

David Barbalho Pereira
Rayssa R. M. Gondim Fernandes
Elizabeth Sachi Kanzaki
Agamenon de Moraes
Catarina Shin Lima de Souza
Organizadores(as)



PRÁTICAS, DESAFIOS E REFLEXÕES NA

EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA

VOLUME 1



Escola de Música
da UFRN

Práticas, desafios e reflexões na
Educação Musical inclusiva

Organizadores(as)

David Barbalho Pereira

Rayssa R. M. Gondim Fernandes

Elizabeth Sachi Kanzaki

Agamenon de Moraes

Catarina Shin Lima de Souza



Escola de Música
da UFRN

Responsabilidade técnica



Setor de Musicografia
Braille e Apoio à Inclusão



Biblioteca Setorial
Pe. Jaime Diniz

Edições EMUFRN

Diagramação

David Barbalho Pereira e Rayssa R. M. Gondim Fernandes

Capa

Maurício Thiago Ferreira de Lima

Descrição das imagens

Camilo Soares Leite de Lima

Normalização de acordo com as normas da ABNT

Rayssa R. M. Gondim Fernandes

Revisão

David Barbalho Pereira e Rayssa R. M. Gondim Fernandes

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor(a). Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seus respectivos autores(as).



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

P912 Práticas, desafios e reflexões na educação musical inclusiva [recurso eletrônico] / Organizado por David Barbalho Pereira ... [et al.]. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 2,70 MB). – Natal: EMUFRN, 2022. v.1., 215 p.: il.

Modo de acesso: World Wide Web

<<http://repositorio.ufrn.br>>

Inclui referências.

ISBN: 978-65-00-49541-6

1. Música e Inclusão. 2. Música e Educação Especial. I. Pereira, David Barbalho. II. Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 78:376



Reitor

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Secretário de Inclusão e Acessibilidade

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Pró-Reitor de Extensão

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana

Pró-Reitor Adjunto de Extensão

Edvaldo Vasconcelos de Carvalho Filho



Escola de Música
da UFRN

Diretor

Zilmar Rodrigues de Souza

Vice Diretor

Fabio Soren Presgrave

Coordenador de Extensão

Paulo Eduardo da França Silva

Coordenação do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN)

Catarina Shin Lima de Souza

Elizabeth Sachi Kanzaki

Agamenon Clemente de Morais Júnior

Coordenação da Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz (BPJD)

Elizabeth Sachi Kanzaki

Everton Rodrigues de Souza

Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes



Encontro sobre
Música e Inclusão

Comissão Organizadora do Encontro sobre Música e Inclusão (EMI)

Agamenon de Morais

Catarina Shin Lima de Souza

David Barbalho Pereira

Elizabeth Sachi Kanzaki

Rayssa R. M. Gondim Fernandes

Apresentação

É com grande satisfação que a Comissão Organizadora do Encontro sobre Música e Inclusão (EMI) - realizado anualmente no âmbito da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) - apresenta a obra "**Práticas, desafios e reflexões na Educação Musical Inclusiva**". Esta coletânea possui o objetivo de ampliar as discussões voltadas à Inclusão e Acessibilidade na Educação Musical, ampliado esse diálogo junto a estudantes, profissionais, pesquisadores(as) e interessados(as) nas áreas da Música e Educação Musical. Dessa forma, o livro é constituído por versões atualizadas dos artigos apresentados no VIII EMI, realizado em outubro de 2021, e conta também com valiosas contribuições propostas por membros da Comissão Científica do Evento.

Entende-se que publicações na área da Inclusão e Acessibilidade e, mais especificamente, na Educação Inclusiva e/ou Especial, encontram ambiente receptivo à ampliação e difusão de discussões dessa natureza. A inclusão das pessoas com deficiência e pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) encontra vasto lastro na legislação brasileira e está sedimentada na nossa Carta Magna. Por outro lado, verifica-se

com entusiasmo o crescente ingresso de estudantes com NEE nos sistemas educacionais. Desse modo, reforça-se a necessidade de que os(as) profissionais da Educação estejam conscientes do papel central que desempenham na promoção de processos de ensino-aprendizagem inclusivos, e também cientes do amplo escopo de possibilidades na sua atuação junto a esses públicos.

Compreender a inclusão como processo a ser efetivado e aprimorado cotidianamente aponta para uma diversidade de barreiras à Inclusão e Acessibilidade - sejam elas de natureza arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental, entre outras. Assegurar o acesso a práticas e recursos adequados às necessidades específicas é um processo desafiador e dotado de forte singularidade, à medida que é desenvolvido alinhado às singularidades e necessidades específicas dos sujeitos, bem como dos contextos e recursos locais.

Se por um lado, evidencia-se um longo trajeto a percorrer para a garantia de sistemas, contextos, práticas e ambientes educacionais inclusivos, por outro, é notória a concretização de práticas e recursos que fortalecem a inclusão nas diversas áreas e níveis de Ensino, inclusive na Música e Educação Musical. A descrição e análise de relatos dessa natureza são desejáveis para a apreciação e estudo de estratégias voltadas ao fortalecimento de uma lógica mais inclusiva no ensino-aprendizagem. Daí reside a pertinência de sistematizar essas contribuições e disponibilizá-las para livre acesso. Associadas ao reconhecimento dessas experiências como potencialidades de ação, demanda-se também a reflexão e análise crítica das práticas e modos

de efetivar a Inclusão e Acessibilidade nos contextos educacionais. Essa lógica norteia a organização dos capítulos desta obra.

Os capítulos que integram a **Parte I - Experiências e potencialidades** - abordam estratégias, práticas e recursos realizados em contextos diversos da Educação e Performance Musicais. O compartilhamento, descrição e análise de experiências e vivências de educadores(as) musicais e pesquisadores(as) da área potencializam o entendimento da inclusão como processo a ser construído cotidianamente e em interação contínua com estudantes, familiares e comunidades escolares - respeitando as suas particularidades, potencialidades e condições locais. Desse modo, não cabe entender as contribuições aqui dispostas como receitas ou fórmulas prontas a serem replicadas em outros contextos, e sim como pistas ou possibilidades para ação docente. Esses textos evidenciam ainda a importância de aliar a construção do conhecimento à observância de práticas e desafios postos no campo empírico. As contribuições teórico-conceituais que integram a literatura da área potencializam o contato e compreensão de práticas coerentes a uma lógica inclusiva e de respeito à diversidade. Dessa forma, pareceu-nos oportuno entender essas contribuições como potencialidades à construção de uma Educação Musical Inclusiva.

Na sequência, a **Parte II - Desafios e reflexões** - agrupa contribuições teórico-conceituais voltadas ao objeto desta coletânea e, fundamentando-se em aportes teóricos distintos, convidam os(as) leitores(as) a refletir sobre a concretização da Inclusão e Acessibilidade na Educação Musical. Os esforços de sistematização e reflexão crítica sobre essas práticas e princípios

que norteiam a atuação docente são fundamentais à construção do conhecimento da área e em muito têm a contribuir na reflexão e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Dito isso, desejamos que a coletânea “**Práticas, desafios e reflexões na Educação Musical Inclusiva**” fomente pistas para a ação, reflexões, e - quem sabe - inspirações para consolidação de uma Educação Musical cada vez mais inclusiva. Agradecemos aos autores e autoras pela confiança e parceria neste projeto, assim como ao apoio institucional dedicado às pautas da Inclusão e Acessibilidade no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Escola de Música.

Desejamos uma ótima leitura!

Sumário

Parte I Experiências e potencialidades

Capítulo 1

Perspectiva do professor no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Específicas | 11

Jonathan Atkinson Freire da Silva

Nathália Gabriella Fernandes Aguiar

Capítulo 2

Rotas alternativas para a inclusão escolar em tempos de distanciamento social | 31

Raquel Mara Lopes Correia

Capítulo 3

Educação Musical e Síndrome de Down | 50

Alison dos Santos

Helena Fagundes da Silva

Capítulo 4

O ensino de Música de estudantes com deficiência visual e comuns no Ensino Fundamental | 76

Alessandro José de Araújo Freitas

Brasilena Gottschall Pinto Trindade

Capítulo 5

A Musicografia Braille aliada à execução musical por pessoas com deficiência visual | **98**

*Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar
Agamenon de Moraes*

Parte II Desafios e reflexões

Capítulo 6

O ensino de Música às pessoas com Deficiência Visual: uma revisão sistemática de literatura nos Anais dos Congressos ANPPOM 2015-2020 | **113**

*Eduardo Franklin Pereira Soares
Brasilena Gottschall Pinto Trindade*

Capítulo 7

Transtornos Mentais no Curso Superior em Música | **138**

*Plinio Gladstone Duarte
Viviane dos Santos Louro*

Capítulo 8

Educação Musical Inclusiva: tecendo reflexões iniciais sobre deficiência e interseccionalidade | **162**

Yanaêh Vasconcelos Mota

Capítulo 9

Educação Musical e Diversidade: desenvolvimento humano em potência | **183**

*Patrícia Lima Martins Pederiva
Daiane Aparecida A. de Oliveira
Tatiane Ribeiro Moraes de Paula*

Autores(as) e organizadores(as) | 206

musicografia braille tecnologias assistivas diversidade necessidades educacionais específicas educação m
sica inclusão acessibilidade políticas públicas educação musical práticas inclusivas contexto educaci
bilidade cultural práticas inclusivas contextos de ensino musical currículo performance musical ensi
ca inclusão acessibilidade políticas públicas educação musical práticas inclusivas contexto educaci
inclusão acessibilidade políticas públicas educação musical práticas inclusivas contexto educacion

Parte I

*Experiências e
potencialidades*

Capítulo 1

Perspectiva do professor no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Específicas

*Jonathan Atkinson
Freire da Silva*

*Nathalia Gabriella
Fernandes Aguiar*

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

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

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

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

A justificativa da pesquisa deu-se pela importância que o estudo apresenta para a área da Educação Especial e Inclusiva, pois contribuiu para a expansão do campo específico da ciência que se refere à relação entre professor e aluno. O ganho para a área docente através desta pesquisa empreendida é o benefício do público-alvo por meio das experiências anteriormente citadas pois mediante o conhecimento apreendido, será possível objetivar metodologias que facilitem o

desenvolvimento do educando no ambiente escolar. A abordagem da pesquisa fornecerá uma perspectiva psicológica educacional fundamentada na Teoria Sociocultural de Vygotsky e na Teoria da Psicogenética de Henri Wallon. O objetivo baseia-se em explanar como o relacionamento entre professor e aluno influenciam no desenvolvimento deste.

A relação educacional entre professor e aluno

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

O docente tem papel fundamental no desenvolvimento de qualquer educando. Esse desenvolvimento, por meio da construção de conhecimento, para Vygotsky, é um processo que deve ser trabalhado em conjunto. Portanto, o professor, primordialmente, guiará o estudante em sua trajetória de

aprendizagem, assim como os colegas de sala e o corpo docente da instituição de ensino serão uma ajuda externa. Segundo Sampaio e Sampaio (2009, p. 95), ao apontarem para a relevância do vínculo professor-aluno, considera-se o docente como mediador da relação do estudante com o conhecimento e responsável pela sua formação. Levando isso em consideração, podemos inferir que, para um estudante com NEE, uma boa relação professor-aluno é ainda mais fundamental. Isso porque o educador deve trabalhar aspectos específicos da necessidade educacional do discente, que o ajudem a desenvolver-se da melhor maneira possível. Mas de que formas essa relação pode auxiliar o desenvolvimento do estudante?

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

No cotidiano de uma sala de aula, o docente lida com estudantes de diferentes realidades. Dentre esses educandos, poderão surgir diversas deficiências, sejam elas de caráter mental (como transtornos de aprendizagem) ou física (deficiência visual, auditiva ou motora, por exemplo). Nesse contexto, o professor irá exercer papel essencial, uma vez que participará

de uma interação diária com esses discentes, sendo ele o personagem mais próximo capaz de detectar falhas na aprendizagem dos estudantes. Isso posto, faz-se primordial que essa relação seja benéfica e construtiva.

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

Impacto da relação professor-aluno no desenvolvimento do estudante com Necessidades Educacionais Específicas

A falta de uma boa relação professor-aluno revela uma grande falha no sistema escolar e é um elemento dificultador no processo de ensino-aprendizagem do estudante. Se a falta dessa boa relação professor-aluno para com o estudante sem

NEE já é dificultadora da aprendizagem, para o estudante com deficiência, essa boa relação faz uma falta maior ainda. Como o docente é, comumente, aquele que identifica a presença de alguma dificuldade de aprendizagem, é de suma importância que ele assuma papel ativo no desenvolvimento do estudante. No entanto, não é sempre que vemos isso ocorrendo na prática.

Exemplificando o impacto de uma má relação entre professor-aluno, aconteceu através de experiência vivenciada através de Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio. Nesse Estágio, um dos autores do presente capítulo pôde ter contato com a realidade de um discente com NEE. O cenário apresentado não foi animador, pelo fato de a escola nem sequer ter procurado identificar quais eram as dificuldades do estudante, para que assim os professores pudessem ter um diagnóstico com o qual poderiam buscar estratégias de intervenção. Dessa forma, o aluno não conseguia ter um bom desempenho em sala de aula e, na posição de estagiário, pouco ou nada pôde ser feito para incluir aquele aluno nas aulas de maneira satisfatória, dado o abandono por parte da escola e dos pais em fornecer informações sobre o discente para que assim, professores e estagiário pudessem buscar ferramentas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Silva (2007), se a relação professor-aluno não tiver vínculo suficiente para que o desenvolvimento do discente ocorra, a ação educativa não acontecerá de maneira satisfatória. A autora ainda trata acerca das barreiras atitudinais, considerada a de mais difícil superação, uma vez que envolve

questões subjetivas que se associam com os pensamentos dos educadores a respeito dos fundamentos divergentes do processo de inclusão.

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

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

Diante dessa perspectiva, existem diversos fatores os quais dificultam a conexão professor-aluno, como a implementação inadequada das técnicas, a insuficiência de modos de triagem e monitoramento, a necessidade de integração entre as partes interessadas, a falta de sensibilidade do profissional docente, entre vários outros fatores apontados por Fletcher et al. (2009). É válido ressaltar que a rede regular de ensino, apesar dos grandes avanços para incluir as pessoas com

deficiência, infelizmente, ainda não consegue atender esse público de maneira satisfatória. Contudo, esses fatores precisam ser contornados no sentido de promover ao estudante com NEE seu desenvolvimento da melhor forma possível, com o intuito de integrá-lo no contexto da educação inclusiva.

Possíveis estratégias

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

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

educacional e não se importar com suas interações no meio social, assemelha-se mais com exclusão.

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

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

Abordagens Vygotskianas

A teoria sociocultural do desenvolvimento da aprendizagem de Vygotsky, como apresentada por Cubero e Luque (2004, p. 105), considera a construção do conhecimento não

como um processo individual, mas de ideação conjunta. Assim sendo, essa estruturação é realizada através de ajuda externa, a qual, no caso do ambiente escolar, vem do professor e dos colegas de sala.

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

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

No caso de uma escola inclusiva, a interação entre os estudantes é muito interessante, pois além dos próprios discentes

se ajudarem, já que todos possuem níveis de desenvolvimento diferentes, estariam incluindo o aluno com deficiência na sala de aula. Para Cubero e Luque (2004, p. 105), o educador, na maioria dos casos, orienta as trocas e dá sentido ou situa as intervenções dos participantes. Contudo, os alunos podem apropriar-se da situação em sentidos não previstos pelo docente.

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

Abordagens Wallonianas

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

pessoa, uma vez que a inteligência é apenas uma parte do que é constituída a pessoa.

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

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

Contudo, não são todos os conflitos que devem ser extinguidos do ambiente escolar, uma vez que estes também são essenciais para o desenvolvimento da personalidade. Ao contrário, o conflito tem um papel importante e pode ter um significado positivo no desenvolvimento do estudante. Porém, quando possível, o educador deve distinguir aqueles conflitos

que acontecem de modo a gerar um impacto positivo e aqueles que são inadequados ou equívocos (GALVÃO, 1995, p. 52).

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

Como podemos observar na teoria da psicogênese da pessoa completa, o meio no qual o indivíduo está inserido interferirá no desenvolvimento. Wallon recusa-se a selecionar um único aspecto do ser humano e analisá-lo, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento será a ênfase na teoria walloniana. O homem, ser geneticamente social, possui inúmeros contextos, como: cultural, social e familiar. O conhecimento de mundo que o discente tem por meio desses contextos irá interferir no desenvolvimento. Esse avanço acontece em fases (GALVÃO, 1995, p. 42), de forma que seja uma construção progressiva, tendo cada fase suas respectivas particularidades, podendo possuir predominância da atividade afetiva ou cognitiva.

De acordo com Soares (2006, p. 96), a perspectiva social deve ser considerada no ensino da pessoa com necessidades educacionais específicas e a deficiência não é unicamente um aspecto biológico. À vista disso, o professor não deve apenas analisar o discente no que diz respeito aos seus resultados nas avaliações, por exemplo. Grande parte da construção da personalidade do educando se dá a partir da “expressão do eu”, como

colocado por Galvão (1995). Essas expressões podem se dar a partir de atividades artísticas, por exemplo, que permitem o sujeito expressar sua subjetividade. É o conjunto de uma boa relação professor-aluno e do meio a ser utilizado para interações que resultam em um bom desenvolvimento escolar.

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

Uma aluna em específico que apresentava além da visão subnormal, perda auditiva e Neuropatia Diabética [[Nota 1](#)], tinha ansiedade - fato esse que dificultava a sua participação nas aulas e até mesmo, em alguns casos, a sua frequência em sala de aula. O relacionamento entre ela e o corpo docente foi primordial, e continua sendo, para que ela possa se desenvolver. Nós, monitores, passamos a procurar alternativas que não causasse ansiedade, como por exemplo: avisar a data dos

exames avaliativos muito tempo antes, enquanto simultaneamente era realizado uma avaliação continuada. Diante disso, foi perceptível a necessidade de construir um vínculo com a discente, pois segundo Sampaio e Sampaio (2009, p. 94): “a docência é uma profissão relacional, cujo exercício não se reduz apenas à aplicação de técnicas e instrumentos”.

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

Considerações finais

Após essa pesquisa, foi possível perceber as dificuldades para a efetivação da educação inclusiva. Pode-se analisar, ainda, que nos momentos nos quais o relacionamento entre professor e aluno é benéfico, ou seja, baseado no conhecimento das diversidades de cada discente, o educando irá desenvolver-se nas atividades escolares. Sampaio e Sampaio (2009, p. 147) apontam que a inclusão significa um desafio a ser enfrentado para que as crianças e todos aqueles comprometi-

dos com a educação não sofram as consequências de um sistema escolar excludente. Partindo do pressuposto que devemos redirecionar a atenção para o cotidiano da sala de aula e, principalmente, à relação professor-aluno ao invés de olharmos apenas as dificuldades dos educandos, para então podermos desenvolver uma escola para todos. É necessário que o professor possua um olhar direcionado para as potencialidades dos discentes e trabalhe em cima delas.

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

Como descrito por Araújo (2019), o docente necessita compreender as individualidades do corpo estudantil que está trabalhando, desenvolvendo um relacionamento de afetividade, autoridade e respeito. A relação benéfica e construtiva professor-aluno irá promover, além de um melhor desenvolvimento do discente com NEE, um ambiente de integração entre todos os educandos, para que não haja segregação. Dessa forma, todos os estudantes ganham uns com os outros, pois alunos que não possuem deficiência aprendem mais sobre o universo dos discentes com necessidades educacionais específicas. Assim, eles são mais incluídos, não só na sala de aula, mas também, futuramente, na sociedade.

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

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

Referências

ARAÚJO, Francisca Aldecir Mendes Costa de. **A relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem.** 2019. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó. Departamento de Educação. 2019. Disponível em: <http://monografias.ufrn.br/handle/123456789/9371>. Acesso em 09 fev. 2020.

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

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

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

FLETCHER, Jack M; LYONS, G. Reid; FUCHS, Lynn S.; BARNES, Marcia A. **Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção.** Editora Artmed, São Paulo, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 15.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 134 p. (Coleção Educação e conhecimento) ISBN: 8532614027.

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

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

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

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

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

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

Lista das Notas de Rodapé

Nota 1, página 24: A Neuropatia Diabética, ou Diabetes, afeta os nervos causadores da sensação de dor e tato, e conseqüentemente, gerando uma perda da sensibilidade nos dedos da mão. Nesse caso, esse fator prejudica a leitura do Sistema Braille em suportes típicos. Dessa maneira, todo material em Braille deve ser adaptado, de forma que fique ampliado, facilitando então, a leitura do Sistema.

[Retorno Nota 1, página 24](#)

Capítulo 2

Rotas alternativas para inclusão escolar em tempos de distanciamento social

Raquel Mara Lopes Correia

Introdução

Com o advento da Pandemia Covid-19, muitas intervenções educativas precisaram ser remodeladas. Rotas alternativas passaram a ser utilizadas com intuito de dar continuidade aos acompanhamentos realizados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Este capítulo apresenta flashes do trabalho remoto desenvolvido por docente de escola pública do Município de Natal/RN, e contempla momentos nos quais a prática indica resultados exitosos.

Com base no pós facto ocorrido à distância, via conexão telefônica realizada da residência da professora à casa de estudante, foram registradas e analisadas etapas semanais de atendimento que abordaram aspectos da vivência prática e teórica, analisando-se os fenômenos ocorridos de forma qualitativa.

A docente se envolve no trabalho pedagógico com criança do 3º ano do Ensino Fundamental, diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – X-Frágil, na busca de proposições, caminhos e respostas que pudessem proporcionar resultados positivos e promissores à aprendizagem escolar, num momento margeado por incertezas, expectativas, medos, dificuldades e distanciamento do atendimento presencial, que antes, ocorria no chão da escola.

São objetivos deste capítulo compartilhar experiências desenvolvidas em trabalho remoto, cujos desfechos consubstanciaram-se na proposição da ideia de que estudantes com deficiências e transtornos são capazes de aprender e revelar seus conhecimentos, mesmo em tempos complexos, bem como buscar caminhos alternativos para intervenções educativas.

Para corroborar como tema em foco, vem à tona do estudo alguns pontos essenciais à sua reflexão. Entre eles, a caracterização da deficiência e as funções psicológicas superiores - delineadas por Vigotski (2011, 2012), aspectos da deficiência e possibilidades de desenvolvimento, abordados por Facci, Façanha e Fahd (2015, 2016) e a formação e a prática educativa nos estudos realizados por Mantoan (2003).

Fundamentação teórico-metodológica

Dois pontos delineados por Vigotski (2011, 2012) são destacados como orientadores de nosso pensamento: caracte-

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

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

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

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

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

No obstante, no puede dejar de advertir que «la anormalidad infantil, em la enorme mayoría de los casos, es producto de condiciones sociales anormales» (idem, p. XV) y el más craso error reside en que «se ve en los niños anormales únicamente la enfermedad, olvidando que existe em ellos, además de la enfermedad, una vida psíquica normal la que, em virtud de condiciones especiales, asume un aspecto primitivo, simple y comprensible que no se encuentra em los niños normales. (VIGOTSKI, 2012, p. 77-78).

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

O segundo ponto está nas funções constituídas pela interação entre memória e consciência, agrupando várias características numa rede de nexos influenciados e fortificados pelo

contexto vivido com as interações sociais e o ambiente, ou seja, nas funções psicológicas superiores. Atribuições mentais essenciais e indispensáveis às compreensões, representações, aprendizagens, à práxis dos indivíduos no ambiente em que se inserem.

Como podemos considerar, a partir de Vigotski:

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

Contextualização do cenário

Pontos altos do estudo, destacados a partir da descrição de sessões de atendimento, compuseram as intervenções pedagógicas através do trabalho remoto com videochamadas, apoio familiar e recursos existentes na casa da estudante. Cenas de uma peça real vivenciada com Alice [\[Nota 1\]](#). Estudante com TEA — X-Frágil, 9 anos de idade, matriculada no 3º ano de uma escola municipal.

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

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

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

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

No período letivo de 2019, de forma presencial, foram utilizadas atividades com o crachá, identificação do nome, uso de letras móveis, livros de história, jogos de encaixe, pintura, recorte, colagem, contação de histórias, músicas, instrumentos da bandinha rítmica, uso de fichas com imagens, material concreto para contagens, agrupamentos e seriação e atividades

diversificadas. O planejamento individualizado foi desenvolvido procurando alcançar as capacidades e potencialidades observadas, bem como as necessidades educativas que a estudante apresentava. Entre elas, reconhecimento do próprio nome, coordenação motora, escrita exploração de cores, formas, contagens e desenvolvimento do imaginário infantil.

