

Ouvir e tatear a música: um relato de experiência sobre inclusão em uma turma de ensino coletivo de violino

Comunicação

*Jessica Caroline Pantoja Peniche
Universidade do Estado do Pará
jessicacarolinepp@gmail.com*

*Aline da Silva Pedrosa
Universidade do Estado do Pará
alinespedrosa@gmail.com*

*Dione Colares de Souza
Universidade do Estado do Pará
dione_colares@hotmail.com*

*Jessika Castro Rodrigues
(UFPA/SEMEC/UEPA)
jessika.rodrigues@uol.com*

*Pamella Castro Rodrigues Campos
Universidade do Estado do Pará
pamella.rodrigues1806@gmail.com*

*Wagner de Lima Alonso
Universidade do Estado do Pará
wagneralonsoprof@gmail.com*

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade relatar a vivência musical ocorrida em um projeto de extensão de uma escola pública de ensino especializado em música, durante o período de estágio realizado na disciplina Práticas Educativas do curso de Licenciatura em Música, em Belém do Pará. Destaca-se que a instituição eleita busca oportunizar o acesso à educação musical a pessoas que possuem algum tipo de deficiência física ou cognitiva, integrando-as em turmas de alunos sem nenhum tipo de deficiência. Para a elaboração desta comunicação foi escolhida uma classe composta por dez alunos, sendo um destes uma aluna com deficiência visual. Destarte, o objetivo deste trabalho é investigar o processo de ensino inclusão que ocorre nessa instituição, bem como os métodos utilizados para o desenvolvimento da aprendizagem musical da discente que, apesar de possuir deficiência visual, integra uma turma de alunos típicos. Assim sendo, aponta-se para as dificuldades enfrentadas no processo pedagógico, assim como para o desenvolvimento da aprendizagem da referida aluna. A metodologia adotada para a presente investigação é a observação participante com a coleta de dados registrada em diário de bordo e relatórios. Constatou-se que, nas atividades em grupo, o processo de inclusão ocorre por meio da percepção do

ambiente acústico, de adaptações pedagógico-metodológicas, além da utilização de metodologia ativa no intuito de criar dinamicidade às aulas e facilitar aos alunos o acesso ao conhecimento. Os autores que servem de aporte teórico para a presente análise são Murray Schafer; Suzuki; Louro; Tudissaki; Silva; Fonterrada; Specart, Medeiros e Amaral.

Palavras-chave: Educação Musical; Deficiência Visual; Violino.

A deficiência visual e o ambiente sonoro

Pensar sobre o ambiente a nossa volta poderia ser um ato consciente. No entanto, observamos em nossa experiência cotidiana que os sons considerados comuns passam pela nossa realidade, enquanto videntes, de maneira quase despercebida. Corremos o risco de vivermos em “surdez” quanto à nossa percepção ao tornarmos banais os sons que nos cercam.

Diferentemente da pessoa com deficiência visual, estes sons são e devem ser aprofundados e sentidos, quanto a sua qualidade sonora. Podemos entender que o universo sonoro mapeia ou referencia os lugares e as limitações geográficas que nos levam a um desenvolvimento de melhor percepção dos diferentes ambientes sonoros.

Forma-se assim uma paisagem sonora, ou seja, o ambiente se amplia e abre possibilidades para a nossa audição. Sinais e marcas sonoras se destacam entre os sons que estão em nosso entorno. “A paisagem sonora é uma composição indeterminada, sobre a qual não temos controle, ou seremos nós, os seus compositores e executantes encarregados de dar-lhe forma e beleza?” (SCHAFER, 2001, p.18).

Compomos enquanto vivemos a experiência sonora, mas também podemos nos posicionar de maneira contemplativa diante desta paisagem. Conforme Schafer (1991, p. 124), “qualquer coisa que se mova, em nosso mundo, vibra o ar”. Estamos inseridos no movimento sonoro do ambiente, mas ao mesmo tempo podemos distanciar-nos deste lugar para o de expectador, observador de maneira ativa com a nossa escuta. O autor afirma que “o mundo, então, está cheio de sons. Ouça. Sente-se em silêncio por um momento e receba os sons” (IBDEM).

