exemplo, se eu não tivesse trazido pra turma aquela ideia de que a casa passa a ser um ambiente da escola e aí aquele cuidado que a gente enquanto sociedade teria que ter da interação, de pensar que aquele espaço aonde agora está acontecendo aquela aula é um espaço de sala, então todo mundo tem que prezar pelo silêncio, todo mundo tem que pensar... É uma forma diferente de pensar mas talvez se eu não tivesse trazido, se a gente não tivesse tido o desafio de pensar uma forma inclusiva de ver, uma outra forma de ver que não fosse apenas visual. Então foi muito bacana. Obrigada, Js, pela oportunidade.

Assim, espera-se que esse trabalho suscite outras discussões e outras experiências de inclusão no ensino superior, notadamente com crianças. As possibilidades não se esgotam aqui, pelo contrário, mostram-se maiores e mais necessárias.

REFERÊNCIAS

ARISTIDES, Marcos André Martins; SANTOS, Regina Marcia Simão. Contribuição para a questão das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de música. **Revista da ABEM**, Londrina v. 26, n. 40, p. 91-113, jan./jun. 2018.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/595>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**; Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

GARCIA, Marcos da Rosa; BELTRAME, Juciane Araldi; ARAÚJO, José Magnaldo de Moura; MARQUES, Gutenberg de Lima. A temática das tecnologias e educação musical: uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da Isma entre 2010 e 2018. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 28-45, 2020.

KANDLER, Maira Ana. Música na educação profissional e tecnológica: diferentes possibilidades formativas. **Revista da Abem**, v. 28, p. 446-467, 2020.

LISTA DE NOTAS DE RODAPÉ

Nota 1, página 51: SIGAA é o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, desenvolvido e utilizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte para registro, acompanhamento e avaliação das atividades.

[Retorno Nota 1, página 51](#)



Relato de Experiência

MUSICOGRAFIA BRAILLE: uma experiência em tempos de isolamento social

Fabricio Spezia Ferreira

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
fabricio.spezia@unesp.br

Juliana Pereira dos Santos Siqueira

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
j.siqueira@unesp.br

Como citar este relato de experiência?

FERREIRA, Fabricio Spezia; SIQUEIRA, Juliana Pereira dos Santos. Musicografia Braille: uma experiência em tempos de isolamento social. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 9., 2022, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2022. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 62–67. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

Área temática

ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO

Descrição do relato de experiência

A iniciativa trazida aqui faz parte do projeto Música para Todos, criado pelos alunos de Licenciatura em Música da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 2018, e que a partir de 2021 se configurou, através de um edital, como projeto de extensão sendo então contemplado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. O projeto tem como objetivo promover atividades musicais que tenham caráter inclusivo, tendo já ocorrido atividades para crianças, idosos e PcDs. As propostas, na maioria dos casos, têm como objetivo o diálogo e aprendizagem entre diversos públicos. Além do Grupo de Estudos sobre Musicografia Braille, o projeto ainda tem realizado oficinas, concertos didáticos acessíveis, saraus e um outro grupo de estudos sobre Inclusão e Educação Musical. Contamos ainda com publicações em nossas mídias sociais.

Realizada por alunos da UNESP e colaboradores externos, esta atividade consistiu de um grupo de estudos sobre Musicografia Braille. Fomos motivados a aprender os processos de ensino e aprendizagem musicais de pessoa com deficiência visual (PcDVs), considerando também que dentro do curso de Licenciatura em Música, quase nada é falado sobre deficiência visual. Esta atividade foi estruturada em dois módulos (um por semestre). O primeiro começou no início de abril e terminou no fim de junho, e o segundo começou no início de setembro e terminou em novembro.

O público alvo eram tanto pessoas videntes como PcDVs com interesse em aprender conceitos musicais e/ou como ler e escrever partituras musicais em braille. Também não era necessário que as pessoas fossem ligadas à instituição, sendo então, aberto ao público em geral. Dentre os PcDVs que foram participantes das atividades, tínhamos pessoas cegas instrumentalizadas, pessoas cegas não instrumentalizadas e pessoas com baixa visão não instrumentalizadas.

