

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
JOSÉ CARLOS QUINTANILHA

**UMA PROPOSTA DE OFICINA DE MÚSICA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL – Construção de instrumentos musicais e
performance**

RIO DE JANEIRO

2013

José Carlos Quintanilha

UMA PROPOSTA DE OFICINA DE MÚSICA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL – construção de instrumentos musicais e performance

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Música.

Orientadora: Dr. Thelma S. Álvares

Rio de Janeiro

2013

Q7

Quintanilha, José Carlos

Uma proposta de oficina de música para alunos com deficiência visual – Construção de instrumentos musicais e performance / José Carlos Quintanilha. -- 2013.

148 f. :il.

Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Rio de Janeiro, 2013.

Orientadora: Thelma S. Álvares.

1.Música – Instrução e estudo. 2.Teses – Música. 3. Instrumentos musicais - Fabricação. 4.Deficientes visuais. I. Álvares, Thelma S. (Orient.) .II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música. III. Título.

CDD:780.71



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

A Dissertação:

UMA PROPOSTA DE OFICINA DE MÚSICA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL – CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS
MUSICAIS E PERFORMANCE

elaborada por:

José Carlos Quintanilha

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora,
foi aceita pela Escola de Música e homologada pelo
Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa como
requisito parcial à obtenção do título de

Mestre em Música

Rio de Janeiro, 06 de junho de 2013

Banca Examinadora:



Prof^ª Dr^ª Thelma Beatriz Sydenstricker Alvares
(Orientadora)



Prof^ª Dr^ª Vanda Lima Bellard Freire (Avaliadora Interna)



Prof. Dr. Marcus Vinícius M. de Almeida (Avaliador Externo)

À minha esposa, Bianca Cândido Lessa Quintanilha, um presente dos céus em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, Deus pela realização desse sonho.

Minha orientadora Dr. Thelma Sydesntricker Álvares, por acreditar em mim me guiando por todos os momentos deste trabalho com uma luz, sem a qual jamais teria conseguido chegar ao fim dele, uma referência de educadora.

A professora Dr. Vanda B. Freire, por acompanhar meu trabalho na disciplina Metodologia da pesquisa em música, o processo de qualificação de minha pesquisa e compor a banca de defesa da dissertação, suas palavras me farão refletir durante toda a minha vida como educador.

Ao professor Dr. Marcus V. Machado por ter contribuído tão brilhantemente na banca de defesa desta pesquisa.

Ao Professor Marcos Antonio Silva de Oliveira pela revisão gramatical e ortográfica.

A meus amigos de mestrado, Jeanine Bogaerts, Liana Magalhães, Adriano, Camila Santiago, Alba Janes, Maíra Jaber, Kelly Davis e Alan Caldas por sempre acreditarem em mim com palavras que muito me fortaleceram.

Não poderia deixar de citar a Professora Cláudia Santanna do IBC e a todos os integrantes do Grupo Somos Um, os quais foram fundamentais no abrir de meus olhos para o mundo da diversidade.

“Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”.

Paulo Freire

RESUMO

QUINTANILHA, José Carlos. **Uma proposta de oficina de música para alunos com deficiência visual** – construção de instrumentos musicais e performance. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Apresentamos no presente trabalho uma proposta de oficina de música para alunos com deficiência visual, lançando mão de procedimentos com construção de instrumentos musicais e performance. Por meio de uma descrição e análise da oficina são contemplados os procedimentos pedagógicos em diálogo com toda a trama social. O trabalho objetiva descrever os procedimentos didáticos realizados na oficina e, ainda, analisar e criticar os dados coletados, a partir de um entendimento pós-moderno de educação, visando construir subsídios para o ensino de música na diversidade, oferecendo uma proposta dinâmica a educadores que desejam trabalhar com construção de instrumentos musicais em práticas inclusivas. A partir desses focos, estabelece-se uma triangulação entre três eixos: 1) as entrevistas com os alunos, 2) com a professora da instituição, e 3) nosso olhar como pesquisador imerso no contexto, na figura de professor de música da oficina, documentado pelas anotações de campo e algumas gravações de áudio de realizações musicais. Como resultado, os instrumentos musicais são construídos pelos alunos, e ferramentas são adaptadas para a situação. O trabalho ganha uma ampliação de público, pois dentro da diversidade, as especificidades dialogam com a coletividade, logo, muitos dos procedimentos descritos podem ser adaptados, ou não, em outros contextos na educação musical especial. Dentro da própria cegueira, perceberam-se particularidades que geram novos desdobramentos e modos de entender o aluno com deficiência visual. O trabalho aponta para novos contextos onde há possibilidades da utilização de seus procedimentos, a citar: pessoas idosas, surdas, entre outras. A deficiência deixa de ser o foco e passa a ser entendida como uma característica do aluno a ser contemplada dentro do conceito da inclusão. Este aluno, um ser humano singular, passa a ser visto como, potencialmente, autor de riquíssimas contribuições para o processo pedagógico.

Palavras-chave: Diversidade, Educação Musical e Deficiência visual

ABSTRACT

QUINTANILHA, José Carlos. **A proposed music workshop for students with visual impairment** – construction of musical instruments and performance. Rio de Janeiro, 2013. Written Essay (Music Master's Degree) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

We present in this paper a proposal for a music workshop for students with visual deficiencies with procedures for construction of musical instruments and musical performance. This is a description and analysis of a workshop of students with visual impairments, which are contemplated in pedagogical procedures in dialogue with the entire social plot. The study aims to describe the didactic procedures conducted in the workshop. And also analyze and criticize the data collected from a post-modern understanding of education aimed at building subsidies for music education in diversity, offering a proposal dynamic educators who want to work with the construction of musical instruments in inclusive practices. From these spots, establishes a triangulation between interviews with students, interview with the teacher of the institution and our gaze as a researcher in the context immersed in figure music teacher workshop, documented by field notes and some audio recordings of performances musical. As a result, the musical instruments are constructed by students and tools are adapted to the situation. The work gains a unfolding of public because of the diversity within the specifics are in focus in the midst of collectivity, so many of the procedures can be adapted for other contexts in special music education, or not. Within the blindness perceives particularities that generate new perspectives and forms of understanding the student with a visual impairment. And the work points to new contexts where there are possibilities of its use, to quote, elderly, deaf, among others. Disability ceases to be the focus and becomes a characteristic of the student to be answered within the concept of inclusion. This student, a singular human being, begins to be seen as, potentially, author of very rich contributions to the educational process.

Keywords: Diversity. Music Education. Visual impairment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pág.
Diagrama 1. Triangulação	64
Figura 1. Marimba de garrafas	71
Figura 2. Chinelofone	74
Figura 3. Soroban	76
Figura 4. Fita métrica adaptada	76
Figura 5. Chocalho semelhante ao construído pelos alunos	78
Figura 6. Furando a tampa sem o suporte desenvolvido.	79
Figura 7. Furando a tampa com o suporte desenvolvido.	79
Figura 8. Suporte para as tampas	80
Figura 9. Chocalhos	81

LISTA DE SIGLAS

CAp – Colégio de Aplicação

DTDC – Documento de Transcrições de Dados Coletados

Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

RJ – Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL	22
2.2 MUSICOGRAFIA BRAILLE, ESCUTA E MEMÓRIA MUSICAL	26
2.3 INSTRUMENTOS MÚSICAIS - AMPLIANDO POSSIBILIDADES	28
2.4 PERFORMANCE	33
2.5 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO	37
2.5.1 Modernidade e Pós-modernidade	40
2.6 DIÁLOGOS ENTRE AS REALIDADES DOS ALUNOS E O AMBIENTE ESCOLAR	43
2.7 A DIVERSIDADE	48
3 METODOLOGIA	57
3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	57
3.2 OFICINA	59
3.3 CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS	61
3.4 ENTREVISTAS	61
3.5 REFERENCIAL TEÓRICO	65
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1 ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO	68
4.1.1 Marimba de garrafas	70
4.1.2 Chinelofone	73
4.1.3 Chocalhos de tampinhas de garrafas PET	77
4.1.4 Chocalhos com grãos	80
4.1.5 Berimbau - E quando não deu certo?	82

4.1.6	Batucando nas carteiras	84
4.1.6.1	A música atraiu um novo aluno	85
4.2	EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DO COTIDIANO - ISOLAMENTO SOCIAL	85
4.2.1	Desejo de interagir socialmente - "E como ninguém está chamando..."	88
4.2.1.1	Integração e a não Inclusão Social	90
4.2.1.2	Um exemplo de integração	91
4.2.1.3	A igreja como opção ou falta de opção	92
4.2.1.4	As pessoas sabem lidar com as singularidades?	94
4.2.2	Apresentações musicais - Alimentando a autoestima	95
4.2.2.1	A escola gerando possibilidades	96
4.2.2.2	A Oficina gerando possibilidades - Desconstruindo preconceitos	97
4.2.3	Família - O que os alunos podem experimentar em casa?	98
4.2.4	Ainda existe a exclusão na vida escolar	101
4.2.5	Medos e desafios - busca por um futuro melhor	104
4.2.6	Aprender um instrumento musical	107
4.2.6.1	Satisfação pessoal	107
4.2.6.2	Vulnerabilidade Social - Sofrendo com as desigualdades	108
4.2.7	Violência	109
4.2.8	Sem estudar - uma realidade na vida das pessoas com NEE	110
4.2.8.1	Apropriação do espaço e a deficiência visual	111
4.3	DIVERSIDADE NA SALA DE AULA	112
4.3.1	Um aluno da Bahia	113
4.3.1.1	Diferentes percepções docentes	113
4.3.2	Dialogando com as raízes - Esperanças para a educação	115
4.3.3	Funk em diálogo com as atividades - Enriquecimento versus preconceitos	117
4.3.3.1	Um estereótipo: as comunidades só ouvem funk	118
4.3.3.2	Estabelecendo diálogos e enriquecendo o processo	119
4.3.4	Pobreza - Nem tudo é como achamos	120

5	DISCUSSÃO DOS DADOS – AMPLIANDO OS DIÁLOGOS	123
5.1	NECESSIDADES ESPECIAIS	126
5.2	EXPERIMENTAR – UMA TENDÊNCIA NA EDUCAÇÃO	128
5.3	A IDENTIDADE CULTURAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	129
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	139
	SITIOGRAFIA	144
	ANEXOS	146

1 INTRODUÇÃO

Enxergar o mundo com novos olhos. Este é o convite feito aos leitores deste trabalho. Estamos conscientes que ao nos debruçarmos criticamente sobre um fenômeno social, estamos sendo transformados, ganhando novas maneiras de compreender o mundo no qual estamos mergulhados, estabelecendo relações dialógicas e gerando transformações nesse mesmo meio.

Durante nossas experiências de estágios do Curso de Graduação (Licenciatura em Música da UFRJ) trabalhamos no Instituto Benjamin Constant (IBC) no 1º semestre de 2009. Durante esse período realizamos com os alunos do Instituto uma oficina de música com construção de instrumentos e performance. Naquela oportunidade, o trabalho baseou-se na construção de alguns instrumentos musicais, na preparação de arranjos, os quais foram apresentados no IBC ao final do período.

Ao mesmo tempo, o contato com um currículo diversificado na Graduação com disciplinas como Acústica e Biologia aplicadas à música, Tópicos Especiais em Construção de Instrumentos Musicais, as diversas Metodologias de Ensino da Música, Instrumentação e arranjos nos influenciaram de modo significativo ao desenvolvimento de práticas educacionais onde todos esses conhecimentos estivessem em constante diálogo. Não poderia deixar de mencionar nossa inserção no campo da pesquisa em música por meio do Grupo Iniciação Científica orientado pelo Professor Dr. José Alberto Salgado e Silva, pois nessa oportunidade tomei conhecimento desse vasto universo da pesquisa, o qual é riquíssimo e inesgotável. No grupo IC trabalhamos com composição, arranjos, e procedimentos didáticos envolvendo tais conceitos. Todas essas experiências contribuíram de forma significativa para a escolha deste trabalho.

O Ensino de Música tem alcançado um importante espaço de discussões e reflexões no meio educacional nos últimos anos. Com a aprovação e implementação da Lei 11.769/08¹, a qual estabelece a inserção do ensino de música na educação básica como componente curricular obrigatório, nos deparamos com um cenário de muitos debates, no qual educadores e pesquisadores têm se debruçado sobre o assunto. Além disso, a ampliação e modernização

¹ Extraído de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm em 06/07/2011 às 22h03min.

dos canais de comunicação como rádio, internet, canais de TV tem propiciado um intercâmbio cultural efervescente e influenciado o cotidiano das pessoas afetadas por essa mídia. Falar de ensino de música nas escolas engloba questões cotidianas, culturais e sociais. Nesse âmbito, a mídia desempenha um forte papel de divulgação em massa e exerce influências na formação dos indivíduos.

Entendemos o ensino de música na educação básica como um processo dialógico com as realidades sócio-culturais dos indivíduos envolvidos no processo. Os meios de comunicação de massa, a experiências em suas comunidades, o convívio familiar entremeiam as relações gerando nuances. As possibilidades de experiências estéticas na construção do conhecimento dentro de sala de aula podem ser inúmeras tendo em vista o diálogo com o universo tão diverso ao qual temos acesso pelos canais de comunicação.

Concomitantemente, parece existir outra questão muito forte, no que se diz respeito à educação atual: a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Outros termos foram identificados na literatura para designar esses casos como, por exemplo, pessoas com especificidades educacionais (PAULA, 2010), singularidades (SENRA; MELLO; LIMA, *Et ali*, 2008), isso até porque uma política de inclusão social tem sido divulgada e fomentada, segundo a qual, as instituições de ensino devem estar preparadas para receber os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Em nosso caso, o campo de observações é o Instituto Benjamin Constant, uma escola especializada, referência nacional de tratamento, reabilitação e ensino de pessoas com deficiência visual. As questões de inclusão porém, não se reduzem apenas a uma escola especializada, pelo contrário, deve desdobrar-se para outros espaços formais de ensino, estendendo-se a locais de trabalho, abrangendo questões políticas, meios de transportes que promovam a acessibilidade, etc.

Nesse modo de ver, temos uma problematização que rompe os limites físicos da sala de aula e nos deparamos com um assunto que estabelece um diálogo entre educação musical e sociedade. A educação pode propiciar um espaço democrático de reflexão e construção do conhecimento a partir dos conteúdos estudados e das experiências dos alunos. A arte na educação é uma poderosa ferramenta na construção de conhecimento crítico. Segundo Freire (2011) a música é:

dotada de uma dimensão política, como instrumento potencial de transformação do homem e da sociedade, na medida em que, como as demais formas de arte, ela

contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual. (FREIRE, 2011, p. 22)

Uma atividade musical pode suscitar debates sobre fatos que envolveram sua realização. Esses debates podem ser a escolha de repertórios e diálogos com as realidades sociais, ou ainda o acesso a determinados instrumentos musicais ou materiais, sobre as possibilidades de os alunos poderem ter ou não contatos com outros ambientes, por causa de suas necessidades especiais, questões de custos, entre outras coisas. A discussão sobre a inclusão em questões práticas é legítima, pois nossos alunos estão diretamente ligados aos processos de inclusão.

Apresentamos, portanto, uma pesquisa que relaciona Educação Musical e Procedimentos Didáticos para alunos com NEE, mais especificamente alunos com deficiências visuais e dialogamos com uma problemática social, uma trama envolvendo questões humanas, medos, expectativas e lutas.

Estas deficiências podem ser comprometimentos visuais moderados, severos ou até profundos (cegueira total), adquiridos ou congênitos. Segundo o Decreto de nº 5.296/04 alguns parâmetros são estabelecidos para definir a deficiência:

Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é 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, 2004)²

Ampliamos esse olhar atentando para o fato de que as maneiras como essas diferenças se dão entre as pessoas são diversas. Por exemplo, essas condições podem ser congênitas, ou adquiridas por causa de um acidente ou patologia. São situações diferentes, propondo

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acessado em: 30 de março de 2012 às 03h36min.

maneiras distintas de lidarem com as suas realidades. Essas singularidades são importantes, pois valorizam as diferenças justificando a decisão de não colocarmos as pessoas com deficiências visuais em um único grupo, como se entre elas não houvesse particularidades. E ainda, suas especificidades estão além da visão, dialogam com suas histórias de vidas, suas culturas, suas expectativas sobre o futuro.

Realizamos durante o segundo semestre de 2011 uma oficina de construção de instrumentos musicais no IBC, na qual desenvolvemos aulas de música com alguns instrumentos musicais construídos com materiais alternativos e em sequência desdobramentos com discussões sobre os elementos musicais envolvidos na performance em sala de aula, a acessibilidade aos materiais, o repertório escolhido e suas histórias de vida. Nossa pesquisa é um estudo de caso, de uma turma específica, criada para a oficina, e a partir das atividades realizadas aprofundamos questões inerentes ao presente trabalho.