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

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

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

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

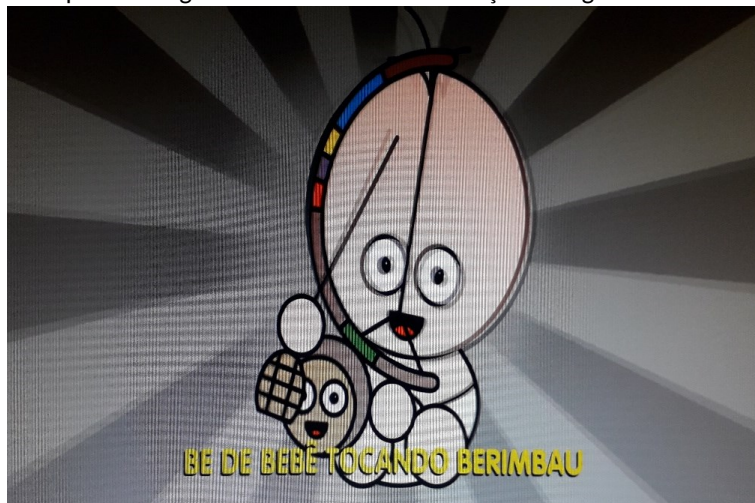
pela sala de aula regular, adaptando-se situações de aprendizagem para que pudessem ser desenvolvidas ações, tais como o reconhecimento do próprio nome, identificação de imagens, a utilização das letras para a escrita de palavras, objetos da casa para contagens, elaboração de agrupamentos, seriação e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

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

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

Figura 1

Exemplo de imagem extraída do Vídeo Crianças inteligentes



Fonte: Crianças Inteligentes

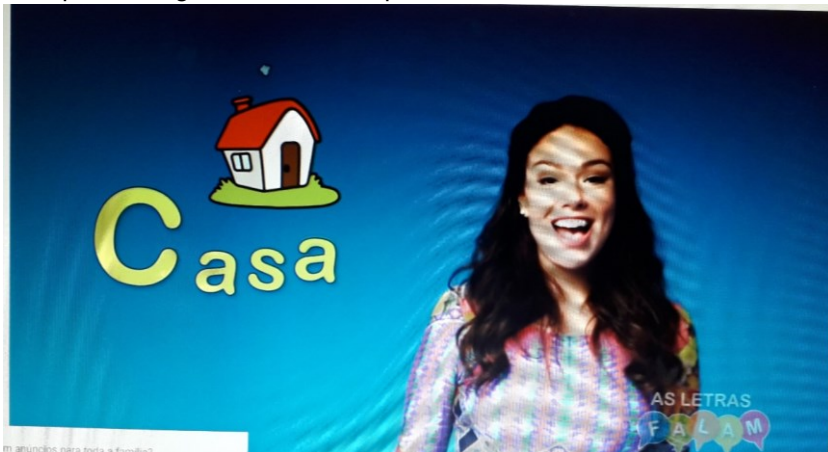
Observamos que a música, acrescida de cor e movimento de imagens, corroborava como recurso mediador do AEE, estimulava e permitia maior atenção e envolvimento da estudante durante as propostas interventivas auxiliando a formação de conceitos. A atenção dispensada pela estudante era maior do que com o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

Em uma das sessões, com vistas a alcançar o objetivo da escrita, a partir do reconhecimento e aplicação das letras na palavra, foi proposto o Clipe: “As letras falam” - uma música para ensinar a ler e escrever, autoria de Jaime Zorzi (ver Figura 2). A estudante assistiu, acompanhou, participando na atividade proposta e envolvendo-se com a canção. Através da música, observava e expressava com o movimento labial a sonorização das letras e palavras apresentadas.

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

Figura 2

Exemplo de imagem extraída do Clipe “As Letras Falam”



Fonte: CEFAC Fonoaudiologia.

Reflexões e discussão

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

Observar a dinâmica do desenvolvimento da criança a partir de suas dificuldades, fazer a transposição de ações que o Transtorno do Espectro do Autismo lhe causa em relação à nova

forma de trabalho proposto, transformando-o em prático e funcional, leva-nos à compreensão de que o mesmo “defeito” que produziu obstáculos e dificuldades da criança se envolver na atividade, proporciona a elaboração de caminhos alternativos para compensar a deficiência e estabelecer uma nova forma de ação.

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

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

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

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

Sobre esse aspecto, Mantoan nos faz ver que:

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

Estar acompanhando o desenvolvimento educativo com o estudante, mesmo à distância, permitiu reconhecer os caminhos que são mediados (com conteúdo, propositivas recursos, argumentos, entre outros), respeitando-se os diferentes estilos, ritmos, interesses e habilidades, considerando a formação de conceitos, sendo constituída nesse processo em meio às situações apresentadas.

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

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

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

abraçarem esse novo projeto educacional.
(MANTOAN, 2003, p. 43).

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

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

[...] existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011, p. 326).

Nesse sentido, o olhar do docente, diante do desenvolvimento do aluno e sua aprendizagem, não pode ser limitado a um aspecto, tarefa ou metodologia. Para que haja mudanças significativas nas propostas pedagógicas, é necessária uma siste-

matização de saberes, uma propositiva mais ampla. Essa construção perpassa por uma formação que contemple perspectivas teóricas alertadoras para aumentar a compreensão de processos inclusivos que necessitam da colaboração entre vários atores, promovendo novas elaborações das funções psicológicas superiores. Reconhecendo, nessa instância, as devolutivas dos alunos, com criatividade, inventividade e caminhos que substituem os “defeitos”, onde dificuldades são transformadas em formação de conceitos compensando a deficiência com a construção de nova ordem de resultados.

Considerações finais

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

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

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

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

Acreditamos que os olhares do professor diante das ações apresentadas por seus alunos darão as respostas necessárias para a compreensão do que eles podem fazer diante de suas dificuldades, surpreender com a superação das barreiras. Para tanto, o foco do olhar e das ações docentes deve estar na propositiva de planejamentos para percursos alternativos ou para construção de um novo caminho, e isto permite o uso de diferentes estratégias e recursos, como os quais foram utilizados nesse percurso. Não negamos a presença real dos aspectos biológicos que possam trazer dificuldades no processo do aprender, mas entendemos que elaborar situações onde as estratégias de ação possam contemplar o conhecimento dos estudantes com deficiências ou transtornos e incentivá-los a alcançar o próximo nível possível é uma direção para chegar a resultados positivos.

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

Em virtude dos aspectos mencionados, as reflexões apresentadas neste capítulo visam despertar o olhar docente em relação às singularidades dos alunos, às características das deficiências e às possibilidades de compensações, rotas alternativas e mediações existentes nos diferentes modos de revelar conceitos e aprendizagens, alicerçados por aportes mediadores no atendimento educacional especializado, como possibilidades de acompanhar o conhecimento científico construído por estudantes incluídos no ensino regular.

Destarte, desejamos que este estudo seja estímulo para educadores - atuantes em salas de recursos ou em salas regulares - que auxiliam os alunos da escola em qualquer fase, nível ou espaço, para o desenvolvimento de um fazer pedagógico/educativo que contemple a singularidade de estudantes público-alvo da educação especial.

Referências

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

AS LETRAS Falam. 1 vídeo (3 min 13 s). [S. l.: s. n.], 2020. Publicado pelo canal CEFAC Fonoaudiologia Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBsfpU9zWNI>. Acesso em: 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lista das Notas de Rodapé

Nota 1, página 35: Identificação fictícia, com vistas a preservar a identidade da criança.

[Retorno Nota 1. página 35](#)

Capítulo 3

Educação Musical e Síndrome de Down

Alison dos Santos

Helena Fagundes da Silva

Introdução

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

Quando nos inscrevemos para as vagas de monitores do EV, não tínhamos ideia sobre do que se tratava o programa em geral. Tínhamos apenas informações básicas, repassadas

por colegas. De início, não sabíamos que o EV oferecia aulas de musicalização para pessoas com TEA e pessoas com SD. Após passarmos por uma entrevista com a professora Catarina Shin, conseguimos ocupar as vagas para monitores. Em uma reunião com a coordenação e a nova equipe de monitoria, nos foi falado sobre os demais projetos citados anteriormente e seus objetivos. Visando o nosso desempenho acadêmico e profissional, juntamente com o desejo de abraçarmos a causa da inclusão, ingressamos nos projetos Musicalização UP, Som Azul, Coral Vivendo o Canto e Grupo Esperança Viva.

Inicialmente, não possuíamos nenhuma experiência na área da Educação Inclusiva, tão pouco o conhecimento sobre o que seria a Síndrome de Down. A fim de contribuir para um melhor planejamento, decidimos pesquisar acerca da SD e suas causas. Em paralelo, pesquisamos práticas musicais que pudessemos desenvolver com os alunos. Entretanto, após algumas aulas, compreendemos que poderíamos aplicar as mais diversas atividades, sem a necessidade de buscarmos práticas específicas para pessoas com SD. Contudo, deveríamos adaptá-las para tornar a execução mais prática e eficaz. Acerca disso, Candemil (2016) enfatiza que é diante das dificuldades dos alunos que o professor deverá propor métodos e adaptações de materiais que possibilitem a inclusão deles nas atividades propostas, independentemente de sua deficiência. Desta maneira, o aluno terá a oportunidade de construir habilidades, não só musicais e motoras, mas também, habilidades que permitam construir caminhos para sua socialização, independência, desenvolvimento pessoal e criativo.

O projeto Musicalização UP foi criado em 2015 pela professora Catarina Shin, juntamente com alunos do curso de Licenciatura em Música. O mesmo tem como objetivo musicalizar pessoas com Síndrome de Down por meio de brincadeiras, jogos e atividades musicais. É importante pontuar que, até o ano de 2022, o Musicalização UP é composto por duas turmas, sendo a Turma 1 voltada para crianças e a Turma 2, para jovens e adultos.

O presente capítulo foi fruto das observações realizadas durante os momentos de aulas, das experiências que adquirimos e dos relatórios que escrevíamos no final de cada semestre. O resultado aqui exposto teve como base todo o desenvolvimento alcançado pelos alunos da turma 2, por meio das dinâmicas desenvolvidas e do padrão rítmico do xote adaptado, durante o semestre 2019.2.

Escolhemos essa turma por demonstrar mais dificuldades durante à execução das práticas propostas em sala. Além disso, praticamente metade da turma apresentava dificuldades em comunicar-se oralmente. A partir de várias brincadeiras, atividades e jogos musicais, juntamente com algumas adaptações, sempre que necessárias, os alunos começaram a desenvolver-se musicalmente. Segundo Paiva, Melo e Frank (2019, p. 2),

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

Nosso intuito não é afirmar que o desenvolvimento musical dos alunos com Síndrome de Down ocorrerá rapidamente. Esse é um processo lento e que deve ser realizado de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno. Em nossa percepção, o Educador Musical deve focar no processo e não apenas no resultado.

O processo de aprendizagem da pessoa com Síndrome de Down

Para compreendermos os alunos com Síndrome de Down, é necessário entendermos o que é essa condição. Segundo o Ministério da Saúde (2012), a Síndrome de Down, ou Trissomia 21 (T21), é uma alteração cromossômica permanente, que ocorre durante a divisão celular. Os indivíduos neurotípicos possuem 46 cromossomos. No entanto, a pessoa com SD possui 47, tendo como consequência atraso no seu desenvolvimento.

Apesar da presença do cromossomo extra, a pessoa com SD é capaz de se desenvolver e alcançar seus objetivos. Então, é imprescindível que, após o nascimento, seja iniciada a estimulação precoce.

Um dos fatos que nos chamou a atenção no Musicalização UP, foi a facilidade que alguns alunos demonstraram para executar determinadas atividades. Isso nos mostrou que devemos buscar novas formas de aplicação e adaptações diferentes para cada um deles. Entretanto, vale considerar a baixa

concentração que esses alunos podem apresentar. Esse é um fator que pode interferir no aprendizado dessas pessoas. Para Alves e Andrade (2016, p. 237),

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

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

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

O projeto Musicalização UP tem proporcionado, por meio de diversas atividades, o estímulo necessário para o desenvolvimento dos alunos com SD. Ao mesmo tempo, tem apresentado grandes desafios para nós, - os quais têm nos motivado a descobrir o nível de aprendizagem, as particularidades de cada aluno e a maneira de como lidar com elas.

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

Percebemos no decorrer do semestre (2019.2) que “[...] os sujeitos com síndrome de Down sentem-se mais atraídos pelo visual do que pelo auditivo (GONZÁLEZ; GONZÁLEZ, 2007, p. 90).” Como meio de construirmos uma conexão direta com os objetos utilizados e explorarmos o recurso da visibilidade sendo um dos meios mais eficazes de mantermos a atenção dos alunos -, decidimos fazer uso de materiais táteis e visuais para aplicação das atividades. Dentre eles estão: pandeiras, clavas, guizos, triângulos, tambores, caxixis e reco-recos. Outros materiais que podem auxiliar são os apitos de madeira (que emitem o som do vento ou do trem), imagens impressas, vídeos e slides. Dessa maneira, a compreensão do conteúdo pode se tornar mais fácil, dependendo do nível de estimulação que o aluno traz consigo.

Ainda sobre o processo de aprendizagem, outro ponto que detectamos é que “Estas crianças [e adultos] têm um poder considerável para imitação” (DOWN [1866?] apud PUESCHEL, 2002, p. 48). Essas pequenas observações, que devem ser realizadas pelo Educador Musical, contribuirão significativamente para um melhor planejamento e execução das práticas. Sobre o processo de imitação na aprendizagem musical e sua relevância, Wuytack e Palheiros (2014, p. 9) defendem que

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

Apesar da imitação ser uma metodologia válida, deve-se ter cuidado para que o aluno não se torne apenas um reproduzidor daquilo que vê. O educador musical deve fazer uso de outros meios, afim de estimular a criatividade do educando.

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

Há muito a ser desvendado sobre a SD, principalmente sobre o que leva ao surgimento da alteração cromossômica. Para muitos médicos e pesquisadores, isso se mantém um grande mistério. Sobre o nascimento de uma pessoa com SD, Paiva, Melo e Frank (2019, p. 2) defendem que “Isso pode acontecer em todas as famílias independente de cor, raça, sem nenhuma relação com o nível cultural, social, ambiental, econômico dentre outras”.

Rotina desenvolvida para os alunos do Musicalização UP

Quando iniciamos a nossa colaboração no Musicalização UP, os monitores nos alertaram que no ano anterior, alguns pais não aprovaram as músicas infantis escolhidas para desenvolver as práticas na Turma 2. Embora essas músicas fossem mais “fáceis” de se trabalhar, não alcançavam o resultado esperado pelos pais, pois acabavam infantilizando os alunos. Tomando esse cuidado, resolvemos trabalhar com músicas para o público adulto, as quais serão citadas posteriormente.

Para Lima (2018, p. 43), a pessoa “com SD apresenta prejuízos tanto na memória de curto-prazo (MCP) como na memória operacional (MO).” Tendo ciência dessa informação, concluímos que “A repetição é vital na aprendizagem de qualquer pessoa, mas geralmente se necessita [de] uma repetição mais frequente e durante um tempo mais longo para pessoas com síndrome de Down.” (FEIJÃO, 2018, p. 53). Visando criar uma rotina na qual pudéssemos reaproveitar algumas dinâmicas e estimular a memorização dos alunos, as aulas eram divididas em cinco momentos.

Primeiro momento

Realizávamos a acolhida utilizando a música **O sol**, de Vitor Kley (LETRAS, 2020). O momento de acolhida consistia em fazer com que nossos alunos socializassem durante a aula, tanto uns com os outros, como conosco. Cabe pontuar que a música

mencionada foi utilizada durante o semestre letivo 2019.2. Após algumas semanas, percebemos alguns alunos cantando trechos já internalizados, devido às repetições.

Segundo momento

Esse momento era destinado às práticas/dinâmicas planejadas. Devido a alguns alunos possuírem a idade um pouco avançada e por vezes demonstrarem cansaço, decidimos alternar as atividades, equilibrando o tempo em que permaneceriam sentados e de pé. Após a música de acolhida (de pé), aplicávamos uma atividade na qual os alunos pudessem permanecer sentados durante a execução, por exemplo, **Como fazer ABC dos copos** (PALAVRA..., 2012). Escolhemos essa atividade por utilizar um objeto simples (o copo), que todos conhecem, e nos dar a possibilidade de trabalharmos de forma individual, em dupla ou em grupo. Outro ponto que reforçou o interesse da equipe a executar essa prática é que a partir dela, possibilita-se trabalhar, além do pulso, a concentração e principalmente a psicomotricidade. A psicomotricidade, na percepção de Fávoro (2014), “[...] é um instrumento valioso no processo de ensino aprendizagem para alunos com deficiência intelectual, pois torna a aprendizagem significativa e proporciona um desenvolvimento integrado entre corpo, mente e espírito”.

Conforme indicado pela coordenadora adjunta do Programa Esperança Viva, Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro (SIGAA, 2019), utilizamos o site Caixinha Musical (CELI REDONDO) afim de expandirmos nosso leque de práticas musicais. Nele, encon-

tramos uma atividade que utilizava a dança **Alunelul** (BRINCADEIRA..., 2019). Em pesquisas realizadas em canais do Youtube [[Nota 1](#)], vimos que essa dança é trabalhada em círculo e com passos que se repetem ao longo da música. Ao vermos os passos nos vídeos, percebemos que sua execução seria complicada e cansativa para os alunos. Considerando esses dois pontos, optamos por seguir a ideia apresentada pela criadora do site Caixinha Musical, que utilizou colheres para a aplicação. Com os nossos alunos, decidimos utilizar clavas e uma abordagem diferente da que havíamos visto no site.

A música supracitada é dividida em duas partes, A e B. Essas partes, que se repetem ao longo da melodia juntamente com as mudanças gradativas de andamento, contribuiu para a introdução dos seguintes conteúdos: 1) pulso; 2) andamento; e 3) ritmo. Essa música também nos deu uma gama de possibilidades para desenvolvermos outras práticas musicais, como por exemplo, o circuito de bambolês, atividade essa que utilizamos para estimular os movimentos corporais, noção de espaço e lateralidade.

Terceiro momento

Segundo Furlan, Moreira e Rodrigues (2008, p. 238), “Todo ser humano tem a necessidade de expressar-se corporalmente e a dança é uma forma para que o homem expresse suas emoções e sentimentos.” Com base nisso, acrescentamos o momento chamado de **Música e Movimento**, como meio de estimular a expressão corporal e a criatividade da turma. Nesse

momento, eram reproduzidas algumas músicas. Em seguida, explicávamos aos alunos que eles poderiam dançar como quisessem. Corroborando com a nossa fala, Sampaio (2005, p. 13) diz que, a “Música e Movimento propõe uma prática voltada para livre expressão e contribui para mudanças de atitudes; cultiva competências e habilidades numa verdadeira integração do fazer e sentir.”

Uma das músicas escolhidas, foi **Ouvi Dizer**, de Melim (LETRAS, 2020). A introdução da referida música é composta pelas sílabas pa, ra, ôh (reforçando assim, a memorização e repetição). A pedido de um dos alunos, outra música reproduzida em uma das aulas foi **Chão de Giz**, de Zé Ramalho (ZÉ RAMALHO..., 2015).

Objetivando amenizar as dificuldades de coordenação motora causada pela SD, decidimos trabalhar, nesse momento, a música **Dança do Carimbó**, de Pinduca (PINDUCA..., 2010). Durante a música, fazíamos uso de coreografias simples e da percussão corporal. Para Tag (2015, p. 13),

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

Antes de continuarmos, vale frisar que nosso objetivo não foi assumir o papel de um professor de dança, mas sim, proporcionar momentos de livre expressão para os alunos.

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

Quarto momento

Focávamos no ensaio, voltado ao recital de conclusão dos projetos, bem como demandas de apresentações para a comunidade interna ou externa (por exemplo, ONGs, associações ou eventos inclusivos). Dessa maneira, poderíamos mostrar os resultados obtidos pelos alunos.

Imagem 1

Ensaio do repertório utilizando tambores



Fonte: Arquivo SEMBRAIN (2019) [\[Nota 2\]](#)

As principais músicas escolhidas para trabalhar durante o semestre foram: **Esperando na Janela**, na versão de Falamansa (LETRAS, 2020) e **Eu só Quero um Xodó**, na versão de Dominginhos (LETRAS, 2020) - ambas com padrão rítmico adaptado do xote. Escolhemos essas músicas a partir do **Música e Movimento**, momento em que elas foram apresentadas a turma pela primeira vez. Os alunos gostaram muito das músicas e os pais elogiaram bastante o repertório. Com isso, decidimos utilizá-las no recital.

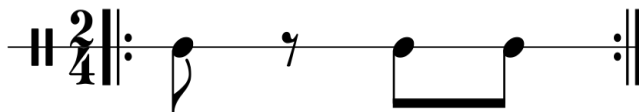
Como mencionado anteriormente, realizamos uma adaptação do padrão rítmico do xote, para que a execução e o entendimento se tornassem mais simples por parte dos alunos. Para essa aplicação, utilizamos apenas a voz grave da zabumba. A divisão foi trabalhada primeiramente com palmas, e nós, monitores, sempre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

Figura 1
Padrão rítmico do Xote



Fonte: Rocca (p. 49).

Figura 2 - Padrão rítmico adaptado



Fonte: Os autores (2020)

Quinto momento

Finalizávamos a aula com uma **Música de Encerramento**, nesse caso, a paródia **Sou UP Total**, criada pelos monitores a partir da música **Tchau I Have to go Now**, de Jammil e Uma Noites (LETRAS, 2020). Criamos uma coreografia para nossa paródia, com passos simples e que pudessem ser executados pelos alunos. Como meio dos alunos tocarem uns aos outros, formávamos um trem humano, após darmos algumas voltas pela sala, eles eram direcionados para a saída.

Descrição das práticas musicais

Como fazer ABC dos copos

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

Música Alunelul

Durante a prática, trabalhávamos apenas com palmas, para que os discentes associassem diretamente ao corpo o que deveria ser feito posteriormente com o uso de um instrumento. Após esse processo de internalização, passamos a utilizar as clavas. Como meio de adaptação, dividimos a música em dois momentos. No primeiro, os alunos tocavam duas vezes

seguidas, no momento indicado por nós (duas colcheias). No segundo, eles marcavam o pulso (semínima).

Circuito de Bambolês com a Música Alunelul

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

Dança do Carimbó

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

Ginástica das Notas

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

Passa-Passa

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

Resultados

Com base nas práticas desenvolvidas com a Turma 2 do Projeto Musicalização UP, observamos que houve resultados significativos. Os alunos tiveram melhora na coordenação, na

oralidade, na socialização, na percepção e nos movimentos livres durante as danças. Também demonstraram mais domínio sobre a pulsação. Ou seja, os alunos passaram a manter por mais tempo o pulso e o ritmo de xote ensaiado durante o semestre. Percebemos que já não existe problema de socialização entre eles. Ao início de cada aula, eles se abraçam e se cumprimentam.

Foi surpreendente a criatividade de cada um. Um exemplo disso foi o Aluno A, que quando trabalhamos a música Dança do Carimbó, pulava apenas com um pé, induzindo os outros a tentarem o mesmo. Alguns conseguiram sozinhos depois de algumas vezes, enquanto outros apoiavam-se em nós para conseguir pular. Foi bastante interessante ver como eles interagiram nesses momentos. Outro exemplo que podemos citar neste contexto é o Aluno B, que costumava passar a aula inteira sentado com seu violão. Em uma das vezes que trabalhamos a Dança do Carimbó, ele chamou a monitora Adriana para dançar.

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

Outro resultado importante foi o recital de conclusão dos projetos de inclusão do Programa Esperança Viva. A apresen-

tação foi realizada no Auditório Onofre Lopes da EMUFRN. Os alunos do Musicalização UP apresentaram as duas músicas que estávamos ensaiando durante as aulas: “Esperando na Janela” e “Eu só Quero um Xodó”. A apresentação ainda contou com a participação dos pais, que desde o início do semestre 2019.2 estavam participando dos ensaios.

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

Imagem 2

Apresentação da turma II no recital de conclusão



Fonte: Arquivo SEMBRAIN (2019)

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

Considerações finais

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

O presente capítulo tratou de expor o desenvolvimento alcançado por meio das práticas musicais e a adaptação do ritmo de xote, trabalhado durante o semestre de 2019.2 na Turma 2 do projeto Musicalização UP. Resultando ainda, na apresentação de duas músicas no recital de conclusão dos projetos de inclusão do Programa Esperança Viva, realizado no dia 11 de dezembro de 2019.

Outro ponto importante a ser mencionado foi o envolvimento dos pais nas atividades. Mantê-los próximos aos seus filhos é crucial, pois muitas vezes, por saberem do que se trata e como se executa determinadas atividades, eles poderão auxiliá-los em casa.

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

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

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

Referências

29.ALUNELUL.rumanía. 2010. 1 vídeo (2 min 12 s). Publicado pelo canal Begodanzas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=59oTVRV_1gU. Acesso em: 9 maio 2022.

ALUNELUL. [2016]. 1 vídeo (2 min 27 s). Publicado pelo canal Tucson Folkdance. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r4pSNZPM5pM>. Acesso em: 22 mar. 2020.

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

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

BRINCADEIRA musical dança romena. [2019]. 1 vídeo (8 min 27 s). Publicado pelo canal Caixinha Musical. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QV0G0mWu6wE>. Acesso em: 4 fev. 2022.

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

ESPERANDO na janela - falamansa. [s. d.]. Letras.mus.br. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/falamansa/891830/>. Acesso em: 9 maio 2022.

EU SÓ QUERO um xodó - Dominginhos. [s. d.]. Letras.mus.br. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/dominginhos/357861/>. Acesso em: 9 maio 2022.

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

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

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

GINÁSTICA das notas (Mônica Coropos). 1 vídeo (1 min 04 s). Publicado pelo canal Mônica Coropos musicalizando com alegria. Disponível em: <https://youtu.be/Gr97zlv-04E>. Acesso em: 04 fev. 2020.