2 Recursos utilizados

A atividade ocorreu em âmbito virtual, com encontros síncronos semanais pela plataforma *Meet* do *Google* realizados às quartas e aos sábados, sendo este

último específico para tirar dúvidas. Os materiais utilizados foram feitos pelo grupo, consistindo-os de apostilas de exercícios (em formato ampliado) e slides (em formato ampliado, letras pretas em negrito e fundo amarelo). Os materiais foram feitos com base no Manual Internacional de Musicografia Braille. Além disso, materiais em braille foram enviados para os PcDVs participantes para que tenham o referencial tátil.

3 Resultados

Durante os encontros semanais já foi possível observar o quão benéfico o grupo se mostrou tanto com relação à interação entre os participantes quanto ao levantamento de materiais, arquivamento e distribuição dos mesmos dentro do grupo.

Os integrantes se inscreveram com objetivos e experiências diferentes, e assim podemos defini-los em grupos; o primeiro formado por aqueles que estudaram outrora sobre o tema, mas gostariam de relembrar, o segundo grupo consistia de professores que possuíam alunos PcDVs e queriam aprender musicografia braille para melhorar o desempenho tanto deles quanto dos seus alunos, o terceiro formado pelos integrantes desejavam aprender algo novo. Identificamos também outros poucos alunos que além desses motivos estavam ali também pela socialização.

Essa diversidade de experiências e necessidades se mostrou benéfica em relação ao grupo como um todo. A relação de respeito pelo tempo de cada um, assim como o compartilhamento de ideias fez com que todos se sentissem seguros em participar e aprender uns com os outros, tanto mediadores quanto inscitos, sem ter medo de errar, tornando este um espaço de fato inclusivo. Tudo isso facilitou, de acordo com o feedback dos participantes, para que seus objetivos pessoais e os estabelecidos em conjunto fossem atingidos durante o percurso.

Durante nossas conversas com o grupo e nossas pesquisas individuais do projeto, levantamos todos uma dificuldade geral: a escassez de materiais, sejam eles pagos ou gratuitos sobre Musicografia Braille, mesmo embora as produções dos mesmos tenham crescido atualmente. Desta forma, nos encontramos na posição de criar o nosso próprio material didático que servisse de guia e ficasse disponível para os integrantes. Criamos assim o material referido acima que se tornou de grande valia para nós enquanto grupo de estudos e enquanto projeto de extensão, sendo este um dos temas em que mais nos dedicamos e pretendemos expandir.

4 Principais desafios

Em todo projeto que é criado, por mais desenvolvido que este seja, sempre existem melhorias a serem realizadas, e com o nosso não é diferente. Começamos a realizar os encontros do grupo de estudo durante o ano de 2021, dentro do período de isolamento social devido a Covid-19. Desta forma optamos pelos encontros on-line que, apesar de permitir que pessoas de diversos lugares do globo participassem, limitou a experiência principalmente para os PcDV's.

Nossa ideia inicial era proporcionar experiências táteis e auditivas utilizando recursos táteis e sonoros com melhor qualidade do que aqueles de forma compartilhada dentro de uma sala virtual; para isso precisaríamos suprir a distância física que a pandemia nos deixou, o que era impossível no momento em que nos encontrávamos, sendo assim, nenhuma experiência tátil pôde ser desenvolvida.

Apesar de enviarmos materiais em braille para a casa de cada PcDV inscrito, ainda não pudemos proporcionar uma melhor experiência de forma mais imersiva onde além de aprender a Musicografia Braille, eles pudessem estar em contato com a música em si e os instrumentos disponíveis na universidade. Entretanto, quando pudermos reunir as pessoas presencialmente, este será um dos objetivos a serem realizados em um novo formato do grupo.

Registros fotográficos

Imagem 1 – Exemplo de slide



Fonte: Acervo pessoal do grupo Música para Todos (2021).

REFERÊNCIAS

Apresentação do canal Música Para Todos. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 min 31 s).
Publicado pelo canal Música Para Todos UNESP-IA. Disponível em:
<https://www.youtube.com/c/M%C3%BAsicaParaTodosUNESP-IA>. Acesso em: 18 out. 2022.