Na preparação de nosso anteprojeto tínhamos uma grande expectativa quanto aos procedimentos de construção dos instrumentos musicais, tendo em vista que todos os alunos possuíam algum tipo de deficiência visual. Entretanto, a nossa convivência no campo de pesquisa (IBC), a reflexão sobre a literatura, nossas experiências no Projeto de Pesquisa com o "Grupo Somos um"³ produziu em nós transformações significativas, em torno das quais entendemos que se situa o centro de nossas discussões, não somente o instrumento musical, mas sim sobre quem o construiu.

Inicialmente, escrever algo sobre pessoas com deficiência visual parecia a nós ser algo importante, mas neste momento acreditamos que refletir sobre o ser humano, respeitando e valorizando suas singularidades contribua de forma mais significativa para a produção do conhecimento sobre Educação Musical em diálogo com essas especificidades. Tal postura foi adquirida no decorrer desta pesquisa e deve ser vista como uma diretriz para todo o trabalho.

É justamente nesse momento que começamos a perceber o quanto nosso olhar como pesquisador tem se transformado durante o processo da pesquisa. A convivência com os alunos revelaram pessoas capazes para contribuir na construção do conhecimento dentro de sala de aula independentemente de suas limitações visuais. Os alunos com NEE não devem ser subestimados por causa de suas especificidades, pois são pessoas com capacidades como

³ Projeto de Pesquisa com o título A Educação Musical na Diversidade: O processo de inclusão social de pessoas com doença mental em situação de andamento coordenado pela Dr. Thelma Sydenstricker Álvares, do qual sou participante desde março de 2011.

qualquer indivíduo possui. Cabe ao professor identificar e estimular o indivíduo de modo a desenvolver suas competências.

Esse fato deve ser percebido em todos os níveis da educação, pois seria um tanto preconceituoso e reducionista se esse fenômeno fosse considerado como algo específico de práticas pedagógicas com alunos com NEE. Nossos alunos possuem visões de mundo distintas, legítimas, as quais devem contribuir na construção de conhecimentos. Com senso, concordamos com Freire (2011) no que se refere

a valorização das percepções e depoimentos de todos os atores envolvidos em um processo educacional, inclusive dos alunos ou de pessoas não letradas, considerados como relatos válidos para a pesquisa. (FREIRE, 2011, p.13)

Esta pesquisa apoia-se sobre um paradigma pós-moderno de educação, em diálogo com autores como Freire (2010) e Pourtois e Desmet (1999). Assim, alguns aspectos do pensamento pós-moderno nortearam todo o trabalho, como por exemplo a relação sujeito-objeto priorizando a perspectiva subjetiva focada no sujeito, a relativização dos conceitos, a apropriação de um entendimento pluralista, aberto e em redes, a integração de saberes, a valorização das diversidades e das minorias tentando não perder a perspectiva total.

Antes nossos objetivos focavam somente na deficiência, gerando questões sobre as limitações de nossos alunos, sobre as patologias e como superar essas limitações. Mas durante nosso contato em campo, começamos a perceber pontos além das limitações visuais, e atentamos para as capacidades de cada indivíduo. Nossos alunos em sala de aula se apresentam como qualquer aluno, eles possuem suas opiniões, seus gostos musicais, projetos para o futuro, entre outras coisas. A percepção desse fato nos fez observar que o modo como a oficina ocorreu não seria tão diferente da forma de lidar com alunos que enxergam, o que será visto no decorrer do presente trabalho.

Durantes as aulas os alunos recebiam os materiais que seriam utilizados naquele encontro, com o tato faziam um reconhecimento dos materiais. Os que tinham baixa visão traziam os materiais bem próximos ao rosto para enxergarem. Em seguida iniciávamos as propostas de construção dos instrumentos e abríamos para possibilidades de realizações musicais, desde a exploração sonora do material bem como o tipo de música a ser executada. E ainda, discussões que envolviam as atividades como, por exemplo, uma ideia escolhida para

o repertório. Com exceção do modo de como os alunos faziam o reconhecimento dos materiais, todas as atividades citadas acima poderiam ser realizadas com uma turma de alunos que podem enxergar.

Assim, qualquer um que vá trabalhar com alunos com deficiências visuais precisa observar essa possibilidade. Focar na deficiência em nosso caso, só limitaria as possibilidades de relações com o mundo de nossos alunos. Nossos procedimentos buscaram valorizar as capacidades de nossos alunos a mencionar, por exemplo, a exploração dos sentidos táteis para o reconhecimento dos materiais, a audição, suas experiências musicais anteriores.

Ao valorizar as habilidades dos alunos, não os faremos enxergar com seus olhos, mas podemos atribuir novos valores aos outros sentidos que eles possuem, sentidos esses que usamos de modo diferente pelo fato de enxergarmos. Essa ideia dialoga com a valorização das capacidades e conhecimentos individuais de cada aluno. O espaço de aula torna-se um ambiente de trocas (LIBÂNEO, 1990) e novos valores são atribuídos às aptidões dos alunos, e durante o processo eles se apropriam dessas valorações, as quais farão parte de como o aluno entende seus modos de se relacionar com o meio social.

Nossas percepções nos levam a entender que nossos alunos são diferentes de alunos que enxergam, entretanto, apenas possuem uma especificidade, a qual precisa ser atendida à medida que a escola se adéqua para receber esse aluno. Não são melhores ou piores, bons ou não de ouvidos, são seres humanos, pessoas como nós. Suas maneiras de se comunicarem com o mundo são diferentes, seus signos são organizados de maneiras estranhas às nossas experiências, mas o comunicado e as ideias podem ser as mesmas.

Trata-se de uma reflexão indo de encontro às nossas visões do mundo, de como olhamos para o nosso aluno e muitas vezes sem percebermos somos preconceituosos. Temos medo de ferir nosso próximo, e para evitar isso, apenas nos afastamos dele, negando um diálogo e acirrando ainda mais a cisão que nos divide.

A construção e o uso de instrumentos musicais com materiais recicláveis não são necessariamente um fim, porém um meio de desenvolver atividades musicais vivas e predispostas ao diálogo com as experiências e realidades de nossos alunos. As práticas de construção de instrumentos com materiais diversos são assuntos que interessam a vários autores como Feliz (2002), Ribeiro (2004), e outros mencionados no decorrer da presente escrita.

Consideramos importante apresentar nossos objetivos, até mesmo com a finalidade de denotar nosso recorte metodológico em nossa pesquisa. Pretendemos atentar para os seguintes objetivos:

- a. Descrever procedimentos didáticos para aulas de música com alunos com deficiência visual baseados na prática de construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis e sua utilização na prática musical.
- b. Analisar e criticar os dados coletados a partir de um entendimento pós-moderno de educação, visando construir subsídios para o ensino de música na diversidade e contribuindo, assim, para a elaboração de práticas inclusivas;
- c. Oferecer uma proposta dinâmica a educadores que desejam trabalhar com construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis.

Sendo assim, surgem questões motrizes iniciais: Como se deu o ensino de música baseado em procedimentos de construção de instrumentos musicais em nossa oficina? Quais as relações dialógicas que se estabelecem entre o dia-a-dia de nossos alunos e seu aprendizado musical? Procedimentos didáticos com construção de instrumentos foram realizados no período de estágio de nossa graduação, o que nos garante a suposição de existência da possibilidade. Agora, nosso desejo de ampliar e fundamentar propostas como essas, contemplando novas visões e abordagens buscando uma ampliação de repertórios, nos move em direção ao presente trabalho. Para manter a privacidade dos alunos, utilizamos nomes fictícios nas referências das entrevistas. E por uma questões éticas apresento em anexo a autorização do Instituto Benjamin Constant para a realização do trabalho de campo da presente pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL

A Educação Especial no Brasil tem ganho um espaço para discussões, reflexões e debates em diversos âmbitos da educação. A universidade tem por sua vez uma grande responsabilidade no desenvolvimento de pesquisa e produção de conhecimento na área (ÁLVARES, 2010). Essa necessidade parece estar em diálogo com a questão efetiva da “implementação” de práticas inclusivas no sistema de educação.

Surge uma preocupação sobre a Educação Musical: O que está sendo feito e oferecido para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem do estudante de música com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)? Até que ponto, podemos afirmar que os alunos com necessidades especiais estão sendo contemplados pela política de inclusão?

Atualmente, a comunidade escolar vive um chamado processo de inclusão que prevê a aproximação e a inclusão de alunos com NEE em todas as escolas. Porém, inicialmente, é preciso considerar que:

Parece haver uma situação cultural e política favorável para o processo de inclusão social, entretanto, isto não quer dizer que existam práticas coerentes em todos os lugares, uma vez que o fenômeno da exclusão social é cada vez maior e difuso. (URICOECHEA, 1995 *apud* ADEODATO, 2006)

Um exemplo dessa discordância de práticas é o debate entre a comunidade de profissionais do Instituto Benjamin Constant e o governo, sobre a mudança da natureza de trabalho do IBC. Na verdade, segundo professores da instituição, o IBC fecharia a escola regular e o prédio continuaria funcionando com a parte médica, reabilitação e capacitação de professores especializados.⁴ De fato, aconteceu uma movimentação política sobre esse assunto, a ponto de, o prefeito da Cidade do Rio de Janeiro (RJ), em exercício, Eduardo Paes,

⁴ Os professores e funcionários da instituição receberam avisos sobre a possibilidade e promoveram movimentos contra o fechamento da escola regular no prédio do Instituto Benjamin Constant. Esses protestos receberam a adesão de alunos, pais de alunos e pessoas vinculadas à luta pelos direitos de pessoas com deficiências. Embora não exista um documento oficial sobre o assunto, parece haver um recuo do governo sobre essa decisão, deixando um sentimento de dúvida em relação ao futuro da instituição. Esse mesmo movimento também aconteceu no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), por ser outra instituição ameaçada de ser fechada.

segundo nota publicada no Globo on-line, manifestar-se pelo *Twitter*, sendo contrário ao fechamento do IBC. "Não é possível que alguém esteja pensando em fechar o Instituto Benjamin Constant!"⁵

A inexistência da garantia de práticas inclusivas coerentes pode ainda ser remetida ao fato de que o professor da maioria das escolas sofre com a falta de investimento na área da educação e isso reflete diretamente dentro da sala de aula. Faltam instrumentos musicais, material de áudio para trabalhos de apreciação, material este que fica, na maioria das vezes, a cargo do professor providenciar os materiais para a realização de seu trabalho, segundo o que considera necessário e dentro de suas condições financeiras.

Nesse momento, não nos referimos somente a alunos com NEE, mas ampliamos a discussão à maioria do alunado das Escolas Públicas do Brasil, com algumas exceções que ainda recebem alguns incentivos, como por exemplo, o Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ, as Unidades dos Colégios Pedro II, onde encontramos situações um pouco melhores como salas para aulas de música, professores especializados na área e instrumentos, todavia, na maioria dos casos, essa não é a realidade. Vale ressaltar que, mesmo nas escolas citadas acima, existem problemas como, por exemplo: a alta rotatividade de professores substitutos, causada pelo fato da não abertura de concursos públicos para as vagas. Assim, os professores quando começam a amadurecer um trabalho dentro da escola precisam sair, abandonando seus projetos. Sem falar do período de seleção e contratação dos novos professores, que muitas vezes é demorado e os alunos ficam sem aulas durante esse período.

Assim, essa problemática faz parte da realidade cotidiana da escola e com o processo de inclusão a situação fica ainda mais difícil, pois para uma educação de qualidade para os alunos com NEE, é vital que a escola esteja adaptada e pronta para receber esse aluno. Na verdade, esse processo de adaptação da escola depende de investimentos financeiros, especialização da mão de obra, além de um trabalho com toda a comunidade escolar (alunos, professores, pais). Trata-se de uma ação conjunta, a qual, infelizmente, ainda não observamos nas práticas educacionais.

A produção de material didático para pessoas com deficiência visual é ainda difícil, porque existem poucos núcleos especializados para a preparação do material. Além disso, a

⁵ Extraído de: <http://oglobo.globo.com/rio/mat/2011/03/30/prefeito-se-manifesta-contrapossivel-fim-da-escola-especial-do-instituto-benjamin-constant-924122893.asp> acessado em 12/07/2011 às 7h50min.

produção e distribuição precisam ser mais presentes nas escolas e nos meios de comunicação para que a política de inclusão seja mais efetiva. Nas últimas décadas, o Centro de Referência Nacional de Educação para deficientes visuais tem sido o Instituto Benjamin Constant, onde encontramos alunos de todo o Estado do Rio de Janeiro e até alguns vindos de outros estados para estudar no IBC. O Instituto tem assumido essa grande responsabilidade e cedido espaços para pesquisadores desenvolverem seus trabalhos.

O conceito de inclusão prevê uma escola adaptada para os alunos com suas especificidades, o que seria uma escola onde os professores deveriam estar preparados para lidar com essa diversidade. Não é um ponto negativo, pelo contrário, seria interessante se tivéssemos um professor com conhecimento em *Braille*, LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais), contatos com informações a respeito de disfunções neurológicas, como dislexias ou discaulias, transtornos mentais, sendo assim favorável para o desenvolvimento da aula e propiciando uma ação mais efetiva e consciente do professor em determinadas situações.

O corpo docente com essa capacitação ainda é muito pequeno e, se comparado a demanda de espaços, poderíamos considerar quase nula. Apenas em 2002, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) foi considerada como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura do país. A Legislação Brasileira no decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005:

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Art. 3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e Municípios. ⁶ (BRASIL, 2005)

Além disso, considerando o número de vagas oferecidas pelas Universidades Públicas no Rio de Janeiro para o Curso de Licenciatura em Música, verificamos que foram abertas para o ano de 2010 apenas 56 vagas⁷. Além disso, o índice de formandos anualmente não

⁶ Extraído do *site*: www.planalto.gov.br em 22/07/2010 às 21h30min

⁷ Sendo 30 vagas na UNIRIO e 26 na UFRJ. Extraído: www.unirio.br acesso em 22/07/2010 às 21h17min e www.acessograduacao.ufrj.br acesso em 22/07/2010 às 21h25min.

acompanha o número de vagas que são oferecidas, há muitos trancamentos e desistências, por conseguinte podemos detectar um déficit de mão de obra qualificada para a área.

Considerando a diversidade de necessidades especiais, o professor teria dificuldades em dar conta de todas essas competências. Porém, quais subsídios são fornecidos para um atendimento digno para esses alunos? Existe uma expectativa de que essa diversidade seja contemplada. Em 1994, houve um Encontro realizado em Salamanca, na Espanha, cujos objetivos abordavam os problemas da educação para pessoas com deficiências. No citado evento, foi elaborado um documento considerado referência para práticas educacionais inclusivas e, logo no início da Declaração de Salamanca, foi reafirmada a necessidade de tais discussões:

Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial. (SALAMANCA, 1994)

E, no citado documento, a escola assume uma grande responsabilidade no processo de inclusão de alunos com NEE

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (SALAMANCA, 1994)

Uma possível solução seria a capacitação de monitores, sendo assim responsabilidade governamental subsidiar tal medida. É uma questão muito difícil e seria impossível esgotá-la nesse trabalho, e muito menos, é este nosso objetivo. Entretanto, consideramos importante apontar estas questões, pois envolvem a educação especial no Brasil e dialogam diretamente com o tema de nossa pesquisa.

2.2 MUSICOGRAFIA BRAILLE, ESCUTA E MEMÓRIA MUSICAL

Identificamos pesquisas em andamento sobre a produção de materiais didáticos e meios que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem de música com a musicografia em Braille⁸ como, por exemplo, trabalhos realizados por Antônio Borges e Dolores Tomé, que permitiram o desenvolvimento do *software* Musibraille, um programa gratuito, e que pode ser adquirido em alguns *sites*⁹. Este programa permite a edição de partituras em formato de musicografia Braille.

Destacamos em nossa revisão de literatura a questão da notação musical em Braille ser um assunto bastante pesquisado na área. Autores como: Tomé (2007) e Vanazzi (2010) apontam para a importância do envolvimento com essa abordagem. As primeiras estruturas do sistema de musicografia Braille são datadas do século XIX. Segundo Tomé:

Louis Braille realizou a primeira musicografia baseada em seu sistema em 1829, a obra 'Procédé pour écrire les paroles, La musique ET La plainchant au moyen de points' (Método para escrever as palavras, a música e o cantochão por meio de pontos). Braille propunha, além do alfabeto, um sistema de caracteres musicais baseado em seus seis pontos. (TOMÉ, 2007)

Em nossa situação metodológica, acreditamos que podemos usar outros procedimentos que não lançam mão do uso da escrita musical em *braille*, para alavancar um processo de educação musical transformador e significativo:

[...] muitas pessoas pensam em Educação Musical como sinônimo de Teoria Musical. Concordamos que ter o domínio da leitura e da escrita musical é essencial para quem quer aprofundar-se nesse contexto, porém essa premissa não pode ser confundida com o próprio universo da música. Fazer música vai muito além do que

⁸ “Louis Braille realizou a primeira musicografia baseada em seu sistema em 1829, a obra ‘Procédé pour écrire les paroles, La musique ET La plainchant au moyen de points’ (Método para escrever as palavras, a música e o cantochão por meio de pontos). Braille propunha, além do alfabeto, um sistema de caracteres musicais baseado em seus seis pontos” (TOMÉ, 2007).