Em sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer de maneira clara e criativa sendo que o professor deve levar “(...) a produção ou intenção artística de uma pessoa possuidora de determinada deficiência como fazendo parte somente de um processo

reabilitacional ou direcionar a educação musical para o mesmo (...)” (LOURO, 2016, p. 4). A proposta é de levar o aluno que possui deficiência a superar seus limites.

A vivência musical no processo de acréscimo curricular na vida de um indivíduo possibilita uma ampliação sobre as formas de expressão e capta a sensibilidade dos sentidos. Referindo-se a isto, este artigo relata a experiência com o ensino musical desenvolvido em uma escola pública especializada em música em Belém do Pará.

A estrutura da escola atualmente conta com um prédio de três andares, compreendendo salas de pequeno, médio e grande porte, um corpo docente de 50 professores e, em média, possui 350 alunos matriculados. Há cursos técnicos e projetos de extensão que visam a educação musical de crianças, adolescente, jovens e adultos.

É importante mencionar que o corpo docente da escola de música detém diversas formações, as quais reverberam a produção artística da escola nas inúmeras apresentações que realizam no decorrer de cada ano, bem como nos projetos de pesquisa, ensino e extensão da instituição. Nesse contexto, o Projeto de Extensão, voltado para o ensino do instrumento violino, serviu de campo de atuação no período de Estágio Curricular de um curso de Licenciatura Plena em Música.

O aludido projeto tem como foco oportunizar o acesso ao ensino musical a pessoas que possuem algum tipo de deficiência física ou cognitiva integrando-as em turmas formadas por alunos típicos, ou seja, sem deficiência. As aulas ocorrem duas vezes por semana com a duração de 50 minutos a hora/aula. O período do Estágio ocorreu de agosto a dezembro de 2018 em duas turmas de ensino coletivo de violino.

A turma escolhida para esta comunicação possui dez alunos com faixa etária de 10 a 15 anos e entre estes há uma aluna com deficiência visual. A aluna mencionada possui idade de 14 anos e enquanto criança adquiriu a cegueira em função de uma doença. Esta passou por diversas intervenções médicas com desígnio da recuperação visual, por esta razão a aluna ainda estar em processo de alfabetização da leitura e escrita braille.

O foco central deste artigo foi o de investigar o processo de ensino inclusão que ocorre na instituição eleita, assim como os métodos utilizados para desenvolver o aprendizado musical da aluna em questão, destacando as dificuldades enfrentadas nesse processo, bem como o desenvolvimento de sua aprendizagem musical.

A metodologia adotada para a presente investigação é a de observação participante. Os dados apresentados foram coletados através de diário de bordo e relatório semanal, elaborados para a disciplina de Práticas Educativas da Música durante a participação em campo de estágio, que descreviam todo o processo de ensino-inclusão, ensino-aprendizagem, as metodologias utilizadas, assim como o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Música para cego aprender

Durante o processo pedagógico, observou-se que a valorização da percepção do ambiente acústico, ou seja, da percepção de todas as tensões e elementos estruturantes e expressivos da paisagem sonoro-musical foi um aspecto que acompanhou a dinâmica pedagógica em sala de aula. Constatou-se que uma das propostas pedagógicas foi dar prioridade ao ouvido em uma sociedade que cedeu lugar ao “olho”, valorizar o sentido da audição de forma mais vital que o da visão, portanto, tornar a percepção da paisagem sonora como parte do processo de aprendizagem musical (SCHAFER, 2001).

A música enquanto linguagem favorece ao ser humano uma abertura para “fora de si”, no sentido de perceber sua própria existência e não estar apenas passivo a esta experiência. À medida que escutamos, somos levados a algum tipo de diferenciação subjetiva sobre os aspectos afetivos ou psicológicos, cognitivos e socioculturais.

Segundo Silva (2012, p. 102), “A música possui uma função social vinculada com a sua potencialidade de promover mudanças e transformar a sociedade na qual está inserida”. Ocorre um processo de integração entre todos os envolvidos no processo de educação musical.