A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ATENÇÃO À CRIANÇA COM TDAH: uma revisão de literatura

Maria Elisângela do Nascimento

Estudante de Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC)
elisangelanascimento8967@gmail.com

Cristian Marques de Sousa

Professor Orientador. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)
cmsforever15@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda uma revisão de literatura sobre a utilização da música, e atividades musicais na atenção a crianças portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a aplicabilidade da música como instrumento de apoio no desenvolvimento de crianças com TDAH. Como objetivos específicos pretendeu-se examinar e descrever meios que auxiliem na implementação da música na didática pedagógica das crianças com o referido transtorno; além de verificar e refletir sobre os resultados advindos do uso musical para o desenvolvimento das crianças com TDAH. O estudo tem metodologia de natureza bibliográfica e documental, pois se ampara na leitura de outros conteúdos para a formação de ideias. Seus resultados são capazes de amparar o entendimento de que a música auxilia na melhora da atenção e da hiperatividade, pois, seus efeitos positivos são fatores preponderantes para uma maior disseminação desta prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE

transtorno do déficit de atenção e hiperatividade; música; benefícios da música; revisão de literatura; pesquisa bibliográfica.

Como citar este artigo?

SOUSA, Cristian Marques de; NASCIMENTO, Maria Elisângela do. A música como ferramenta pedagógica na atenção à criança com TDAH: uma revisão de literatura. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 9., 2022, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2022. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 68–77. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

INTRODUÇÃO

A música é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento psíquico, cognitivo da criança. Pode-se afirmar que esta arte a qual está diretamente relacionada aos sentimentos e as reações que sentimos ao ouvi-la depende muito do estado emocional de cada um, ela tem o poder de acalmar ou de motivar a determinadas ações (TEIXEIRA, 2017). Pensando nisso e observando as características das crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, surge a ideia de utilizar a música como mecanismo de auxílio no desenvolvimento de crianças com esse transtorno.

Cientificamente é comprovado que a música é responsável por estimular o prazer no indivíduo, logo é possível atrelar esse estímulo a outras atividades gerando uma melhor participação da criança com TDAH em tarefas da escola e conseqüentemente na sua rotina diária, fazendo assim com que o desenvolvimento dela seja gradativo e com uma produção mais efetiva nas mais variadas áreas.

Diante desse ensejo, o presente artigo teve como direcionamento os seguintes questionamentos: A música pode auxiliar pedagogicamente no desenvolvimento de uma criança com TDAH? Quais os benefícios da música para uma criança com o transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? É possível conciliar o trabalho pedagógico de música com as demais áreas do ensino com foco maior no TDAH?

Segundo alguns estudiosos, como Oliveira (2019), a arte musical possui a capacidade de desenvolver simultaneamente várias habilidades, podendo agir na melhoria da audição, da coordenação motora, na concentração e no raciocínio, sem falar que ajuda muito na socialização. Assim a música ajuda a desenvolver pedagogicamente uma criança com TDAH, pois, seus benefícios vão além da didática pedagógica, sendo capaz de melhorar significativamente a percepção e a atenção nas coisas do cotidiano através do ato de memorização.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral analisar a aplicabilidade da música como instrumento de apoio no desenvolvimento de crianças com TDAH. Já os objetivos específicos são examinar e descrever meios que auxiliam na implantação da música na didática pedagógica das crianças com o referido transtorno; como também verificar e refletir os resultados advindos do uso musical para o desenvolvimento das crianças com TDAH.

Este artigo faz-se relevante por buscar contextualizar a aplicação da música com ferramenta de auxílio no desenvolvimento de crianças com TDAH, bem como sua importância para uma melhora na qualidade de vida das crianças com o transtorno e conseqüentemente da família como um todo, buscando demonstrar aspectos que comprovem a eficácia da

música no desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo que objetiva trazer conhecimentos que auxiliam na formação dos indivíduos com TDAH, assim sendo bastante útil para todo o meio onde está inserido uma criança com o referido transtorno.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico apresentamos as principais associações, leis e autores sobre os quais fundamentamos nossa investigação. Nosso intuito aqui é formar uma base confiável para sedimentar nossa investigação.

Como ponto de partida nos debruçamos sobre a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA). Esta associação sem fins lucrativos, fundada em 1999, tem por objetivo disseminar informações científicas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), buscando ainda capacitar profissionais de saúde e educação, oferecendo suporte a pessoas com esse Transtorno e a seus familiares em todo o Brasil (ABDA, 2022).

Por ser uma associação com tais objetivos e suportes, apropriamo-nos das pesquisas e informações então disseminadas, em especial buscando uma base conceitual para a pesquisa organizada.