⁹ O *software* pode ser obtido gratuitamente pelo endereço: <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/> acessado em 12/07/2011 às 08h04min.

ser capaz de ler uma partitura; tem a ver com criação, invenção e prazer estético: Compor e interpretar. (SCHAFER, 1991, p. 23)

Portanto, aproximando-nos de Schafer (1991), entendemos que as atividades criativas, oportunidades para improvisação, composição, releituras de arranjos são ferramentas mais propícias e efetivas para nosso caso. Consideramos importante o aprendizado da musicografia *Braille*, mas há vantagens e desvantagens as quais precisam ser consideradas.

Optamos por uma visão mais prática do fazer musical, evitando a notação, a qual nessa situação poderia gerar uma redução das possibilidades, tendo em vista fatores como tempo para a realização da oficina, capacitação docente em musicografia Braille, material didático tanto para professor e aluno desenvolver o trabalho, além do nível de desenvoltura dos próprios alunos com a escrita em Braille, pois não necessariamente os alunos possuem fluência na leitura em Braille, o que pode refletir na leitura e escrita da música.

Em nossa revisão de literatura, encontramos uma série de pontos positivos e negativos sobre a técnica *Braille*, e escolhemos algumas delas que dialogam com nossa discussão, o uso da musicografia. Dois dos pontos fortes da musicografia, segundo Borges (2009) são:

a) chama a atenção para uma das maiores vantagens da técnica: poder gerar textos em Braille manualmente com equipamentos muito rudimentares (reglete e punção). Essa observação justifica economicamente a disseminação da técnica num país com as características do Brasil. [...] b) Os detalhes da codificação Braille podem ser expressos sem maior dificuldade, num algoritmo simples de tradução, pois suas regras podem ser praticamente descritas como uma linguagem livre de contexto particular no Brasil, com investimentos relativamente modestos, quando comparado a outras técnicas. (BORGES, 2009, p. 56-57)

E alguns pontos fracos da técnica de musicografia *Braille* segundo Borges (2009):

a) O volume do material gerado em Braille é muito maior do que em tinta. O padrão internacional impõe um tamanho da cela Braille que faz com que uma página A4 impressa contenha vinte e cinco linhas de trinta e quatro letras, ou seja, cerca de quatro vezes menos letras do que uma página escrita em tinta. A folha de impressão deve ser de maior gramatura, para dar maior durabilidade à escrita, aumentando o

custo do papel. [...] **b)** Os equipamentos para impressão Braille computadorizada são bastante caros, quando comparados aos equivalentes para impressão em tinta. Por exemplo, uma impressora para computador caseira e uma impressora para impressão com qualidade em pequeno volume custam, respectivamente, oitocentos e quatro mil dólares nos Estados Unidos. [...] **c)** A escrita manual é feita de forma espelhada (ou seja, como se punciona de um lado do papel para ler no outro, é necessário escrever pelo avesso com movimento contrário) o que pode ser uma dificuldade adicional do estudante cego. A leitura visual é simples, mas a leitura tátil é assimilada muito mais facilmente quando é aprendida na infância. **d)** Algumas doenças que provocam cegueira, como a diabetes, diminuem enormemente a sensibilidade dos dedos, inibindo completamente a leitura pelo Braille padrão. Por essa causa, a maior parte dos equipamentos de impressão computadorizada possui uma "feature", chamada "Braille ampliado", em que os pontos são dispostos a uma distância dobrada, o que na prática é pouco usado, porque aumenta demasiadamente o gasto com papel. [...] **e)** É mínima a disponibilidade de textos especializados [...] Algumas áreas são especialmente afetadas, como a Musicografia, onde até mesmo partituras de músicas corriqueiras, como as usadas nos cursos básicos de piano, em transcrição musicográfica para Braille, ou não existem, ou têm que ser importadas do exterior a um custo altíssimo. (BORGES, 2009, p. 57-59)

Ainda acrescentamos que os alunos na musicografia *Braille* não podem ler e executar um trecho musical simultaneamente e precisariam de certa familiaridade com a escrita para estudar a notação musical.

Portanto, tendo em vista tais condições, as atividades tomaram dimensões práticas, abrangendo procedimentos de composição, desempenho e confecção dos instrumentos musicais, além das discussões, debates e reflexões, a busca por significações, propiciando relações sócio-históricas e possíveis transformações sociais (COSTA, 2010).

2.3 INSTRUMENTOS MÚSICAIS - AMPLIANDO POSSIBILIDADES

Em nosso levantamento bibliográfico, identificamos trabalhos como Ribeiro (2004), Beineke (2006), Feliz (2002), Torres (2000) e Gomes (2008) abordando a importância da criação de novos instrumentos musicais ou a construção de instrumentos musicais existentes com materiais alternativos. Concomitantemente, encontramos trabalhos da área da física, mais especificamente acústica, envolvendo a construção de instrumentos musicais para o ensino da física como: Ribeiro Júnior; Crochik (2009) e Maeoca; Gobara (2009).

Embora sejam trabalhos de naturezas diferentes, os exemplos práticos de construção presentes em todos eles podem ser transpostos e adaptados para nossas necessidades.

Ampliamos a perspectiva de nossa pesquisa em vista do fato de não focarmos apenas nas construções por si só, mas apontamos para questões inerentes à performance, discussões conceituais e um referencial bibliográfico baseados também em educadores musicais.

Também consideramos como referências para nossos procedimentos didáticos, grupos artísticos que desenvolveram seu trabalho, partindo de opções alternativas quanto a sua instrumentação. Segundo o Minidicionário Aurélio, a expressão "alternativo" é descrita da seguinte maneira: "1. *Adj.* Que se diz ou faz com certa alternância. 2. *Bras. Fig.* Que não está ligado a grupos ou tendências dominantes" (FERREIRA, 1993, p. 25).

No Brasil, não é comum encontrar nos principais canais de TV aberta ou rádio a predominância de grupos com instrumentos construídos com materiais reciclados, ou percussão corporal, etc. Ou ainda, embora nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), para o ensino de artes, haja menção de atividades (para o terceiro e quarto ciclos) em que os alunos tenham experiências com conteúdos que envolvam "construção de instrumentos musicais convencionais (dos mais simples) e não-convencionais, a partir da pesquisa de diversos meios, de materiais, e de conhecimentos elementares de ciências físicas e biológicas aplicadas à música" (BRASIL, 1998, p. 83), sobre o uso de instrumentos não convencionais, essa prática parece ainda pouco explorada. Assim, entendemos aqui que essas utilizações não são as convencionais em comparação com um modelo construído culturalmente.

Em nosso trabalho, portanto, entendemos qualquer fonte sonora potencialmente como um instrumento musical. Assim, o uso de um determinado objeto ou material que produza som em um contexto musical poderá ser considerado um instrumento musical.

O grupo paulista de percussão corporal "Barbatuques" é uma referência musical para nosso trabalho. O grupo parte da exploração sonora do corpo, criando arranjos percussivos que são aliados à voz e a outros instrumentos musicais de modo muito rico. Em uma oficina de construção de instrumentos musicais alternativos, precisamos de ideias que ampliem nossas possibilidades. O grupo possui vários discos, fontes de exemplos de como é possível se produzir, tantos sons diferentes, partindo da percussão do corpo, desde os diversos tipos de estalos e palmas, aos gritos quase tribais que surgem em várias canções, por exemplo, em "Barbapapa's Groove"¹⁰.

¹⁰ BARBATUQUES. *O corpo do som*. Independente; São Paulo: julho 2002. Faixa Barbapapa's Groove.

O idealizador do grupo Fernando "Barba", formado pela UNICAMP, traz a oportunidade de contemplarmos o quanto podemos explorar o corpo como instrumento musical. O presente disco vem com arranjos complexos, improvisos rítmicos carregados de polirritmias e nos lembra exercícios do livro "Rítmica" de José Eduardo Gramani. Em pesquisa, constatamos que "Barba" foi aluno de Gramani na UNICAMP, o que sugere uma ideia de fontes bibliográficas para a compreensão de algumas coisas realizadas no trabalho do grupo.

A partir de autores como Gramani (2004), podemos propor levadas rítmicas baseadas em exemplos e exercícios, sem necessariamente utilizar a notação musical, mas lançando mão da memória musical, possíveis associações e criatividade em diálogo com performances musicais como a do Barbatuques.

Encontramos algumas diretrizes que podem nortear a construção dos instrumentos musicais. Embora nem todas se apliquem em nossa situação como foram apresentadas na literatura revisada, tornam-se válidas no processo de tomada de conhecimento sobre o que já foi produzido na área, além de existirem possibilidades de diálogos e adaptações dos procedimentos em nossa pesquisa. No caso do grupo Uakti (RIBEIRO, 2004) o autor apresenta sete possibilidades como impulsos geradores de novos instrumentos musicais:

1) A pesquisa e descoberta sonora exploratória de novos materiais; 2) a pesquisa dirigida, feita a partir de uma necessidade musical do compositor ou do grupo; 3) a elaboração de um resultado sonoro pré-selecionado, por meio da observação de fenômenos físicos naturais; 4) a pesquisa exploratória, feita a partir de um mecanismo básico de emissão sonora; 5) a projeção de um instrumento a partir de seu desenho ou planta; 6) a modificação ou releitura (utilização não convencional) dos instrumentos tradicionais e de suas técnicas de performance; e 7) a pesquisa exploratória feita a partir da reciclagem de materiais do cotidiano. (RIBEIRO, 2004, p. 111-112)

Contemplamos em nossa pesquisa diversas possibilidades instrumentais, desde o uso de copos de plásticos como instrumentos musicais (BEINEKE, 2006), o uso do corpo como instrumento de percussão corporal e voz, por exemplo: o grupo Barbatuques¹¹ e o uso de sucata para realizações musicais e o grupo Stomp. Assim como desenvolvido por Vieira (2010), decidimos escolher instrumentos construídos com materiais diversos, que podem ser

¹¹ Site www.barbatuques.com.br visitado em 24/06/2011 às 14h20min.

"inesperados e/ou acessíveis (como materiais recicláveis alternativos) e que, idealmente, poderiam ser construídos por pessoas não especialistas na luteria tradicional" (VIEIRA, 2010).

A escolha dos instrumentos construídos foi fundamentada pelo menos sob três possibilidades. A primeira foi a construção dos instrumentos musicais como uma necessidade advinda da performance, pois a partir de uma determinada prática, podem surgir ideias e sugestões de instrumentos musicais (RIBEIRO, 2004, p.112). Essa possibilidade abrange atividades de experimentação sonora, apreciação musical, composição, entre outras. O aluno pode ouvir determinado som e buscar meios para a reprodução daquele timbre. Ou ainda, a partir das adaptações e timbres, fazer uma releitura de algum exemplo musical, por exemplo, a partir da escuta de uma levada de bateria, buscar soluções para sua reprodução. Estas ações nos remetem aos objetivos da pesquisa, pois, a sistematização das respostas gerará possíveis subsídios para educadores que se interessem pelo assunto.

Seguindo o raciocínio, a segunda possibilidade foi partir da exploração sonora dos materiais. Assim, uma limitação procedimental é estabelecida aqui, porque pretendemos lidar com materiais a que os alunos ou professor tenham acesso. Por exemplo, na construção de um berimbau, precisaríamos de uma cabaça que nem sempre é de fácil acesso. Podemos substituir a cabaça por uma lata de metal (tipo de leite em pó com capacidade para 400g). Essa adaptação resultará em uma nova sonoridade e, conseqüentemente, nas possibilidades de explorar esse novo material. Além disso, podemos utilizar materiais do cotidiano para a exploração sonora e catalogação de timbres para composição (RIBEIRO, 2004, p. 112).

E por fim, uma terceira possibilidade contempla uma visão mais participativa, que seria o aluno partindo de suas experiências e contribuir com sugestões. Essas experiências podem ser relatos de aulas de música que já tiveram antes, lidando com possibilidades alternativas, ou pelo conhecimento de grupos musicais que utilizam materiais recicláveis, como por exemplo: o "Afro lata"¹².

Essa possibilidade pode abrir uma gama de oportunidades, por exemplo, se um aluno falar sobre uma tribo africana, esse comentário pode nos colocar em uma posição de pesquisar

¹² O Afrolata é um grupo musical de percussão, danças e coreografias, que utiliza como instrumentos apenas latas de metal e plásticos. O vídeo dado como referência é uma apresentação do grupo no Teatro Ibirapuera (SP) Extraído de: <http://www.youtube.com/watch?v=-6SWLtl5vUw&feature=related> Vídeo acessado em 10/07/2011 às 03h53min.

possibilidades de músicas africanas, timbres, instrumentos, "levadas" e etc. Os conteúdos podem partir dessa interação com o aluno, e desde já, prevemos essa abertura em nossa metodologia.

Vieira (2010) e Feliz (2002) estabelecem um procedimento metodológico na apresentação de seus trabalhos, que pode nos ajudar a contemplar um de nossos objetivos. Temos a preocupação de que este trabalho possa oferecer subsídios dinâmicos a educadores que tenham a pretensão de conhecer e trabalhar com o assunto. Ora, os autores citados no início deste parágrafo fazem uma série de descrições com listas de materiais, fotos, um passo a passo de procedimentos de confecção, possibilidades de aplicações e adaptações. Ou seja, sem que haja a intenção de esgotar o assunto ou propor algo fechado, os autores lançam tentativas de respostas para resolver a questão de como construir determinado instrumento musical.

Esse tipo de descrição estará presente em uma de nossas sessões, mas sempre deixando aberturas para um diálogo para novas adaptações. Uma ideia sugerida em um trabalho pode ser melhorada por outro pesquisador, ou o mesmo instrumento pode ser utilizado em um universo de contextos (diferentes gêneros, grupos sociais, ambientes, etc), ou mesmo, cada aluno pode explorar o mesmo instrumento e descobrir sonoridades muito particulares. A proposta de apresentar uma descrição, passo a passo, da construção de um instrumento não poderá ter uma visão reducionista, entretanto, entendemos como um disparador de experimentações musicais.

É importante salientar, também, que a construção de um instrumento musical alternativo é apenas um meio a serviço da educação, e não um fim por si mesma. Ou seja, o objetivo é o uso de recursos não convencionais, a fim de alcançar os objetivos esperados para as aulas. É mais uma ferramenta da qual o educador pode ou não lançar mão, dependendo das suas necessidades e condições. Obviamente, ao optar por trabalhar com instrumentos alternativos, é importante que o professor esteja disposto a ampliar seus conceitos. Um educador com uma visão tradicional, sem estar disposto a questionar, focando apenas em reproduzir algo já pronto, estará limitando qualquer processo criativo inserido nessa proposta.

O processo de associações no momento da composição e performance precisa estar de acordo com as possibilidades dos alunos. A troca de experiências e a assimilação de novos conteúdos ficam prejudicadas se o aluno não estiver compreendendo os passos do processo.

Nesse momento, o arranjo surge, segundo alguns autores (BEINEKE, 2003; QUINTANILHA; SALGADO, 2008) como uma poderosa ferramenta, aliada a aulas de música, envolvendo processos criativos e performance. Assim, o uso de arranjos com partes em diferentes níveis de dificuldade pode ter uma função, tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto nos momento de avaliação. Portanto:

O arranjo torna-se uma ferramenta essencial, uma vez que partes com diferentes níveis de dificuldades sejam distribuídas entre a turma, de forma que a composição seja executada com fluência e se torne mais interessante para o aluno. Esta prática pode fazer com que o aluno se sinta como parte integrante na realização daquele arranjo e, para o professor, também sirva como ferramenta de avaliação da aprendizagem, uma vez que se um aluno consegue tocar algo que antes era difícil para ele, pode-se notar um aprimoramento técnico. (QUINTANILHA; SALGADO, 2008)¹³

Cada parte do arranjo executado era ouvida por todos durante as realizações musicais. O professor sugeria aos alunos que prestassem atenção em cada instrumento durante as práticas, tornando um procedimento comum na oficina. A escuta das partes permitia uma nova compreensão do todo, valorizando cada parte executada. Além disso, "quando o aluno não compreende os propósitos do que está realizando, tende a adotar um enfoque superficial, vendo a tarefa como uma imposição externa" (BEINEKE, 2003, p. 91).

Entendemos, a partir de nossa revisão, que é preciso consciência cognitiva da realização musical, contribuindo para um aprimoramento técnico. Assim, o fazer musical pode ser mais prazeroso e interessante para os alunos. A partir de práticas como essas, debates sobre as realizações poderão desencadear constantes significações e ressignificações, estabelecendo relações com as realidades sociais e possíveis transformações.

2.4 PERFORMANCE

¹³ O número da página não é citado porque a fonte é um CD-rom dos Anais do encontro Nacional da ABEM de 2008 e os artigos não aparecem no documento com números de páginas.