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

LIMA, Susana Maria Cardoso da Costa. **A memória de curto prazo e a síndrome de down: a relação entre contextos de desenvolvimento**. 2011. 88 f. Tese (Doutorado em Estudos de Comportamento; Psicologia Fisiológica) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Som, 2012. 296 p. ISBN: 9788562702013.

O SOL - Vitor Kley. [s. d.]. Letras.mus.br. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/vitor-kley/sol/>. Acesso em: 9 maio 2022.

OUVI DIZER - MELIM. [s. d.]. Letras.mus.br. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/melim/ouvi-dizer/>. Acesso em: 09 maio 2022.

PAIVA, Camila Foss; MELO, Camila Menezes, FRANK, Stéphanie Paese. **Síndrome de Down: etiologia, características e impactos na família**. Disponível em: <https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/03/S%C3%8DNDROME-DE-DOWN-E-ETIOLOGIA.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

PALAVRA cantada oficial. Como fazer ABC dos copos. 2012. 1 vídeo (2 min 41 s). Publicado pelo canal Palavra Cantada Oficial. Disponível em: <https://youtu.be/ffo1i8EIS74>. Acesso em: 04 fev. 2020.

PALAVRA cantada oficial. Passa-Passa. 2014. 1 vídeo (2 min 56 s). Publicado pelo canal Palavra Cantada Oficial. Disponível em: <https://youtu.be/gPWqOEH68NY>. Acesso em: 04 fev. 2020.

PINDUCA - a dança do carimbó. [2010]. 1 vídeo (3 min 23 s). Publicado pelo canal Thomas Beckman. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svUhydae2kl>. Acesso em: 4 fev. 2020.

PUESCHEL, Siegfried M. Síndrome de Down: guia para pais e educadores. 6. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ROCCA, Edgard Nunes. **Ritmos brasileiros e seus instrumentos de percussão**. [S. l.]: Escola Brasileira de Música. 49 p.

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

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

TAG, Marta Terezinha. **Som e música: o corpo em movimento**. 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale do

Taquari - Univates, Lajeado, jun. 2015. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10737/934>. Acesso em: 09 maio 2022.

TCHAU, I HAVE TO GO NOW - JAMMIL E UMA NOITES. [s. d.].
Letras.mus.br. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/jammil-e-uma-noites/1281735/>. Acesso em: 9 maio 2022.

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

ZÉ RAMALHO - chão de giz (ao vivo). 2015. 1 vídeo (5 min). Publicado
pelo canal Zeramalhovevo Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=FBMMNBOXins>. Acesso em: 9
maio 2022.

Lista das Notas de Rodapé

Nota 1, p. 59: Canais do *YouTube*: Rodríguez (2010) e *Folkdance* (2016).

[Retorno Nota 1, página 59](#)

Nota 2, p. 61: Setor de Musicografia Braille e Apoio a Inclusão (SEMBRAIN).

[Retorno Nota 2, página 61](#)

Capítulo 4

O ensino de Música de estudantes atípicos (com deficiência visual) e típicos no Ensino Fundamental

*Alessandro José de
Araújo Freitas*

*Brasilena Gottschall
Pinto Trindade*

Introdução

Estamos vivenciando uma corrida de estudos, pesquisas e mudanças de comportamento, no sentido de favorecer a implementação educacional possível a todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiências, transtornos e altas habilidades ou superdotação. Neste trabalho, abordaremos apenas as pessoas atípicas, que apresentam deficiência visual no processo de inclusão. Portanto, este capítulo objetiva refletir sobre o ensino de música a ser desenvolvido com estudantes com deficiência visual e estudantes típicos no ensino fundamental da educação básica. Consequentemente, seus objetivos específicos são três: 1. descrever o perfil das pessoas com deficiência visual e suas necessidades educacionais; 2. sinalizar os caminhos do ensino de música no ensino fundamental; e 3. sugerir exemplos de atividades musicais envolvendo os estudantes em foco.

Justificamos a escolha deste tema pela necessidade de aprofundarmos nossas pesquisas sobre o ensino de música no ensino fundamental, além de instrumentalizarmos, teori-

camente, para nossas práticas laborais, envolvendo estudantes com deficiência visual (baixa visão e cegueira/cegos), e estudantes típicos ou comuns. Em adição, a educação especial está se tornando um tema que vem provocando profundas discussões. Consequentemente, gerando possibilidades de sinalizar ações tardias e emergenciais no caminho da inclusão, a serem implantadas e implementadas no contexto da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Diante desse cenário, construímos a questão problema que iremos responder ao final: Quais as possibilidades de atividades musicais a serem desenvolvidas no ensino de música aos estudantes com deficiência visual e estudantes típicos no ensino fundamental?

Quanto à nossa metodologia de pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois esta “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” O pesquisador que adota este método busca “[...] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31-32). Continuando, quanto ao seu procedimento, optamos pela pesquisa bibliográfica. Segundo Fonseca (2002, p. 32), esta pesquisa “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

Assim sendo, nossa fundamentação teórica será apoiada em documentos internacionais (UNESCO, 1945, 1990, 1994) e nacionais (BRASIL, 1996, 2015), em autores que abordam a educação especial e a pessoa com deficiência visual (SMITH, 2008), o ensino de música na educação básica (BRASIL, 1997, 1998, 2004a, 2012, 2018) e os fundamentos e práticas musicais contemporâneas (SWANWICK, 1979; TRINDADE, 2008), entre outras fontes.

O perfil da pessoa cega

Apoiado na Declaração dos Direitos Universais (UNESCO, 1945), nos anos 1990, foram surgidas variadas declarações em nível internacional ligadas à educação para todos, assim como leis e decretos nacionais referentes às pessoas com deficiência. Neste sentido, inúmeros segmentos da sociedade começaram a ter uma atenção mais apurada pautada pelos seguintes documentos: Declaração da Educação para Todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Lei e Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no. 9.394/96 (BRASIL, 1996); Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei no. 13.146/2015) (BRASIL, 2015); entre outros.

Em geral, estes documentos enfatizam direitos e deveres de todas as pessoas quanto à formação cidadã, incluindo aqueles que apresentam necessidades específicas, temporárias e/ou definitivas. No Art. 2º do mencionado Estatuto, a pessoa com deficiência apresenta “[...] impedimento de

longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

No tocante às pessoas com deficiência visual (baixa visão e cegueira), podemos observar grandes avanços. Segundo o Decreto no. 5.296/2004, (que regulamenta a Lei no. 10.048, de 8 de nov. 2000), no seu Art. 70, as pessoas com deficiência visual são aquelas que apresentam acuidade visual diferenciada das pessoas comuns, podendo ser considerado cegueira e/ou baixa visão (BRASIL, 2004b). Portanto, segundo o referido Decreto (Art. 5o. § 1o. I) a cegueira apresenta a acuidade visual

[...] igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004b, n.p).

Continuando nessa perspectiva, a Cartilha do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente à deficiência, afirma que o Brasil possui uma população constituída de 45.606.048 pessoas com alguma deficiência - visual, auditiva, motora e mental ou intelectual (BRASIL, 2012, p. 6). Neste sentido, são 23,9% da sua população total, sendo que o Nordeste apresenta a maior incidência entre as regiões brasileiras, representado por 26,63% desse total. No estado do Maranhão, foram registrados um total de 1.641.404 pessoas com deficiência, representando, assim, 24,97% da população

nordestina. Quanto à deficiência visual, esta “[...] apresenta a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira” (BRASIL, 2012, p. 6). Ressaltamos que o IBGE apresentará o Censo 2020, de forma tardia, devido a Pandemia da COVID-19, a que, em especial, afetou sensivelmente o nosso país, desde o mês de março de 2020 até o primeiro semestre de 2022, impossibilitando o cumprimento das atividades censitárias a tempo – de dez em dez anos.

Concordando com Smith, “muitos profissionais dividem as pessoas com deficiências visuais em: 1. Baixa visão e 2. Cegueira”. As pessoas com baixa visão “[...] usam-na para aprender, mas suas deficiências visuais interferem no funcionamento diário” e as pessoas com Cegueira usam “o toque e a audição” para aprenderem, sem o “uso funcional da visão”. Este segundo grupo pode ser considerado: Cegueira congênita (no nascimento ou até 2 anos de idade); e Cegueira adquirida (depois da idade de 2 anos) (SMITH, 2008, p. 332). Para a autora, a educação pré-escolar é vital para os estudantes com todas as deficiências, pois, nesse período, “[...] se estabelecem os fundamentos para habilidades sociais, sucesso acadêmico e independência”. Em especial, as pessoas com cegueira congênita ou adquirida “[...] têm pouca ou nenhuma memória de como são as formas das palavras. Elas não são estimuladas como as crianças videntes e têm oportunidades limitadas para a aprendizagem. Elas não veem o sorriso de suas mães ou os brinquedos em seus berços” (SMITH, 2008, p. 339).

Assim, o programa regular “[...] multidisciplinar de especialistas, incluindo um oftalmologista, terapeuta ocupa-

cional, fisioterapeuta, instrutor de mobilidade e orientação e assistente social [...]” pode oferecer a estes estudantes a iniciação educacional adequada, minimizando as desvantagens causadas por esta deficiência, favorecendo-lhes nos futuros níveis escolares. “Este é o momento em que as crianças [típicas] aprendem a comunicação básica e os modelos de interação, enquanto, para os alunos cegos, essa pode ser uma área problemática” (SMITH, 2008, p. 339).

Tanto neste período quanto em outros, as atividades lúdicas são imprescindíveis na educação geral e, conseqüentemente, na educação musical. Importante mencionar que as crianças com deficiência visual “brincam de maneira diferente das outras crianças e são mais lentas, ficando dois anos atrás de seus colegas videntes no desenvolvimento das habilidades de lazer” (HUGHES; DOTE-KWAN; DOLENDO, 1998 apud SMITH, 2008, p. 339). Devemos considerar as habilidades próprias que contribuem para o desenvolvimento educacional desses atores, a exemplo da orientação e mobilidade, duas importantes metas do currículo escolar.

Oportuno mencionarmos que a orientação “é o processo de utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente” (WEISHALN, 1990 apud BRASIL, 2003, p. 17), devendo trabalhar “pontos fixos, quando está parado; pontos fixos, quando está em movimento; pontos em movimento, quando está parado; pontos em movimento, quando está em movimento” (PATHAS, 1992 apud BRASIL, 2003, p. 17). Já a Mobilidade é “a habilidade de

locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, através da utilização dos sentidos remanescentes” (WEISHALN, 1990 apud BRASIL, 2003, p. 18).

No ensino fundamental, “os alunos com baixa visão talvez precisem de assistência tutorial extra para aprender o mesmo número de regras fonéticas que seus colegas de turma ou de tempo adicional para ler um trabalho de história”. Em geral, os professores podem colaborar de várias formas, com os “[...] alunos cegos ou com baixa visão, adaptando o modo como eles lêem e apresentam a informação aos alunos” (SMITH, 2008, p. 340). Continuando, “uma das características singulares desse grupo de aprendizes é a variedade de meios pelos quais acessam a informação, mas, em todos eles, a instrução direta é a melhor forma de ajudá-los a dominar a leitura e de se alfabetizar” (CORN; KOENIG, 2002 apud SMITH, 2008, p. 340).

Os estudantes cegos necessitam do uso do Sistema de Escrita e Leitura Braille, mediante a percepção tátil de celas/ células braille que consta de seis pontos em alto relevo. Criado pelo francês Louis Braille, em 1825, este Sistema usa os sinais representativos das letras e acentos, também para escrever e ler os símbolos da matemática e da música. Estes estudantes que estudam música no ensino fundamental devem conhecer e usar o Sistema Braille e a Musicografia Braille, em igualdade de oportunidade e de condições com seus colegas comuns que utilizam a leitura e escrita em negro, assim como sua musicografia convencional. Neste sentido, apontamos o Novo Manual Internacional de Musicografia Braille (BRASIL, 2004a) e o livro

“Introdução à Musicografia Braille” de Dolores Tomé (TOMÉ, 2003) como importantes referências sobre a Musicografia Braille.

O ensino de Música na Educação Básica

Segundo a LDB, Art. 26, § 2º, “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. No seu § 6º, o ensino de arte é representado pelas linguagens - artes visuais, dança, música e teatro (BRASIL, 1996). Portanto, em todos os níveis de escolaridade (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), a música se faz presente em igualdade de condições com as demais disciplinas do componente Arte, e entre outros componentes. Mas, é no ensino fundamental que a música é mais desenvolvida, tanto no caminho teórico quanto prático.

Após a promulgação da LDB no. 9.394/96, o Ministério da Educação (MEC) apresentou seus documentos norteadores da educação básica – Referencial Curricular do Ensino Infantil, Parâmetros Curriculares do Ensino Infantil I - II, e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 1998a, 1997, 1998, 1999). O ensino fundamental, foco do nosso trabalho, constava de quatro ciclos correspondentes a oito anos - Ensino Fundamental I (1º. e 2º. ciclos) e Fundamental II (3º. e 4º. ciclos). Atualmente, este ensino consta de nove anos de escolaridade, antecipando o início de escolarização neste nível – 6 anos de idade.

No Ensino Fundamental I, o ensino de música dá continuidade àquele realizado na educação infantil. Em geral, são desenvolvidas: “comunicação e expressão em música”, mediante as atividades de interpretação, improvisação e composição; “apreciação significativa em música”, por meio de escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; e a “música como produtos cultural e histórico”, envolvendo a música e sons do mundo (BRASIL, 1997, p. 54-56).

São muitas as possibilidades do fazer musical nessa etapa: a) Interpretação musical, arranjo, improvisação e composição; b) experimentação, seleção e utilização de instrumentos e materiais sonoros; utilização/elaboração de notações musicais; c) criação de letras de canções, parlendas, *raps*, etc.; d) realização de brincadeiras, jogos, danças etc. Da mesma forma: e) percepção e identificação dos elementos da linguagem musical; f) apreciação e reflexão sobre músicas regional, nacional e internacional; g) movimentos e obras musicais de diferentes épocas e culturas; h) fontes de registro e preservação; i) transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música; j) a música nas vidas das pessoas e comunidade; e l) apresentações musicais e artísticas das comunidades etc.

No Ensino Fundamental II, o ensino de música é apresentado de forma mais aprofundada, sinalizados seus Objetivos, Conteúdos e Critério de Avaliação (BRASIL, 1998, p. 81-88). Em síntese, seus Objetivos são: alcançar progressivo desenvolvimento musical, improvisando, compondo, interpretando e apreciando em variados sistemas musicais; desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando

e apreciando músicas; pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências; utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais; interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais; discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas; etc. (BRASIL, 1998, p. 81-82).

Quanto aos seus Conteúdos, são inúmeros, envolvendo atividades de construção de instrumentos, literatura, apreciação, técnica execução e criação musical. Estes, apoiados em três vertentes: 1. Expressão e comunicação em Música - improvisação, composição e interpretação; 2. Apreciação significativa em Música - escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; e 3. Compreensão da Música como produto cultural e histórico (BRASIL, 1998, p. 82-86). Por fim, no Critério de Avaliação, são sinalizados os seguintes pressupostos:

criar e interpretar com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros; Utilizar conhecimentos básicos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente; Conhecer e apreciar músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos; Reconhecer e comparar — por meio da percepção sonora — composições quanto aos elementos da linguagem musical; Refletir, discutir e analisar aspectos das relações socioculturais que os jovens estabelecem com a música pelos meios tecnológicos contemporâneos, com o mercado cultural (BRASIL, 1998, p. 87).

Mais recentemente, a educação básica está sendo norteadada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define o termo 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, p. 8). Portanto, são traçadas dez competências gerais a serem desenvolvida na educação básica. Em síntese, são elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos...;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências...;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais...;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal [...], corporal, visual, sonora e digital...;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética...;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências...;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias...;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional...;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação...;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação [...] (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Em geral, as quatro linguagens do componente curricular Arte “[...] articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. Além do mais, “a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo

de aprendizagem [...]” deste componente (BRASIL, 2018, p. 193). Assim, são consideradas seis dimensões do conhecimento que caracterizam a experiência em arte: 1. Criação - fazer artístico; 2. Crítica - impressões que impulsionam os sujeitos a novos conhecimentos; 3. Estesia - experiência sensível dos sujeitos em relação a espaço, tempo, som, ação, imagens, corpo e diferentes materiais; 4. Expressão - possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas; 5. Fruição - deleite, prazer, estranhamento etc.; e 6. Reflexão - processo de construir argumentos e ponderações sobre fruições, experiências e processos criativos, artísticos e culturais (BRASIL, 2018, p. 194-195).

Segundo as orientações da BNCC, a Música se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nos âmbitos da sensibilidade subjetiva e das interações sociais, “[...] como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura”. Estes saberes, “[...] passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 196). Em todas as duas etapas do ensino fundamental (1º. ao 5º. Ano - 6º. ao 9º. Ano) observamos, progressivamente, a importância do ensino de música e seu envolvimento teórico/prático musical. Quanto aos seus Objetos de Conhecimento, podemos considerar cinco vertentes: 1. contexto e práticas; 2. elementos da linguagem; 3. materialidades; 4. notação e registro musical; e 5. processos de criação. Em consonância com estes Objetos, são apresentados variadas

habilidades e objetivos sugerindo os conteúdos a serem trabalhados de forma clara e explícita.

Assim sendo, podemos considerar que a BNCC sugere variadas atividades musicais (construção de instrumentos, literatura, apreciação, técnica, criação e execução/performance), condizentes com a afirmativa de Swanwick (1979), no tocante à sua Abordagem CLASP, assim como a afirmativa de Trindade (2008), na sua Abordagem Musical CLATEC (2008). Ambos os autores defendem o ensino de música envolvendo todas as atividades citadas. Em especial, Trindade (2008), acrescentou a atividade de Construção de Instrumento como imprescindível, além de considerar todas as atividades de igual peso de importâncias teórica e prática musicais. Além do mais, a mesma autora defende a sua Abordagem na aplicação do ensino de música às pessoas com deficiência visual, juntamente com os estudantes típicos, desde que sejam respeitados as devidas mudanças e adaptações (TRINDADE, 2008).

Atividades musicais diversificadas

Diante da nossa apresentação referente ao ensino de Arte/Música no ensino fundamental, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 189-207), podemos considerar, em suas Competências e Habilidades, as orientações pertinentes às variadas atividades teórico-prática musicais a exemplo da Abordagem CLATEC (TRINDADE, 2008). Portanto, baseada em ambas as fontes, apontamos os seguintes caminhos a serem traçados, coerentes

temente, em cada habilidade do ensino de música citada na fonte oficial. Portanto temos,

1 Na atividade de Construção de instrumentos musicais

Chocalhos com garrafas Pet; Tambores com latas; Vuvuzelas com garrafa pet e mangueira; Tubofone com canos PVC; entre outros. Importante mencionarmos a necessidade da criação de materiais didáticos em alto relevo e/ou tridimensional para favorecer as percepções dos conteúdos musicais por parte de todos os educandos. Estes materiais didáticos podem seguir o perfil da Tecnologia Assistiva no Modelo Universal, ou melhor, que atenda a todos os envolvidos.

2 Literatura musical

Abordagem histórica de variados instrumentos musicais a serem construídos, conceitos teóricos da música, autores, estilos, épocas, conceitos e desenvolvimento da criação das escritas musicais - em negro e em Braille.

3 Apreciação musical

Escuta consciente das músicas a serem trabalhadas, envolvendo todas as percepções (visual, auditiva, tátil, sinestésica etc.), suas origens - étnica, popular, erudita etc.-, em contextos local, regional, estadual, nacional e internacional.

4 Estudos Técnicos

Estudos técnicos da voz, do corpo e instrumentos alternativos e convencionais, mediante estudos de exercícios e

músicas, envolvendo respiração, postura, dedilhado, manuseio [Nota 1], leitura consciente da escrita musical, elementos ergonômicos, desenvolvimento musical etc.

5 Criação musical

Improvisação, arranjos, composição etc. de formas individual e/ou coletiva, envolvendo a voz, o corpo, os instrumentos alternativos criados em sala de aula, e/ou aqueles convencionais que são estudados em paralelo.

6 Execução musical

Apresentação musical em sala de aula e em variados espaços, de formas individual e/ou coletiva, envolvendo, gradativamente, todos os conhecimentos e atividades desenvolvidas durante o processo de ensino.

Como exemplo de uma possível vivência musical a ser realizada em sala de aula, que envolvam: múltiplas atividades musicais, caminhos norteadores da BNCC-EF, e manifestações culturais, a serem desenvolvidas com estudantes com deficiência visual e estudantes comuns, apontamos a música “Urrou do Boi”, do compositor maranhense Coxinho (Ver Figura 1).

Figura 1

Música Urrou do Boi, do Compositor “Coxinho”.

Urrou do Boi

Quase Declamado Coxinho

Lá vem meu boi ur-ran - do su-bin-doo va quei-ja- dor

5 — Lá vem dor Deu um mur-ro na por-tei - fa meu va-quei-ro sees-pan- tou

10 — Eo ga- do da fá-zen- da - com is - so se le- van- tou - Ur

15 rou - ur - rou - ur - rou - ur - rou meu no - vi- lho bra-sei- lei

20 - ro - Quea na- tu - re - za - cri - ou Ur - ou Boa-a

Fonte: Padilha (2014, p. 70).

Revisitando as Habilidades sinalizadas na BNCC, no tocante ao ensino de música em todas as séries do ensino fundamental, podemos considerar as seguintes atividades a serem desenvolvidas durante dois ou mais encontros/aulas. Na atividade de “Construção de Instrumentos e materiais didáticos”, pode ser criado e construído um conjunto de instrumentos musicais alternativos, possíveis de serem tocados neste perfil musical, a exemplo de: 1) Maracá (feito de garrafa pet); Matracas (feitas com pedaços de madeira); Zabumba (feitos com galão plástico vazio); entre outros. Na atividade de Literatura Musical, convém apresentar – a música Urrou do Boi, seu compositor “Coxinho”, origem, gênero, representação simbólica, contexto social/religioso etc., mencionando também a data

de criação, local, finalidade e características dos sotaques. Em adição, devemos trabalhar a melodia, o ritmo, a harmonia e o texto da referida música.

Continuando, na atividade de Apreciação Musical, podemos sinalizar variados sites de videoclipe nos quais a obra musical é apresentada junto as outras linguagens artísticas. Neste sentido, a audiodescrição deve ser realizada para ampliar as percepções de todos os envolvidos, principalmente aqueles com deficiência visual, a exemplo dos seguintes endereços:

- 1) <https://www.youtube.com/watch?v=ju2x0HmIDK8> ;
- 2) <https://www.youtube.com/watch?v=kSTOmUWbfrY> .

Continuando, em relação à atividade Técnica Musical, os estudantes (cegos e comuns) terão em mãos a música escrita de partituras musicais em negro e em braille, para ensaiar cantando a letra, melodia, exercitar os ritmos nos instrumentos recém-construídos e trabalhar exercícios coordenativos com o movimento corporal. No tocante à criação, os estudantes, em conjunto, considerando os mesmos instrumentos artesanais, criarão arranjos, adaptações e/ou variações rítmica e melódica sobre o Bumba Meu Boi trabalhado – música Urrou do Boi.

Depois de estudado a letra, o ritmo etc., podemos culminar os estudos com a Performance ou execução. Esta última atividade deve envolver todos os estudantes, em diálogo com o público em geral, seja mediante apresentação em sala de aula, no pátio da escola, em centros sociais, ou em outros espaços afins. Importante mencionarmos que, para os educandos cegos, é de suma importância que sejam utilizados

recursos audiovisuais e táteis diversos, para a compreensão do contexto da música a ser trabalhada, assim como dos conteúdos musicais em foco.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos o perfil das pessoas com deficiência visual e sinalizamos os caminhos do ensino de música no ensino fundamental, segundo os documentos norteadores da educação básica. Por fim, sugerimos exemplos de atividades musicais envolvendo os estudantes em foco ao tempo em que promovemos variadas atividades musicais de Construção de instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação, em consonância com a BNCC (em nível de Ensino Fundamental).

Respondendo à questão inicial - Quais as atividades musicais a serem desenvolvidas no ensino de música aos estudantes com deficiência visual e estudantes comuns no ensino fundamental? - podemos concluir que o documento educacional norteador (BNCC), apresenta Competências e Habilidades musicais que sugere a realização de variadas atividades musicais a serem realizadas neste nível de conhecimento, dialogando, assim, com a Abordagem Musical CLATEC. Neste sentido, apresentamos uma sugestão de atividades musicais a serem realizadas durante dois ou mais encontros/aula. Esta sugestão, envolvendo também uma música étnica maranhense.

Quanto aos estudantes com deficiência visual, sugerimos que todo o material “em negro” apresentado em sala de aula seja também representado “em braille”. Da mesma forma, que os cartões ou representações visuais dos conceitos musicais em negro, sejam construídos em formato bi e/ou tri dimensionais, considerando forma, peso, volume etc. Esperamos que exemplos como estes possam ser disseminados entre professores e estudantes de música, em especial, a ser desenvolvidos em espaços educacionais, envolvendo músicas ligadas à cultura local e os estudantes em foco.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Cartilha do censo 2010: pessoas com deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.296, 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2004b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo manual internacional de musicografia braille**. Coord. geral Maria Glória Batista da Mota. Elaboração União Mundial de Cegos, subcomitê de Musicografia Braille. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2004a.