Debruçando em nossa pesquisa, percebemos a inexistência de conceito único para o referido transtorno. Apesar de tal fato, se faz importante notar sua presença nos dias atuais, sendo com muita frequência, apontado ou descoberto na Educação Infantil. Gonçalves (2010), define O TDAH como um transtorno comportamental, onde o indivíduo encontra dificuldade em se concentrar em algo. Geralmente é descoberto quando a criança no ambiente escolar demonstra dificuldade em focar a atenção na atividade proposta.

Maia e Confortin, (2015), apontam ainda que este transtorno nos dias atuais afeta nossas crianças e foram recebendo ainda outras características que se somam as observações encontradas neste público. São elas: síndrome da Criança Hiperativa, Reação Hiperkinética da Infância, Disfunção Cerebral Mínima, Distúrbio de Déficit de Atenção e, posteriormente, Transtorno de Atenção com Hiperatividade.

Quanto as questões musicais, não abordaremos nesta pesquisa apenas a parte conceitual, e sim temos por enfoque o desenvolvimento desta e suas possibilidades de atuação no cérebro humano. Como área em crescimento neste âmbito temos a musicoterapia, que surge como campo da música e da terapia com intuito de entender e/ou propor experiências terapêuticas através da música.

Ao escutar uma música, o sujeito constrói espontaneamente os sinais sonoros em unidades como motivos, temas, frases, períodos, sentenças, etc. Essa organização em grupos é habitual em áreas da cognição humana (SOUSA, 2020).

Apontados aqui tais fontes, seguiremos por apresentar nossa pesquisa e buscando responder nossas questões pertinentes as contribuições da música e/ou atividades musicais para pessoas com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e sua Contextualização

Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade e atinge de 3% a 5% das crianças em idade escolar no mundo, sendo mais frequente em crianças do sexo masculino (ABDA, 2010).

Há muitos outros conceitos para o TDAH, sendo o da ABDA mais disseminado e usado nos meios de estudos sobre o tema. Outra definição bem direta é a de Gonçalves (2010), que o define como sendo um transtorno comportamental, onde o indivíduo encontra dificuldade em se concentrar em algo. Geralmente é descoberto quando a criança no ambiente escolar demonstra dificuldade em focar a sua atenção.

O TDAH é muito perceptível nos dias atuais graças aos inúmeros estudos já realizados e a conseqüentemente disseminação das informações sobre o mesmo. No entanto, há uma grande parcela de indivíduos que ignoram o transtorno e acreditam simplesmente que ele não existe, sendo para essas pessoas que os sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade algo normal, inclusive em adultos. Porém, estudos comprovam que TDAH não termina com o fim da infância, ele segue com indivíduo por toda a sua vida adulta.

Com o passar dos anos o transtorno foi recebendo diversas nomenclaturas, tais como: Síndrome da Criança Hiperativa, Reação Hipercinética da Infância, Disfunção Cerebral Mínima, Distúrbio de Déficit de Atenção e, posteriormente, Transtorno de Atenção com Hiperatividade (MAIA; CONFORTIN, 2015).

Essa variação de nomes faz parte do desenvolvimento do conhecimento no assunto, pois, à medida que se descobre algo novo e relevante sobre o tema, torna-se capaz de incluir ou remover indivíduo com sintomas distintos, ou não do quadro de pessoas com TDAH.

Crianças com o transtorno em alguns casos não sabem ler e escrever, pois a falta de concentração dificulta esses processos. Assim, os alunos com esses transtornos são geralmente repetentes, porque não conseguiram desenvolver a reflexão e participação nas aulas e chegam à fase adulta sem aprender a ler e escrever, tornando-se às vezes analfabetos funcionais, ou seja, sabem ler e escrever, mas não de forma encadeada. Fazendo com isso o surgimento de um índice alto de repetência e evasão escolar (MAIA; CONFORTIN, 2015).

Como é notório um dos meios mais perceptível para se detectar o transtorno é na sala de aula; mesmo a criança apresentando alguns sintomas, somente pelo fato de ser criança às vezes o diagnóstico é descartado pelo simples entendimento que a infância é uma fase de descobertas e muita dinâmica. Ao chegar no meio escolar, a percepção da atenção observada pelos professores é fundamental para o primeiro diagnóstico junto aos pais.