A realização musical é um procedimento essencial em um planejamento de aulas de música (SWANWICK, 2003). Nessa prática, temos a oportunidade de experimentar elementos musicais discutidos anteriormente nas aulas, colocar em foco experiências dos alunos e do professor, e gerar avaliações do processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, a performance se torna uma forma de comunicação dos elementos estudados, incorporados à experiência musical do aluno. Segundo o modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979), performance é uma comunicação musical presencial. O modelo foi traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke como modelo (T)EC(L)A. As siglas são as iniciais das seguintes atividades: C - *Composition*; L - *Literature Studies*; A - *Audition*; S - *Skill acquisition* e P - *Performance*. Na tradução T - Técnica; E - Performance/Execução; C - Composição; L - Literatura e A - Apreciação. Assim, nessa atividade temos a oportunidade de vivenciar um momento de comunicação de produtos gerados da relação dialógica entre conteúdos estudados entrelaçados às experiências musicais anteriores de todos, alunos e professor.

Um elemento necessário para estabelecer essa situação de comunicação são as pessoas que irão interagir com as informações transmitidas, não necessariamente uma plateia, caracterizada como um grupo de frequentadores de um determinado lugar para assistir a uma apresentação. Um aluno, ao tocar uma música para seus amigos de classe, configura uma situação de performance, comunicando e compartilhando uma experiência musical, na qual os colegas apreciam sua realização e podem contribuir, comentando sobre a música, a execução, outras experiências vividas, entre outras coisas.

Em nossas atividades de construção de um instrumento musical ou exploração sonora de um objeto, experimentamos situações de performance. Nelas, foi possível a inserção de um objeto como um instrumento musical em um contexto de realização. Trouxemos para exemplificar esse aspecto, performances realizadas com as mesas e cadeiras da sala. Os alunos sentavam-se ao redor de uma mesa em várias cadeiras e com baquetas de madeira, alumínio ou com a própria mão percutiam, compondo levadas de vários ritmos. Havia momentos de improvisos e outros, quando tocavam juntos, e cada um com um timbre diferente contribuía com alguma célula rítmica, compondo a levada resultante.

Embora os alunos não estivessem diante de uma plateia formal, todos os indivíduos envolvidos naquele fenômeno, alunos e professor, atuaram como apreciadores e como realizadores do fazer musical. Segundo Bauman *apud* Carlson (2010):

Toda performance envolve uma consciência de duplicidade, por meio da qual a execução real de um ato é colocada em comparação mental com um modelo - potencial, ideal ou lembrado - dessa ação. Normalmente essa comparação é feita por um observador da ação - o público do teatro, o professor da escola, o cientista - mas a dupla consciência, não a observação externa, é o que importa. Um atleta, por exemplo, pode estar consciente de sua performance, comparando-a a um modelo mental. Performance é sempre performance para alguém, um público que a reconhece e valida como performance mesmo quando, como em alguns casos, a audiência é o *self*. (BAUMAN *apud* CARLSON, 2010, p. 16)

Dialogando com a citação acima, os alunos puseram uma situação real em comparação mental com modelos, por meio da realização musical, modelos estes sugeridos em aula ou vivenciados em outras situações de suas vidas diárias, mas revisitados e revividos no momento de aula. Esses modelos incorporam novos significados e conseqüentemente o nível de relações é aprofundado.

Vale destacar que a performance musical é um fenômeno reconhecido e validado por um dado grupo como tal. Assim, quando os indivíduos mergulhados no fenômeno reconhecem suas execuções e a dos outros, comparando-os com os modelos ideais mencionados, caracteriza-se uma situação legítima de performance dentro de sala de aula. Seguindo esse raciocínio, até mesmo o próprio aluno pode assim reconhecer e legitimar sua execução, indicando sua autonomia no processo, tornando-se parte responsável da atribuição de valores e significados dos frutos dessas relações.

Ora, se o aluno é parte essencial na atribuição de valores e significados nas situações de performance legitimadas por eles mesmos, uma série de modelos adquiridos durante suas vidas agem como condicionantes nesse processo. Citaremos como exemplo um momento de nossa oficina, quando utilizamos mesas como instrumentos de percussão. Quando os alunos começavam a tocar dentro de sala de aula, um fenômeno um tanto interessante começava a ocorrer: vários alunos que passavam pelo corredor paravam na porta e pediam para participar da aula. Suas perguntas mais frequentes eram: O que estava acontecendo ali? Porque estavam batucando na mesa? Quando eles sabiam que se tratava de uma aula de música, ficavam muito entusiasmados para participar, logo sorriam e comentavam positivamente sobre a performance.

A situação de performance ganhava um público diferente, os alunos que passavam pelo corredor. Alguns alunos sempre ficavam surpresos pela atividade com uma batucada em

uma mesa. Considerando modelos mais conservadores, seria inadmissível tal atividade em uma sala aula. Esse modelo, dentro dos padrões tradicionais, parece mais indicar uma situação de desordem dentro da escola, portanto, uma atitude que deve ser repreendida ou no mínimo evitada. Qualquer sinal de algo confrontando a autoridade do professor e, ainda mais, com algo que denote ações de liberdade como batucar na mesa, pode estremecer o pressuposto tradicional no qual "o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio" (LIBÂNEO, 1985, p. 24).

Uma situação de performance como essa pode levantar questões sobre padrões intrínsecos em recortes sociais, como a reflexão produzida acima. Logo, seria incoerente desconectar a realização musical de seus significados sociais. Nesse caso, até o instrumento utilizado (uma mesa), é um indicador de novas possibilidades e quebra de paradigmas comparados a moldes tradicionais de processos de ensino e aprendizagem. O ato de batucar em uma mesa pode ser entendido como um fazer musical, gerando novos conhecimentos, reflexões e contribuindo na formação dos alunos.

Essa questão aprofunda ainda mais a discussão, ampliando um olhar crítico sobre a performance vivenciada pelos alunos na Oficina. As práticas tradicionais impõem modelos a serem copiados, pois o objetivo é a conservação dos saberes, uma cristalização dos conhecimentos (LIBÂNEO, 1985). Para se alcançar tal objetivo, o professor precisa negar qualquer contribuição dos alunos, considerando-os como tábuas em branco, as quais serão escritas as únicas verdades que não devem ser refutadas nem tão pouco questionadas (FREIRE, 1987).

Toda opressão gera um tipo de resistência, seja esta o ato do aluno se fechar em si mesmo e negar tudo aquilo que a escola lhe impõe. O reflexo dessa ação é percebido em notas abaixo da média, na evasão escolar, na violência dentro da escola, entre outros. Se um aluno é surpreendido batucando na mesa, cantando uma música de sua vivência, mesmo em sua aula de música, geralmente ele é automaticamente estigmatizado, muitas das vezes recebe uma repreensão de um professor e, em situações piores, chegam a ser levados até à direção.

Às vezes, os alunos querem chamar a atenção para si, ou mesmo provocar um desafio à autoridade do professor. Nessa situação, o professor deve ter claro em suas concepções, o momento de dar liberdade ao aluno para se expressar, ou quando ele deve pedir ao aluno para ouvir, pois aquele ainda não seria o momento dele falar. Obviamente, que esse limite é

flexível e de modo algum pode sugerir uma imposição autoritária, mas reforçar os momentos de trocas entre professor e alunos, e não um lugar onde somente o aluno ou professor fala.

2.5 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Diversas concepções de educação transpassaram a história da humanidade. Descrever todas essas concepções seria praticamente impossível e fugiria dos objetivos dessa pesquisa. Entretanto, estabelecer alguns enfoques, os quais encontramos em nossas práticas e experiências, é de vital importância para estabelecer nossa visão de educação, a qual está subjacente em nossa pesquisa.

De fato, pedagogias tradicionais ainda são muito presentes em nosso cotidiano pedagógico. Embora seja uma abordagem viva, Saviani (2010) identifica manifestações desse enfoque na educação brasileira já no período colonial com a centralidade da catequese em uma chamada “simbiose” com a educação. Pois ambas aconteciam em um mesmo processo de aculturação com as práticas dos Jesuítas.

Portanto, falamos de uma prática que pontua de modos diferentes a história da educação no Brasil até a atualidade. Segundo Libâneo, “a pedagogia liberal tradicional é viva e atuante em nossas escolas” (LIBÂNEO, 1990, p. 25). Nessa abordagem, como falado anteriormente, não existe uma preocupação com as realidades e experiências dos alunos. Os alunos são considerados como “tábuas rasas”, onde serão escritos os conhecimentos cristalizados pela humanidade. E ainda mais, no que se refere à aprendizagem, os alunos são considerados como “iguais”, onde todos aprendem do mesmo modo, com os mesmos mecanismos, com o mesmo tempo de assimilação, entre outras coisas.

É sabido que vários educadores questionaram tais modos de se educar. E diversos movimentos buscaram desenvolver procedimentos e estabelecer olhares que se aproximassem de um dos sujeitos da relação pedagógica: o aluno. A partir dessas novas direções, estabeleceram-se diversas discussões sobre a centralização do aluno no processo, a valorização dos conteúdos e o diálogo destes com as realidades presentes em sala de aulas. E dentro desse contexto, Libâneo (1990) apresenta uma série de educadores que permeiam esse rizoma de discussões, a citar, por exemplo: Carl Rogers, Paulo Freire, Alexander S. Neill,

entre outros. Ainda ressaltamos o próprio Libâneo (1990), Saviani (2010) e autores que têm mergulhado em novos desdobramentos dessa reflexão sobre o olhar pedagógico como Pourtois e Desmet (1999) discutindo novas direções tomadas pela educação, desencadeando um chamado enfoque pós-moderno. Já no campo do ensino da música, Freire (2011) repensando e analisando questões sobre o currículo no ensino superior de música, Paz (2000) e Fonterrada (2008) em coletâneas de abordagens e metodologias que passeiam por diversos momentos históricos da educação musical no Brasil, fornecendo material para análises, comparações e desdobramentos sobre o assunto.

Dentro da educação, na atualidade, parece que rumamos para algo que poderia ser chamado como educação pós-moderna (POURTOIS; DESMET, 1999), na qual existe um diálogo com o que foi construído pela humanidade em sua história, mas dando a esse conhecimento um caráter de instabilidade e dinamismo constante. Na educação pós-moderna o educador

Verá a perda do sentimento de certeza, reconhecerá o caráter instável de todo conhecimento; estabelecerá mediações entre os fatos contraditórios; ao mesmo tempo que continuará a fazer descobertas, integrará saberes; não rejeitará os progressos do período moderno, mas os articulará. (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 27)

Baseados nesse princípio, sentimo-nos confortáveis para conduzir nossa pesquisa. Embora pareça ser paradoxal, o conforto em uma abordagem instável, acreditamos que o caráter de instabilidade dos conhecimentos nos permite refletir, questionar e produzir transformações no que já nos apropriamos até o presente momento. E de modo algum pretendemos rejeitar o conhecimento já produzido até então, mas, sim, dialogar e os articular com nossas realidades e contextos.

Esse comportamento exige dos professores um grande trabalho, que talvez nem seja remunerado dignamente. Infelizmente, na carreira do professor, ele precisa trabalhar em diversos contextos, escolas de lugares diversos com uma carga horária gigantesca para conseguir um salário que supra suas necessidades. A concepção de educação neoprodutivista exige um profissional que produza cada vez mais, em menos tempo e pelo menor preço. Esse olhar mercadológico e industrial faz parte da nossa sociedade e, portanto, alcançou a

educação, pois é impossível separar a educação da trama social. Saviani (2010) identifica esse problema em um de seus trabalhos:

Eis aí o drama atual do professor. Na verdade, ele também é vítima da inclusão excludente. No espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes exercem todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários. Claro que, se o professor fosse bem remunerado no âmbito de uma carreira docente que lhe garantisse jornada integral numa única escola, ele poderia exercer, sem maiores problemas, as mencionadas funções. Mas, trabalhando em várias escolas de comunidades diferentes, como pode ele, além de ministrar grande número de aulas para garantir uma remuneração minimamente satisfatória, participar da elaboração do projeto pedagógico dessas várias escolas, de sua gestão e, além disso, da vida dessas diferentes comunidades? (SAVIANI, 2010, p. 450)

Portanto, há um desafio muito grande para nós educadores e todos envolvidos com a educação. Nem sempre as condições são favoráveis: número grande de alunos, salários que nem sempre são satisfatórios, situações adversas enfrentadas pelos alunos, refletindo na qualidade da aula, falta de infraestrutura, mas tais problemas fazem parte dessa realidade a ser transformada. Ao se debruçar sobre um enfoque pós-moderno, os olhares serão ainda mais plurais, diversos e, possivelmente, gerarão mais trabalho. Talvez seja o momento, em que o professor precisará se doar um pouco mais para promover um processo pedagógico significativo.

Para superar esse problema, muitas lutas, reivindicações salariais e debates devem ser promovidos. Contudo, deve-se deixar claro que não seria justo repassar esse problema para o aluno em ações do tipo: “Vou dar qualquer aula”, ou ainda, “como não me pagam bem, os alunos sofrerão com isso”. Muitas vezes o desgaste do sistema leva o professor a cansar-se de sua carreira, desanimar de trabalhar, e muitas vezes ele age de forma inadequada. Todavia, sem a intenção de prejudicar seu aluno. Tal ponto talvez seja um dos ápices da discussão na atual conjuntura brasileira sobre os rumos da educação no país. Portanto, tocamos em um dos desafios para o educador: tentamos promover processos educacionais direcionados para um caminho dialógico, articulador, transformador, mas ao mesmo tempo cheio de desafios sobre os direitos e melhores condições de trabalho dos responsáveis por grande parte desse processo, o professor.

Portanto, posicionamo-nos de forma aberta, de acordo com Pourtois e Desmet (1999), onde nossos procedimentos, modos de ver e se relacionar com o aluno deverão ser dialógicos

com nosso contexto e dinâmicos, a fim de que conhecimentos sejam transformados e construídos, e ainda os próprios indivíduos da relação, professor e aluno, também sejam transformados nesse processo de interação.

Há hoje uma fragmentação das fronteiras do tempo e do espaço, nas quais por muito tempo se procurou aprisionar a educação. A perspectiva de uma educação pós-moderna deve levar esse novo dado. Deve considerar, por um lado, o indivíduo que aprende, e por outro, o que educa, numa situação de interação constante e em contextos variados de lugar e de tempo. (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 36)

2.5.1 Modernidade e Pós-Modernidade

Como apresentado anteriormente, fundamentamos nosso trabalho em uma concepção pós-moderna de educação. Entretanto, a mudança de paradigmas entre a modernidade e pós-modernidade precisa ser melhor delineada, para situar melhor nossa postura enquanto educador no contexto da presente pesquisa.

A concepção de modernidade não é algo recente, e sofreu muitas modificações com o decorrer da história. E mesmo o conceito de pós-modernidade, também não é recente (FREIRE, 2010). Mas nos aproximamos da obra de Freire (2010) e apresentamos uma citação da autora que representa uma visão desse novo paradigma de pensamento:

Deter-nos-emos apenas na concepção recente, oriunda do final do século XX, e que corresponde a uma visão descrita por Boaventura de Souza Santos (1988) como um novo paradigma de pensamento emergente, correspondente a modificações significativas no âmbito do pensamento científico a partir do século XX. Não se trata apenas de recolocar “as mesmas peças em um mesmo tabuleiro”, mas de conceber um “jogo” conceitual diferente, que envolve, sobretudo, novas formas de entendimento correspondentes, na visão de Souza Santos, ao novo paradigma de pensamento (FREIRE, 2010, p. 47).

Marcas do paradigma moderno de educação ainda estão vivos nas práticas pedagógicas atuais. Esse fenômeno se dá, talvez, pelo fato da formação dos professores ser apoiada em tal concepção, ou ainda pela dificuldade de compreender as diferenças entre as

perspectivas modernas e pós-modernas. Segundo Pourtois e Desmet (1999), duas características marcaram profundamente o mundo moderno, por sua vez, refletindo na forma de se educar: “De um lado, a racionalização; e, do outro, uma produção inaudita de saberes” (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 22).

A partir da valorização da racionalização, ocorre um rompimento com um modo de organização apoiada em finalismos religiosos ou crenças. A razão justifica e legitima a produção de conhecimento de modo racional, pois a sociedade só seria capaz de organizar-se racionalmente. A modernidade separa o mundo objetivo criado pela razão, pela lógica de um mundo subjetivo, centrado na pessoa. Nessa ótica, o sujeito é livre de suas paixões, de temores irracionais, de desigualdades. Conseqüentemente, é oferecido um progresso, à medida que lhe é revelado o conhecimento racional. Segundo Pourtois e Desmet (1999):

O período moderno afirma claramente a “morte” do sujeito, sua eliminação. “A sociedade é apenas o conjunto dos efeitos produzidos pelo progresso do conhecimento. Abundância, liberdade e felicidade avançam juntas, por serem produzidas pela aplicação da razão a todos os aspectos da existência humana. (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 23)

Encontramos em Durkheim (2011) um dos interesses do paradigma pós-moderno: o esquecimento da subjetividade inerente ao sujeito e, focando assim, nas necessidades da sociedade como um todo, em um “movimento que arrasta o mundo”.