BRASIL. **Orientação e mobilidade**: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC; SEESP, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** (5ª a 8ª série). – Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei 19.841 de 22 de out. de 1945. Promulga a Carta das Nações Unidas. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1945.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** (1^a a 4^a série). Brasília: MEC; SEF, 1997.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRUNGILLO, Mário D. **Dicionário de percussão**. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 2003.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

PADILHA, A. F. de S. **A construção ilusória da realidade, ressignificação e recontextualização do bumba meu boi do maranhão a partir da música**. 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Música – Etnomusicologia) Departamento de Comunicação e Arte - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5. ed. Trad. Sandre Moreira de Carvalho. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

TOMÉ, Dolores. **Introdução à Musicografia Braille**. São Paulo: Global, 2003.

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

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

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

Lista das Notas de Rodapé

Nota 1, página 90: Manulação – técnica do manejo dos braços e das mãos ao tocar um instrumento musical de percussão, de sonoridades definidas e/ou não definida. Termo brasileiro que significa “forma de indicar a mão” ao ser usada na execução” (FRUNGILLO, 2003, p. 201).

[Retorno Nota 1, página 90](#)

Capítulo 5

A Musicografia Braille aliada à execução musical por pessoas com deficiência visual

*Nathalia Gabriella
Fernandes Aguiar*

Agamenon de Moraes

Durante o século XI, a transmissão oral de uma peça musical abria margem para várias interpretações, compartilhadas com alterações pessoais de cada executante. Em certa medida, essa situação mudaria com o estabelecimento de um padrão para a notação musical. Estabeleceu-se então o sistema precursor do nosso padrão atual de notação musical, consistindo de pontos com formas diversas escritas numa pauta de traços horizontais. Como resultado,

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

À medida que a música se tornou mais complexa, os meios visuais para registrá-la se tornaram mais precisos. No entanto, a notação musical para pessoas com deficiência visual tem apresentado desenvolvimento diferente, tanto no que diz

respeito à sua precisão quanto ao seu acesso. Somente no século XIX (TUDISSAKI, 2015, p. 86), surgiria um sistema de representação escrita utilizável por pessoas com deficiência visual com possibilidade real de uso prático. Trata-se do Sistema Braille e, para fins musicais, a Musicografia Braille.

A Musicografia Braille “consiste no sistema de leitura e escrita musical convencionalmente adotado por pessoas com deficiência visual” (BONILHA, 2010, p. 5) e a prática de sua leitura e escrita possuem tanta importância para uma pessoa com deficiência visual quanto a leitura e a escrita musical em tinta têm para os que fazem uso desta (IBIDEM, p. 9). Louis Braille criou a Musicografia Braille como uma derivação de seu Sistema Braille de escrita. Posteriormente estabeleceram-se convenções e acordos entre diferentes países, no sentido de aprimorar e adaptar esse sistema às especificidades de diferentes necessidades de representação musical. Apesar disso, ainda há pessoas com deficiência visual que têm a audição como único caminho para se aprender a tocar um instrumento musical.

Pode-se pensar que o motivo dessa situação permanecer ocorrendo se deva à dificuldade de uso do sistema Braille para fins musicais. Sobre isso, Tomé (2003, p. 25-26) explica que a Musicografia Braille se difere da escrita musical visual, tendo em vista que toda informação musical da primeira se dá numa linha horizontal, ao contrário da notação em tinta que se utiliza de representação horizontal e vertical, no uso do pentagrama. No entanto, apesar dessa aparente dificuldade na leitura apenas horizontal, “a partitura transcrita por um profissional qualificado

não oferece dificuldades de leitura aos músicos cegos” (TOMÉ, 2003, p. 33).

O principal empecilho parece se encontrar na escassez de profissionais especializados em transcrição de partituras braille, a saber, que se faz necessário possuir conhecimento não apenas do Sistema Braille, mas também da teoria musical e especificidades de cada instrumento, já que há sinais que “mesmo sendo representados igualmente nas celas, aplicam-se diferentemente para cada instrumento” (MORAIS, 2020, p. 15). Como consequência,

Não há acervo disponível, ao contrário da realidade encontrada com o material em tinta. Vale salientar, ainda, que a impressora específica para preparar o material em braille não tem fácil acesso, tanto pelo seu valor de aquisição, visto que não é um equipamento de preço acessível, quanto pela falta de profissional qualificado para manusear a mesma. A impressão em braille requer papéis específicos, além de configurações características. Dessa forma, o desenvolvimento do material em braille envolve profissionais especializados, desde a transcrição até sua materialização. (MORAIS, 202, p. 92).

Mesmo com o surgimento do Sistema Braille, a ausência em grande escala de partituras adaptadas para esse sistema e a ocorrência de adaptações improvisadas fazem com que as pessoas com deficiência visual passem pela mesma situação experimentada por todos os músicos antes da padronização da escrita em tinta. Como consequência, o primeiro contato com o material ocorre influenciado por alterações pessoais de quem a compartilha.

Considerando a situação acima exposta, busca-se verificar em quanto o uso da Musicografia Braille auxilia no desenvolvimento de recursos interpretativos para performance musical, se comparado ao aprendizado de repertório guiado unicamente por meio da transmissão oral. Em específico, nesse contexto de mérito tecnológico, mas de uso pouco disseminado, busca-se perceber em que medida esse elemento de valor considerável para a educação musical da pessoa com deficiência visual se mostra capaz de influir na construção da execução musical. Para responder esse questionamento, espera-se, antes, responder questionamentos que permitam definir 1) os perfis dos utilizadores; 2) os propósitos desses utilizadores, no uso que fazem da musicografia braille; 3) a relação entre frequência de uso e os resultados obtidos quando do uso e, a partir dessas respostas, realização de uma análise estatística que possa representar a variação dessa medida com intervalo de segurança relevante para aqueles que utilizam, ensinam ou pesquisam sobre a Musicografia Braille. O presente texto pretende apresentar e sugerir possíveis interpretações para os dados obtidos quando da realização de uma versão piloto de etapa de pesquisa, procurando saber se, e quanto, a Musicografia Braille acelera a curva de aprendizado da interpretação musical, se comparado ao aprendizado do repertório que se dá totalmente por meio da audição.

Para tanto, elaborou-se um questionário com 10 perguntas. As três primeiras perguntas caracterizaram-se como discursivas, destinadas à identificação do perfil dos respondentes: identificação do nome completo, país em que reside e formação acadêmica. Na quarta pergunta, “Em relação ao uso

da Musicografia Braille, como vossa senhoria se identifica?”, constavam as opções de resposta: professor, aluno, professor e aluno e outros que se caracterizaram como pesquisador ou pessoa que conhece pouco. Na quinta pergunta, “Em relação à deficiência visual, como vossa senhoria se identifica?”, em que se delimitou o total de pessoas da amostragem que se identificam ou não como pessoas com deficiência visual. A sexta pergunta indagou sobre o instrumento musical com o entrevistado mais utiliza a Musicografia Braille. Através da sétima e da oitava perguntas, registraram-se as respostas relacionadas ao nível de execução com o instrumento musical com o qual o entrevistado mais utiliza a Musicografia Braille e o percentual de repertório estudado por meio da Musicografia Braille. Com a nona e a décima perguntas, buscou-se registrar a concordância/discordância do entrevistado, e o motivo dessa opinião, no que diz respeito ao fato de que o uso de partituras em braille acelera a curva de aprendizado da performance musical em relação ao aprendizado que ocorre somente por audição.

Aplicou-se o questionário como formulário do aplicativo *Google Forms*, enviado no ano de 2021 para representantes de países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP. O convite para preenchimento do formulário se deu por meio de mensagens de *e-mail* e do aplicativo *WhatsApp* para pessoas que participaram do Encontro Internacional de Musicografia Braille, ocorrido em formato *online* nos dias 27 e 28 de agosto de 2020, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob o código EV299-2000, em parceria com o Instituto João Tomé (IJT). A seguir, apresentam-se os quantitativos perce-

bidos quando da observação dos dados (para fins aqui considerados, os valores percentuais encontrados receberam arredondamento para valores inteiros).

Das 157 pessoas convidadas para preenchimento, obtivemos retorno do formulário respondido por 19 pessoas, o equivalente a 12% dos convidados. Esse quantitativo baixo de respondentes, em relação ao esperado, alerta para os possíveis motivos que podem fazer os participantes do curso não responderem um conjunto de perguntas relacionadas ao tema desse treinamento recebido. Não parece haver a possibilidade de se saber previamente o motivo desse fato, tendo em vista o desconhecimento, por parte da equipe que aplicou o questionário, sobre a realidade dos convidados. Porém pode-se apresentar alguns questionamentos cujas respostas, se comparadas com o observado em outras pesquisas, surgiram se esse baixo retorno se caracteriza ou não como um fato recorrente, tornando necessária a mudança em um ou mais aspectos da abordagem. Um desses questionamentos aponta para o questionário como instrumento utilizado. A equipe desta pesquisa não identificou revisões de dados que sugiram um percentual de sucesso na obtenção de respostas. Se se partir da suposição de que esse percentual de resposta se trata de um valor corriqueiro, torna-se necessária, para os fins a que se propõe esta pesquisa, que se refaça esta primeira etapa, fazendo-se uso de outro instrumento de coleta que possa vir a ter um percentual de resposta mais relevante. Por outro lado, se se partir da suposição de que esse percentual de resposta não se trata de um valor corriqueiro, há que tentar identificar outros fatores que tenham interferido na

obtenção das respostas. Esses fatores parecem poder se agrupar em três tipos, relacionados 1) à percepção, por parte dos respondentes, da mensagem enviada com o questionário; 2) ao interesse dos destinatários em responder o questionário; e 3) à viabilidade técnica de cada respondente para responder o questionário.

Em relação ao primeiro tipo, não parece haver como saber se os destinatários tomaram ciência das mensagens enviadas por e-mail, quer pela ocorrência de problemas no envio, quer pela não atualização dos endereços dos e-mails indicados, quer pela dificuldade que os destinatários possam ter no uso de e-mails ou do aplicativo *WhatsApp* ou, ainda, pela demora em verificar as mensagens de seu dispositivo ou na perda de prazo para responder o questionário. A resposta a essa incerteza poderia apontar para uma razoabilidade do uso dessas ferramentas de comunicação, ou recomendar seu não uso, para o tipo de pesquisa aqui apresentada.

Em relação ao interesse dos destinatários, o fato dos convidados conhecerem ou não quem realiza a pesquisa pode funcionar como posicionamento *ad hominem*, comprometendo o interesse pela pesquisa a despeito do interesse que o destinatário possa ter pelo assunto. Pode-se supor também a não prioridade dada à mensagem, por parte dos destinatários, por não se identificarem com o propósito da pesquisa. A aplicação da mesma pesquisa, feita por outras equipes de pesquisadores, poderia vir a apresentar outros percentuais de resposta com os quais se pudesse fazer comparações dos resultados das respostas ao formulário.

Em relação à viabilidade técnica dos destinatários para responder o questionário, esse não parece se tratar de fator relevante, tendo em vista que as pessoas convidadas haviam respondido já outro questionário, por ocasião de suas inscrições no Encontro Internacional de Musicografia Braille. Percebe-se então a possibilidade de existência de fatores técnicos, de uso e de opinião que podem ter causado o baixo percentual de respostas ao questionário enviado. Mesmo assim, considerando o perfil dos respondentes, pessoas que se interessam pela Musicografia Braille e fazem uso da mesma, acredita-se que os dados apresentados neste trabalho, mesmo não possuindo capacidade de generalizar o traçado de um perfil da população considerada, apresentam itens relevantes para se iniciar o delineamento desse perfil a partir de casos específicos. Para além disso, todos os questionamentos aqui apresentados, como os comentados acima, podem vir a servir como hipóteses para verificações com grupos controlados, oferecendo mais dados que contribuam para reflexões sobre a metodologia da coleta de dados via canais remotos.

No que diz respeito ao país de moradia, perceberam-se os seguintes quantitativos: 16 residentes no Brasil, equivalente a 84% dos respondentes; 1 residente em Cabo Verde; 1 em Moçambique; e 1 em Portugal - perfazendo, cada, aproximadamente 5% dos respondentes.

Ao considerar a autoidentificação em relação à deficiência visual, perceberam-se um total de 11 respondentes que se identificaram como “Enxergo bem”, perfazendo 58% das respostas, e 8 que se identificaram como pessoas com deficiência visual, perfazendo 42% das respostas. Dentre estas que

se identificaram com deficiência visual, 7 pessoas se identificaram como “Possuo cegueira total”, equivalente a 37% do total dos respondentes e 88% dos respondentes com deficiência visual; e 1 pessoa se identificou como “Possuo baixa visão profunda”, equivalente a 5% do total dos respondentes e 12% dos respondentes com deficiência visual.

Em relação ao perfil acadêmico, dentre os respondentes, perceberam-se os seguintes quantitativos: 4 pessoas com ensino médio, equivalente a 21% dos entrevistados; 7 pessoas com graduação, perfazendo 37% dos entrevistados; 5 com especialização ou mestrado, equivalente a 26% dos entrevistados; e 3 pessoas com doutorado, perfazendo 16% dos entrevistados. Ao considerar somente as respostas dos que se auto identificaram como pessoas com deficiência visual, as quantidades encontradas mudaram para: 4 pessoas com ensino médio, permanecendo os 21% do total dos entrevistados, mas somando 50% das respostas das pessoas com deficiência visual; 3 pessoas com graduação, somando 16% do total dos entrevistados e 38% das respostas das pessoas com deficiência visual; e 1 pessoa com especialização ou mestrado, somando 5% do total das respostas e 12% das respostas das pessoas com deficiência visual.

Quanto à definição de perfil, em relação ao uso da Musicografia Braille, os entrevistados responderam da seguinte maneira: 6 professores, equivalente a 32% das respostas; 4 alunos, somando 21% das respostas; 8 com ambos os papéis de perfis de professor e aluno, equivalente a 42% das respostas; e 1 pesquisador, somando 5% das respostas. Considerando os

mesmos itens, porém restringindo a observação às respostas dos respondentes que se identificaram como pessoas com deficiência visual, nenhuma se identificou como pesquisador ou somente professor, 4 se identificaram como professores e alunos e 4 como alunos, perfazendo, cada, 21% do total das respostas e 50% das respostas das pessoas com deficiência visual.

No que diz respeito ao instrumento com o qual mais utiliza a Musicografia Braille, 7 respondentes afirmam que utilizam mais piano ou teclado, equivalente a 37% das respostas, 4 indicaram o violão como instrumento mais utilizado, equivalente a 21% das respostas; 3 pessoas afirmaram não utilizar a musicografia para estudo de instrumento (somente em transcrições), equivalente a 16% das respostas. As opções violino, violino e voz indistintamente, violão e flauta indistintamente, flauta transversal e flauta doce tiveram, cada uma, 1 respondente, o equivalente a aproximadamente 5% das respostas. Listando os mesmos itens, porém considerando somente as respostas de quem se identificou como pessoa com deficiência visual, perceberam-se as seguintes respostas: 3 respondentes afirmam que utilizam mais piano ou teclado e outros 3 afirmaram que utilizam mais o violão, cada um equivalendo a 16% do total das respostas e a 38% das respostas das pessoas com deficiência visual; 1 indicou a flauta doce como instrumento mais utilizado e outro indicou violino e voz indistintamente, cada um equivalente a 5% do total das respostas e a 12% das respostas das pessoas com deficiência visual.

Em relação ao nível de execução musical, 5 pessoas responderam que possuem nível avançado na execução instrumental, equivalente a 26% dos entrevistados; 13 pessoas respon-

deram que possuem nível intermediário, equivalente a 68% dos entrevistados; e 1 pessoa respondeu que possui nível iniciante, equivalente a 6% dos entrevistados. Observando somente as respostas dos entrevistados auto identificados como pessoas com deficiência visual, obtêm-se os números descritos a seguir.

No que diz respeito a quanto do repertório se estuda fazendo uso da Musicografia Braille, 3 pessoas afirmaram utilizar para todo o repertório estudado, perfazendo 16% das respostas; 7 afirmaram utilizar em grande parte do repertório, perfazendo 37% das respostas; 4 afirmaram utilizar em uma parte pequena do repertório, perfazendo 21% das respostas; e 5 afirmaram não utilizar a Musicografia Braille no estudo de repertório, perfazendo 26% das respostas. Considerando somente as respostas das pessoas com deficiência visual, perceberam-se os seguintes números: 2 pessoas afirmaram utilizar para todo o repertório estudado, perfazendo 11% do total das respostas e 25% das respostas das pessoas com deficiência visual; 4 afirmaram utilizar em grande parte do repertório, perfazendo 21% do total das respostas e 50% das respostas das pessoas com deficiência visual; e 2 afirmaram utilizar em uma parte pequena do repertório, perfazendo 11% do total das respostas e 25% das respostas das pessoas com deficiência visual. Nenhuma pessoa com deficiência visual afirmou não utilizar a Musicografia Braille no estudo de repertório.

Em relação ao entendimento de que o uso de partituras escritas em Braille aceleram o aprendizado de repertório, 14 pessoas concordam totalmente, somando 74% dos entrevistados, e 5 concordam parcialmente, somando 26% dos

entrevistados. Considerando somente as respostas das pessoas com deficiência visual, tem-se que 7 pessoas concordam totalmente, somando 37% do total das respostas e 88% das respostas das pessoas com deficiência visual. A partir das respostas obtidas, podem-se perceber certas implicações que o acesso à Musicografia Braille tem na performance musical por parte de pessoas com deficiência visual.

Durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, especificamente na etapa descrita neste texto, tem-se buscado saber as implicações que a Musicografia Braille tem na performance musical por parte de pessoas com deficiência visual. Iniciou-se esta investigação com a intenção de saber se o uso da Musicografia Braille acelera o processo de leitura da partitura e a curva de aprendizado do repertório musical. Após a leitura dos dados da amostra colhida nessa primeira coleta, percebe-se a necessidade de mais dados se encontrarem disponíveis para que se possa ter valores de referência estatisticamente confiáveis, de modo que se possa inferir, com significativa segurança, sobre o mérito atual do uso da Musicografia Braille para a construção de repertório em relação ao aprendizado baseado somente por audição.

Por enquanto, salvando-se as limitações de dados desta etapa da pesquisa e considerando as respostas coletadas, parece haver a convicção de que a Musicografia Braille oferece autonomia relevante para o estudo e execução de repertório musical, acelerando o processo de aprendizado de repertório mais complexo. Vale ressaltar, para fins de interpretação desses dados, reiterando o apresentado no início deste texto, que o acesso a partituras em braille não se mostra por vezes possível -

o que, por si só, modela significativamente a experiência que se pode vir a ter com a Musicografia Braille. Um dos entrevistados, em seus comentários, alertou para essa realidade. Vale ainda reforçar, em acordo com o comentário de outro entrevistado, que os resultados parciais percebidos, como também as reflexões aqui postas, não pretendem sugerir que a audição deixe de fazer parte do processo de apreensão musical, mas sim, que o material escrito em braille passe a fazer parte da vida músico com deficiência visual, de maneira semelhante à que a partitura em tinta faz parte da vida do músico que dela pode fazer uso, na medida que sirvam a facilitações de memorização e construção da execução musical.

Como próximo passo a este que aqui se conclui, parece apropriado comparar os resultados já obtidos com os resultados que se obtiverem com a aplicação do mesmo questionário, ou outro semelhante, em populações maiores e/ou com características específicas, de modo que se possa construir um perfil representativo da fala atual da comunidade de pessoas com deficiência visual e utilizadores de partituras em braille sobre a Musicografia Braille. Essa tarefa não parece fácil nem pequena, mas parece possível com trabalho colaborativo junto a tantos interessados quantos possam surgir com a leitura deste texto.

Referências

BONILHA, Fabiana Fator Gouvea. **Do toque ao som: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. 2010. 261f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/283935>. Acesso em: 21 maio 2020.

COLLISSON, Steve. **O livro da música clássica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MORAIS, Pâmela Araújo de Moura. **Especificidade da escrita Braille aplicada ao violão**. 2020. 97f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30332>. Acesso em: 21 maio 2021.

TOMÉ, Dolores. **Introdução à musicografia braille**. São Paulo: Global, 2003. 109p.

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

musicografia braille tecnologias assistivas diversidade necessidades educacionais específicas educação
sica inclusão acessibilidade políticas públicas educação musical práticas inclusivas contexto educaci
bilidade cultural práticas inclusivas contextos de ensino musical currículo performance musical ensi
ca inclusão acessibilidade políticas públicas educação musical práticas inclusivas contexto educaci
inclusão acessibilidade políticas públicas educação musical práticas inclusivas contexto educacion

Parte II

Desafios e reflexões

Capítulo 6

O Ensino de Música às pessoas com deficiência visual:

*uma revisão sistemática de literatura nos
Anais dos Congressos ANPPOM 2015–2020*

*Eduardo Franklin
Pereira Soares*

*Brasilena Gottschall
Pinto Trindade*

Introdução

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

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

ensino de música às pessoas com deficiência visual?

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

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

Legislação educacional

A última década do século XX foi marcada por importantes políticas educacionais que proporcionaram às pessoas oportunidades iguais de acesso a todos os segmentos da sociedade, independentemente das suas limitações ou situação social,

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

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

Em nível nacional, a Constituição Federativa do Brasil (1988) objetiva a promoção do bem de todos, sem preconceito de sexo, cor, raça, idade ou outras formas de discriminar (Art. 1º, incisos II - III). No seu Art. 206 - I, identifica-se o princípio para igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). No contexto educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 sinaliza a obrigatoriedade do ensino do componente curricular Arte, na educação básica (Art. 26, § 2º), referente às linguagens - artes visuais, dança, música e teatro (§ 6º) (BRASIL, 1996). No Art. 58, a “educação especial” representa uma modalidade de educação

escolar a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, entre outros perfis. Os sistemas escolares deverão assegurar recursos, métodos e técnicas para um atendimento diversificado (BRASIL, 1996).

O Estatuto das Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 apresenta regras que deverão ser observadas para a garantia do exercício dos direitos de todas as pessoas com deficiência no país (BRASIL, 2015).

Após a aprovação da LDB, o Ministério da Educação apresentou quatro documentos norteadores da educação básica, hoje substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das [...] das três etapas da Educação Básica - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2018, p. 7). A BNCC sinaliza dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, mas apontamos duas delas que melhor nos representam: 3ª - “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...]”; e 4ª - “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística [...]” (BRASIL, 2018, p. 10).

Neste documento, o termo “competência” refere-se à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). Na BNCC, em todas suas etapas do desenvolvimento, o ensino de música está presente de formas

interdisciplinar (educação infantil e ensino médio) e pontual (ensino fundamental), sendo sugerida a realização das atividades: apreciação, composição e execução, contextualização histórica/social das obras, estudos práticos, exploração, construção/uso de instrumentos convencionais e não convencionais. Em apoio, apontamos Trindade com sua Abordagem Musical CLATEC, que enfatiza a realização de variadas atividades musicais no ensino de música - construção de instrumentos, literatura, apreciação, técnica, execução e criação), também, desenvolvidas com as pessoas em foco (TRINDADE, 2008).

Pessoas com deficiência visual

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

A visão é responsável por, aproximadamente, 85% da nossa comunicação com o meio ambiente, e as alterações oculares passam a ter grande importância na nossa vida. O olho humano possui a seguinte constituição: à frente, a Córnea, tecido transparente que recobre a parte colorida (Íris); ao centro, a Pupila, que regula a passagem da luz; e o Cristalino, lente localizada através da Íris (SILVEIRA, 2010, p. 104). Segundo Smith (2008, p. 331), quatro elementos devem estar presentes e operando para as

peças enxergarem: a luz; algo que a reflita; um olho que processe a imagem projetada por impulsos elétricos; e um cérebro que receba e empreste significado para esses impulsos. A capacidade de ver e interpretar as imagens visuais depende da função cerebral de receber, codificar, selecionar, armazenar e associar essas imagens a outras experiências anteriores.

Entre as principais funções visuais, está a acuidade visual, que significa a capacidade de discriminar detalhes de acordo com o campo visual - área ou espaço percebido pelos dois olhos e que possibilita a sensibilidade ao contraste (capacidade de detectar diferenças de brilho entre duas superfícies adjacentes). Assim, a pessoa com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) acaba não conseguindo utilizar esse sentido para transmitir algumas informações que o cérebro exige, necessitando utilizar outros sentidos. Conforme Brasil (2011), Cegueira é a [...] perda total da visão até a ausência de projeção de luz” e a Baixa Visão “é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados” (BRASIL, 2011, p. 29).

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

A acuidade visual se refere à distância da qual um determinado objeto pode ser visto e sendo função da mácula, ponto central da visão (SMITH, 2008, p. 89). Assim, qualquer lesão

na mácula pode comprometer a leitura e escrita, bem como a identificação de contrastes e cores, pois esta é a região da retina que apresentam cones e células especializadas pela visão de detalhes e cores.