O tratamento tipicamente prescrito por profissionais de saúde inclui intervenções psicossociais e/ou psicofarmacológicas. No caso de intervenções psicossociais, recomendam uma abordagem educativa que forneça às famílias informações claras e precisas sobre o transtorno. Além disso, sempre que possível, defendem o apoio escolar por meio de rotinas diárias, consistentes atividades físicas e cuidados individualizados (ZAVASCHI, 2004).

A Música e seus efeitos positivos no acompanhamento do TDAH

A música está presente em nosso dia a dia de uma forma tão natural e espontânea que não nos apegamos a necessidade de aprofundarmos em seu entendimento conceitual, apenas ouvimos e curtimos a sua maravilha auditiva. Mas saber a definição de algo é sempre bom e útil em algum momento de nossas vidas.

Entender o conceito de música já é algo relevante para um conhecimento mais aprofundado e sem dúvida estabelece a necessidade de novos estudos dentro do assunto.

Para Sousa (2020, p. 57), "a percepção auditiva abrange múltiplos fluxos de processamento, e os objetos auditivos, em geral podem ser categorizados pelo processamento hierárquico obrigatório na via auditiva anterior ventral".

Compreendemos que o objeto principal da percepção auditiva é o som. Este é absorvido pela "cóclea, órgãos receptores em aparência de caracol da orelha interna, traduz energia sonora em sinais elétricos e os envia para o encéfalo" (SOUSA, 2020, p. 57). A cóclea também discerne os componentes das frequências sonoras e indica as tonalidades e as amplitudes dos sons, concedendo dessa forma, ao ser humano a capacidade de identificar pequenas diferenças existentes entre os sons. Depois dos sons serem transformados em respostas elétricas, diversos circuitos auditivos analisam e processam essas respostas, dando início à percepção auditiva (SOUSA, 2020).

Existem vários estudos que comprovam a existência de efeitos positivos da música no cérebro, pois, alguns afirmam que a dopamina (hormônio do prazer) é liberada no ato de ouvir uma música que te traz algum prazer. Ela também proporciona interação entre as pessoas. Nas crianças é um grande despertador de sensações variadas, demonstrando-se de certa forma uma expressão de linguagem que facilita no aprendizado e estimula o ato de memorização no ato de cantar aquilo que se ouve. Sendo assim não há dúvidas que em

crianças com TDAH a música lhe possibilita um melhor desenvolvimento dentro de suas limitações.

A arte musical atua em várias frentes no tratamento ao TDAH, seja na mobilidade ou diretamente relacionada a atenção, no entanto, ela é uma ferramenta ideal no auxílio a uma melhoria nas relações sociais.

Além de atenuar os sintomas de desatenção e falta de concentração, a música, por sua vez, também apresenta melhora nos relacionamentos sociais e na comunicação, sendo a melhor forma de expressar e canalizar as emoções. A música aumenta a tolerância à frustração e reduz a emissão de condutas disruptivo. Algumas crianças com TDAH têm dificuldade em estabelecer e manter relações com seus familiares, principalmente devido aos seus comportamentos impulsivos. (PEÑALBA, 2010, p. 4)

Compreendemos desta forma que sua atuação funciona como um propulsor que aumenta a sensibilidade na criança com o transtorno, melhorando sua audição e aguçando suas qualidades de coordenação motora, concentração, além de deixar a criança mais envolvida com seu meio social, refletindo no respeito a si próprio e aos outros, elevando seu grau de esperteza, raciocínio, disciplina, equilíbrio emocional e inúmeras outras qualidades que auxiliam na formação de uma pessoa.

A implantação da música nas escolas como alternativa de acompanhamento ao TDAH

A música certamente não é uma disciplina, padrão das escolas, todavia em muitos casos ela é incluída na disciplina de educação artística, assim sendo há uma porta de entrada onde ocorre uma ligação com os alunos, mesmo deixando claro que de uma forma hierárquica sua dispensa, representa pouco grau de importância no setor pedagógico.

Como a música está incluída parcialmente na grade escolar, mesmo que discreta é possível trabalhá-la em evidência mais aprofundada nas crianças com TDAH, desenvolvendo nestas por meio da audição uma educação mais afetiva e refletida.

As estratégias para ensinar e ganhar a confiança dos alunos com TDAH envolvem conhecer os familiares e ter um conhecimento sobre o comportamento e didática a qual devemos usar. Propondo atividades extraclasse para o aluno, criando uma rotina diária, intercalando momento de teoria e prática e utilizando estratégias atrativas, como a música (MAIA; CONFORTIN, 2015).