Quanto a estes aspectos, a pessoa cega integrada e incluída no processo de aprendizagem deve ser contemplada inteiramente, a fim de desenvolver suas habilidades musicais que vão da apreciação ao processo criativo, construindo um processo de consciência de suas percepções para a abertura ao autoconhecimento de seu melhor desempenho para as atividades que lhe são propostas.

Desta forma, e de forma complementar aos aspectos de percepção do ambiente sonoro, apreciação musical e criação, apontados anteriormente, a aprendizagem e o

desenvolvimento do conhecimento musical na classe de violino observada seguiram conforme preconiza Suzuki (2008, p. 14), quando se refere que “o início de qualquer aprendizado é vagaroso, até que o ‘broto da capacidade’ se estabeleça”.

Acerca do processo de vivência e da integração dos alunos videntes com a aluna que possui deficiência visual, devem ser consideradas suas individualidades em conjunto com as limitações e potencialidades de cada aluno no contexto do grupo.

Revela-se assim, a importância da flexibilização da prática docente, respeitando o tempo do aluno em seu processo de aprendizagem, deixando que através do seu fazer incorpore o conhecimento a partir de suas experiências e necessidades, evitando o julgamento e admitindo a reflexão sobre a própria prática (SPECART et al., 2017, p. 4).

As trocas entre professores e alunos são desafiadoras e levanta-se a importância de uma reflexão sobre o processo de superar as possíveis limitações, tanto dos primeiros como dos segundos, ao apresentarem qualquer tipo de deficiência, físicas, cognitivas, ou outras que sejam identificadas no cotidiano.

Desenvolver o aprendizado musical é trabalhar com todas as possíveis formas de percepção que vão além da auditiva, mesmo que a visão se refira ao sentido principal em algumas circunstâncias, podemos nos servir dos demais sentidos, para que outras habilidades se desenvolvam de maneira qualitativa. Além dos sentidos, temos a memória que favorece a capacidade de fixar a aprendizagem pela repetição de determinados aspectos, como associações ligadas ao individual e ao coletivo.

O olhar com as mãos

O braille, sistema de grafia criado por Louis Braille, é um código de leitura e escrita usado no processo de alfabetização tanto de alunos com baixa visão que apresentam doenças visuais degenerativas, como de alunos com cegueira total. Para o ensino teórico da música, segundo Tudissaki (2015, p. 89), Louis Braille também criou e modificou durante sua vida a musicografia braille, na qual consiste, assim como o braille, em seis pontos em relevo dispostos em duas colunas verticais contendo em cada uma três pontos a qual pode formar até 63 caracteres diferentes que serão lidos da esquerda para direita, como na leitura convencional.

É importante lembrar que a aluna com deficiência visual participante do projeto de extensão na escola de música, por se tratar de uma pessoa que adquiriu a cegueira ao longo de sua vida devido a problemas de saúde, esta não tem o domínio do código braille, por isso a musicografia braille ainda não foi trabalhada com a mesma, sendo assim, a linguagem musical desenvolvida em seu processo de ensino passou por análises e adaptações para garantir a sua inclusão na classe coletiva de violino, e baseou-se no tato, na audição ativa e movimentação corporal.

Na primeira semana de estágio, a professora de violino iniciou a aula recebendo os alunos e, logo após, pediu o violino de cada um para afinar junto ao teclado. Em seguida, conversou com a turma sobre a importância das claves em um pentagrama, pois elas nomeiam as notas. Ela também explicou sobre as famílias dos instrumentos e seus registros, e desenhou com seus alunos as claves de sol, fá e dó. Para demonstrar as claves para a aluna com deficiência visual, a professora entregou nas mãos da aluna claves confeccionadas de E.V.A. e explicou sobre a diferença do processo de ensino e aprendizagem de alunos videntes e cegos, e que na musicografia braille há também as representações de claves, mas estas não são necessárias para nomear notas.