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

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

Produções encontradas

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

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

Quadro 1

Artigos dos Anais de Congressos ANPPOM/2015-2020

(Continua)

ANAIS DE CONGRESSOS NACIONAIS DA ANPPOM/ 2015-2020	
SITE:	https://anppom.org.br
REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	
Tema:	Ensino de Música a pessoas com deficiência visual
Descritores:	Educação Especial/Inclusiva, Música e Cegueira; e Deficiência Visual.
XXV Congresso ANPPOM – Anais 2015	
1	Caminhos computacionais para a acessibilidade e a educação musical do deficiente visual. <i>Alexandre Henrique dos Santos et al.</i>
2	Um Sistema Computacional de Taquigrafia Musical para Deficientes Visuais. <i>Antônio F. da Cunha Penteado, Vilson Zattera, José Eduardo Fornari.</i>

Artigos dos Anais de Congressos ANPPOM/2015-2020 (Continuação)

XXVI Congresso ANPPOM – Anais 2016
Criação e adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual: relatos de egressos da graduação em música. <i>Daltro Keenan Junior e Regina Finck Schambeck.</i>
A cor do som: processos de reconhecimento da imagem do som por meio da semiótica nas relações entre deficientes visuais e a música. <i>Renato Barros e Rosemara Staub de Brandão.</i>
Programação textual em linguagem visual para computação musical. <i>Lucas de Oliveira da Silva et al.</i>
Therengala: construindo um hardware livre a serviço da acessibilidade visual e interatividade musical. <i>Luana Portas et al.</i>
XXVII Congresso ANPPOM – Anais 2017
Procesos de decodificación de la partitura braille: los signos de intervalo. <i>Adriano Chaves Giesteira.</i>

Fonte: ANPPOM, com adaptação dos autores.

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

Análise e avaliação dos dados

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

No Artigo 2, Penteado, Zattera e Fornari (2015) realizaram uma pesquisa qualitativa/estudo de campo traçando o desenvolvimento de um sistema computacional de notação musical rápida baseada numa entrada de dados textuais, dispensando o uso do *mouse* e de uma interface gráfica. Dessa forma, favorecendo os usuários com deficiência visual, além de

peças que têm dificuldades de usar o *mouse*. Essa linguagem textual permite a implementação de métodos de taquigrafia para representar padrões musicais recorrentes, proporcionar sua acessibilidade e o processo de notação musical mais dinâmico. A pesquisa apresenta considerações sobre os desafios encontrados na formação discente; discute alguns documentos sobre os direitos de educação e inclusão social. Impera-se a importância dos estudantes comuns dominarem a leitura/escrita musicais em negro, e aos estudantes cegos, dominem a Musicografia Braille.

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

No Artigo 3, Keenan Junior e Scambeck (2016) apresentam, parcialmente, uma pesquisa de mestrado - qualitativa/descritiva e pesquisa de campo. Investigam os fatores que proporcionaram o ingresso, permanência e conclusão de estudantes cegos ou com baixa visão no curso de Graduação em Música. Após levantamento/análise de dados obtidos mediante entrevistas com os referidos estudantes, os autores observaram, quanto ao ingresso e processo seletivo, as seguintes ações: participação e avaliação nos conteúdos curriculares básicos, específicos e teórico-práticos; oferta de apoio peda-

gógico extracurricular; e promoção de ações relacionadas à acessibilidade. Essas ações são importantes para a obtenção de uma aproximação inclusiva, cabendo aos sistemas de ensino superior aprimorarem suas estratégias pedagógica, metodológica e gestacional, garantindo o atendimento especializado a todas. Esse processo deve ser construído por várias instâncias, com a participação dos envolvidos - professores, colegas, família e profissionais da saúde.

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

No Artigo 4, Barros e Brandão (2016) apresentam uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, com observações diretas dos estudantes cegos e com baixa visão, praticantes de música. Assim, refletindo sobre novos caminhos de interpretação musical por pessoas com baixa visão, com base nos apontamentos científicos da semiótica, dando sentido às possibilidades de reação emocional/sensorial. Seu foco prioritário foi a condição de baixa visão, suas percepções e representações ilustradas, para que se possa destinar com mais exatidão os recursos para melhorar o aprendizado e devolver, a estes

estudantes, a possibilidade de colaborar com a sua sociedade. Destacam-se parte de seu comportamento à aquisição dos conteúdos propostos em classes, sua relação interpessoal com o professor e sua noção de espaço/tempo.

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

No Artigo 5, Silva et al. (2016) apresentam uma pesquisa parcial do Laboratório de Acessibilidade/UNICAMP por estudantes do PIBIC, referente ao desenvolvimento de um método de programação textual gratuito (Puredata - Pd), para atender a um ambiente visual de programação de análise/performance de música computacional. Portanto, propiciando a acessibilidade e a inserção do músico com deficiência visual na programação do “Pd”, adequado às suas necessidades, passando a ter acesso irrestrito para composições e performances de música computacional e arte multimodal.

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

uso de *software* alternativo para criar/editar o arquivo de armazenamento do *software* original.

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

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

metal, provocada pela mobilidade e distância das mãos.

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

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

No Artigo 7, Giesteira (2017) analisou o processo de leitura/escrita de intervalos harmônicos por meio do sistema musical na Musicografia Braille (MB), aplicando uma pesquisa *survey* aos especialistas em MB. Objetivou verificar as estratégias utilizadas para facilitar os processos de ensino de leitura/escrita de intervalos harmônicos. O artigo conceitua o sistema horizontal de leitura/escrita musical em Braille, que possui características diferente da partitura em tinta (escrita e leitura horizontal e vertical), como pouco eficiente, necessitando de variados sinais em Braille para suprir as necessidades da escrita harmônica. Ele aborda os procedimentos meto-

dológicos, cuja investigação foi enviada por meio de um questionário eletrônico a dez participantes de três países - Brasil, Espanha e Costa Rica. Todos eles, conhecedores da MB e com experiências no ensino de música às pessoas cegas, ou na transcrição e adaptação de materiais didáticos referentes ao Sistema Braille. Apenas oito pessoas foram investigadas.

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

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

Temática 1 (Prática do Professor na formação do

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

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

Ao oferecer as disciplinas Musicografia Braille I e II no Curso de Licenciatura em Música da UFRN, este se tornou o

primeiro curso de Música no país a disponibilizar essas disciplinas. Segundo o autor, o ensino de música às pessoas em foco ainda está em processo de desenvolvimento, principalmente referente aos materiais específicos e à metodologia musical. Cabe aos educadores musicais se empenharem em desenvolverem técnicas e estudos na área de Musicografia, para que esse cenário de desigualdade/exclusão possa ser diminuído.

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

Diversos grupos de desenvolvimento de *softwares*, livres ou não, experimentam alternativas a este sistema gráfico, representando a partitura musical apenas mediante texto. A grande vantagem desta abordagem para o estudante em foco é que a ausência de uma GUI (Graphical User Interface, ou Interface Gráfica do Usuário) dispensa a utilização do *mouse*, possibilitando um melhor uso de ferramentas de acessibilidade, como os “leitores de tela” (aplicativos que, dentro de certas condições, transformam automaticamente arquivos de texto em som, através de sintetizadores de voz) ou o “*display Braille*”

(*hardware* que exhibe dinamicamente em Braille a informação da tela, quando ligado a uma porta de saída do computador).

Temática 4 (Criação e Adaptação de Materiais Didáticos)

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

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

Os pesquisados referenciaram a colaboração de colegas e às ações proativas que eles mesmos desenvolveram para suprir suas dificuldades. Assim, evidenciando a importância de se conhecer tais ações para mobilizar as instituições de ensino superior, principalmente quanto à formação docente, adaptação

de materiais, quebra das barreiras e relações interpessoais - fundamentais para garantir um aumento progressivo de egressos com deficiência visual na área de Música.

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

A escola prepara os estudantes para que pensem nas categorias sensoriais como lâminas de análise, porém, igualmente, ela não devolve os termos do conjunto sensorial aos estudantes quando estes ouvem ou tocam uma música. A música dispara sensações de olfato, paladar e lembranças de um tempo passado, e seu encontro facilita o reconhecimento do conceito de imagens por vias sensoriais não visual. Para o autor, a educação musical, em alguns casos, desmerece o potencial de aprendizado de seus estudantes por outros caminhos que não seja o visual, e os modelos tradicionais de ensino não favorecem uma leitura diversificada do mundo, não abrindo portas para a inclusão e classificando potenciais como impedimentos.

Considerações finais

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

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

do número de egressos com deficiência visual na área da Música.

Esperamos que os futuros educadores musicais tenham, na sua formação, suporte teórico/metodológico para o ensino de música aos estudantes com deficiência. Almejamos que estes busquem cursos de formação continuada para melhor se habilitarem na temática em foco. Sabemos que o ensino para essas pessoas ainda está em processo de desenvolvimento, principalmente no que diz respeito ao material específico e à metodologia de ensino de Música. Cabe aos professores o empenho em desenvolverem técnicas e estudos na área de Musicografia Braille e recursos didáticos, para que esse cenário de desigualdade e exclusão possa ser diminuído, dando condições a qualquer pessoa, independentemente de suas limitações, a ter acesso à aprendizagem musical. Finalmente, sugerimos que sejam desenvolvidos mais trabalhos no contexto acadêmico voltados à inclusão de pessoas com deficiência visual e a música, nos contextos da educação básica e do ensino superior.

Referências

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

BARROS, R. S. de; BRANDÃO, R. A cor do som: processos de reconhecimento da imagem do som por meio da semiótica nas relações entre deficientes visuais e a música. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (26.), 2016, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...] Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1-6.

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

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

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

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

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

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

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. da. **Compreendendo a deficiência**

visual. Brasília, 2001.

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

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R.
Revisão sistemática: noções gerais. **Rev. Esc. Enferm**, USP, n. 45, v. 5, p. 1255-1261, 2011.

GIESTEIRA, A. C. Procesos de decodificación de la partitura braille: los signos de intervalo. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (27.), 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ANPPOM, 2017. p. 1-8.

KEENAN JUNIOR, D.; SCHAMBECK, R. F. Criação e adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual: relatos de egressos da graduação em música. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (26.), 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1-8.
MANCINI, M. C; SAMPAIO, R. F. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

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

PENTEADO, A. F. da C.; ZATTERA, V.; FORNARI, J. Um Sistema Computacional de Taquigrafia Musical para Deficientes Visuais. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (25.), 2015, Vitória. **Anais [...]** Vitória: ANPPOM, 2015, p. 1-8.

PORTAS, L.; PENTEADO, A. F. da C.; ZATTERA, V.; FORNARI, J. Therengala: construindo um hardware livre a serviço da acessibilidade visual e interatividade musical. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (26.), 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1-8. Disponível em:
<https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2>

016/paper/view/3979/142. Acesso em: 15 ago. 2021.

SANTOS, A. H. dos; ZATTERA, V.; FORNARI, J.; MENDES, A. do N. A. Caminhos computacionais para a acessibilidade e a educação musical do deficiente visual. *In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (25.), 2015, Vitória. Anais [...]* Vitória: ANPPOM, 2015. p. 1-8.

SILVA, L. de O. da; HENRIQUE, G. M. D.; PENTEADO, A. F. da C.; ZATTERA, V.; FORNARI, J. Programação textual em linguagem visual para computação musical. *In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, (26.), 2016, Belo Horizonte. Anais [...]* Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1-8.

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

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

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

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

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

Capítulo 7

Transtornos mentais no Curso Superior em Música

Plinio Gladstone Duarte

Viviane dos Santos Louro

Os transtornos mentais e o estudante de Música

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

Os transtornos mentais [Nota 1] estão presentes na história do homem desde os primórdios, porém, devido aos preconceitos e a discussão escassa sobre a temática, ainda hoje, muitas pessoas não têm informação adequada sobre o assunto. Segundo a OMS (2018c, online), a carga dos transtornos mentais está aumentando e tendo impactos expressivos sobre a saúde.

Para o DSM-5 [Nota 2], “um transtorno mental é uma síndrome [Nota 3] caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo” (APA, 2014, p. 20). Esse instrumento

também considera a cultura em que a pessoa está inserida, já que a cultura, a raça e a etnia “podem ser fontes de força e apoio grupais que melhoram a resiliência, mas também podem levar a conflitos psicológicos, interpessoais e intergeracionais ou a dificuldades na adaptação que requerem avaliação diagnóstica” (APA, 2014, p. 794). Além da APA (2014), a Organização Mundial da Saúde (OMS) conceitua transtorno mental como “a existência de um conjunto de sintomas clinicamente identificáveis ou comportamento associado na maioria dos casos a sofrimento e a interferência nas funções pessoais” (OMS, 1992 apud OMS, 2005, p. 27).

Pelo fato da temática ser muito ampla e para delimitarmos melhor o capítulo, focaremos na discussão sobre os Transtornos Mentais Comuns (TMC), os quais Graner e Cerqueira (2019, p. 1328) conceituam como: “estados mistos de depressão e ansiedade, caracterizados pela presença de sintomas como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas e podem ser investigados por instrumentos de *screening*” [[Nota 4](#)], afetando aproximadamente 30% dos adultos.

Como apontam Kessler et al. (2007), cerca de 10-20% dos adolescentes do mundo, em algum dado momento, podem ter sua saúde mental abalada. Corroborando, a OMS (2018a, online) diz que 16% da carga global de doenças e lesões em pessoas entre 10 e 19 anos desrespeita as condições de saúde mental sendo que, “Metade de todas as condições de saúde mental começam aos 14 anos de idade, mas a maioria dos casos não é detectada nem tratada” (OMS, 2018a, online).

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

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

Quando vamos à literatura, vemos alguns autores considerarem a adolescência a fase do processo de luto ou depressão, por causa da “perda dos pais da infância e da identidade infantil e pela

própria afirmação do adolescente no mundo adulto” (AVANCI, et al., 2007, p. 287). Erikson (1987) diz que, na adolescência, obtemos requisitos para provar e atravessar a crise de identidade. Sendo assim, as mudanças por quais os jovens, geralmente, passaram ou ainda estão passando, associada à entrada na Universidade, podem potencializar a vulnerabilidade de alguns e abrir espaço para o adoecimento.

Fazendo um recorte para a realidade do músico, podemos compreender que “o aprendizado musical é frequentemente descrito como uma das atividades mais complexas e estimulantes para o intelecto humano, sendo um traço inerente da espécie” (MCPHERSON; HALLAM, 2009 apud BRITTO, 2019, p. 19). Logo, é pertinente ver que a rotina do músico é carregada de tensões quanto ao resultado do processo de estudo. Em relação aos causadores de estresse dos universitários, “os estudantes de música estão mais suscetíveis a grande quantidade destes, podendo afetar a saúde e o bem-estar mental” (WRISTEN, 2013 apud BRITTO, 2019, p. 19).

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

Objetivo e justificativa

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

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

Metodologia

Nesta pesquisa foi utilizado um método quantitativo, onde o objetivo foi “a obtenção de dados passíveis de quantificação” (GIL, 2002, p. 88) e também foi uma pesquisa de caráter exploratório, a fim de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Como procedimento, foi realizado a

análise documental, definida como o uso “fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

Para embasarmos a discussão sobre a existência de alunos de música na UFPE com TMC, tivemos como ponto de partida os resultados do banco de dados da pesquisa realizada em 2019 no Departamento de Música da universidade em questão, onde solicitamos acesso aos dados coletados pela pesquisa entre os períodos de maio a setembro de 2019 (170 voluntários), no que tange: ao cabeçalho, fatores estressantes da rotina universitária, sintomas do adoecimento e o diagnóstico. Em seguida, analisamos os documentos sobre inclusão da UFPE, onde nos detemos na Resolução nº 06/2014 (UFPE, 2014), a Resolução nº 11/2019 (UFPE, 2019) e o Memorando nº 11/2019 do SEAP/CAC [Nota 6] (UFPE, 2019), por considerarmos os mais relevantes para este trabalho.

A pesquisa originou-se no *Projeto para Bem Estar e Saúde Mental do Centro de Artes e Comunicação* (PROBEM do CAC), criado em 2018, no Departamento de Música da UFPE, devido a recorrentes casos de adoecimento psíquico entre os estudantes de Música na universidade. O PROBEM promove ações que dizem respeito à humanização e saúde mental, sendo direcionadas ao Centro de Artes e Comunicação da UFPE (CAC/UFPE) em prol da conscientização sobre o adoecimento mental [Nota 7]. Uma dessas ações foi a pesquisa intitulada “Questionário sobre estresse e qualidade da saúde mental”, iniciada em maio de 2019 [Nota 8]. O questionário foi criado por uma equipe multidisciplinar da UFPE a partir de testes validados da psicologia [Nota 9] e foi voltado aos discentes dos

cursos de graduação e pós-graduação em Música da UFPE [[Nota 10](#)]. Algumas das questões investigadas: os fatores inerentes à rotina universitária que contribuem para o aumento do estresse ou adoecimento emocional entre os estudantes de música; Quantidade de estudantes adoecidos emocionalmente após ingressar na universidade; Quantidade que estão diagnosticados clinicamente e em tratamento e se há (e se sim, quantos) estudantes em eminência ou ideação suicida.

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

Resultados e discussão

Abaixo, seguem alguns dos resultados da pesquisa realizada pelo PROBEM DO CAC (Quadros 1, Gráficos 1, 2 e 3) e um resumo dos documentos institucionais analisados (Quadro 2), seguidos de uma breve discussão.

Quadro 1

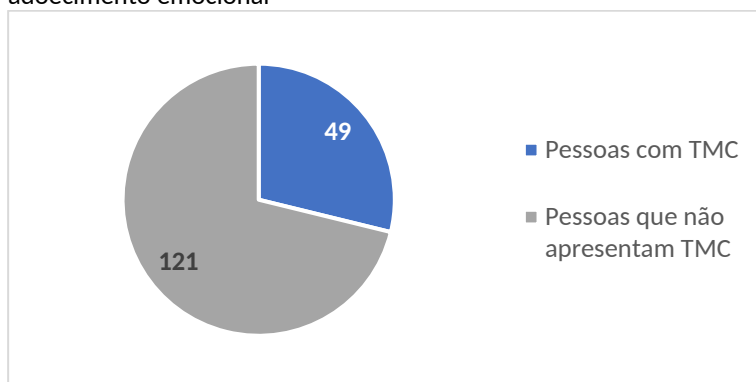
Perfil dos participantes da pesquisa do PROBEM do CAC

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

Fonte: PROBEM do CAC (2019).

Gráfico 1

Quantidade de estudantes que apresentam sintomas de adoecimento emocional

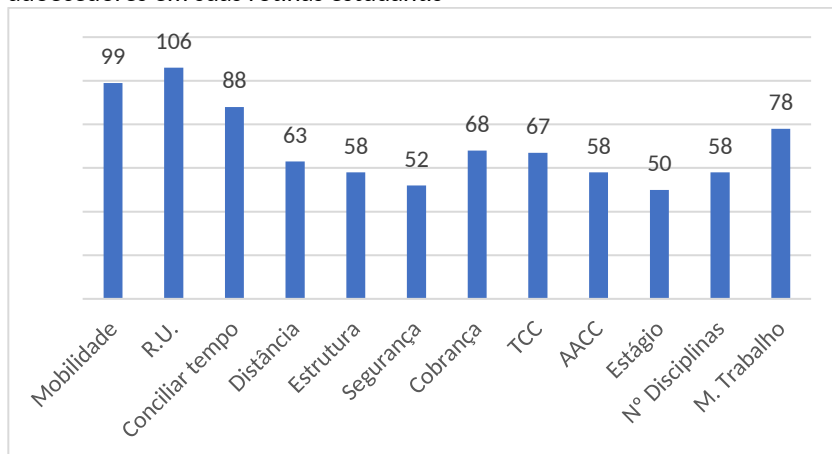


Fonte: PROBEM do CAC (2019).

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

Gráfico 2

Elementos que os(as) discentes consideram mais estressantes e adoecedores em suas rotinas estudantis

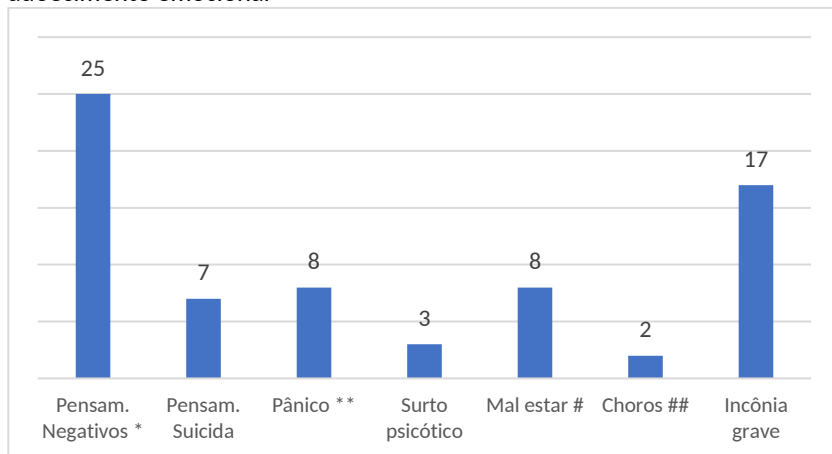


Legenda: Mobilidade diz respeito a questão de trânsito e transportes públicos da cidade; R.U. - restaurante universitário; Conciliar tempo - conciliar as tarefas da universidade, com a vida pessoal e profissional; Distância - Casa - UFPE; Estrutura - banheiros, laboratórios, salas de estudos, biblioteca,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

Fonte: PROBEM do CAC (2019).

Gráfico 3

Sintomatologia autodeclarada dos 49 estudantes (29%) que apresentaram adoecimento emocional



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

Fonte: PROBEM do CAC (2019).

Quadro 2

Documentos da UFPE sobre inclusão

Documentos da UFPE	Dispõe	Público-alvo
Resolução n° 06/2014	Acompanhamento especial	Portadores de afecções e gestantes
Resolução n° 11/2019	Acessibilidade e a Inclusão educacional na UFPE	Pessoas com: deficiência, superdotados, transtornos de aprendizagem, transtornos do espectro autista.
Memorando n° 11/2019 SEAP/CAC	Acompanhamentos individualizados aos discentes do CAC	Discentes do CAC

Fonte: Duarte (2019).

Vasconcelos (2014) coloca que o índice de estudantes universitários que apresentam algum transtorno psiquiátrico durante sua formação acadêmica é de 15% a 25%. Como

coletado nos dados da pesquisa do PROBEM do CAC, 29% dos estudantes apresentam TMC (49 de 170 pesquisados, gráfico 1), corroborando com o autor supracitado.

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

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

Consoante Teixeira et al. (2008 apud BRITTO, 2019, p. 7), “o ingresso na universidade é uma experiência estressora para jovens estudantes”. Fatores como a troca do ambiente familiar pelo acadêmico, o aumento da responsabilidade pessoal, a exigência pelo alto desempenho no processo de aprendizagem, a obrigação de manter a concentração e esforços na rotina de estudos, a autocobrança e o medo da rejeição e reprovação, podem aumentar a ansiedade para o cumprimento de metas e objetivos. Estas mudanças exigem do estudante universitário maior esforço e adaptação para obter êxito acadêmico (MONDARDO; PENDON, 2005).

Voltando aos dados da pesquisa da UFPE (gráfico 2), conciliar o tempo entre estudos, vida pessoal e profissional (88/170), a preocupação com o mercado de trabalho (78/170) e a cobrança pessoal (68/170), são igualmente estressores em potencial. Essas informações da pesquisa estão de acordo com Lage (2016) e Britto (2019), que discutem o estresse em conciliar a rotina do músico com a rotina universitária. No que se refere às questões acadêmicas, o primeiro aspecto do *ranking* no quesito gerador de estresse foi a opção Trabalho de Conclusão de Curso (67/170), seguido de Atividades Artísticas Complementar Cultural (AACC) [[Nota 11](#)] e quantidades de disciplinas por período (ambos 58/170), além do estágio curricular (50/170).

No que concerne aos fatores mais graves, a pesquisa também mostrou que 7 pessoas têm atualmente ideações suicidas e, além disso, 3 relataram já ter tido surtos psicóticos (gráfico 3), mostrando que os quadros de alguns estudantes vão além dos

TMC. É importante salientar que a ansiedade e a depressão são fatores de riscos a psicoses e suicídios.

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

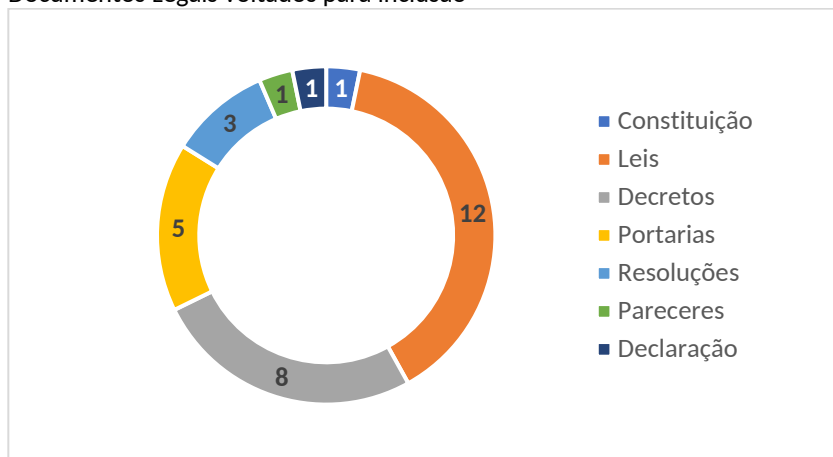
No que se refere à inclusão, os documentos internos da universidade não demonstraram políticas claras ou específicas voltadas ao atendimento e acompanhamento pedagógico de estudantes que estejam em sofrimento psíquico (que os impeça de cursar a universidade como os demais alunos), nem mesmo medidas institucionalizadas de combate ao suicídio [[Nota 12](#)]. Por exemplo: para o público-alvo da Resolução nº 11/2019 (pessoas com deficiências; pessoas com TEA; pessoas com altas habilidades/superdotação; pessoas com transtornos da aprendizagem e TDAH; pessoas com mobilidade reduzida. Art.1º), a universidade dispõe: estratégias de ensino, avaliação e adaptação; recursos didático-pedagógicos acessíveis; tecnologias assistivas; ambiente de trabalho adaptados, respeitando as especificidades; eliminação das barreiras arquitetônicas e ambiente de comunicação; oferta de formação continuada para docentes e técnico-administrativos com o foco no atendimento em acessibilidade e inclusão educacional; tradutor e intérprete de

Libras, leitor e transcritor, além de outros apoios especializados; e a dilatação de tempo em até 50% do período total das avaliações considerando as especificidades e singularidade do discente (§ 1º).