Por meio do trabalho com a música deve-se considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de entendimento acessível às crianças, a "linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social" (BRASIL, 1998, p. 49).

No processo como um todo é de se observar que as crianças, quando brincam, utilizam-se de sons espontâneos, criando até mesmo músicas, e essa atitude, se não for estimulada, tende a sumir com o tempo. A música deve ser trabalhada de maneira lúdica. Portanto, não nos cabe dizer que a música é para transformar as crianças em artistas da voz, porém, é necessário incentivá-las a continuar a usar os sons e criar suas próprias percepções.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem por interesse investigar a aplicabilidade da música e/ou de atividades musicais na atenção às crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Abordamos nesta pesquisa uma investigação bibliográfica. No que se refere a pesquisa bibliográfica, para Gil (2013) a literatura especializada fornece elementos e subsídios para que o pesquisador possa familiarizar-se com o assunto de maneira mais segura.

Quanto a sua natureza, identificamos que se apresenta como paradigma Qualitativo. Construímos nossas questões apresentando inicialmente considerações pertinentes a conceituar o referido transtorno, verificando suas nuances e possibilidades de afetar as crianças. Em seguida tratamos de apresentar sua contextualização na educação e contemporaneidade.

Esclarecidas estas questões, seguimos por apresentar metodologicamente a arte musical e suas possibilidades de atuação no referido transtorno. Segundo Marconi e Lakatos (2009) a análise do objeto de pesquisa de maneira qualitativa revela o caráter social do contexto investigado e permite que o pesquisador possa construir uma opinião a partir dos constructos analisados.

A partir de tal compreensão, construiremos nossa discussão buscando contemplar a utilização da música como auxílio na atenção de crianças com TDAH.

Esperamos, a partir de nossas escolhas, buscar responder os questionamentos relativos à temática aqui proposta. Em geral, as pesquisas bibliográficas são bases para a maioria dos estudos científicos, sendo desta forma considerados como ponto de partida para inúmeras pesquisas nas mais diversas áreas da ciência.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Por ser um transtorno neurológico com uma porcentagem alta de detecção, o TDAH atua negativamente nas crianças, deixando-as desatentas, inquietas e impulsivas, podendo esses sintomas se estenderem pela vida adulta.

Podemos então observar que é um transtorno bem comum em nosso meio, sendo basicamente entendido como um transtorno comportamental que deixa o afetado com grande dificuldade de concentração.

Há uma parcela de pessoas que por falta de conhecimento não enxergam o TDAH como um transtorno a ser tratado, acham que é algo natural da infância. Somente ao ver a criança chegar a fase adulta é que realmente passam a entender um pouco que a falta de atenção e a hiperatividade são um problema neurológico.

A maioria dos diagnósticos do TDAH começa na escola, através da percepção dos professores em notar a dificuldade de certos alunos em ler e escrever. Deixando claramente transparecer suas dificuldades em concentração.

A música surge então como uma alternativa promissora no tratamento desse transtorno, onde a combinação de ritmo, harmonia e melodia são capazes despertar a liberação da dopamina no cérebro, causando prazer na pessoa que ouve a música. Seus efeitos nas crianças vão bem mais além, pois desperta, sensações e estimula o ato de memorização.

A inserção da música nas escolas públicas se dá por meio da educação artística, porém, em algumas escolas privadas já é uma disciplina escolar distinta. A música entra de forma atrativa na mente dos alunos com TDAH, seja por meio da voz ou de instrumentos musicais, sendo essa coordenação e transmissão de efeitos sonoros organizados em um espaço de tempo responsável por estabelecer um ganho de confiança entre pedagogo, aluno e família, afim de estabelecer uma estratégia de desenvolvimento comportamental e de rotina diária, sempre alternando teoria e prática.

A musicalização é um potente mecanismo que intensifica, na criança, além da percepção a audição, particularidades como: concentração, coordenação motora, sociabilização, respeito a si próprio e aos outros, perspicácia, raciocínio, obediência, equilíbrio emocional e muitos outros atributos que contribuem na formação do ser humano. O processo de musicalização deve abranger a todos, procurando desenvolver esquemas de absorção da linguagem musical.