Ao término da explicação, os alunos tocaram a escala de sol maior e a música número 3 do livro do Suzuki, volume 2. Antes da execução da escala e da música no violino, a professora tocava ao teclado a melodia que os alunos deveriam tocar. Logo, estes deveriam estar auditivamente atentos para identificar o “comando” sonoro melódico para posterior execução instrumental. Para essa aula, a professora teve por objetivo obter a compreensão dos alunos de que as notas tocadas no instrumento (violino) são representadas no papel, assim como permitir que o aprendizado fosse construído de acordo com o desenvolvimento de cada aluno em seu próprio ritmo, de acordo com a metodologia Suzuki, e estruturar um repertório, enquanto atividades em grupo, que promova a motivação do mesmo.

A segunda aula teve como objetivo a identificação das figuras musicais. A aula teve início com o acolhimento dos alunos e afinação dos instrumentos. Após, com os alunos ainda sentados, foi explicado que as figuras musicais semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia dentro de um compasso quaternário obtêm os valores 4 tempos, 2 tempos, 1 tempo, ½ tempo e ¼ tempo, respectivamente. Cada figura mencionada foi representada em

E.V.A. para visualização dos alunos videntes, como também para o tato da não vidente, assim como foi executada sonoramente no violino a fim de desenvolver uma escuta ativa de todos os alunos em sala de aula. No segundo momento da aula, foi pedido aos alunos para tocarem a quarta música do livro Suzuki, volume 2. Durante esse processo, a professora pediu aos alunos videntes para ficarem sentados, ouvindo a execução da música, já para a aluna cega, ela pediu para ficar de pé e colocar suas mãos na mão direita e esquerda da professora enquanto está executava os primeiros compassos da música. Logo em seguida, a professora pediu para que a aluna sentasse e ouvisse a execução do restante da turma para melhor fixação da melodia, para depois executar. A metodologia usada pela professora foi a de Suzuki que, segundo Fonterrada (2008, p. 171), baseia-se no estímulo a habilidade de memória.

Já na terceira aula, a professora trabalhou com os alunos o repertório para uma apresentação musical. Os alunos foram organizados em semicírculo e, em seguida, eles tocaram a música número 13 do livro Suzuki 1, pois esta já fazia parte do repertório deles do semestre anterior. Durante a música, a professora expunha orientações sobre a movimentação do arco, além de correções na posição da mão esquerda no braço do violino. Ao final da música, os alunos videntes observaram a execução da professora no violino enquanto a aluna cega segurava nas mãos da professora para também lembrar o mecanismo das arcadas e dedilhado. Enquanto a docente tocava, esta pediu também para os alunos atentarem para a sonoridade e dinâmica musical que passavam despercebidas durante a execução deles, e estes repetiram a música em seguida.

Na segunda parte da aula, os alunos iniciaram a leitura da música 17 do livro Suzuki 1. Para a compreensão das notas e sua respectiva duração, a professora solfejava as notas e batia palmas, conforme o tempo de som das notas, após os alunos repetiam com palmas e solfejo. Para melhor memorização, ela fazia essa sequência de dois em dois compassos e, ao fim, pedia para que eles tocassem a música solfejada. Ao final da aula, a professora pediu para a aluna com deficiência visual segurar com suas mãos as mãos dela (professora) enquanto esta tocava a música completa e gravava o áudio, explicando como tocar, com a finalidade de enviar para o grupo de pais pelo aplicativo do celular.

Na quarta aula, a professora continuou com o mesmo trabalho da aula anterior. A aula iniciou com a professora pedindo para os alunos tocarem a escala sol em duas oitavas, após

eles tocaram as músicas 13 e 17 do livro Suzuki 1. Durante as músicas, ela interrompia a execução para realizar correções sobre a sequência de arcos. Em seguida, ela pediu para os alunos deixarem os violinos na cadeira para a realização do solfejo juntamente com movimentos do braço direito para cima e para baixo, conforme as ligaduras nas notas e o tempo de duração das mesmas. Para compreensão da aluna não vidente, a professora segurava a sua mão direita por cima da mão direita da aluna e realizava os movimentos das arcadas do violino com o solfejo das notas concomitante com os alunos videntes.