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

Gráfico 4

Documentos Legais voltados para inclusão



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

Quadro 3

Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais [Nota 13] nos Cursos de Graduação (presenciais e a distância), por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2018.

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

Fonte: INEP (2019).

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

O que todos esses dados deflagram é que ainda precisamos evoluir muito quando o assunto é saúde mental. Conforme Correia (2011, p. 14), “identificar a saúde mental no

campo dos direitos humanos significa reconhecer que as pessoas em sofrimento mental possuem tais direitos, a partir do momento que são compreendidas como cidadãos”. Diante desses dados alarmantes em relação ao adoecimento mental de jovens em idade acadêmica e da falta de propostas legais para inclusão desses estudantes, não deveríamos discutir mais essa temática no ambiente universitário, nos cursos de formação docente em música, bem como, exigirmos das autoridades mais atenção para essa questão no âmbito educacional?

Considerações finais

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

Sabemos que onde existem seres humanos, sempre haverá conflitos, desavenças, projeções e frustrações e lidar com isso faz parte de nosso amadurecimento pessoal e social. No entanto, se estamos dentro de uma universidade, estamos no local mais apropriado para o aprendizado e no espaço onde formaremos novos indivíduos para atuar na sociedade. Logo, deveríamos pensar possibilidades mais humanizadas de fazer com que esse processo seja menos penoso, bem como, criar ações internas para um convívio melhor entre todos: um ambiente físico e atitudinal menos estressante e mais humanizado, a partir da

ideia da cultura de paz e empatia. Ações como essas, certamente já trariam benefícios à saúde mental de todos da academia.

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

Referências

AMORIM, Patrícia. Mini International Neuropsychiatric Interview (MINI): validação de entrevista breve para diagnóstico de transtornos mentais. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v.22, n.3, p.106-115, set. 2000. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 out. 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos5 (DSM-5)**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

AVANCI, Joviana Q.; ASSIS, Simone G; OLIVEIRA, Raquel V. C.; FERREIRA, Renata M.; PESCE, Renata P. Fatores Associados aos Problemas de Saúde Mental em Adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jul./ set. 2007, v. 23, n.3, p. 287-294.

BECK, Aaron T. **Escalas Beck**. Tradução: Jurema Alcides Cunha. 1. ed. Departamento de psiquiatria da universidade da Pennsylvania (USA): Casa do Psicólogo, 2001. p. 171.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução: Brasil. Brasília/DF, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. **Deficiência Mental**. Brasília: MEC, 2007b.

BRITTO, Priscylla Souza. **Música e neurociências: o impacto neurofisiológico da rotina do estudante universitário de música**. Recife, 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CAMBRICOLI, Fabiana; TOLEDO, Luiz Fernando. Aumento de transtornos mentais entre jovens preocupa universidades. **O Estado de S. Paulo**, 16 set. 2017. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,aumento-de->

transtornos-mentais-entre-jovens-preocupa-
universidades,70002003562. Acesso em: 30 set. 2019.

CORREIA, Ludmila Cerqueira. **Guia de direitos humanos loucura cidadã**. Salvador/BA: AMEA, 2011.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima. *et al.* Depressão, um sofrimento sem fronteira: representações sociais entre crianças e idosos. **Psico-USF**, jul./dez. 2003, v. 8, n. 2, p. 183-192.

DUARTE, Plínio Gladstone. **Os estudantes com transtornos mentais na graduação em música**: discussão a partir de uma pesquisa de campo e dos documentos da UFPE. Recife, 2019. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

DUARTE, Plínio Gladstone; LOURO, Viviane dos Santos. A música na escola: o que os documentos legais brasileiros garantem sobre a inclusão de pessoas com transtornos psiquiátricos?. p. 189-204. *In*: VII Encontro sobre Música e Inclusão Políticas públicas e pessoas com deficiência: práticas inclusivas e perspectivas de ação, 2019. Natal. **Anais [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande Norte.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MARQUES, Luciana Pacheco; ROMUALDO, Anderson dos Santos. **Paulo Freire e a educação inclusiva**. IX Encontro Internacional do

Fórum Paulo Freire. Turim- Itália. set. 2014. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3512>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MILLANI, Helena de Fátima Bernardes; VALENTE, Maria Luisa L. de Castro. O caminho da loucura e a transformação da assistência aos portadores de sofrimento mental. **SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.)**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, ago. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762008000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2019.

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

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

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

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

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Folha informativa - Transtornos mentais**. abr. 2018c. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=ar

ticle&id=5652:folha-informativa-transtornos-mentais&Itemid=839.
Acesso em: 05 maio 2019.

PROGRAMA PARA O BEM ESTAR E SAÚDE MENTAL DO CAC (PROBEM DO CAC). **Mapeamento de saúde emocional dos alunos do departamento de música da Universidade Federal de Pernambuco.** Recife: UFPE, 2019 (arquivo de pesquisa).

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

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

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

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

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

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

Lista das Notas de Rodapé

Nota 1, página 138: No decorrer do trabalho percebemos como a literatura é diversificada no que tange aos termos. Para melhor clareza ao leitor destacamos que: transtornos mentais, pessoas com transtornos, doença mental, adoecimento mental, são todos sinônimos.

[Retorno Nota 1, página 138](#)

Nota 2, página 138: Manual criado pela *American Psychological Association* (APA) com a função de categorizar e diagnosticar os transtornos mentais.

[Retorno Nota 2, página 138](#)

Nota 3, página 138: A APA (2014) em linhas gerais fala que o termo síndrome significa conjunto de características clínicas que sempre se manifestam em determinados diagnósticos.

[Retorno Nota 3, página 138](#)

Nota 4, página 139: Triagem (Tradução nossa).

[Retorno Nota 4, página 139](#)

Nota 5, página 140: Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior.

[Retorno Nota 5, página 140](#)

Nota 6, página 143: SEAP – Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica.

[Retorno Nota 6, página 143](#)

Nota 7, página 143: Informações retiradas do site do projeto: www.probemdocac.wordpress.com

[Retorno Nota 7, página 143](#)

Nota 8, página 143: Esta pesquisa está de acordo com o Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/UFPE) e contempla: armazenamento dos dados

de mínimo de 5 anos após o término da pesquisa; Preservação do sigilo e a privacidade dos voluntários; retorno dos benefícios da pesquisa aos participantes; e direito dos participantes a desistência da pesquisa em qualquer fase sem nenhuma penalidade. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e participaram voluntariamente.

[Retorno Nota 8. página 143](#)

Nota 9, página 143: Escalas Beck (BECK, 2001); Escala HAD-ansiedade e depressão (BOTEGA, 1995); Mini International Neuropsychiatric Interview (M.I.N.I -Versão brasileira 5.5.5) - Módulo C - Risco de suicídio. (AMORIM, 2000).

[Retorno Nota 9. página 143](#)

Nota 10, página 144: Os dados dessa pesquisa foram coletados e analisados pela equipe do PROBEM do CAC no ano de 2019. Todos os dados utilizados foram entregues já tratados mantendo o sigilo dos participantes.

[Retorno Nota 10. página 144](#)

Nota 11, página 149: Atividades Artística Complementares Culturais: horas de atividades em projetos de extensão, congressos, cursos extracurriculares, dentre outros.

[Retorno Nota 11. página 149](#)

Nota 12, página 150: Na UFPE há várias iniciativas de projetos e ações de combate ao adoecimento emocional e suicídio, mas são iniciativas pontuais, realizadas por servidores e estudantes e não refletem uma política institucional da universidade, neste sentido.

[Retorno Nota 12. página 150](#)

Nota 13, página 152: Atualmente, o termo mais utilizado é pessoas com deficiências (BRASIL, 2007a). Mas, por se tratar de um Documento Legal, mantivemos o termo utilizado por ele.

[Retorno Nota 13. página 152](#)

Capítulo 8

Educação Musical Inclusiva:

tecendo reflexões iniciais sobre deficiência e interseccionalidade [\[Nota 1\]](#)

Yanaêh Vasconcelos Mota

As reflexões que aqui se delineiam foram incentivadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GRUMUS/UFRN), grupo que integro como colaboradora, na linha de *educação musical e marcadores sociais*. O GRUMUS tem investido, desde 2019, em discussões sobre marcadores sociais – e suas intersecções – no meio acadêmico-musical, bem como sobre a sua presença na formação e na atuação em música. Por marcadores sociais, referimo-nos, a partir de Zamboni (2014, p. 13), aos sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar pessoas em determinadas categorias sociais, como gênero, sexualidade, raça, deficiência, religiosidade, classe social, geração.

A pesquisa [\[Nota 2\]](#) e as ações [\[Nota 3\]](#) realizadas pelo GRUMUS (MOTA et al., 2021; OLIVEIRA et al., 2020) permitiram que nós, como grupo, observássemos que “ainda são incipientes as linhas de estudo que consideram os marcadores sociais e suas intersecções no meio acadêmico-musical, bem como sobre a sua presença na formação e na atuação em música” (MOTA et al., 2021, n.p.). Essa observação é respaldada pelos estudos sobre deficiência no âmbito da música e do seu ensino, que

tendem a abordar a deficiência quase sempre apartada de outros marcadores.

Por isso, as discussões sobre inclusão, na área de música, parecem se direcionar, quase que exclusivamente, ao marcador social da deficiência, de modo que, “é comum encontrar relatos de como a música pode facilitar ao aluno com deficiência a integração no espaço escolar”, conforme Schambeck (2016, p. 30). A literatura acadêmica brasileira com “o foco na inclusão de alunos com deficiência na escola básica têm mobilizado educadores musicais para o estabelecimento de estratégias de aprendizagem e de elaboração de materiais adaptados” (SCHAMBECK, 2016, p. 24). Assim, de acordo com Moraes (2020, p. 91), “as discussões acerca da inclusão sempre apontam para o educador, independentemente do nível de ensino”.

A afirmação da autora encontra eco no texto de Souza e Sampaio (2019). O autor e a autora, em revisão de literatura em âmbito nacional, observam que os trabalhos sobre o tema “[...] demonstraram a falta de preparação dos professores de música, abrangendo pouco conhecimento sobre o assunto, dificuldades na construção de propostas pedagógico-musicais adequadas, e o fato da maioria não envolver todos integrantes de uma turma inclusiva efetivamente” (SOUZA; SAMPAIO, 2019, p. 125). Silva (2020, p. 39) percebeu que há necessidade de aprofundamento sobre as especificidades de cada deficiência e sobre os mecanismos de avaliação das habilidades musicais de pessoas com deficiência.

É válido frisar que a “tão pontuada preparação para a inclusão” na educação musical deve ir “além de cursos de

especializações e conteúdos específicos” (MORAIS, 2020, p. 92), porque é preciso sensibilidade para perceber o outro em suas inteirezas, “compreender suas limitações e, a partir delas, buscar alternativas para incluir a pessoa com deficiência” (MORAIS, 2020, p. 92).

Neste texto, apresentarei reflexões sobre a educação musical inclusiva a partir da ideia de que existem outros marcadores sociais, além da deficiência, que podem impactar o desenvolvimento de uma educação musical inclusiva, a partir de uma perspectiva interseccional.

Compreensão sociocultural da deficiência

A deficiência passou a ser um campo de estudo das humanidades por volta de 1975, no Reino Unido [[Nota 4](#)] e nos Estados Unidos da América, dilatando, assim, o campo estritamente biomédico que dominava as definições diagnósticas sobre deficiência, confinando-a aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação (DINIZ, 2007, p. 9), porque “[p]ara o modelo médico, a deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 15).

Tradicionalmente, o processo de inclusão de pessoas com deficiência, especificamente, é dividido em três momentos, conforme três modelos sociais, segundo Aranha (2005) e Louro (2015), quais sejam: 1) Institucionalização; 2) Integração; 3)

Suporte/Inclusão. O modelo da Institucionalização é orientado por uma visão biologizante da deficiência, considerando-a uma doença cujos "portadores/as" deveriam passar por tratamentos específicos. A fim de acolher e "tratar" essas pessoas, instituições específicas foram criadas, excluindo seus/suas pacientes do convívio social em geral. A partir da segunda metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, que tornou diversas pessoas sem deficiência em pessoas com deficiência, houve o advento do modelo da Integração. Esse modelo visava à "reabilitação" de pessoas com deficiências, haja vista que, entre outros motivos, era alto o custo para manutenção permanente dessas pessoas em instituições específicas. A partir da década de 1980, o modelo da inclusão – ou do suporte – emerge e se consolida como base norteadora de políticas públicas e da legislação em âmbitos internacional e nacional. Nesse modelo, toda e qualquer instituição, pública ou privada, deve prover a acessibilidade e o suporte necessário às pessoas com diferentes deficiências, eliminando ou reduzindo ao máximo tudo aquilo que pode se constituir como barreiras para essas pessoas.

A compreensão social sobre a deficiência tem relação com a aproximação deste campo de estudo com outros saberes, como os que advêm dos estudos culturais e feministas. Segundo Diniz (2007, p. 10), “[o] primeiro resultado desse encontro teórico foi um extenso debate sobre como descrever a deficiência em termos políticos, e não mais estritamente diagnósticos”.

Para a constituição do modelo social da deficiência, a primeira geração de teóricos estabeleceu dois objetivos prioritários, a saber: o alargamento da “compreensão da defi-

ciência como uma questão multidisciplinar” (DINIZ, 2007, p. 58) e a promoção de uma leitura sociológica para o campo da deficiência. Foi a partir dessas perspectivas que, para os estudos socioculturais da deficiência, a deficiência começou a ser entendida não mais como uma condição médica fixa; ao contrário, como algo que emerge de uma sociedade que opta por acomodar alguns corpos e excluir outros (HOWE et al., 2016, p. 2). Para os teóricos da primeira geração, “[...] a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo” (DINIZ, 2007, p. 23).

A segunda geração de teóricas do modelo social da deficiência foi/é baseada em perspectivas pós-modernas e feministas, que ocasionaram um “processo de revigoração e expansão do modelo social” (DINIZ, 2007, p. 62). Até a consolidação dessa geração, o “gênero esteve timidamente presente na estruturação do modelo social” (DINIZ, 2007, p. 59). As teóricas feministas problematizaram questões relacionadas ao cuidado e à interdependência e

introduziram o debate sobre as restrições intelectuais, sobre a ambiguidade da identidade deficiente em casos de lesões não aparentes e, o mais revolucionário e estrategicamente esquecido pelos teóricos do modelo social, sobre o papel das cuidadoras dos deficientes. Também as feministas que passaram a falar nos “corpos temporariamente não-deficientes”, insistindo na ampliação do conceito de deficiência para as condições como o envelhecimento ou as doenças crônicas. [...] Por fim, foram as feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade,

como raça, gênero, orientação sexual ou idade (DINIZ, 2007, p. 61).

Com os debates que se intensificaram a partir de então, a deficiência passa a ser entendida como

[...] social, cultural e corporalmente construída; os corpos importam em sua materialidade e multifacetada; deficiência é tanto privada e pública e, portanto, política; deficiência pode ser construída como parte identidade; e a deficiência é rica, complexa e significativa para a vida das pessoas” (DOBBS, 2012, p. 10, tradução minha [[Nota 5](#)]).

As perspectivas feministas aliadas aos estudos socio-culturais da deficiência ampliam a problematização para “além da crítica ao corpo perfeito e às barreiras de acesso”, pois têm o potencial de analisar “[...] o estatuto social e cultural do corpo, sobre a política da aparência, a medicalização do corpo e da subjetividade e a construção social da identidade no contexto do corpo considerado deficiente” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 643). Mello e Nuernberg (2012, p. 640) observam ser possível identificar eixos de articulação entre os campos dos Estudos Feministas e de Gênero e os Estudos sobre Deficiência, como o pressuposto da desnaturalização do corpo; a dimensão identitária do corpo; e a ética feminista da deficiência e do cuidado.

A ampliação da possibilidade de discussões teóricas acerca da deficiência junto a outras “variáveis de desigualdade”, aponta para uma **perspectiva emancipatória da deficiência** (GESSER; MORAES; BÖCK, 2020, p. 74), porque “[...] descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente” (DINIZ, 2007, p. 9-10).

Segundo Gesser, Block e Mello (2020, p. 17), “uma perspectiva emancipatória da deficiência precisa também ser interseccional, a fim de incluir as lutas anticapacitistas ao lado das lutas feministas, antirracistas, anti-LGBTfóbicas e anticapitalistas”.

A perspectiva interseccional, citada pelas autoras, advém de movimentos sociais liderados por mulheres afro-americanas nos Estados Unidos da América, na década de 1970, que faziam parte de um movimento mais amplo de mulheres, “em que mexicanas e outras latinas, mulheres indígenas e asiáticas estavam na vanguarda de reivindicar a inter-relação de raça, classe, gênero e sexualidade em sua experiência cotidiana” (COLLINS, 2017, p. 8). Na academia, o conceito de interseccionalidade começou a ser delineado pela intelectual feminista afro-americana, Kimberlé Crenshaw, no início da década de 1990 (COLLINS, 2017, p. 10).

A interseccionalidade, então, pode ser compreendida como uma ferramenta analítica (COLLINS; BILGE, 2020, p. 18). Segundo Collins e Bilge (2020, p. 35), a interseccionalidade fornece estrutura para perceber e explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, deficiência, estatuto de cidadania e outros marcadores sociais localizam as pessoas de maneira diferente no mundo. Tal como sugerem as autoras, a interseção entre as identidades está refletida e é reflexo dos “[...] jogos de poder que acontecem nos domínios estruturais, culturais, disciplinares e interpessoais do poder, identidades que transparecem tanto nas interações sociais cotidianas como na imagem pública” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 32). Segundo as autoras,

como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINGS; BILGE, 2020, p. 17).

Em relação à deficiência, sob esse emaranhado identitário, há a perspectiva de que “o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas [...]” (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020, p. 18). Riedel (2021, *on-line*) lembra que “o Brasil é caracterizado por vários marcadores de opressão que estruturam nossa maneira de ser, pensar, agir e interagir” e, dentro desse contexto, o “capacitismo reprime vidas”. Gesser, Block e Mello (2020, p. 25) observam que “[...] embora no Brasil a perspectiva interseccional tenha sido amplamente incorporada nas ciências sociais e humanas, pouco se tem considerado a deficiência como uma categoria analítica”.

Na área de música, os estudos da deficiência, a partir de uma perspectiva social, começaram a ser desenvolvidos em 2004, no evento da *American Musicological Society* (HOWE et al., 2016, p. 3). Segundo Howe et al. (2016, p. 8), a compreensão cultural da deficiência pode nos ensinar sobre música, assim como a música também pode nos ensinar sobre a cultura da deficiência. O entendimento de música e deficiência se interconectam, de modo que a música “[...] fica incompleta; aberta; em fluxo; social,

material e contingente corpo-mente; misturando sensibilidades estéticas e sócio-materiais - torna-se multidimensional” (KIELIEN-GILBERT, 2016, p. 375, tradução minha [[Nota 6](#)]). Essa multidimensionalidade provoca uma transformação na experiência processo temporal, presente na música, do qual emergem novos sons e ideias (KIELIEN-GILBERT, 2016, p. 379), influenciando outras maneiras de se relacionar com a música. Sendo assim, os estudos culturais da deficiência propõem que a deficiência pode ser frequentemente entrelaçada (ou interseccionada) com raça/etnia, gênero e sexualidade (HOWE et al., 2016, p. 7) e entendida como uma *performance* (HOWE et al., 2016, p. 5).

Debbs (2012) analisou o discurso de estudos sobre deficiência e educação musical publicados no *Journal of Research in Music Education*, no período de 1990 a 2011. A autora concluiu que, em geral, a deficiência ainda é discutida a partir de um modelo médico/déficit/funcional de deficiência, como unidimensional e raramente apresentada textualmente como um *continuum* dinâmico, mutável e contingente, imbuído de aspectos pessoais, sociais, históricos, econômicos e significado político, conceituado por meio de múltiplas lentes (DEBBS, 2012, p. 21).

Educação musical inclusiva e interseccionalidade

Duarte (2015), em pesquisa realizada no município de Natal/RN, junto a 12 professoras e professores da educação básica, percebeu que a ideia dominante sobre inclusão

escolar é, prioritariamente, relacionada ao acesso de pessoas com deficiência. Desse modo, categorias como raça/cor e gênero/sexualidade não estariam tão presentes na ideia de “escola inclusiva” (DUARTE, 2015, p. 201). A escola inclusiva, no ponto de vista das colaboradoras e colaboradores de Duarte (2015, p. 179), parece existir “[...] em função da universalização de direitos. Ao mesmo tempo em que ela acolhe a diversidade no discurso, se distancia [sic], na prática de negros, pobres, gays, transexuais”.

Levando-se em conta a existência de múltiplas formas de exclusão na sociedade, é possível afirmar que a inclusão social se efetiva no combate às exclusões, no plural. Isso porque, no combate às diferentes exclusões, são necessárias diferentes inclusões. Ou seja, são necessárias diferentes estratégias e vias para incluir socialmente pessoas diferentemente excluídas. Por inclusão, em termos mais amplos, entendo, a partir de Costa e Ianni (2018, p. 100-101) que

é uma ação política pela qual uma instituição, que pode ser pública (Estado), organização da sociedade civil e privada, visa alterar um dado estado de exclusão social. Se ela visa alterar a exclusão – que é composta de três dimensões desencadeadoras (precarização do trabalho, precarização da socialidade primária e estigma) –, temos como pressuposto que essa ação deve, então, atacar essas causas para, assim, pôr fim ao estado de exclusão desse sujeito ou grupo excluído.

O conceito de educação inclusiva, apesar de ter sido bastante discutido e debatido, não é unívoco e “[e]m alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir

crianças com deficiência no ambiente da educação geral” (AINSCOW, 2009, p. 11), de modo que o entendimento sobre educação inclusiva se refere diretamente à inclusão de pessoas com deficiência. No Brasil, por mais que as políticas inclusivas não mencionem apenas a inclusão de pessoas com deficiência, é normalmente em relação a elas que se faz referência (VOLTOLINI, 2019, p. 3).

Ainscow (2009) analisou tendências quanto ao pensamento sobre inclusão. Ele observou que existem, pelo menos, seis formas de conceituar “inclusão”, como: inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial; inclusão como resposta a exclusões disciplinares; inclusão em termos de superação da discriminação relacionada a todos os grupos vulneráveis à exclusão; inclusão como forma de promover escola para todos; inclusão como educação para todos; inclusão como uma abordagem de princípios à educação (AINSCOW, 2009, p. 15-17).

A relação entre educação musical inclusiva pode ser dilatada para além das considerações exclusivas sobre deficiência, sobretudo sob o viés biomédico, distanciando-se das práticas que “[...] envolvem a educação inclusiva pelo olhar assistencialista e caritativo” (JONASSON, 2021, n.p.), que guardam capacitismo em seu âmago. Considerando que “a necessidade da inclusão afeta todos os marcadores sociais, como gênero, raça, sexualidade, classe, deficiência [...]” (RIEDEL, 2021, *on-line*) é possível ter uma noção amplificada de educação musical inclusiva, a partir de uma perspectiva interseccional. Com uma perspectiva social, os estudos e

[a]s lutas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência guardam um ponto em comum com os movimentos feministas e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTTTI), que é o de questionar o construto do corpo como um dado natural que antecede a construção dos sujeitos (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 640).

Dessa forma, na área de educação musical, é possível perceber que a reivindicação por uma educação musical inclusiva também faz parte da maioria das pesquisas sobre questões LGBTQIA+ (CARTER, 2014, p. 545). De modo mais amplo, “a aproximação entre música e diversidade é estratégia para um fazer educacional focado na inclusão” (MARIANO, 2019, p. 149). Assim, a inclusão parece ser referida de maneira mais ampla nas pesquisas de educação musical que versam sobre gênero e sexualidade. Garrett (2012, p. 55) acredita que a discussão sobre gênero e sexualidade é um aspecto importante para compreender as diversas identidades. O autor sugeriu que, para acontecer a inclusão na escola, docentes de música podem levar em consideração a segurança de suas/seus estudantes em suas aulas, tornarem-se aliadas/os nas questões LGBTQIA+ e inseri-las no currículo de música (GARRETT, 2012, p. 60).

Oliveira et al. (2020, n.p.) afirmam que a interseccionalidade

[...] apresenta-se como potente estratégia de enfrentamento da misoginia, LGBTfobia, racismo, classismo, capacitismo, xenofobia e demais formas de discriminação. Dessa forma, acreditamos ser necessário problematizar propostas que caminhem exclusivamente pela ótica cristã, eurocentrada, branca, heterossexual, cisgênera, de pessoas sem

deficiência, para que possamos fomentar uma área mais plural e, efetivamente, inclusiva.