É a sociedade que é preciso estudar e são as suas necessidades que é preciso conhecer, já que são estas últimas que é preciso satisfazer. Ficar olhando somente para o próprio umbigo significa desviar os nossos olhares da própria realidade que devemos acessar e nos impedir de compreender o movimento que leva o mundo ao nosso redor, bem como nós mesmos junto com ele (DURKHEIM, 2011, p. 119).

Essa postura é repensada dentro da concepção pós-moderna, pois de fato a emergência torna-se uma das características fundamentais da mudança de perspectivas, as quais mencionamos acima. Há uma preocupação em se aproximar das particularidades do indivíduo, peculiaridades estas que compõem toda a trama social. Acreditamos em um processo onde é possível “olhar para o próprio umbigo” sem se desviar da realidade, articular os diferentes olhares com o movimento do mundo citado por Durkheim (2011). Não se trata

de um abandono da razão, pelo contrário, o que nos interessa (na perspectiva pós-moderna) é a interação entre o sujeito e a razão (POURTOIS; DESMET, 1999), entre a subjetividade e a objetividade (FREIRE, 2010).

Assim, sentimo-nos confortáveis na presente pesquisa focar nas subjetividades inerentes a nossos alunos, pois entendemos que essas características são indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante ainda dentro do enfoque moderno, deparamo-nos com o segundo eixo mencionado, a produção inaudita de saberes. Para Pourtois e Desmet (1999), nunca se destacou tanto a ampliação de conhecimentos em todas as áreas. Essa multiplicidade produziu um crescimento quantitativo de conhecimento e conseqüentemente um seccionamento para a organização destes. O afastamento entre os conhecimentos, grades que impedem um diálogo entre os saberes, um processo de excesso de sentido, mas com a perda de significação. “A sociedade, assim, é fragmentada, pois a personalidade, a cultura, a economia e a política parecem caminhar, cada uma, em direção diferente” (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 26).

Dentro do enfoque pós-moderno, interessa-nos aproximar as diferenças, os saberes, estabelecer relações, novas interações. Portanto, a fragmentação dos saberes é substituída por uma “integração” levando os conhecimentos produzidos a alcançar paradigmas complexos, sustentados por ambigüidades, paradoxos e incertezas.

Esse modo de ver o mundo nos leva a inúmeras possibilidades de interpretações de um mesmo fenômeno. A própria instabilidade nos põe a repensar o que já foi escrito até então, e, mesmo finalizada, qualquer tipo de análise, deve ser vista como algo a ser repensado. A aproximação entre a subjetividade e a objetividade produzirá em nossa forma de pensar uma busca incessante de novas possibilidades, entendimentos e perspectivas, alimentadas por dúvidas, incertezas e ambigüidades (POURTOIS; DESMET, 1990). Educar tornar-se-á, então, uma aventura semelhante à aventura científica de Descartes citada por Santos (2010). Um desafio no qual mergulhamos, acreditando que a estabilidade de qualquer conhecimento seria nosso próprio fim. A insegurança nos faz mover-se, não para um lugar específico, mas na direção de novos lugares. E concordamos com Santos (2010), ao referi-se que:

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de

vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no mesmo limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer. (SANTOS, 2010, p. 57)

2.6 DIÁLOGOS ENTRE AS REALIDADES DOS ALUNOS E O AMBIENTE ESCOLAR

Se bater na mesa se torna proibido, possivelmente por consequência, o aluno pode tornar esse fenômeno, esse gesto, como símbolo da resistência de um conhecimento considerado legítimo. Essa música existe, mas ao entrar na escola sofre um processo de opressão, e logo é inibida. Quem são nossos alunos? Quais são suas experiências de vida? Como essas experiências dialogam com o ambiente escolar? E com os conteúdos?

Trabalhamos com pessoas com NEE, possivelmente suas histórias de vida trazem marcas que refletem diretamente na atribuição de valores em uma situação de performance, reafirmando o dito anteriormente: os modelos mentais são comparados com a realidade, com a comunicação musical. A sociedade ainda oferece poucos subsídios para acessibilidade e inclusão social, por exemplo: para pessoas com deficiências visuais se locomoverem, ainda há pouca infraestrutura e a inserção no mercado de trabalho é uma dúvida para essas pessoas.

Essas experiências dos alunos, dúvidas e conflitos devem ser questões sobre o dia-a-dia escolar. A especificidade do aluno é entendida por ele mesmo como um problema, uma vez que a sociedade, agindo desta forma, rotula, e a escola reproduz esse entendimento de modo simbólico, mas duro e cruel. (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Trabalhamos na Oficina com alunos residentes do IBC, porém muitos outros alunos da instituição não podiam participar por causa da dificuldade de não terem acompanhantes para retornarem para suas casas. Geralmente os alunos são de outras cidades, ou de bairros muito distantes. Esse fato impediu a participação de muitos alunos nos trabalhos da oficina.

Para quem pretende trabalhar com alunos com deficiências visuais, ou mesmo outras singularidades, a questão da acessibilidade deve ser sempre considerada, não somente dentro da escola, mas também o trajeto do aluno até a instituição. Há diversas variantes a serem consideradas e que, de certo modo, devem dialogar até mesmo com os processos de avaliação. Por exemplo, faltas por causa de algum tratamento específico, condições climáticas

desfavoráveis, falta de um acompanhante e outros. Nesses casos, o professor deve encontrar meios para o aluno não ficar prejudicado e de alguma maneira acompanhar o desenvolvimento da turma dentro de suas capacidades e especificidades.

Em nossa oficina, muitas vezes os alunos tinham dificuldades para conseguir os materiais recicláveis, pois não tinham autonomia para sair sozinhos de casa e ao mesmo tempo não tinham um acompanhante para realizar a tarefa. Em um primeiro momento, alguém poderia dizer que esses alunos não estavam interessados na atividade pelo fato de não trazerem os materiais solicitados. Todavia, é necessário um olhar mais profundo, e dialogar esse fato com as dificuldades desses alunos no seu cotidiano. Eles muitas vezes querem fazer algo, mas são impedidos pela falta de acesso e locomoção independente.

Em um momento histórico, no qual as informações parecem estar muito mais acessíveis, os alunos precisam não somente das informações, mas também das experiências. A experiência de sair de casa para conseguir determinado material para um trabalho escolar, a vivência da utilização de determinadas ferramentas e materiais são ações práticas importantes na formação dos alunos com uma vida social ativa e no desenvolvimento de sua autonomia. A visão de mundo de nossos alunos é diferente da nossa forma de contemplação, pois suas condições sócio-econômicas e suas experiências extraescolares podem dar características muito distintas a cada um. Encontramos uma aluna que dificilmente tomava refrigerantes em sua casa, pelo fato de sua família nem sempre poder comprar. Ora, algo que para muitos é acessível, para outros pode não ser.

Nesse momento, dialogar com a realidade do aluno é fundamental para a compreensão de como uma atividade musical pode se relacionar com a experiência do aluno. Assim, nossas formas de compreensão do mundo pertencem a realidades distintas, e o que torna o trabalho mais interessante é justamente essa diversidade trazida à tona. Não para julgamento de valores, mas como professores e seres mais humanos propiciarmos aos nossos alunos uma situação de aprendizagem significativa e dialógica com suas vidas, com seu meio social e seu dia-a-dia.

Notamos um fenômeno interessante quando tocamos na experiência musical dos alunos. Geralmente, as letras mencionadas pelos alunos como boas trazem mensagens de força e confiança. Possivelmente, suas histórias de vida, suas dificuldades, são elementos condicionantes em uma posição de vulnerabilidade social e as escolhas deles refletem essas condições. Concordando com Guareschi *et alii* (2007) "entendemos vulnerabilidade social

como uma posição de desvantagem frente ao acesso às condições de promoção e garantia dos direitos de cidadania de determinadas populações".

A contemplação do mundo para pessoas com NEE passa por lentes diferentes das nossas ópticas. No momento em que um aluno sente medo a respeito de uma possibilidade de desemprego, e a uma canção lhe traz uma resposta ou conforto sobre esse temor, consequentemente a valoração simbólica desse fenômeno musical será resultado de relações da realidade social com o fenômeno musical vivenciado, seja, na escuta ou na performance.

Percebemos que, muitas vezes, esse repertório de escuta torna-se o repertório de suas performances, ou seja, a performance torna-se uma forma de resistência e busca de forças contra as desvantagens sociais impostas simbolicamente a essas pessoas. Assim, existe uma informação musical comunicada, mas carregada de significados sociais intrínsecos e indissociáveis das experiências sociais.

A performance torna-se um meio de expressão de suas necessidades em resposta à posição de vulnerabilidade social. Não estamos afirmando que essas pessoas não possuem chances de trabalhar ou de desempenhar seus papéis socialmente como desejam, mas colocamos em reflexão o fato de essas pessoas terem menos acessos à educação, à saúde e ao lazer por causa de suas especificidades.

A performance na arte pode desempenhar essa função social de resistência, dando voz a indivíduos previamente silenciados (BAUMAN *apud* CARLSON, 2010). Esse tipo de enfoque é notado em estudos de performance contemporânea, relacionados aos direitos da mulher, contra a homofobia, minorias étnicas, pessoas com baixo poder aquisitivo na linha da pobreza, ou talvez até da miséria. Essas práticas canalizam meios de luta por suas preocupações e identidades, uma verdadeira Performance de Resistência (BAUMAN *apud* CARLSON, 2010). Nossos alunos mencionaram letras de músicas que sugerem mensagens a não desistências de seus projetos, independentemente das suas dificuldades ou situações adversas. Esse repertório possui um significado diferenciado para esse indivíduo, pois ao cantar essas músicas, encontra forças para prosseguir na busca de seus objetivos e vencer os seus limites. A educação na diversidade deve contemplar essas particularidades, pois pode propiciar uma educação mais significativa e dialógica.

Por que uma música é tão importante para um aluno, a ponto de colocá-la em um celular tocando em volume alto dentro de sala no momento da aula? O aluno pode não gostar

da aula e faz isso para incomodar o professor, ou pode existir a possibilidade de que esse aluno possua vínculos profundos com essa música, pode haver um desejo sufocado de expressão, reprimido dentro de sala de aula, logo símbolo de resistência social. A escola lhe impõe modelos, os quais a sociedade não favorece alcançá-los. Sem a perspectiva de sucesso, é comum o aluno se fechar, pondo-se à margem da vida escolar, na qual sua ida à escola é apenas um ritual vazio de sentido e sem nenhuma funcionalidade social.

Quando trazemos a música que reflete a resistência do aluno para sua situação de aprendizagem, fomentamos uma oportunidade de o aluno refletir criticamente sobre suas experiências sociais. Negar esses vínculos seria, no mínimo, um desperdício, uma vez que a resistência sempre existirá enquanto a escola não se abrir e valorizar as especificidades de cada aluno. Enquanto a escola massacrar os alunos, impedindo a escuta, a performance e a reflexão crítica, os alunos continuarão se fechando em grupos de resistência de suas identidades. Uma referência a Paulo Freire é um tanto interessante como elemento de comparação em nossa discussão:

Há algum tempo, tive uma vontade enorme de, voltando, ir legalmente ao Haiti, quando do governo eleito e democrático recentemente deposto por mais um aventureiro enfeizador de seu mundo e aprisionador de seu povo [...] É uma lástima que cheguemos ao fim do século, que é também fim de milênio, correndo ainda o risco histórico de sofrer esses golpes covardes contra a liberdade, contra a democracia, contra o direito de ser. Mais uma vez a minoria dominante, com o poder econômico e político em que funda o seu poder de fogo, sua violência destrutiva, esmaga as maiorias populares no Haiti que, indefesas, voltam ao silêncio e à imobilidade. Possivelmente mergulharão nas artes populares, nas suas festas, na sua música, no ritmo de seu corpo, a que jamais deverão renunciar, mas que agora são expressão também de sua resistência. (FREIRE, 1992, p. 82)

O olhar de Freire, percebendo as manifestações artísticas como a voz dos silenciados, dialoga com nossa postura diante da escola que nega as experiências dos alunos dentro de sala de aula. Acreditamos que essa é uma representação de suas experiências, a expressão artística torna-se um componente na formação de sua identidade e reprimi-la aponta para um modelo destrutivo, esmagador, levando nossos alunos ao silêncio, ao desestímulo e, no clímax à desistência da escola.

A escola tem um papel importante na formação desse indivíduo, mas a evasão escolar, um grave problema da educação brasileira, tem crescido em comparação a outros países da América Latina, segundo o IBGE em uma síntese de indicadores sociais realizada em 2010:

As taxas de aprovação, reprovação e abandono apontam, em linhas gerais, os resultados dos processos educacionais de cada país. Chile e Paraguai se destacaram com taxas de aprovação superiores a 90% nos níveis de ensino fundamental e médio. O Brasil apresentou índices menos favoráveis (85,8% e 77,0%, respectivamente). Quanto às taxas de reprovação, Argentina e Uruguai apresentaram os piores desempenhos (18,8% e 20,4%, respectivamente) no ensino médio. Em relação às taxas de abandono, tanto no ensino fundamental, como no médio, as maiores prevalências se verificaram no Brasil. (IBGE, 2010, p. 52)

Estatísticas como essas nos levam a suspeitar de um distanciamento da identidade cultural do aluno da realidade escolar, essa por sua vez descompromissada com a diversidade presente dentro de seus muros há situações de crianças que precisam trabalhar para sobreviver, e por causa disso abandonam os estudos para ajudarem no sustento familiar. O trabalho infantil ainda é um problema muito sério no Brasil e ainda, segundo o IBGE

A PNAD¹⁴ 2009 revelou ter, no Brasil, 2,0 milhões de crianças de 5 a 15 anos de idade ocupadas no mercado de trabalho, das quais cerca de 44% concentradas na Região Nordeste e 24%, na Região Sudeste. Considerando apenas sua forma mais grave, foram 122 679 crianças de 5 a 9 anos encontradas em situação de trabalho infantil, quase metade delas no Nordeste.

A Educação abraça todas essas questões, pois entendemos que o processo está em constante diálogo com as realidades sociais. Assim, a trama social, na qual nosso aluno está inserido, de certo modo, torna-se condicionante e condicionada ao processo de educação. Suas especificidades (sejam elas uma deficiência visual, auditiva, um distúrbio psicológico, ou mesmo, problemas sócio-econômicos) são importantes representações de suas identidades e que, por sua vez, dialogam com a educação na diversidade.

¹⁴ A Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD) foi implantada no Brasil em 1967, e foi realizada pelo IBGE. Até 1970, era feita trimestralmente e, a partir de então, os levantamentos passaram a ser anuais. Os temas básicos que integram o questionário são: população, educação, trabalho, rendimento e habitação. Além destes, periodicamente são acrescentados outros temas (os "Suplementos"), em geral, aqueles com maior destaque na sociedade no momento. Informação extraída do site do IBGE. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/duvidas/pnad.html> > Acessado em 04 mai. 2012 às 9h 00 min.

2.7 A DIVERSIDADE

O termo propõe um grande desafio ao ser apresentado como título de uma seção de um trabalho acadêmico. O Dicionário Houaiss em seu verbete apresenta o seguinte:

Qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; alteração digna de atenção, de reparo; modificação, transformação; característica do que é vário; diversidade, disparidade; falta de harmonia; divergência; falta de equidade; desproporção, desigualdade. (HOUAISS, 2001)

O verbete acima propõe vários entendimentos possíveis para o vocábulo diversidade, isso porque sua aplicação aparece em diversas áreas do conhecimento, além de sugerir muitas interpretações. Por exemplo, é comum encontrar no campo das ciências sociais o termo citado em discussões a respeito da diversidade cultural, diversidade social, religiosa, entre outras. Na biologia, encontramos a expressão biodiversidade ou diversidade biológica, muito utilizada por biólogos e ambientalistas, referindo-se ao meio-ambiente, aos seres vivos e etc.

Na Legislação Brasileira, o termo é contemplado muitas vezes se referindo à diversidade biológica, por exemplo, no Decreto 6.925/2009, referindo-se à Biossegurança da Convenção sobre Diversidade Biológica, no Decreto 5.312/2004 dispendo sobre o Programa de Diversidade Biológica. Encontramos também referências à Diversidade Linguística no Decreto 7.387/2010, instituindo o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, e à Diversidade Cultural no Decreto 6.177/2007, promulgando a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Estes decretos foram destacados dentre muitos outros listados em uma pesquisa no site do Planalto Federal.¹⁵

Parece-nos que o termo diversidade acompanha um discurso da legitimação do direito de igualdade para todos. Uma vez que o meio no qual vivemos é diverso, todos os indivíduos desse meio, independentemente de suas singularidades, possuem os mesmos direitos e deveres garantidos pela Legislação Brasileira.

¹⁵ Consulta no sítio: <https://legislacao.planalto.gov.br/LEGISLA/legislacao.nsf/viwtodos/D1040D6C61A2289B032579C700474090?OpenDocument> acessado em: 20 de mar de 2012 às 10h13min.