Diante do exposto, compreende-se que os momentos de audição/ percepção sonora e repetição favorecem a atenção difusa para o desenvolvimento da afinação e leva a uma familiarização com o repertório a ser seguido. Além disso, foi possível observar a memorização no processo de aprendizagem da aluna que possui deficiência visual, pois esta apresenta boa resposta quando ouve aos exercícios musicais gravados.

Ecos finais

A partir da elaboração deste artigo, percebemos que no processo de observação e prática existem construções e reconstruções de um mesmo ambiente, a partir da dinâmica do nosso olhar frente ao cotidiano vivenciado com os alunos que possuem ou não algum tipo de deficiência. Nossos ouvidos devem estar atentos para o incomum e devemos estar preparados para o devir pedagógico, buscando formas de alcançar o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos indistintamente. Devemos nos abrir e nos permitir ao estranhamento para tornar melhor nossos espaços pedagógicos, enchendo-os de significado.

Dessa maneira, acredita-se que a criatividade, a ludicidade e valorização de todos os estímulos sensoriais são instrumentos fundamentais para um docente no processo de inclusão na educação musical, visto que, para promover adaptações pedagógicas e romper as fronteiras em sala de aula, é essencial que o professor se abra, enquanto educador musical, à improvisação diante das situações não previstas, bem como exercite a criatividade no processo de ensino e aprendizagem. Constatou-se que esses elementos foram observados durante as aulas da professora da classe de violino, objeto desta investigação, que demonstrou possuir grande dinamicidade em prol de facilitar, aos alunos, o acesso ao conhecimento, mediante a utilização da escuta e movimentação corporal.

Portanto, a deficiência visual pode ser considerada além da sua limitação. Os ouvidos, bem como a sensação tátil acessa o ambiente, ou seja, os processos de percepção sobre o ambiente referem-se aos sentidos que se estendem da visão para audição, tato, paladar e olfato mais apurados e de maneira compensatória. “Para que o processo de ensino seja desenvolvido de forma realmente eficaz é necessário que se realizem adaptações, sejam elas biológicas e/ou de materiais pedagógicos que busquem uma melhor adaptação do indivíduo às atividades diárias” (TUDISSAKI, 2015, p. 59).

É importante destacar que a característica do projeto tem a qualidade de um curso livre, ou seja, não possui um formato de ensino regular em que é exigida frequência mínima ou assiduidade. Acredita-se ser esse um processo que desestabiliza a sequência de aprendizagem do instrumento, pois, observa-se que um destes pontos desfavorece tanto o professor quanto o aluno.

Conclui-se que, a partir do desenvolvimento deste artigo, é possível perceber também a necessidade de mais pesquisas acerca dos processos de educação e inclusão, tornando-se estes cada vez mais familiares ao conhecimento e à atuação do educador. Portanto, a busca pela formação para o trabalho com inclusão na educação deve tornar-se foco imprescindível para todos os profissionais que estejam envolvidos neste processo desde a porta de entrada da escola.

Referências

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

LOURO, Viviane dos Santos. Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos, 7 de jun de 2013. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/louro-viviane-mc3basica-e-inclusc3a3o_uma-breve-reflexc3a3o-sobre-processo-pedagc3b3gico-musical-e-a-pessoa-com-deficic3aancia.pdf>. Acesso em: 18 dez.2018.

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

SCHAFER, Murray. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Tradução: Mariza Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *O ouvido pensante*. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada; Magda R. Gome da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Laura Franch Schmidt Da. Música e Musicoterapia: subsídios para formação de professores. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. (Orgs.). *Articulando saberes na formação de professores*. Porto Alegre: Paulinas, 2012. p. 101-116.

SPECART, Andreza; MEDEIROS, Cleyton; AMARAL, Maria Luiza Féres Do. A contribuição da ciranda praiera na prática de estágio com alunos da Apae. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXIII, 2017, Manaus. *Anais*. Manaus. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/111338453-A-contribuicao-da-ciranda-praiera-na-pratica-de-estagio-com-alunos-da-apae-comunicacao.html>>. Acesso em: 19 jan de 2019.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor: o método clássico de educação do talento*. Tradução Anne Corinna Gottherg. 3ª Edição. Santa Maria: Editora Palloti, 2008.

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