Isso porque “o uso de lentes monofocais para abordar a desigualdade social” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 19), que ecoa na literatura sobre inclusão na área de educação musical, pode deixar pouco espaço para a complexa teia que se estabelece a partir da inclusão de outros marcadores sociais na análise. O entendimento de que as pessoas envolvidas na área de educação musical têm identidades interseccionais auxilia na erradicação de práticas discriminatórias baseadas na raça, etnia, religião, deficiência, gênero e orientação sexual.

Considerações finais

Neste texto, refleti brevemente sobre a ideia de que existem outros marcadores sociais para além da deficiência que podem impactar o desenvolvimento de uma educação musical inclusiva, a partir de uma perspectiva interseccional. Tal como Gesser, Moraes e Böck (2020, p. 74), acredito que discutir sobre o tema no campo dos estudos da deficiência em educação musical é um ato político, que agrega na luta contra a opressão racista, classista, sexista, capacitista e LGBTfóbica. O entendimento interseccional nos permite perceber que as divisões sociais de deficiência, gênero, sexualidade e raça, para citar alguns marcadores sociais, estão profundamente interconectadas.

A educação inclusiva tem como objetivo eliminar a exclusão social e toda e qualquer prática discriminatória

(AINSCOW, 2009). Por isso, tal como reflete Ainscow (2009, p. 18), “o desenvolvimento da inclusão [...] nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações”, de modo que a inclusão passa a ser entendida como um processo de transformação de valores em ação.

A partir dessa perspectiva, acredito ser possível promover uma educação musical inclusiva, o que implica pensar numa ruptura com discursos capacitistas que “colocam as pessoas com deficiência em um lugar de opressão e violência, por vezes disfarçadas de boas intenções” (MELO; FAGUNDES, 2021) e que podem ser também misóginos, machistas, LGBTfóbicos, classistas e racistas. Portanto, tal como sugere Louro (2015, p. 35), “pensar em inclusão é repensar o sistema. Promover a inclusão de forma efetiva é mexer nesse sistema”.

Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. *In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). Tornar a educação inclusiva.* Brasília: UNESCO, 2009.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005.

CARTER, Bruce. Intersectionalities: exploring qualitative research, music education, and diversity. *In: CONWAY, Colleen (Org.). The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education.* Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 538-552.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução?: Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2017.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Trad. Rane souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Maria Izabel Sanches, IANNI, Aurea Maria Zöllner. A dialética do conceito de exclusão/inclusão social. *In: COSTA, Maria Izabel Sanches, IANNI, Aurea Maria Zöllner. Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica.* São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2018. p. 75-101.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOBBS, Teryl. A Critical Analysis of Disabilities Discourse in the Journal of Research in Music Education, 1990-2011, **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n. 194, p. 7-30, 2012.

DUARTE, Maria Leuça Teixeira. **Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero.** 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

GARRETT, Matthew. The LGBTQ component of 21st-century music teacher training: strategies for inclusion from the research literature. **Update: Applications of Research in Music Education**, v. 31, n. 1, p. 55-62, 2012.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí. Estudos da deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia; LOPES, Helena (Orgs.). **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, p. 17-35, 2020.

GESSER; Marivete; MORAES, Marcia; BÖCK, Geisa Letícia. Ensino, pesquisa e extensão no campo da deficiência: propostas emancipatórias. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia; LOPES, Helena (Orgs.). **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, p. 73-91, 2020.

HOWE, Blake; JENSEN-MOULTON, Stephanie; LERNER, Neil; STRAUS, Joseph. Introduction: disability studies in music, music in disability studies. *In*: HOWE, Blake; JENSEN-MOULTON, Stephanie; LERNER, Neil; STRAUS, Joseph (Orgs.). **The oxford handbook of music and disability studies**. Oxford: Oxford University Press, p. 1-11, 2016.

JONASSON, Rodolfo. A perspectiva antipacitista na iniciação musical: um relato de experiência no ensino de música para uma criança com Síndrome de Down. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25, 2021. **Anais eletrônicos** [...], *on-line*, ABEM, 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/817>. Acesso em: 09 maio 2022.

KIELIEN-GILBERT, Marianne. Disabled Moves: Multidimensional Music Listening, Disturbing/Activating Differences of Identity. *In*: HOWE, Blake; JENSEN-MOULTON, Stephanie; LERNER, Neil; STRAUS, Joseph (Orgs.). **The oxford handbook of music and disability studies**. Oxford: Oxford University Press, p. 371-399, 2016.

LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Batêta (org.). **Música e educação**. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 33-49.

MARIANO, Hugo Romano. **Gênero e sexualidade na educação musical**: uma análise dos conteúdos das publicações no portal de periódicos da Capes. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MELO, Danielly Cabral de Oliveira; FAGUNDES, Flávia Maiara Lima. Reflexões sobre educação musical, inclusão e anticapacitismo: a experiência no Projeto de Extensão Expressão Musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25, 2021, **Anais eletrônicos** [...], on-line, ABEM, 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/1095>. Acesso em: 09 maio de 2022.

MORAIS, Pâmela Araújo de Moura. **Especificidades da escrita braille aplicada ao violão**. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2012.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; RIBEIRO, Carlos Antonio Santos; BARBOSA, Francisco Ernani de Lima; OLIVEIRA, Wenderson Silva; OLIVEIRA, Mário André Wanderley. Marcadores sociais e formação em música: um estudo orientado pela interseccionalidade na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25, 2021. **Anais eletrônicos** [...], on-line, ABEM, 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/1100>. Acesso em: 09 maio de 2022.

OLIVEIRA, Mário André Wanderley Oliveira; MOTA, Yanaêh Vasconcelos; OLIVEIRA, Wenderson Silva; PAIVA, Luciano Luan Gomes; RIBEIRO, Carlos Antonio Santos; BARBOSA, Francisco Ernani de Lima; RIEDEL, Elke Beatriz; PONCIANO, Ana Clara da Silva; SAMPAIO, Michel Vincent de Oliveira; SAMPAIO, Samara de Oliveira; ESLABÃO, Maurício; FERREIRA, Tarcísio; GAULKE, Tamar Genz. Educação musical, diferenças e interseccionalidade: projetos e ações do GRUMUS em tempos de ultraconservadorismo. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2020. **Anais eletrônicos** [...], on-line, ABEM, 2020.

RIEDEL, Elke. MESA REDONDA 03 - EDUCAÇÃO MUSICAL, INCLUSÃO E ANTICAPACITISMO, 2021. *On-line*: Associação Brasileira de Educação Musical, 18 nov. 2020. 1 vídeo (2h:25 min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SdviuAHqX0>. Acesso em: 28 abr. 2022. Moderadora: Profa. Dra. Viviane Louro (UFPE). Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM.

SCHAMBECK, Regina. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 25-35, jan./ jun. 2016.

SILVA, Jo Muniz da. **Educação musical e pautas anti-opressão**: reflexões a partir de um estudo sobre interseccionalidade e formação inicial de professorus de música na EMUFRN. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, Ítalo Soares da. **Práxis docente na educação musical inclusiva**: estudos no contexto escolar do estado do Rio Grande do Norte. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SOUZA, Leticia Caroline; SAMPAIO, Renato Tocantins. A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n. 2, p. 113-128, ago. 2019.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 1, p. 1-18, 2019.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores sociais da diferença. **Sociologia:** grandes temas do conhecimento, São Paulo, v. 1, ago., p. 14-18, 2014, Especial Desigualdades. Disponível em: https://assets-dossies-ipp-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/2/2018/02/ZAMBONI_MarcadoresSociais.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

Lista das Notas de Rodapé

Nota 1, página 162: Início da nota. Agradeço a leitura cuidadosa deste texto, antes de sua publicação, feita por Mário André Oliveira e Fernanda Amorim. Fim da nota.

[Retorno Nota 1, página 162](#)

Nota 2, página 162: Início da nota. A pesquisa teve o objetivo, investigar, sob a perspectiva da interseccionalidade, a percepção de discentes e docentes da EMUFRN sobre marcadores sociais da diferença, distintas formas de preconceito, opressão, discriminação e suas relações com formação e atuação na área de Música. Para conhecer mais sobre o trabalho, ver Mota et al. (2021), Silva (2022). Fim da nota.

[Retorno Nota 2, página 162](#)

Nota 3, página 162: Início da nota. São exemplos de ações realizadas pelo GRUMUS, as campanhas em suas redes sociais como: #acordamúsica que destacou, exclusivamente, músicos/as e educadores/as musicais pretos/as e a #DeficiênciasNaMúsica que destacou, exclusivamente, músicos/as com deficiência. Fim da nota.

[Retorno Nota 3, página 162](#)

Nota 4, página 164: Início da nota. “O curso, intitulado ‘A Pessoa Deficiente na Comunidade’, foi promovido pela Universidade Aberta (*Open University*), no Reino Unido, em 1975. [...] O primeiro curso de pós-graduação foi promovido pela Universidade de Kent, também no Reino Unido, onde se registro pela primeira vez a expressão ‘estudos sobre deficiência’ para delinear o campo disciplinar de pesquisas sociológicas e políticas sobre a deficiência” (DINIZ, 2007, p. 31). Fim da nota.

[Retorno Nota 4, página 164](#)

Nota 5, página 167: Início da nota. “[...] disability is socially, culturally, and corporeally constructed; bodies matter in their materiality and multifacetedness; disability is both private and public

and therefore political; disability can be constructed as part of one's identity; and disability is rich, complex, and meaningful to people's lives" (DOBBS, 2012, p. 10). Fim da nota.

[Retorno Nota 5, página 167](#)

Nota 6, página 170: Início da nota. "Music disabled becomes incomplete; open-ended; in flux; socially, materially, and bodily-mind contingent; mixing aesthetic and social-material sensibilities—it becomes multidimensional" (KIELIEN-GILBERT, 2016, p. 375). Fim da nota.

[Retorno Nota 6, página 170](#)

Capítulo 9

Educação Musical e Diversidade:

desenvolvimento humano em potência

*Patrícia Lima
Martins Pederiva*

*Daiane Aparecida
A. de Oliveira*

*Tatiane Ribeiro
Morais de Paula*

Introdução

A educação musical costuma ser organizada como uma atividade vivenciada por um ser humano biológico que, de acordo com essa noção, centra-se no órgão responsável pelo sentido da audição, o ouvido. Tal organização está alicerçada sobre uma concepção de ser humano, e de educação, que reflete padrões de normatividade em que a sociedade direcionou o seu fazer para um modelo humano típico. Com base nisso, foram criados modelos restritivos de como o fenômeno sonoro pode ser experienciado nos limites de uma suposta normalidade.

Este texto questiona esse modo de conceber o ser humano, alicerçado em um padrão normativo limitador que, quando aplicado à educação musical, restringe as possibilidades educativas concernentes ao desenvolvimento da musicalidade das pessoas. Partilhamos, de outra forma, a Teoria Histórico-Cultural fundada por Lev Semionovitch (L.S.) Vigotski, em cujas bases é possível organizar uma educação musical para todas as pessoas, com os seus desenvolvimentos singulares, típicos e

atípicos (PEDERIVA, 2009; PAULA, 2017; PAULA; PEDERIVA 2018; PAULA; PEDERIVA 2022; PAULA, 2022; OLIVEIRA, 2020; OLIVEIRA; PEDERIVA, 2021). Propomos, assim, uma concepção de educação musical como uma atividade de seres humanos histórico-culturais, cujos princípios apresentaremos a seguir.

A Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski

Existem muitos caminhos teóricos aos quais podemos nos filiar para a materialização de nossas visões de mundo no registro e expressão de nossas ideias. Tais posturas fundamentam a organização de juízos sobre as problemáticas existentes em nossos contextos. Compreender o uso das lentes que utilizamos para enxergar os fenômenos ao nosso redor é extremamente importante, pois, quaisquer que sejam estes princípios, estruturados em processos educativos, se traduzem em limitações, ou em campos de possibilidades na vida das pessoas.

Lev Semionovitch Vigotski é o fundador da Teoria Histórico-Cultural (THC), lente que utilizamos para compreender, analisar e discutir os fenômenos humanos na cultura. Esse autor preocupou-se em elucidar o que nos diferencia dos outros animais. Para isso, dedicou-se a entender o desenvolvimento cultural do ser humano pelo uso de signos, de ferramentas em meio às atividades.

Vigotski (1995, 1996) ressalta que, em sua época, vigoravam outras teorias, pautadas sob lentes que divergiam

daquelas que ele utilizava para compreender o mundo. Nelas, os modos de considerar o desenvolvimento humano eram limitados, voltadas aos aspectos orgânicos, de maneira biologizante. Ou seja, a vida humana era restrita apenas aos limites do que o biológico é capaz de realizar, assim como os outros animais, que não possuem cultura como os humanos. Essa maneira de pensar o desenvolvimento humano com ênfase no biológico limita a sua vida cultural. O autor critica essa biologização, afirmando que nós somos seres históricos e culturais e que, portanto, não estamos submetidos somente às leis orgânicas, tendo em vista que somos uma unidade biológico-cultural (VIGOTSKI, 1995).

A Teoria Histórico-Cultural inaugura uma visão de ser humano que se desenvolve a partir de suas potências, não de suas limitações, afirmando que apesar dos defeitos [Nota 1] existirem, as deficiências só terão lugar por meio de sua afirmação social (VIGOTSKI, 2021b). As ideias desse autor permitem um giro epistemológico a respeito de um ser humano singular e diverso, possibilitando novas bases para a inauguração de uma educação musical de todas as pessoas.

As leis biológicas possuem sua importância na vida humana, pois foram elas que, durante milênios, cunharam o *Homo sapiens sapiens* com a sua postura ereta, o movimento de pinça por meio de seus polegares, o aparato fonador que possibilitou a fala, e um cérebro capaz de reproduzir e de criar, de transformar o meio em que vive, também forjado pela história filogenética. Entretanto, ter sido constituído historicamente por uma biologia complexificada não garante a nossa atuação em um mundo de cultura, igualmente complexo.

Como demonstração dessa afirmação, basta recorrer aos casos em que bebês foram separados de seus pais e familiares e, por motivos diversos, foram criados por animais como lobos, por exemplo (HORA 7, 2022). Tais crianças, apesar de, biologicamente serem consideradas como seres humanos, não possuíam comportamentos especificamente humanos. Desenvolveram-se de modo semelhante aos lobos, andavam como quadrúpedes, comiam sem utilizar ferramentas culturais, comunicavam-se por meio de rosnados etc. Após os seus resgates, demoraram muito tempo para, minimamente, serem consideradas aptas à vida social, ou até mesmo, não a suportaram, vindo a morrer. Assim, o desenvolvimento biológico dessas crianças não lhes garantiu efetivamente sua existência e sobrevivência em meio à cultura.

As leis as quais estamos submetidos na cultura são as leis culturais. A biologia nos fundou, mas a nossa constituição efetivamente humana é enraizada e possibilitada pelo cotidiano da vida cultural. Na relação com outros seres humanos, em meio às atividades nela existentes, temos a possibilidade de desenvolvimento humano de nossa dimensão intelecto-afetiva. É nas diversas experiências culturais que é possível, diariamente, por meio das ferramentas e signos, nos apropriarmos daquilo que é especificamente humano. Portanto, a biologia não nos determina na vida cultural e, para desenvolver-se, a pessoa humana necessita de processos educativos que propiciem tal desenvolvimento.

A constituição humana na cultura

Não nascemos humanos. Tornamo-nos humanos.

Nossa caminhada é uma longa história constituída por nossa ancestralidade animal, lugar de onde trazemos nossa base biológica, nossos reflexos, instintos, nossa estrutura corporal, etc. A base biológica possibilita-nos formas de estar no mundo, principalmente àquelas ligadas às funções relativas à sobrevivência, alimentação e função sexual.

O *Homo sapiens sapiens*, a partir da postura ereta, do aparelho fonador que possibilitou a fala e, com isso, a organização da linguagem enquanto signo comunicacional nas atividades do trabalho, das ferramentas, e em meio às relações entre pessoas inaugurou, de fato, aquilo que chamamos de cultura, o início de nossa caminhada histórica como humanidade. Passamos a nos reconhecer enquanto espécie e a agir no mundo de outros modos a partir desses fatores, dos signos e sentidos culturais atribuídos e partilhados em nossas próprias criações.

Enquanto animais humanos, enraizados em nossa filogênese, ou seja, na história enraizada em nossa ancestralidade animal, trouxemos em nossos componentes genéticos o necessário para que nossa espécie pudesse ser continuada. A imitação, enquanto comportamento, foi uma de nossas grandes aliadas para a permanência na Terra. Vigotski afirma que "é fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais". (VIGOTSKI, 2018, p. 14).

Apesar de tal comportamento garantir a nossa perpetuação, também possui limitações intrínsecas às suas condicionantes pois, de certo modo, é redutor ao espectro das necessidades imediatas da vida. É nesse sentido que o autor completa, explicando que se o ser humano estivesse restrito somente à reprodução, "todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação." (VIGOTSKI, 2018, p. 15). Ou seja, reproduzindo somente a experiência conservada na memória, o ser humano não seria capaz de se adaptar a novas situações impostas pela vida cotidiana.

Diferentemente de nossa história filogenética, meramente animal, trazíamos também outras possibilidades em nossa ontogenia, ou seja, na história especificamente humana. Nela, iniciamos a jornada de nossa humanização com um aparato cerebral e novos tipos de experiências que nos possibilitaram estar no mundo criando, transformando-o, uns com os outros, a partir, não somente, de nossas necessidades imediatas, mas, também, de planejamentos futuros, de antever e organizar ações pertinentes à vida a partir das experiências cotidianas. Fomos libertos, desde então, dos condicionamentos e amarras biológicas da simples e mera imitação. Nosso cérebro estava organizado, não somente para imitar, mas, a partir de então, para criar, superando os limites impostos pelo contexto imediato. Vigotski (2018, p. 13) define atividade criadora como: "[...] àquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente

ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita ou se manifesta”.

A criação é o comportamento que possibilita o direcionamento da vida humana para o futuro. Como partilha Vigotski, “[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem.” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). Criamos diversas ferramentas que, para além das próprias mãos ou pés, realizavam e realizam muitas das funções de que necessitamos. Organizamos e registramos todo o conhecimento para que pudéssemos acessá-lo e desenvolvê-lo cada vez mais. Fizemos artes, para que pudéssemos expressar o campo de nossas sensibilidades, de nossas emoções. E, assim, escrevemos as páginas de nossa história cultural.

Enquanto, em nossa filogenia, podíamos agir somente no estreito limiar da biologia, a organização do ser humano cultural carrega um infinito de possibilidades em relação ao seu desenvolvimento. Quando os primeiros grupos humanos se reuniram para juntas e juntos, criarem estratégias para a caça, planejando, assim, a ação futura, criando suas ferramentas para o trabalho cotidiano, foram, dessa forma, paulatinamente, estruturando, também, a linguagem comunicacional, o signo linguístico, que representa as coisas do mundo, em que se agregam significados e sentidos e expressa as coisas externas, os pensamentos e sentimentos pessoais.

Cada ferramenta criada pelo ser humano possibilitou a potência de seu próprio corpo, permitindo a realização de ações e tarefas antes impensadas. Inventamos a roda e, por

meio dela, pudemos realizar nosso deslocamento em diferentes velocidades, criamos o avião, que nos permitiu voar e acessar diferentes distâncias, o foguete, por sua vez, nos permitiu ir além do limiar do espaço terrestre. O celular, computadores e outras ferramentas tecnológicas que, atualmente, funcionam como uma memória cultural, que reorganiza nosso sistema psíquico a partir de outros modos de registrar o conhecimento. O desenvolvimento humano na cultura faz parte do campo do ilimitado, já que as ferramentas que criamos permitiram e possibilitam, cada vez mais, outras novas tecnologias, que impactam nas ações de trabalho e transformam também o nosso modo de viver, culturalmente falando.

Do mesmo modo, sistemas culturais auxiliares foram criados para que as pessoas com deficiência se desenvolvessem culturalmente e, aqui, podemos exemplificar com a criação do Braille e da língua de sinais, pois utilizar as mãos para leitura, em lugar dos olhos, e usar sinais manuais em substituição a fala sonora cumprem a mesma “[...] função cultural do comportamento da criança [...]”. (VIGOTSKI, 2021b, p. 179).

Todas essas criações e modos de organização social foram engendrados pelo fator colaboração. Pessoas que, juntas, em coletivo, organizaram e organizam a vida a partir de necessidades comuns. As relações humanas constituem nossa humanidade, engendram nosso desenvolvimento. Ao chegarmos ao mundo, biologicamente falando, se não tivermos a mão de outro ser humano ao nosso lado, partilhando os sentidos e significados da cultura, seremos apenas um projeto de ser humano. Para que uma pessoa possa se tornar humana, é preciso

a convivência com outros seres humanos, a partilha da vida social, é preciso encharcar-se de cultura.

Todas essas bases, em que a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski se assentam, permitem vislumbrar a possibilidade de estruturação de uma educação musical em que as limitações biológicas, por meio das ferramentas culturais, ultrapassem os limites da biologia, convidando-nos a pensar educação como o lugar da diversidade na cultura, como princípio de desenvolvimento.

Desenvolvimento humano e educação: a diversidade e a experiência como princípios

A cultura humana é expressão da diversidade. Cada pessoa é inaugurada pelo mundo cultural e tem, igualmente, a possibilidade de contribuir com ele a partir de suas singularidades, de seu olhar, a partir dos modos com os quais a cultura lhe atravessa. Essa é a riqueza da vida humana, uma dialética constante, como uma seta de duas vias em que, por meio da cultura, se pode dar continuidade, de forma criadora e transformadora, ao mundo ao redor.

A diversidade e a diferença são pilares da existência humana no planeta. Não somente enquanto animais humanos, mas também como parte da natureza. A diversidade é um dos fatores que possibilita o equilíbrio na natureza. Se uma espécie se sobrepõe a outra, logo surge o desequilíbrio no sistema geral.

Tudo que foi criado ao nosso redor tem a contribuição, como afirma Vigotski (2018), de inúmeros criadores anônimos.

Todas as expressões das artes e da ciência são criações humanas. De dois gravetos de pau que geraram o fogo, à luz elétrica, que teve sua materialização por meio de um cientista, mas, que bebeu na fonte de vários outros pensadores, tudo foi feito pelas mãos de inúmeras pessoas que não figuram nos livros acadêmicos (VIGOTSKI, 2018). É por isso, além de outros fatores, que toda a vida importa. Toda experiência humana é essencial para a existência. Todas as formas de expressão do conhecimento são válidas, genuínas, merecedoras de respeito e de dignidade.

A constituição cultural para o desenvolvimento humano é direito de todas as pessoas. Portanto, acreditamos que essa deve ser uma das tarefas da educação, garantir esse direito, para que todas as pessoas possam encharcar-se de história e de cultura. Mas, não de uma histórica única, hegemônica, dominante, mas, de histórias diversas, que representam a riqueza, como dito anteriormente, das diferenças que constituem a humanidade.

A colaboração entre pessoas, independentemente de suas condições sociais, financeiras, religiosas, ou outros fatores, é imprescindível para a transformação da vida, para a criação, para a superação de problemas comuns, para a organização do mundo que se deseja constituir. A essência humana é constituída pela internalização da cultura, pela possibilidade de cada pessoa contribuir como ser humano histórico-cultural de modo transformador no mundo. Desse modo, como os processos educativos podem ser organizados para a efetiva organização e materialização deste princípio?

Anteriormente, afirmamos que Vigotski (2018) explica a existência dois tipos principais de comportamentos humanos: de reprodução e de criação, sendo que esse último é considerado como aquele que impulsiona o ser humano para o futuro. Agora, explicamos que, para a atividade criadora acontecer em potência, é preciso ampliar as experiências pessoais. Toda criação tem por base a experiência (VIGOTSKI, 2018), é a partir dela que os seres humanos imaginam, fazem novas combinações, reelaborando-a e, a partir disso, criam.

De acordo com Vigotski (2018), todas as pessoas possuem experiências. Para esse autor, existem três tipos: as pessoais, as alheias e as históricas. As experiências pessoais são aquelas vividas diretamente pela pessoa. As alheias são vividas por outrem e que, ao serem compartilhadas, tornam-se nossas também. As históricas são as partilhadas ao longo da história humana e que, ao longo da vida, nos apropriamos (VIGOTSKI, 2018).

É por isso que, a partir desse autor e das lentes da Teoria Histórico-Cultural, afirmamos que os processos educativos podem ser organizados a partir da experiência, para a sua ampliação. Esse é o convite que Vigotski (2018, p. 25) nos faz, ao afirmar que "A conclusão pedagógica a que se pode chegar [...] consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência [...], caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação". Somente a partir da partilha de experiências, os seres humanos podem se desenvolver em potência, tendo em vista que terão mais elementos para combinar e materializar em criação. Relembramos que "[...] as criações mais fantásticas são nada mais do que uma nova combinação de elementos que,

em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação" (VIGOTSKI, 2018, p. 22) e que "qualquer dispositivo técnico - uma máquina ou um instrumento - pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada." (VIGOTSKI, 2018, p. 31).

Defendemos, então, que é preciso abrir espaço nas salas de aula, na sociedade e na vida, para a troca de experiência entre pessoas, para que todas elas possam, aberta e respeitosamente, ter garantido o direito de suas expressões culturais que, em verdade, representam suas singularidades, seus modos de estar no mundo, de perceber esse mundo. Nos constituímos humanos a partir das outras pessoas, e vice-versa.