Segundo Paula (2010), podemos compreender um pressuposto de igualdade como uma ideia presente no âmbito fisiológico, na qual somos seres humanos com características anatômicas e com semelhantes funcionamentos do corpo. Porém, a autora se coloca considerando que essa igualdade repousa somente nesse aspecto biológico, pois somos indivíduos diversos, construídos histórica e socialmente. Negar esse princípio desestruturaria as ideias que se seguem. Freire (1992) em *Pedagogia da Esperança* afirma ser indissociável a prática pedagógica dessas características de cada indivíduo.

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos "Jardins" de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama. (FREIRE, 1992, p. 40)

Entretanto, é importante ressaltar o fato da desigualdade ser um problema histórico, ultrapassando a percepção temporal do presente e mesmo da história da Legislação Brasileira. Na história da humanidade, encontramos categorizações, estabelecendo divisões e consequentemente desigualdades. As lutas entre classes sociais, os dualismos raciais de etnias se desdobrando em índios, pardos, entre outros, diferenças religiosas, étnicas, em fim, questões atuais, porém históricas, presentes na trama da humanidade e as quais, ainda hoje, precisam ser repensadas para a busca de um mundo menos injusto e mais democrático.

Stuart Hall (2009) em seu trabalho "A Diáspora", menciona uma das faces desses conflitos sociais, apontando para o dualismo racial entre europeus e africanos, os quais passaram séculos (e com certeza os reflexos ainda estão de pé) mantendo relações de posse e resistência por suas identidades. Essas relações contribuíram para uma sociedade desigual, onde ainda encontramos atitudes racistas, e não é difícil encontrar uma pessoa que tenha pelo menos um conhecido que já sofreu alguma discriminação por causa da cor da pele. "Existem aqui questões de transmissão e herança cultural, de relações complexas entre as origens africanas e as dispersões irreversíveis da diáspora". (HALL, 2009, p. 324).

Hall (2009) desdobra sua discussão, conduzindo-a para um diálogo entre as culturas, as quais, mesmo em constante conflito, influenciam-se e determinam mudanças entre si. Porém, nesse conflito, o próprio autor reconhece que os negros foram "excluídos da corrente

cultural dominante" (HALL, 2009, p. 324). Esse reconhecimento reforça nossa discussão, pois negar o dualismo social não solucionará o problema, mas a reflexão sobre a busca de um mundo mais democrático depende da emergência dessas discussões para serem observadas, questionadas e de modo conjunto, chegar-se à busca por possíveis caminhos a serem percorridos.

Já percebemos que essas categorizações são construídas historicamente, porém quem determina os padrões de normalidade são apenas aqueles que de alguma forma detêm um poder em suas mãos. Ora, o problema não é necessariamente a diferença ou dicotomias, mas, sim, a desigualdade de valores atribuída a cada grupo. A partir do momento em que padrões de normalidade são estabelecidos, naturalmente tudo o que está fora desses padrões é entendido como anomalia comportamental ou desvio social e posto à margem das normas de conduta.

Um exemplo neste momento é a educação para pessoas com transtornos mentais. Hoje, existem importantes discussões sobre a reforma psiquiátrica, pois historicamente a figura do louco sempre foi marginalizada, e este indivíduo, por manifestar sintomas de um transtorno mental, era excluído socialmente, enclausurado e privado de qualquer possibilidade de convivência social a não ser a do hospício. Ernesto Venturini, em uma palestra na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) aponta para uma relação conflituosa entre pessoas com suas singularidades (neste caso, pessoas com transtornos mentais) e a sociedade, na qual tudo que não se acompanha os padrões impostos é entendido e tratado como padrão marginal e, portanto, excluído do sistema.¹⁶

Se analisarmos a história, dar-nos-emos conta de que o louco tem constituído, sempre, um mistério ao qual se atribui tudo que perturbava o senso comum: o que era vetado ou o que era socialmente perigoso. A imagem da loucura mudava, conforme mudava a razão. Aquilo que não mudava era, por sua vez, a relação conflituosa de exclusão/complementariedade entre a não-razão e o sistema de valores éticos, afetivos e religiosos, definidos como categoria de normalidade. O louco tem sido uma figura funcional, apesar de contraditória, na sociedade moderna. Quanto mais uniformemente ordenada aparecia a sociedade, tanto mais era exigida a transferência de funções significativas às figuras marginais, cheias de valores

¹⁶ Seminário Internacional Cartografia Cultural: as dobras da loucura - Ernesto Venturini .Seminário realizado no dia 1º de dezembro de 2010, na ocasião da abertura da 28ª edição do Curso de especialização em Saúde Mental e Atenção Psicossocial e início da segunda turma deste curso em parceria com a Escola de Saúde Pública do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www4.ensp.fiocruz.br/biblioteca/home/exibe detalhesBiblioteca.cfm?ID=11757> Acessado em: 04 de abr de 2012 às 00h38min.

impossíveis, mesmo se necessário. (VENTURINI, 2010 em palestra na Fiocruz. V. Nota de rodapé 16)

Esse estabelecimento de padrões de conduta é uma ferramenta do jogo de relações de poderes, que por sua vez, para manter-se é necessário um controle das massas. Foucault (1987) percebe a ação desse controle em diferentes espaços e descreve o objetivo a ser alcançado, moldar indivíduos dóceis.

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento. (FOUCAULT, 1987)¹⁷

Desde o momento de nosso nascimento, estamos inseridos em uma sociedade controlada e, por consequência, somos apossados por essas instituições disciplinares, as quais nos moldam com o propósito de não nos levarem à reflexão, ao questionamento e, sem perceber, participamos de um ciclo de reprodução das desigualdades. (BOURDIEU, 2008 p. 33).

A escola reproduz esse pensamento no momento em que o aluno não é convidado a refletir criticamente sobre sua realidade. Em moldes mais tradicionais, os alunos estão destinados a propósitos sociais específicos e, assim, as chances desse aluno superar uma dificuldade em sua vida são quase nulas. Professores de escolas em áreas de vulnerabilidade social estão acostumados a ouvir discursos como: "Esses alunos só tem um futuro, tornarem-se bandidos", ou "Eles não querem nada com os estudos". Essas frases exemplificam um olhar sem perspectivas de mudanças para esses alunos. É importante ressaltar o fato de um professor ter em sua turma alunos com diferentes histórias, origens diversas, advindas de meios sociais particulares. Portanto, nem todos os alunos podem possuir a mesma facilidade de acesso às oportunidades, e essa colocação aponta para uma definição de vulnerabilidade social, segundo Adeodato (2012):

¹⁷ O documento de consulta foi uma edição digital disponível em: < http://www.4shared.com/office/JJ-KL56b/Foucault_-_Vigiar_e_punir.htm> acesso em 20 de mar de 2012 às 12h09min, portanto, não há números de páginas no documento no formato pdf, sendo essa a causa de não haver informações sobre número de páginas na citação.

A vulnerabilidade de um indivíduo, família ou grupos sociais refere-se à maior ou menor capacidade de controlar as forças que afetam seu bem-estar, ou seja, a posse ou controle de ativos que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade. (ADEODATO, 2012, p. 37-38)

A responsabilidade social da escola precisa abraçar essa realidade, propondo uma reflexão sobre essas questões, permitindo que haja possibilidades de transformação. A escola não pode transformar o mundo de uma vez, mas ela é parte responsável dessa mudança. Ao negarmos essa possibilidade, a escola passa a desempenhar um papel de abandono para esses alunos, os quais tanto precisam refletir sobre si mesmos. E ainda mais, a escola torna-se mais uma ferramenta das relações de poderes e controles das massas, uma vez que, se os indivíduos não refletem sobre si mesmos, a sua percepção crítica com certeza é ofuscada. A consciência sobre quem esse indivíduo é na sociedade, torna-se indefinida, à medida em que ele perde o foco de seus objetivos e passa a se sentir apenas mais um ocupante de um espaço físico no mundo, mas sem nenhum significado social.

Dentro dessas imposições de significados sociais, nossas escolhas são condicionadas e propiciam uma falsa impressão de liberdade. Ora, se nossas opções de escolhas são sempre condicionadas por ideologias fechadas e não somos levados a refletir sobre elas, nós escolhemos exatamente o que os detentores do poder querem que escolhamos. Nossas opções de escolha sem uma reflexão crítica tornam-se um quadrado fechado, no qual estamos enclausurados sem chances de libertação. Desdobrando o conceito de quadriculamento de Foucault (1987), "cada indivíduo em seu lugar" podemos entender que vivemos em celas virtuais de informações e o destino de cada indivíduo é exatamente permanecer nesse lugar. Quando pensamos que estamos escolhendo algo, aquilo que nos é dado como opção já é filtrado por uma rede de conceitos e ideologias.

A mídia promove modelos a serem incorporados pela sociedade e estes, por sua vez, representam valores das classes mais altas. Há uma promoção do consumismo desenfreado e as pessoas que não possuem poder aquisitivo para acompanhar tais movimentos sociais são postas à margem, pois não possuem determinado objeto reflexo da moda do momento.

À medida que tomamos consciência desse controle, reconhecemo-nos como indivíduos com identidades impostas. Porém, essa relação gera uma via de mão dupla, pois ao percebermos os mecanismos de controles temos a oportunidade de resposta, iniciando um processo de libertação. Aqui, entendemos a libertação como um processo de construção de

uma identidade consciente, a qual necessita da reflexão crítica sobre quem somos e o meio no qual vivemos para as tomadas de decisões. Mas como se dá a formação de uma identidade consciente?

Em um meio plural essas identidades são resultados da assimilação de uma contemplação do meio diverso no qual vivemos, em outras palavras, a percepção da diversidade a nossa volta. Deixamos claro, que qualquer percepção da diversidade é um recorte do todo, pois é impossível se perceber a diversidade como um todo, porém ao se respeitar qualquer manifestação nesse meio, outras janelas são abertas para a ampliação de nossa consciência.

A diversidade, portanto, deve ser entendida como um meio propício para a construção de uma identidade consciente. Esses aspectos são componentes dialógicos com a formação do aluno como indivíduo participante de um meio social, e se constituem elementos presentes na formação do homem como ser humano. Ao mesmo tempo, enquanto esse indivíduo possui direitos e deveres sociais, ele possui uma natureza humana geradora de sonhos, projetos, dúvidas que podem se confrontar com sua realidade. A manutenção do controle na construção sem reflexão sobre a identidade dos indivíduos tende a engessar o homem no sentido do seu desenvolvimento crítico e, conseqüentemente, todas suas escolhas estarão condicionadas ao seu modo de entender o mundo. Sem contemplar a diversidade a sua volta, o indivíduo perde uma infinidade de possibilidades de significações dos fenômenos nos quais ele está inserido.

Logo, a diversidade age como um agente determinante na construção social do indivíduo, este por sua vez, consciente dessa relação, tem o poder de ampliar sua percepção de diversidade.

A diversidade necessita ser percebida para ser legitimada. A legitimação da diversidade gera um diálogo de verdades, as quais confrontam o que conhecemos e acreditamos com o estranho às nossas experiências. É importante uma posição de humildade e respeito, pois negar uma experiência de outra pessoa ou um posicionamento, sem se colocar à disposição de um momento de diálogo, seria reduzir-se como ser humano. A diversidade age em nós como condicionante em nossa construção, negar uma experiência seria reduzir sua existência em nossa formação.

No momento em que nos fechamos para conhecer as experiências dos outros, cancelamos um diálogo que potencialmente ampliaria nossa concepção de diversidade. A

diversidade está presente no todo social, e a percepção dela é fundamental em nossa formação como ser humano.

Por isso, a importância da educação na diversidade, pois a vivência do aluno e suas experiências sociais são dados que contribuem para a ampliação da percepção da diversidade sob uma perspectiva crítica, e na complementação da pessoa do professor. A valorização das diferenças no ambiente de ensino-aprendizagem é uma importante premissa a ser observada no momento em que nos propomos a ensinar na diversidade.

Segundo Freire (1996) os saberes dos alunos devem ser respeitados e postos em diálogo com o ensino dos conteúdos.

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 16)

Em nosso trabalho de ensino de música com alunos com deficiências visuais, deparamo-nos com ideias como: "o aluno cego tem facilidade para aprender música porque não enxerga", ou que "os alunos cegos são bons de ouvido". De fato, percebemos em nossos alunos dificuldades semelhantes a alunos videntes, no que se diz respeito à percepção musical. Tínhamos alunos que percebiam as diferenças entre as alturas (até mesmo entre intervalos pequenos, ou afinação de alguns instrumentos) e outros com mais dificuldade, na verdade, isso reafirma a necessidade de um trabalho específico na disciplina, até mesmo para a construção de um conhecimento musical organizado e dialógico com as práticas.

Com senso Bonilha e Carrasco dizem:

De fato, embora seja um mito afirmar que os cegos tendem a se destacar em atividades musicais, pode-se considerar que os sons constituem para eles uma importante fonte de informação acerca do ambiente e, desse modo, a música também tem um papel significativo em suas vidas. As pessoas cegas não possuem necessariamente uma audição privilegiada. Ou seja, a cegueira, por si mesma, não faz com que o cego tenha um bom ouvido. Eles apenas aprendem ao longo da vida a

prestarem atenção aos sons, e isso torna possível que a música seja para eles um instrumento de inserção social e profissional. (BONILHA, 2009, p. 89)

Acreditamos que nossos alunos poderão ter as mesmas dificuldades que uma pessoa que enxerga no que se refere ao aprendizado musical. O que muda nessa situação é a perspectiva de mundo do aluno e seu relacionamento com o som. Possivelmente, sua maneira de interagir com o meio é calcada na audição e no tato, diferentemente de um vidente que usaria a visão, além da audição e do tato. Essa diferença não caracteriza a superioridade ou inferioridade de um sobre o outro, mas as peculiaridades do indivíduo cego em seu aprendizado e no seu cotidiano, entendendo o momento na sala de aula um recorte do dia a dia de um indivíduo, carregando assim traços sociais, características comportamentais, modos de resolver problemas, entre outras.

Nosso conceito de diversidade aqui dialoga ainda com as especificidades biológicas, ao se mencionar que trabalhamos com alunos com deficiência visual. Reconhecemos o fato de cada aluno poder ter um nível diferente de cegueira, bem como diversas causas possíveis da deficiência que singularizam o indivíduo, mesmo em um ambiente onde haja vários alunos com deficiência visual. Não pretendemos como compreendê-los em uma categoria generalizante ("cegos") na qual podem perder a possibilidade de serem contemplados por uma diversidade étnica, pelos valores, pelas suas histórias, experiências familiares, pela linguagem e subjetividades inerentes a cada indivíduo (PAULA, 2010).

O respeito à diversidade deve reconhecer as necessidades de cada aluno em diálogo com suas realidades e com todo o meio social, uma vez esperado que, o aluno com deficiência visual seja incluído em uma sociedade aberta à sua especificidade. Concomitantemente, entre esses mesmos alunos, suas realidades culturais e experiências sociais anteriores nos permitem estabelecer características particulares de cada um, tornando o complexo da diversidade ainda mais amplo e rico, pois além de uma especificidade geral de um grupo, as particularidades de cada indivíduo geram novas possibilidades de relações e análises.

No universo da diversidade cultural, as diferentes perspectivas são fundamentais para nosso processo. Cada aluno possui suas especificidades e elas são consideradas no decorrer das aulas da oficina, caso contrário, estaríamos contradizendo o respeito à diversidade. A diversidade depende das diferenças para existir, como dito anteriormente, o aluno com uma necessidade específica pode dialogar, contribuir, refletir e construir o conhecimento com

peças que aparentemente não tenham "alguma necessidade especial", algo já previsto na Declaração de Salamanca da UNESCO de 1994¹⁸.

Como haver diversidade em um espaço onde todos os alunos são considerados pessoas com as mesmas características? Como educadores, desempenhamos um papel fundamental na vida do indivíduo como norteadores da construção do conhecimento, e para esse conhecimento se tornar legítimo ao indivíduo, ele deve ser dialógico com a natureza do próprio, com sua origem e sua história. Segundo Venturini (2010) "*educar* deriva do latim "*ex ducere*", quer dizer, tirar de fora, portanto extrair o que está escondido na profundidade da pessoa, respeitando a origem e a diversidade dela." Logo, as particularidades dos alunos devem ser valorizadas e discutidas, ou até descobertas, para que os resultados possam ir em direção à ampliação dos limites de todos e a uma contemplação da diversidade como formadora de nossa identidade consciente.

¹⁸ Extraído de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> em 07/07/2011 às 01h02min.

3 METODOLOGIA

3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Segundo nossa metodologia, o pesquisador ocupa também uma posição de professor responsável pela ministração da oficina. A observação de campo da pesquisa ocorre dentro da sala de aula, um ambiente de ensino aprendizagem. A observação caracteriza-se como participante, pois o pesquisador está inserido no contexto de forma ativa com a responsabilidade de conduzir as aulas.