Vislumbramos desta forma a capacidade musical de estimular o aumento da sensibilidade em crianças com TDAH, aguçando sua audição e tendo reflexos, direto na atenção, na coordenação motora e na concentração. Ela também envolve o ouvinte de forma mais natural no meio social, sendo possível de certa forma elevar o grau de raciocínio, esperteza, disciplina, equilíbrio emocional, criatividade e inúmeras outras qualidades que estimulam e desenvolvem as crianças.

O TDAH não é algo novo em nosso meio, sempre há em algum lugar alguém que conviva ou que ao menos conhece alguém que apresenta seus sintomas e que por falta de uma atenção necessária não teve seu transtorno comportamental tratado, levando a vida toda

em um mundo restrito a coisas novas. Grande parte das pessoas não tratadas levam uma vida abaixo dos padrões aceitáveis, não por opção própria, mas por falta de conhecimento de seus pais ou responsáveis legais. Hoje já há uma maior procura por tratamentos que proporcionam uma melhor qualidade de vida aos afetados e a cada dia surgem novos conhecimentos sobre o assunto e uma consequente expectativa por via de tratamento cada vez mais eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TDAH é um transtorno existente há muitos anos em nossa sociedade, no entanto, só se passou a olhar o mesmo como um problema neurológico a pouco tempo. Seus principais sintomas são agravados na falta de atenção e na hiperatividade. Dessa forma buscar meios que viabilizem a diminuição desse transtorno é primordial para uma melhor qualidade de vida. Um desses meios encontrados é através da música, onde ela é capaz de estimular o cérebro a realizar ações que aguça a concentração e a coordenação motora e desencadeiam diversos outros benefícios que atuam diretamente no desenvolvimento da criança com TDAH.

Com a leitura e observações do presente artigo fica evidenciado que a música desperta, sensações variadas nas pessoas e essas sensações diversas é um ótimo estímulo para as crianças realizarem as descobertas do mundo a sua volta.

A inclusão da música no cotidiano escolar é um grande avanço para o ensino e ainda mais para as crianças que tem o TDAH, pois, essas necessitam de atividades lúdicas que as façam interagir de forma motora e social com os demais ao seu redor. As atividades pedagógicas que envolvem a música são capazes de incentivar o senso de atenção e a trabalhar a hiperatividade de forma mais prazerosa.

Compreendemos desta forma que a inserção da música nas escolas ainda é baixa, todavia tem sido um avanço considerável os efeitos da prática musical na melhoria de vida de muitos portadores do transtorno.

Há muito a se desenvolver no propósito de estimular a música como ferramenta de melhora da atenção e controle da hiperatividade. Isso é algo que com o avanço de pesquisas e com uma maior conscientização da sociedade como um todo irá aos poucos se desenvolvendo e tão logo será uma prática rotineira no tratamento do TDAH.

Conclui-se, portanto que a música comprovadamente tem efeitos positivos nas crianças com TDAH e que a sua implantação é necessária nas escolas, principalmente naquelas turmas onde se tem a inclusão de alunos com o transtorno. Além disso, comprova-se a necessidade de uma expansão nessa didática, visto que a inclusão dessas crianças com TDAH em salas de aula é essencial para o seu processo de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **O que é TDAH?**. 2022. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**.. São Paulo: Atlas, 2013

GONÇALVES, Samara Cunha. **O TDAH-Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no contexto escolar: uma visão Psicopedagógica**. Niterói: [S. n.] 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, Erechim, v. 39, n. 148, p. 73-84, dez. 2015.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. A música no contexto da Psicopedagogia e a utilização de instrumentos musicais como ferramentas de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 10, 17 mar. 2019.

PEÑALBA, A. Musicoterapia e hiperatividade. **Revista musical Catalana**, Belo Horizonte, v. 303, p. 4-6, 2010.

SOUSA, Natanael Martins de. **As representações mentais na execução musical: o caso dos estudantes de flauta doce de uma escola pública de Pacatuba-CE**. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

TEIXEIRA, Jéssica dos Santos. **A influência da música no processo cognitivo e emocional da criança e sua utilização como instrumento pedagógico**. 2017. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2017.

ZAVASCHI, Maria Lucrécia Scherer. A criança necessita de uma família. In: AZAMBUJA, Regina Fay de; SILVEIRA, Maritana Viana. (org.). **Infância em família: um compromisso de todos**. Porto Alegre: IBDFAM, 2004.