A organização educativa a partir dessa premissa necessita, principalmente, da compreensão de que as ciências e as artes são expressões e criações especificamente humanas, portanto, são expressões da cultura. Quais são as implicações desse entendimento nas práticas pedagógicas, em educação musical?

Educação musical e surdez: por uma educação musical inclusiva

Educar musicalmente é possibilitar o desenvolvimento da musicalidade de cada pessoa a partir do reconhecimento de que todas elas são musicais, e propiciar ferramentas culturais para esse desenvolvimento. A vivência da atividade musical não é somente o que entra pelos ouvidos. O som pode ser percebido, expresso e organizado criadoramente de diversos modos. Assim,

se nossa musicalidade pode ser vivenciada de corpo inteiro, integralmente, se existe uma infinidade de possibilidades para a vivência musical, então os espaços educativos em música devem abrir as possibilidades de sua organização com base nessa diversidade vivencial, e na riqueza de suas diferenças.

Um exemplo disso pode ser encontrado nos modos de vivência da pessoa surda, como afirmado por Paula e Pederiva (2022, p. 15):

Refletir sobre sons e atividade musical, para além do ouvido, abre uma possibilidade de compreendermos como esse processo acontece às pessoas surdas. Ao desvincularmos a música do ouvido, surge um novo caminho, um novo olhar para este sentido do ouvir, pois tudo tem som e todas estas coisas o surdo pode ver e perceber.

Haguiara-Cervellini [2003] apud Paula e Pederiva (2022, p. 24) também explica:

[...] Por todo o seu corpo é possível captar as vibrações das ondas sonoras. Estas podem ser percebidas pela pele e pelos ossos. A pele é o órgão dos sentidos mais vital. Pode-se viver sem audição, visão, olfato, paladar, mas é impossível viver sem a pele. A pele estabelece os limites do corpo, propiciando sua relação com o mundo exterior. É, portanto, um meio de comunicação fundamental com o outro. Ela funciona como um canal de transmissão geral. Daqui se depreende que os sons possam afetar o sujeito também por essa via. E, beneficiando-se dela, o sujeito surdo pode, então, usufruir desse mundo sonoro e reagir a ele. [...] O conjunto perceptivo multissensorial permite-lhe a vivência musical e, assim, cria canais para a manifestação de sua própria musicalidade.

Pensando nesses modos de vivenciar a musicalidade, percebemos a possibilidade da organização de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda. Traremos aqui o exemplo disso durante os preparativos de uma festa junina [Nota 2] em uma Escola Classe inclusiva de uma Região Administrativa do Distrito Federal. Este foi um momento oportuno para organizar processos educativos em música, com a intencionalidade de desenvolver a musicalidade de uma criança surda.

Nesta escola havia o costume de perguntar aos estudantes quem gostaria e poderia participar do evento em questão. Caso o número de estudantes, por turma, estivesse em um número reduzido, as professoras uniam-se para realizar uma mesma coreografia com todos eles. Dessa maneira, a turma do 4º ano, da professora Márcia, se uniu com outras duas turmas de 5º ano. Uma das professoras do 5º ano, denominada aqui como Fernanda, ficou responsável pela coreografia, enquanto Márcia permanecia em sala de aula, com outro tipo de tarefa com os demais estudantes. Foi realizada votação entre os estudantes de cada turma sobre qual música seria utilizada.

Após a decisão do dia da festa junina e de qual música a ser dançada, começou o processo de preparação para o ensaio. A proposta da professora Fernanda era que as, e os estudantes pudessem, também, criar alguns dos passos da dança escolhida. Assim, em um primeiro momento, cada professora com sua turma assistiu ao vídeo da música em sala de aula para que os estudantes pudessem observar seus passos. Vale ressaltar, que os movimentos em uma dança são executados dentro de tempos

e espaços específicos, conforme a pulsação e ritmo da música, sendo, portanto, expressões musicais, isso é, como parte do processo de desenvolvimento da musicalidade. É a própria musicalidade vivenciada em forma de dança.

A observação de algo faz parte de um momento importante no contexto de desenvolvimento humano, pois, o passo a seguir, muitas vezes, culmina na imitação do que foi observado, sendo também crucial neste processo. A imitação é uma experiência social e acontece com o outro, necessita da existência de outrem para ocorrer. Essa situação também materializa a lei geral do desenvolvimento humano discutida em toda a obra de Vigotski (1995): nos desenvolvemos por meio das relações.

A criança surda, assim como as outras crianças, também precisa de momentos de experimentação das atividades, então, ao organizar processos educativos, esses devem conter momentos em que as crianças possam observar e imitar, pois essa é parte da experiência social que vivemos:

[...] a influência da experiência social consiste em que, graças a imitação e ao emprego de instrumentos ou objetos de acordo com um padrão estabelecido, surgem, não somente na criança modelos já preparados, estereotipados, de ações, mas também o domínio, no fim das contas, do próprio princípio da atividade realizada (VIGOTSKI, 2017, p. 17, tradução livre).

Nenhum processo no desenvolvimento ocorre de forma isolada. Vemos como comporta muitos aspectos que, em seu conjunto, proporcionam o encadeamento de novas situações. Partimos da observação para a experiência social, para a

imitação e, com ela, a internalização do comportamento musical e, conseqüentemente, o desenvolvimento da musicalidade.

Seguido do momento de observação do vídeo com os passos da dança, começou o ensaio no pátio da escola. Colocar em prática o que se observou, culminou num processo de imitação e, após essa experiência, a internalização dos movimentos. A imitação está no campo de desenvolvimento que Vigotski (2007, 2021a) denominou de zona de desenvolvimento iminente (ZDI).

Nesse sentido, só é possível imitar aquilo que se é capaz de fazer, em outro momento, de forma autônoma e consciente, por isso, não se caracteriza como um processo mecânico. “[...] o desenvolvimento a partir da colaboração, por meio da imitação, é a fonte de surgimento de todas as propriedades humanas específicas da consciência” (VIGOTSKI, 2007, p. 357, tradução livre), o que sinaliza a importância deste processo. Conhecendo esse princípio, as atividades propostas podem ser organizadas, elaboradas e pensadas a partir da ZDI da musicalidade de cada criança.

Sendo assim, o primeiro passo na organização de processos educativos com a intenção de desenvolver a musicalidade da criança surda apoiou-se em alguns princípios, tais como: o uso da observação, a possibilidade da imitação por meio das experiências coletivas e do uso da memória, e a internalização do comportamento musical. As experiências com sua musicalidade geraram uma consciência da potencialidade de seu corpo. Suas vivências mudaram seu comportamento musical, promovendo, portanto, o desenvolvimento de sua musicalidade.

Em continuidade à organização dos processos educativos voltados ao desenvolvimento da musicalidade desta criança, também disponibilizamos uma caixinha de som que, colocada na mão da estudante no seu máximo volume, permitiu que ela pudesse sentir a vibração da música. A criança viu o vídeo novamente, e escutou a música com essa caixinha. Assim que a música começou, ela ficou sentindo a vibração em suas mãos e, depois, alternou seu uso colocando-a um pouco na bochecha e um pouco em seu peito, explorando, assim, várias partes do seu corpo para percepção do ritmo musical.

Dentre os modos de vivenciar a musicalidade da pessoa surda, temos a possibilidade do sentir a vibração (PAULA; PEDERIVA, 2017). Por ser o maior órgão do sentido, a nossa pele é o que nos expõe, em primeira instância, à essa vivência. As pessoas não surdas não se apercebem disso por usarem a audição como órgão principal para vivenciar sua musicalidade, sem, muitas vezes, em suas próprias experiências, considerar outra via sensorial.

Diante das atividades propostas por meio da organização do espaço, e dos processos educativos para que a criança surda participasse e desenvolvesse sua musicalidade, cabia a ela decidir se queria, ou não, se envolver nelas. Mas cabe a educadores, enquanto organizadores do espaço e do processo educativo (VIGOTSKI, 2003) da estudante surda, naquele momento, proporcionar-lhe esta experiência a partir dos modos como ela vivenciava sua musicalidade, por meio das ferramentas disponíveis para isto. Acreditamos, e vale destacar, que este

desenvolvimento requer a criação de oportunidades educativas para experiências e vivências musicais singulares.

Aqui é possível apontar dois processos educativos que englobam diversos momentos: o primeiro diz respeito à observação do movimento a ser proposto, que é quando criança surda tem a oportunidade de assistir ao vídeo com os passos da dança a ser realizada, e depois executá-los. O segundo diz respeito à possibilidade de ela sentir o ritmo da música e poder unir a imitação do movimento com o ritmo sentido, gerando, assim, o modo como ela se expressou musicalmente. Assim, o processo configura-se como outra possibilidade de desenvolvimento de sua musicalidade.

Vale ressaltar que o ocorrido durante o processo das experiências relativas à festa junina corroborou com a ideia que temos sobre a necessidade de nos percebermos como seres musicais; e de nos valermos das experiências e vivências musicais que a pessoa surda possui para experienciar a organização de espaço em educação musical e de processos educativos com a intencionalidade de desenvolvimento de sua musicalidade. As vivências dizem respeito à impressão individual e única, tal qual o DNA humano, que cada pessoa carrega em si devido a sua relação com o mundo.

Provavelmente, se a estudante não se percebesse como um ser musical, não teria demonstrado interesse em participar dos ensaios para a festa junina. Em uma sociedade que é permeada pela ideia do silêncio, perceber seu interesse em frequentar todos os espaços que lhe são oportunizados, sendo estes sonoros ou não, nos leva a acreditar que ela, por causa de suas

experiências e vivências, se constituiu e se afirma como ser musical. Ela sempre frequentou o coral infantil de sua igreja, sempre gostou de ouvir música por meio do fone de ouvido, assistir a vídeos musicais no *YouTube*, de tocar violão, tanto, que pediu de presente para sua mãe esse instrumento.

Perceber-se musical é se permitir criar, explorar, experienciar o universo sonoro em todas as suas possibilidades e, enquanto educadores, nossa tarefa é organizar o espaço educativo em música para essas vivências, visando o desenvolvimento da musicalidade de todas as pessoas em suas múltiplas diferenças.

Últimas considerações: por uma educação musical histórico-cultural

A Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski inaugura um novo campo de possibilidades para a educação musical. Aí, temos os conceitos de ser humano como potência, de nossa constituição afeto-intelectiva, indivíduo-social e histórico-cultural. As leis que nos regem, como afirmado anteriormente, por serem leis culturais, ao invés de nos limitarem, ampliam as nossas possibilidades de relação com o mundo e conosco, em termos de sua percepção, expressão, criação e transformação, por meio da utilização dos signos, ferramentas, e de experiências e vivências culturais, na relação com outros seres humanos.

A educação musical histórico-cultural (EMHC) [Nota 3] é uma educação de todas as pessoas, para todas as pessoas, de seres humanos musicais. Nela, na EMHC, educadoras e educado-

res organizam os ambientes educativos para o desenvolvimento da musicalidade de todas e de todos, partilhando diferenças e permitindo que a diversidade expresse a riqueza que representa para a vida humana.

Desse modo, há lugar para a exploração, para a descoberta, para o erro, para a expressão, para a criação musical e, também, para as técnicas histórico-culturalmente constituídas. Nesse contexto, de uma educação musical histórico-cultural, há lugar para pessoas, como todas as experiências e vivências que lhes constituem, convidando-nos, ao invés da padronização dos processos educativos em música, aprender como todas as diferentes formas de vida humana, na potência de seus diferentes modos de vivenciar a atividade musical.

Referências

HORA 7. Conheça a incrível história da garota que foi criada durante 17 anos por lobos. **R7**, 03 jun. 2016. Disponível em: <https://noticias.r7.com/hora-7/fotos/conheca-a-incrivel-historia-da-garota-que-foi-criada-durante-17-anos-por-lobos-16062018>. Acesso em: 18 fev. 2022.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de. **Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças**. 2020. 180 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39227>.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Educação musical na infância: vivências sonoras na escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda**. 2017. 153 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31160>.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Sou surdo e gosto de música: a musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico-cultural**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de; PEDERIVA, Patrícia L. M. A musicalidade das pessoas surdas: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. **DELTA**, PUC, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-22, 202257176 , 2022.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de. **Tese de doutorado** (no prelo). 2022.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4430>.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de defectologia**. 1. ed. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b. v. 1.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamiento y habla**. 1. ed. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

Lista das Notas de Rodapé

Nota 1, página 185: Nos escritos de Vigotski, é recorrente o uso da palavra defeito para se referir às deficiências. No entanto, não a utilizaremos em nosso texto quando as palavras forem de nossa autoria, somente em citações diretas e indiretas, uma vez que o termo não é mais usado na contemporaneidade.

[Retorno Nota 1, página 185](#)

Nota 2, página 196: A festa junina é uma tradicional festividade popular que acontece durante o mês de junho. Durante as festas juninas no Brasil são realizadas danças típicas, como as quadrilhas. Também há produção de inúmeras comidas à base de milho e amendoim, como canjica, pamonha, pé de moleque, além de bebidas como o quentão. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/detalhes-festa-junina/origem-festa-junina.htm>

[Retorno Nota 2, página 196](#)

Nota 3, página 201: Para saber mais, acesse o Instagram de nossa autora, onde compartilhamos os trabalhos de educação musical histórico-cultural: [@educacaomusical_hc](http://www.instagram.com/educacaomusical_hc)

[Retorno Nota 3, página 201](#)

Autores(as) e Organizadores(as)

Agamenon de Moraes

Mestre em Música (Composição) e especialista em Práticas Interpretativas do Séc.XX e XXI (Composição Musical) pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, sendo orientado pelo Prof. Dr. Alexandre Reche e Silva; especialista em Educação a Distância, pela Faculdade Unyleya, sendo orientado pelo professor Msc. Maurício Silva; e licenciado em Música pela UFRN, em 2008, com orientação do prof. André Luiz Muniz Oliveira. Desde 2019 trabalha no Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão - SEMBRAIN, na Escola de Música da UFRN, exercendo a coordenação interina do setor desde 2021. Membro, desde 2019, do Grupo de Pesquisa em Música em Múltiplos contextos, do Grupo de Pesquisa e Educação Musical - GRUMUS e da Comissão permanente de Inclusão e Acessibilidade - CPIA, da Escola de Música da UFRN. Áreas de interesse de pesquisa: Educação Inclusiva, Composição Musical, Estética. E-mail: agamenondemoraes@gmail.com

Alessandro José de Araújo Freitas

Possui Curso Técnico em Violão pela Escola de Música do Estado do Maranhão; Graduação em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Especialização em Educação Musical pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); e Esp. em Educação Especial/Educação Inclusiva pela UEMA. Desde o ano de 2008, é Professor de Violão na Escola Municipal de Música Maestro Nonato, na cidade de São José de Ribamar - MA. E-mail: alessandronovo@gmail.com

Alison dos Santos

Alison dos Santos nasceu em Neópolis/SE em 05 de julho de 1995. É técnico em tuba e graduando do curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN). É monitor dos projetos de inclusão do programa Esperança Viva (EMUFRN) e um dos idealizadores do projeto Da Música ao Coração - musicalização para pessoas com Síndrome de Down. E-mail: tubaalison@hotmail.com

Brasilena Gottschall Pinto Trindade

Graduada em Licenciatura em Música, Mestrado em Música/Educação Musical UFBA e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Realizou quatro cursos de Especialização: Metodologia do Ensino Superior; Educação Especial - DV; Musicoterapia; e Educação Musical, além de Psicomotricidade que está em fase de conclusão. Foi professora de música da educação básica (ensinos fundamental e médio) por 30 anos, lotada na Secretaria Estadual da Educação (Bahia), e Técnico em Assuntos Culturais da Fundação Cultural do Estado da Bahia, atuando com educação musical (especial) no terceiro setor (por 30 anos). Foi professora (2003.1 a 2015.1) e Coordenadora

Acadêmica (2004.2 - 2015.1) do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador, e Professora Substituta na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (2013.2 - 2015.1). Foi Professora Substituta do Curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFBA por nove anos em temporadas alternadas. Desde 2015.2 é Professora Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), desde 2015.2 (Curso de Música/Licenciatura), sendo Coordenadora de Curso entre 2016.2 -2018.1. Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa Música na Educação e na Saúde UFMA/CNPq. Sócia-Fundadora da ABEM e Associação de Musicoterapia do Maranhão (EMMT). Filiada a Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais ABCM e Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). E-mail: brasilenat@hotmail.com

Catarina Shin Lima de Souza

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN). Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia. Possui Especialização em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música (RJ) e Licenciatura em Educação Artística - habilitação em Música - pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora da Escola de Música da UFRN atuando principalmente nas seguintes áreas: educação musical, educação especial e inclusiva, musicografia Braille. E-mail: catarina.shin@ufrn.br

Daiane Aparecida A. de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (FE/UnB), especialista em Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural pelo Instituto Saber, pedagoga pela Universidade de Brasília (FE/UnB). Professora substituta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) e professora dos anos iniciais do Ensino

Fundamental no Colégio CIMAN. Pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nas infâncias, educação, desenvolvimento humano, arte, educação musical e práticas educativas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE/CNPq). E-mail: daiane.aao@gmail.com

David Barbalho Pereira

Mestre em Gestão Pública e Cooperação Internacional (UFPB) na linha de pesquisa Políticas Públicas e Bacharel em Gestão de Políticas Públicas (UFRN). É Assistente em Administração da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) e nela, preside a Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA/EMUFRN) – biênio 2022-2023. Atua como colaborador em projetos de Extensão, organização de eventos acadêmicos (incluindo o Encontro sobre Música e Inclusão, da EMUFRN) e avaliação de artigos submetidos a periódicos nacionais. E-mail: david.barbalho@ufrn.br

Eduardo Franklin Pereira Soares

Licenciatura em Música - Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Curso Técnico em Saxofone - Escola de Música do Maranhão - Lilah Lisboa de Araújo (EMEM); Cursos Básico, Médio e Avançado em Música - Escola de Música Bom Menino do Convento das Mercês; Curso de Aperfeiçoamento Técnico Profissional em Regência e Prática de Banda - Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão; Atualmente Músico da Banda do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão - Desde 2015. E-mail: melyssafranklin@gmail.com

Elizabeth Sachi Kanzaki

Especialista em Gestão de Pessoas e Bibliotecária e Coordenadora da Biblioteca Setorial Padre Jaime Diniz (BPJD) da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordenadora adjunta do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN) da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: elizabeth.kanzaki@ufrn.br

Helena Fagundes da Silva

Helena Fagundes nasceu em Natal/RN em 13 de outubro de 1996. É técnica em clarinete e graduanda do curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN). É monitora dos projetos de inclusão do programa Esperança Viva (EMUFRN) e um dos idealizadores do projeto Da Música ao Coração – musicalização para pessoas com Síndrome de Down. E-mail: helena-fagundes1@hotmail.com

Jonathan Atkinson Freire da Silva

Licenciado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no ano de 2021. Experiências acadêmicas na área de Ensino de Química, com participação no Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID: Subprojeto Química, 2016 a 2018). Participação no projeto de pesquisa "Habilidades cognitivas exigidas na avaliação do ENADE: impactos no Projeto Político Pedagógico nos cursos de Química" através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) de 2018 a 2021. Técnico em Petróleo e Gás pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) no ano de 2015. E-mail: jonathan_atk@hotmail.com

Nathalia Gabriella Fernandes Aguiar

Aprendeu a tocar os primeiros acordes no violão aos 11 anos de idade, mas só começou a aprofundar-se nos estudos musicais aos 18. Aos 19 anos ingressou no curso de Licenciatura em Música na UFRN, onde conheceu o SEMBRAIN (Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão) e tornou-se bolsista nos projetos de extensão relacionados à inclusão. A principal área de atuação é nas aulas de teoria musical, musicografia braille e flauta doce para pessoas com deficiência visual. Além disso, trabalha na adaptação de materiais em tinta para o braille. Aos 22 anos foi aprovada no curso Técnico em Flauta Doce na UFRN. Atualmente, permanece como bolsista do SEMBRAIN e foca suas pesquisas na área da inclusão. E-mail: nathlia99@gmail.com

Patrícia Lima Martins Pederiva

Licenciada em Música pela Universidade de Brasília, especialista em Execução Musical pela Universidade de Brasília, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, doutora em Educação pela Universidade de Brasília, pós-doutora pela Universidad Autónoma de Madrid, España. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE/CNPq). Pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski. E-mail: pat.pederiva@gmail.com

Plinio Gladstone Duarte

Especialista em Música e Cognição pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Licenciado em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Técnico em Viola de Arco pela Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical do Recife (ETECM). Atualmente é graduando em Psicologia pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS). Atua como professor de instrumento no terceiro setor das instituições Fraternidade Espírita Francisco Peixoto Lins e Centro Social Dom João Costa - Rede Damas Educacional. É membro do grupo de pesquisa música e neurociências - CAV/POSNEURO. No âmbito da pesquisa desenvolve trabalhos nos seguintes temas: educação musical inclusiva, neurociências, leis educacionais e transtornos mentais. E-mail: pliniogladstoneduarte@gmail.com

Rayssa R. M. Gondim Fernandes

Bibliotecária e especialista pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ocupa o cargo de Bibliotecária-documentalista na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), atuou na Biblioteca do Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente no município de Humaitá-AM (IEAA); atualmente, está em exercício na Biblioteca Setorial da Escola de Música da UFRN (EMUFRN). E-mail: rayssa.gondim@ufrn.br

Raquel Mara Lopes Correia

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis - RJ. Especialista em Ensino de Música na Educação Básica pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN. Pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial pela FINOM - MG. Pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Brasileira pela Faculdade de

Filosofia de Campo Grande – RJ. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Campo Grande – RJ. Professora da Rede Municipal de Natal e Parnamirim – RN. Autora e ilustradora de Literatura Infantojuvenil. Diretora Pedagógica de Centro de Educação Infantil no Município de Parnamirim – RN. Desenvolve estudos sobre educação na infância. E-mail: raquelmlcorreia@yahoo.com.br

Tatiane Ribeiro Morais de Paula

Doutoranda em Educação na Universidade de Brasília, mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Possui graduação em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal - AEUDF e especialização em Orientação Educacional pela Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. Intérprete educacional nas séries iniciais na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE/CNPq). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural, musicalidade, cultura surda, educação especial, língua brasileira de sinais. E-mail: tatibiloca@gmail.com

Viviane dos Santos Louro

Docente efetiva do departamento de música da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Neurociências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em música pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e Bacharel em piano pela FMU-FIAM-FAAM. Pesquisadora da área de educação musical inclusiva e música e neurociências. Autora dos livros: Educação Musical e Deficiência - propostas pedagógicas (2006), Arte & Inclusão Educacional (2007), Arte e Responsabilidade Social (2009), Fundamentos da Aprendizagem musical da pessoa com deficiência (2012), Música e Inclusão - múltiplos olhares (2016) e

Jogos e atividades para educação musical inclusiva (2018); HQ CEREBRANDO - a música no seu cérebro (2020); Educação Musical, Autismo e Neurociências (2021). Criadora do site música e inclusão (www.musicaeinclusao.wordpress.com) e do Simpósio de Educação Musical Especial. Palestrante sobre educação musical inclusiva, psicomotricidade e neurociências em todo território nacional. Colunista da revista No Tom. Na UFPE é coordenadora do programa de extensão "Problema do CAC", da Liga Acadêmica de Neurociência Aplicada e do curso de Especialização em Neurociências, Música e Inclusão. É membro do Laboratório de Educação Musical Especial e Inclusiva (LEMEI) da UFPE e do Grupo de Trabalho em SAÚDE MENTAL; Preside a Comissão de Saúde Mental e Humanização: BEM-ESTAR UFPE e integrante da Comissão de Convivência Discente. Musicista do trio GRUPETO e detentora de 22 prêmios nacionais entre piano, projetos socio-educativos com arte e artigos acadêmicos. Participou de diversas entrevistas em rádios e TV, foi por dois anos membro da Associação Brasileira de Criminologia (ABCRIM) e foi speakers do TED Talk Recife em 2017. E-mail: vivianeslouro@gmail.com

Yanaêh Vasconcelos Mota

É professora de música, violoncelista e pesquisadora em formação. Atualmente, é Doutoranda em Música (área de concentração: Educação Musical) pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGMus/UFRGS); Mestre em Música (área de concentração: Educação Musical) pelo PPGMus da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGMus/UFRN) e Licenciada em Música pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi bolsista de mestrado (CAPES- 2018/2020) e, no período, desenvolveu pesquisa sobre a temática de gênero, diversidade sexual e desenvolvimento profissional docente. Como bolsista de doutorado (CAPES - 2020/atual), desenvolve, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Del-Ben,

uma pesquisa sobre o mesmo campo temático de gênero, focalizando à docência de pessoas trans* e travestis. Atualmente, é membra do Grupo de Pesquisa Música e Escola, sob a coordenação da Profa. Dra. Luciana Del-Ben, e colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da UFRN (GRUMUS), sob coordenação da Profa. Dra. Tamar Genz Gaulke, com vice-coordenação do Prof. Dr. Mário André Wanderley Oliveira. Em colaboração com a professora Me. Wenderson Oliveira, lidera e organiza o Grupo de Estudos - Gênero e Sexualidade em Educação Musical (GESEM), sem vínculo institucional. E-mail: yanaeh01@gmail.com