Deixamos clara a importância da consciência de que o campo de observação, embora seja um espaço natural do professor, como pesquisador, que dialogamos com dimensões sociais diferentes. Para a realização da presente pesquisa, tomamos essa ideia como uma premissa do trabalho. Concordamos com Triviños (1987):

É importante salientar que o investigador, ainda que pertença à mesma área dos sujeitos que estão participando na pesquisa [...] enfrenta uma realidade, cultural específica, desconhecida, possivelmente, para ele, e da qual precisa tomar consciência em suas características principais se deseja realizar um trabalho científico. Este penetrar nos traços essenciais de uma cultura é realizado através do processo de aculturação que pode ser consciente ou inconsciente. (TRIVIÑOS, 1987, p. 145)

Concomitantemente, a experiência de professor proporciona ao pesquisador-observador visões do fenômeno, as quais sempre estarão em diálogo com a sua visão como professor. São percepções indissociáveis, distintas e dialógicas entre si.

Logo, podemos afirmar baseados em Freire (2010), que não consideramos a separação sujeito-objeto como algo factível, tendo em vista nossa opção metodológica e teórica, e que tanto o pesquisador como os demais indivíduos envolvidos (alunos que participarão da oficina, professores do IBC que se interessaram em participar) terão liberdade para levantar questões e discutirem a respeito de decisões a serem tomadas nas aulas, as quais interferem diretamente na pesquisa na parte do planejamento, procedimentos didáticos, escolhas de repertórios, etc. Essa posição dialoga com a seguinte citação:

A observação participante, como o próprio nome indica, imerge o pesquisador no fenômeno observado, intrincando-os a ponto de não estabelecer diferença entre sujeito e objeto. Neste caso, além do pesquisador, os indivíduos que integram o fenômeno têm participação ativa na pesquisa, não sendo considerados apenas como 'objetos', pois têm a participação garantida desde a proposição de objetivos até a formulação de conclusões e suas aplicações (FREIRE, 2010, p. 29-30)

Possivelmente, os registros de algumas informações no caderno de campo podem não dar conta quanto a alguns detalhes, tendo em vista que são notas tomadas ao final de cada aula, ou tópicos registrados no momento das aulas. Para complementar, lançaremos mão de registros de vídeos e áudios de alguns momentos das aulas. A escolha desse procedimento facilitará não somente o armazenamento dos dados, mas, no momento de análise, poderá ser usado como uma fonte a ser comparada com o caderno de campo. Também lançamos mão de entrevistas com pessoas externas, mas que acompanharam as aulas de alguma maneira (professora de música da Instituição) para obtermos mais uma ferramenta que nos auxilie na análise dos dados.

Estes procedimentos metodológicos estão a serviço de uma Técnica de Triangulação (TRIVIÑOS, 1987), logo, tentamos dialogar com o maior número de perspectivas possível, para obtermos mais interpretações do mesmo fenômeno. Nessa pesquisa, todas as visões são legítimas, pois estas dialogam com as realidades de cada um, cabendo ao pesquisador no momento da análise, buscar as possíveis relações, traços comuns e incomuns entre elas. Como a relação do pesquisador com o objeto é próxima, daí a importância da triangulação e apropriação de olhares externos.

Essa escolha procedimental aumenta nossas possibilidades de interpretações, pois os dados gerados em sala de aula poderão ser revisitados com outros ângulos de visão, revelando nos momentos de performances musicais dados os quais complementarão possíveis descrições.

Como em nossa pesquisa o objeto se aproxima de tal forma do pesquisador que põe em questão essa dicotomia (sujeito-objeto), precisamos de procedimentos e referenciais que nos aproximem dos alunos que participarão da oficina e possibilitem a contribuição de suas memórias, bem como suas perspectivas e considerações. O uso de entrevistas foi uma ferramenta metodológica apropriada para essa situação, pois foi possível obter olhares de nossos alunos sobre as aulas, sobre seus cotidianos e suas expectativas.

3.2 OFICINA

A expressão oficina nesta pesquisa tem uma conotação resultante da sobreposição de dois conceitos: o primeiro, em que as aulas de música terão um caráter exploratório e criativo, buscando sugerir um contexto amplo, no qual serão contemplados diversos caminhos da produção musical (PENNA *apud* PAZ, 2000). Neste caso, englobamos a possibilidade de interagir com estilos da vivência dos alunos, a produção de música contemporânea ou de produções de outras culturas, como a música indígena, por exemplo. O segundo conceito, mais generalizante, segundo Campos (1988), citado por Paz (2000), atualmente é comum denominar qualquer trabalho prático de oficina. Desenvolvemos uma oficina com trabalhos práticos e manuais com um caráter exploratório e criativo no que se refere à exploração sonora e à criação musical.

A escolha metodológica da observação participante é coerente com o fato do professor-pesquisador estar inserido no contexto observado, estabelecendo assim uma interação com os alunos. Ao mesmo tempo, a prática de oficinas de música favorece essa interação, algo já previsto em seus procedimentos didáticos. Portanto, essas opções, tais como: a observação participante como escolha metodológica da pesquisa e oficinas de música como escolhas procedimentais didáticas das aulas se complementam, dando um terreno sólido para a pesquisa.

Nas oficinas, houve a participação dos alunos no planejamento das atividades. Desse modo, as atividades comuns nas práticas de oficinas vêm ao encontro das finalidades da pesquisa, uma vez que a interação com o aluno é um fator importante e determinante para as aulas, sendo assim legítimo abrir mão de um planejamento prévio, gerar novos objetivos em interação com o ambiente de aula, além da liberdade para as experimentações. Segundo Paz (2000):

O trabalho da oficina é muito livre e não pode ser padronizado. A ênfase é sempre dada ao trabalho do aluno; o professor atua como um estimulador sensível, e é imprescindível, para desenvolver um trabalho como esse, que ele seja um criador em potencial, além de possuir os conhecimentos implícitos de que desenvolve uma atividade de magistério, dentro de um ensino renovador. (PAZ, 2000, p. 246)

Entendemos que as vertentes descritas acima, de alguma maneira se aproximam da proposta da pesquisa. As atividades práticas são fundamentais, tanto nos procedimentos de construção dos instrumentos musicais, como na performance, contemplando desde a elaboração de arranjos à sua realização musical (possíveis apresentações). Ao mesmo tempo, existe uma abertura para a possibilidade do fazer musical que não se restringe apenas a um modelo subjacente. Como nos propomos a trabalhar com timbres de instrumentos não-convencionais, podemos ter aqui um disparador de atividades que nos levem à apreciação, composição e performance de músicas com características da música contemporânea.

Autores como Paz (2000) e Nunes (1997) mencionam oficinas de música como espaços de aprendizagem musical significativos. Além de encontrarmos essas referências para a presente pesquisa, há autores que exemplificam práticas comuns nesses espaços como Schafer (1991) e Swanwick (2003).

As aulas foram realizadas em grupo com previsão para atendermos entre 8 a 10 alunos, no máximo. Essa delimitação se deu pelo fato da necessidade do uso de ferramentas que merecem uma atenção, muitas vezes, individualizada e, portanto, um número maior de alunos em uma mesma turma poderia prejudicar o desenvolvimento do trabalho e pôr em risco os próprios alunos.

As ferramentas utilizadas foram adaptadas com o decorrer das aulas. Os alunos usaram furadores e cortadores de tubo de PVC, dentre outras ferramentas. Sobre os materiais utilizados, podemos citar alguns como, por exemplo: PVC, garrafas PET, cabos de vassouras, latas de metal, galões de plástico, fitas adesivas, barbantes e pedaços de napa.

Dentre os procedimentos didáticos, destacamos também a apreciação musical. Este procedimento foi uma ferramenta usada com a finalidade de propiciar um espaço de troca, onde professor e aluno puderam contribuir para a atividade com suas experiências e gostos. Esse espaço também foi uma oportunidade para apreciação de músicas de grupos que utilizam instrumentos alternativos, como Uakti, Stomp, Barbatuques e outros, uma vez que esses grupos citados são considerados como referências do trabalho.

Dentre os procedimentos de armazenamento de dados, optamos pela elaboração de um caderno de campo em que foram registradas informações, descrições e dúvidas percebidas durante a realização das atividades (FREIRE, 2010). Nesse momento, consideramos importante reforçar que o tipo de observação nessa pesquisa foi uma observação participante,

na qual o pesquisador está mergulhado no ambiente observado, como tratado anteriormente na revisão de literatura e reafirmado em nosso referencial teórico.

3.3 CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

A construção dos Instrumentos musicais foi realizada com materiais recicláveis como, por exemplo: garrafas de vidro, tubos de PVC, barbantes, pedaços de madeira, entre outros materiais. Autores como Ribeiro (2004), Beineke (2006), Feliz (2002), Torres (2000) e Gomes (2008) lançam mão da utilização de materiais alternativos ou mesmo do próprio cotidiano para a exploração sonora, ou como fonte de materiais para a construção de instrumentos musicais.

As escolhas de quais instrumentos musicais que foram construídos se basearam na interação com os alunos, pois eles decidiam junto ao professor o que construir com os materiais que tinham em mãos. Essas escolhas se relacionavam com seus históricos de vida, com discussões feitas em sala, ou mesmo um determinado repertório selecionado para escuta durante as atividades.

Grupos que utilizam materiais alternativos na construção de seus instrumentos serviram de fonte de ideias para os alunos. Nos primeiros encontros da Oficina, tivemos duas aulas exclusivamente de apreciação Musical e discussões, das quais selecionamos performances de grupos como Stomp, Barbatuques, Afro Lata, entre outros para que os alunos pudessem ter algumas referências musicais com as possibilidades de instrumentação às quais estávamos nos propondo a explorar.

3.4 ENTREVISTAS

Inicialmente, faz-se necessário estabelecer alguns pontos que denotem nossa metodologia e referencial teórico, assim, fundamentando nossa escolha procedimental nos auxiliando a alcançar os objetivos de nossa pesquisa. Dialogamos com Freire (2010),

Thompson (1992) e Triviños (1987) para estabelecer algumas diretrizes de nosso trabalho a respeito das entrevistas.

Durante nossa pesquisa, abrimos um canal de comunicação com nossos alunos, por meio de roteiros semiestruturados, que possibilitaram o diálogo na construção das atividades, como também registramos suas percepções do trabalho, apontando possíveis faces do que foi realizado. Assim, tentamos abordar questões mais amplas, permitindo ao entrevistado certa liberdade para falar sobre o assunto, uma vez que a perspectiva do entrevistado é um dado relevante na pesquisa (THOMPSON, 1992).

As entrevistas semiestruturadas valorizam "a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Assim, os critérios para escolha das perguntas envolveram o olhar do pesquisador na direção de como as aulas da oficina dialogavam com a realidade dos alunos e até que ponto esse diálogo seria percebido nos discursos dos alunos.

Como pretendemos que as aulas sejam significativas para os alunos e dialoguem com suas realidades, é preciso conhecer nossos alunos além da sala de aula. Os momentos de aulas não foram suficientes para levantarmos esses dados, pois ainda havia as atividades práticas de construção e discussões. Logo, esse recurso metodológico nos permitiu colher dados extra-ambientais de sala de aula: experiências musicais de outros lugares, gostos musicais, expectativas e perspectivas quanto ao curso, entre outros. Desta forma, esses dados, aos quais almejamos, foram nossos focos para a elaboração dos questionários semiestruturados.

As entrevistas foram realizadas em horários antes ou depois das aulas da oficina, exceto dois encontros, quando os alunos tiveram uma atividade especial no IBC, além disso usamos esses dias para realizar entrevistas individuais com os alunos no horário da oficina.

Ao entrevistarmos os alunos, obtivemos perspectivas das atividades e, dialogando com os objetivos iniciais do presente trabalho, o aluno pode contribuir no sentido de opinar a respeito da funcionalidade de determinada atividade, ou descrever sua percepção do realizado, servindo de base para futuras reflexões e propostas. Ao mesmo tempo, um aluno pode, a partir de seu discurso, levar-nos a uma revisão dos procedimentos utilizados. Por meio de uma entrevista, é possível permitir ao indivíduo manifestar sua percepção do mundo, a visão de

sua inserção na sociedade, suas dúvidas, a importância sobre sua educação, entre outras coisas.

Assim, para essas entrevistas usamos um roteiro semiestruturado, com alguns pontos que se relacionavam com o trabalho da oficina e, concomitantemente, dialogando com a opinião dos alunos sobre o vivenciado em aula e possíveis relações com sua vida cotidiana (família, amigos, escola, entre outros). Essa entrevista foi uma ferramenta que instrumentalizou um resgate da memória dos alunos, por meio de um discurso oral que metodologicamente será utilizado com outras fontes já citadas (cadernos de campo, gravações de áudio e literatura revisada).

Para Thompson (1992), esse tipo de estruturação permite tocar em pontos de vistas que ampliam nossas possibilidades e enriquecem nossas fontes de informações, uma vez que, com esse procedimento, acessamos uma nova óptica do fenômeno. O pretendido aqui não é uma colocação objetivista, pelo contrário, é:

Fazer um registro 'subjetivo' de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade ou em uma de suas partes. Exatamente o modo como fala sobre ela, como ordena, à que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista. (THOMPSON, 1992, p. 258)

Na citação acima, Thompson fala da possibilidade do entrevistado trazer na forma oral uma percepção de algo vivenciado, colocando à disposição uma ferramenta que permite avaliar o discurso do indivíduo, focando seus pontos de motivação e desmotivação, como o próprio entrevistado discorre sobre o assunto. O que importa aqui, é que a entrevista sirva como fonte de dados, constituindo uma ferramenta metodológica no processo de análise comparativa dos dados, cruzando planejamentos com dados registrados (caderno de campo, e áudios de aulas e apresentações) e as percepções dos alunos coletadas também nas entrevistas (FREIRE, 2010).

O supracitado procedimento metodológico de cruzamento de informações é descrito por Triviños (1987):

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138)

Em diálogo com Triviños, compreendemos a importância de olhares externos para uma compreensão mais ampla do fenômeno, explorando o diálogo com novos olhares e nos apropriando de novos significados culturais com nossos alunos e profissionais da instituição que acompanharam de algum modo o processo. A entrevista semiestruturada torna-se uma ferramenta importantíssima na presente pesquisa. Essas entrevistas dialogam com outros registros como anotações ou gravações, e nossas perspectivas e olhares enquanto pesquisadores.

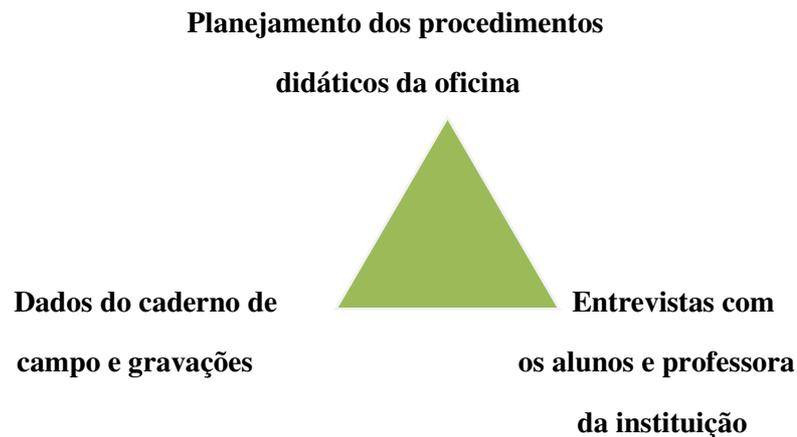


diagrama 1. Triangulação

Os alunos falaram da importância da escola e da suas dúvidas sobre o seu futuro. Portanto, questões sociais estão presentes no discurso do aluno e em diálogo com o processo de educação. Alguém até poderia afirmar que essas questões não são apenas uma problemática de pessoas com NEE, mas de toda a sociedade, apresentamos a seguir reflexões sobre essa possível colocação.

3.5 REFERENCIAL TEÓRICO

Essa seção do trabalho se destina em apresentar um recorte metodológico de nossa revisão de literatura e metodologia, com o objetivo de apresentar os pressupostos teóricos que nortearam nossas atividades na oficina e o processo de análise dos dados de campo.

Nos posicionamos com uma perspectiva pós moderna de educação concordando com autores como Freire (2010) e Pourtois e Desmet (1999), em uma situação na qual os conhecimentos construídos durante a história da humanidade não devem ser rejeitados, pelo contrário, trazidos para um espaço de diálogo e novas construções. Esse espaço, segundo nossa perspectiva, deve ser composto com as realidades de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, professores, alunos, funcionários da escola, pais, entre outros devem ser entendidos como importantes sujeitos dessa relação e parte integrante da construção dos conhecimentos dentro de sala de aula. A partir dessa relação dialógica todos os envolvidos nessa trama poderão sofrer transformações no que se refere à aquisição de novos conhecimentos, modos de entender o mundo, de relacionamento, auto estima, entre outras coisas.

Essa transformação é esperada, no momento em que a vivência do aluno é valorizada, trazida para dentro de sala de aula e o próprio aluno se reconhece como um indivíduo ativo dentro dessa relação. Autores como Libâneo (1990), Freire (1987, 1992, 1996) apontam para um processo educacional transformador no momento em que as realidades dos alunos são valorizadas dentro do processo de ensino e aprendizagem. Logo, acreditamos nesse tipo de promoção do fazer pedagógico dialogando com uma abordagem pós moderna de educação, na qual, conhecimentos não presentes no cotidiano dos alunos são articulados com a bagagem social de todos os envolvidos.

Deixamos claro que seria impossível realizar todas as articulações possíveis, mais infactível ainda, relatar todas elas. Mas essa perspectiva denota nosso modo de ver nossos alunos e como se deram nossas atividades durante a oficina.

A escolha dos instrumentos construídos foi fundamentada sob três possibilidades. A primeira foi a construção dos instrumentos musicais como uma necessidade advinda da

performance, pois a partir de uma determinada prática, podem surgir ideias e sugestões de instrumentos musicais (RIBEIRO, 2004, p.112). A segunda possibilidade foi partir da exploração sonora dos materiais, assim, utilizar materiais do cotidiano para a exploração sonora e catalogação de timbres para composição (RIBEIRO, 2004, p. 112). E por fim, uma terceira possibilidade contempla uma visão mais participativa, que seria o aluno partindo de suas experiências e contribuir com sugestões. Essas experiências podem ser relatos de aulas de música que já tiveram antes, lidando com possibilidades alternativas, ou pelo conhecimento de grupos musicais que utilizam materiais recicláveis, como por exemplo: o "Afro lata" ou Stomp¹⁹.

O conceito de diversidade é muito abrangente; e nos permitiu contemplar as diferenças de um modo diferente. Nos aproximamos de autores como Paula (2010), Diniz (2012), Senra *et alli* (2008) os quais, nos convidaram a contemplar nossos alunos segundo suas particularidades, singularidades ou ainda especificidades. Tais termos foram encontrados na literatura apontando para um contexto social, atual, plural e diversificado. Dentro desse contexto, a diversidade se estabelece, e coube a nós professor e pesquisador buscar se aproximar dessas realidades, sem a pretensão de pensar que o “todo” pode ser contemplado, mas entendendo, que mesmo sem perceber esse “todo”, estamos mergulhados nele.

Esse conceito nos permitiu entender cada aluno de modo diferente, sem estabelecer qualquer atividade, ou entendimento que force o aluno a se igualar com o outro. As diferenças sempre existirão dentro de qualquer contexto plural.

Assim, dentro dessa perspectiva, o processo de entrevistas foi vital para a construção de nosso entendimento e a busca dos objetivos da pesquisa. Não bastava apenas relatar como foi a construção de cada instrumento, o processo emanou questões de cunho social, econômicos e emocionais, os quais pontuaram nossa oficina em diversos momentos. Ora, as entrevistas nos permitiram levantar dados que estavam além do espaço físico da sala de aula.

Para Thompson (1992) e Freire (2010) as entrevistas podem nos levar a mergulhar em pontos mais subjetivos da pesquisa. Concordando com esse autores, tentamos observar as subjetividades das falas, assuntos que mais foram mencionados, ou ainda os que foram

¹⁹ O Afrolata é um grupo musical de percussão, danças e coreografias, que utiliza como instrumentos apenas latas de metal e plásticos. O vídeo dado como referência é uma apresentação do grupo no Teatro Ibirapuera (SP) Extraído de: <http://www.youtube.com/watch?v=-6SWLtl5vUw&feature=related> Vídeo acessado em 10/07/2011 às 03h53min.

deixados, pois nessa óptica, a fala pode estar carregada de muitos desejos, perspectivas, projetos e modos de como esse indivíduo contempla o mundo.

E para viabilizar esse tipo de análise a triangulação dos dados (FREIRE, 2010), (TRIVIÑOS, 1987) foi a ferramenta utilizada. Permitindo que dentro de uma oficina de construção de instrumentos musicais levantássemos resultados dialógicos às realidades envolvidas naquele processo.

Assim, construimos uma lente, apoiada em uma concepção pós moderna de educação, que nos permitiu estabelecer articulações entre os conhecimentos que levamos para dentro de sala de aula, e as ricas experiências de todos os envolvidos dentro do cenário onde se deu a oficina (POURTOIS; DESMET, 1999), (FREIRE, 2010). A partir desse contexto, acreditamos em uma educação transformadora, pois todo processo educacional dialógico com as realidades dos envolvidos pode ser, potencialmente, orgânico, significativo e transformador (LIBÂNEO, 1990), (FREIRE, 1987, 1992, 1996).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO

Nesta seção, descreveremos as atividades da oficina, ressaltando a intervenção dos alunos no planejamento, características da turma observada, a adaptação de algumas ferramentas, as quais viabilizaram os procedimentos e momentos de algumas discussões travadas em nossos encontros.

A turma possuía cinco alunos com diferentes níveis de deficiência visual, dentre eles, cegos congênitos e alunos com baixa visão. A faixa etária dos alunos variava entre 11 e 20 anos. Turmas com alunos de diferentes faixas etárias é uma característica comum na instituição, uma vez que alguns alunos, mesmo um pouco mais velhos, nunca estudaram e são inseridos nas turmas, sendo assim encontramos alunos de 20 anos estudando com alunos de 15 anos na mesma turma.

O motivo de termos um aluno de 11 anos na turma será descrito no final desta seção. Todavia, essas informações iniciais, descrevendo tais peculiaridades da turma, são fundamentais para o entendimento da situação em que se deu a oficina. Em nosso planejamento inicial, a previsão do número de vagas oferecidas para a oficina era para oito alunos, mas apenas quatro se inscreveram para participar. Os encontros eram regulares, uma vez por semana, com duração de uma hora e meia por aula.

Em nosso planejamento, os dois primeiros encontros foram destinados para apreciação musical e discussões de conceitos que envolviam a oficina. Assim, conceitos como música, performance e instrumentos musicais foram colocados em debate, na medida que assistíamos a vídeos e músicas de grupos que usam diversos materiais como fontes sonoras para composição e execução musical. Como citado no levantamento bibliográfico, grupos, como: *Stomp*, *Barbatuques*, *Uakti*, *Afro Lata*, *Blue Man*, *The Vegetable Orchestra*, entre outros.

Utilizamos uma sala de vídeo da instituição que fora reservada pela professora do IBC a nosso pedido para as duas aulas de apreciação musical. Nessa sala, havia um computador ligado a um sistema de som e a um *data show*. Interessante ressaltar que mesmo os alunos que

tinham cegueira total se interessaram pelos vídeos, e os alunos com baixa visão em determinados momentos descreviam alguns momentos dos vídeos ajudando o colega a compreender de outras formas o que estava sendo apreciado.

Usamos a expressão "compreender de outras formas" no parágrafo anterior, entendendo que o aluno apenas ouvindo é capaz de construir um entendimento musical significativo do apreciado. Entretanto, consideramos importante a interação entre os próprios alunos, a preocupação de se ajudarem e construírem novos entendimentos de modo coletivo.

Nesse primeiro encontro, discutimos o conceito de música baseados em Schafer, no qual "música é uma organização de sons [construída] com a intenção de ser ouvida" (SCHAFER, 1991, p. 35). E a partir da atividade de apreciação, percebemos que as possibilidades de organizar o som eram variadas e as fontes sonoras poderiam ser diversas. Uma aluna contribuiu com a atividade, sugerindo um grupo musical para ser ouvido no encontro da semana seguinte: *The Vegetable Orchestra*.

A aluna falou de uma matéria que havia lido na revista Super Interessante, da Editora Abril, sobre um grupo que construía instrumentos musicais com legumes, embora ela não lembrasse o nome do grupo, essa informação foi suficiente para realizarmos uma pesquisa na internet e encontrarmos a matéria a que a aluna se referia.²⁰ Nessa mesma página virtual, encontramos um vídeo que está, em anexo, no presente trabalho, pois o usamos como um dos vídeos de referência para as atividades de apreciação musical.

Tal intervenção da aluna foi muito importante para a atividade de apreciação, pois uma contribuição de um aluno somou significativamente no processo e trouxe para nós, como pesquisadores, uma importante referência de grupos que trabalham com materiais diversos para a construção de instrumentos e execução musical.

As atividades de escuta e debates foram encontros, nos quais os alunos se mostravam surpresos pelas possibilidades de criação musical e exploração sonora. Durante os outros encontros da oficina, quando desenvolvemos atividades manuais de construção e experimentação sonora ou mesmo composição e execução, fazíamos referências aos grupos a que assistimos durante os primeiros encontros.

²⁰ Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/planeta/orquestra-de-vegetais/> acesso em 18 de janeiro de 2013 às 13h26min.

A segunda etapa do planejamento foi levantar materiais para a construção dos instrumentos musicais e sugerir algumas propostas de construção, além de levantar outras possibilidades junto com os alunos. Dentre os instrumentos construídos, fizemos instrumentos com alturas definidas no sistema temperado, como o "chinelofone", um instrumento de percussão construído com pedaços de tubos de PVC, e quando percutidos soavam alturas pré-determinadas matematicamente. Também construímos uma marimba de garrafas de vidro, instrumento pentatônico montado sobre uma estrutura de PVC para a fixação das garrafas, além de instrumentos de percussão como chocalhos de sementes, grãos, tampas de garrafa, tambores e até mesmo a exploração sonora de materiais do ambiente.

Os alunos durante todo o trabalho tiveram a liberdade de sugerir possibilidades de construção de novos instrumentos. Em um dos encontros, nossos alunos falavam de seus gostos musicais e de suas raízes culturais, e um aluno propôs a construção de um berimbau, pois ele vinha da Bahia e lá este tocava o referido instrumento em uma roda de capoeira. A ideia foi acatada, e descreveremos posteriormente o processo de construção.

4.1.1 Marimba de garrafas

Esse instrumento é de simples confecção e os materiais utilizados em nossa oficina foram escolhidos para minimizar a utilização de ferramentas para a construção. Trata-se de uma marimba, na qual uma estrutura de PVC suporta pequenas garrafas de vidro, do tipo *long neck*, amarradas com cordões de sapato ou barbante. O instrumento é percutido com uma pequena barra de alumínio, usada como baqueta. A lista dos materiais utilizados para a construção desse instrumento é:

- 1 pedaço de tubo de PVC de 45 mm de diâmetro com 60 cm de comprimento;
- 2 pedaços de tubo de PVC de 45 mm de diâmetro com 45 cm de comprimento;
- 4 pedaços de tubo de PVC de 45 mm de diâmetro com 15 cm de comprimento;
- 6 joelhos de PVC de 45 mm de diâmetro;

- 2 "T" de PVC de 45 mm de diâmetro ;
- 5 garrafas de vidro tipo *long neck* (podem ser mais garrafas e com outros tamanhos, desde que o tamanho da estrutura em PVC suporte)
- Barbante ou cordões de sapato;
- Peça de uma barra de alumínio de 25cm x 2cm x 0,3cm (medidas aproximadas, que podem variar)
- Ferramenta utilizada - tesoura sem pontas e um funil.

Pelo fato de usarmos conexões de PVC, todas as peças da estrutura são encaixadas como um jogo de quebra- cabeça. Isso facilita a desmontagem e transporte do instrumento, caso seja necessário.



Figura 1. Marimba de garrafas.

Nessa atividade apresentamos a estrutura em PVC montada para nossos alunos. Cada um, segundo suas características, teve liberdade e tempo necessário para fazer o

reconhecimento da estrutura em PVC. Não se tratava de ver como era, no caso de nossos alunos eles tocaram, compararam as espessuras dos encaixes, os comprimentos dos tubos, entre outras coisas. Essa fase de reconhecimento foi um pré requisito para a continuidade da atividade, pois a seguir, desmontamos a estrutura e pedimos que eles a remontassem.

Para os alunos com cegueira total foi dado mais tempo para que eles compreendessem o movimento que precisavam fazer para as partes se encaixarem. Ao poucos, todos alunos perceberam como fazer e puderam realizar esta etapa.

O passo seguinte foi afinar as garrafas enchendo com água. Para encher as garrafas, utilizamos um funil, e os próprios alunos fizeram essa etapa. Inicialmente, ficaram um pouco inseguros, pois temiam deixar a garrafa cair no chão ou de derramar água, mas aos poucos essa insegurança foi minimizada. Um aluno segurava a garrafa e outro colocava água aos poucos. O trabalho sempre foi realizado em conjunto, um aluno ajudando o outro, estimulando a cooperação entre eles para um fim desejado. As afinações eram conseguidas por meio de comparação das alturas. Com uma escaleta eu tocava a altura que precisávamos alcançar e os alunos enchiam ou esvaziavam a garrafa, à medida que era preciso.

Nessa etapa, trabalhamos com elementos de percepção, qualidades do som, mais especificamente, grave e agudo e afinação. Não tínhamos a percepção visual para ajudar na afinação, pois em alguns momentos era possível se perceber visivelmente que precisávamos de mais ou menos água e a atividade levava bastante tempo. Mas o importante não era medir o tempo, mas propiciar a experiência de chegar à altura sonora desejada. Essa característica indica que os alunos, independentemente de sua deficiência visual, eram capazes de chegar a resultados muito satisfatórios. Entendemos o tempo da atividade como uma variante, pois cada pessoa leva um "tempo" diferente para conseguir determinadas coisas. Nesse caso, os alunos tinham a percepção auditiva que era usada como sua única referência para a atividade. A percepção tátil não podia lhes revelar muitas informações para essa atividade, pois as garrafas não mudavam de forma, mas apenas de peso.

A afinação do instrumento foi sugerida pelo professor e o sistema usado estabelecia como padrão inicial as cinco primeiras notas da escala tonal maior. Essa escolha foi intencional para a experimentação de melodias tonais de canções tradicionais como "Asa Branca", o tema do 4º Movimento da 9ª Sinfonia de Beethoven, Cai cai balão, entre outras. Nesse momento de experimentação, os alunos também puderam improvisar e criar suas próprias melodias ou mesmo seções rítmicas.

Percebemos que um de nossos alunos nunca tinha lidado com um funil. Ao falarmos sobre a parte de como encheríamos as garrafas, ele perguntou o que era um funil. Esse aluno tinha 20 anos de idade e ainda não havia tido contato com um funil. Nesse momento, percebemos um conteúdo colateral importante para o cotidiano desses alunos. Muitos são privados de atividades manuais, e lidar com determinados materiais lhe proporcionam experiências que compõem sua formação e interação com o meio.

Os alunos, para fixarem as garrafas na estrutura de PVC, usaram barbantes. Primeiro amarravam a garrafa, enquanto outro aluno segurava a garrafa para que ela não virasse e perdêssemos as afinações, e depois eram amarradas na coluna de PVC. Essa etapa, de fazerem os nós, pode ser feita antes de encherem as garrafas com água, pois assim, evitaria o perigo da garrafa virar derramando o líquido e perdendo assim afinação. E ainda permitindo maior mobilidade para a realização do nó. Entretanto, essas conclusões só foram tomadas em um segundo momento, após a reflexão sobre as atividades. Para efeito de descrição das atividades como aconteceram na oficina, consideramos importante relatar na ordem como foi feito.

Depois de penduradas todas as garrafas, todos os alunos experimentaram o instrumento e puderam improvisar e criar suas próprias melodias ou mesmo seções rítmicas. O professor tocou algumas melodias conhecidas e um aluno depois foi capaz de reproduzir. O vídeo dessa execução está em anexo.

4.1.2 Chinelofone

Esse instrumento precisou de mais cuidados para sua construção, pois os alunos precisaram lidar com ferramentas cortantes. Os alunos utilizaram um arco de serra para cortar os canos. No caso dos alunos com baixa visão, era mais fácil, pois eles conseguiam enxergar a distância entre as mãos e a ferramenta. Mas para os alunos que não enxergavam, precisávamos conduzir a ferramenta junto com o aluno para sua segurança. Assim, durante as aulas, uma série de medidas foi tomada para a segurança dos alunos, dentre elas, o uso de óculos protetores, a condução dos cortes segurando a mão do aluno, nos casos dos alunos com cegueira total, sempre guardar as ferramentas assim que fossem usadas, não permitir que nenhum aluno ficasse com a ferramenta sem a supervisão do professor, entre outras.

Esse instrumento é (em nosso caso) tubos de PVC de 40 milímetros cortados em tamanhos pré-determinados matematicamente e presos com fitas em uma peça de madeira usada como suporte do instrumento.



Figura 2. Chinelofone

O primeiro ponto é: qual seria o comprimento de um tubo, a fim de obtermos uma determinada altura? Para essa questão, usamos uma fórmula matemática muito simples e com resultados práticos muito satisfatórios. O comprimento do tubo é igual à frequência desejada sobre a velocidade do som no ambiente. Por exemplo, se queremos um tubo que soe a nota lá aproximadamente na frequência 440 Hz, dividimos o valor da velocidade do som, que em nosso caso é aproximadamente 340 m/s por 440 (a frequência desejada) e obtemos o comprimento do tubo.

Veja a fórmula onde λ é o comprimento do tubo:

$$\lambda = \frac{\text{Velocidade do som}}{\text{Frequência}}$$

$$\lambda = \frac{340}{440} \cong 0,7727 \text{ m}$$

Para obtermos um tubo, que ao ser percutido, soe aproximadamente 440 Hz, basta ter um tubo com 77 cm de comprimento. O instrumento que construímos também tinha as cinco primeiras notas da escala maior tonal, como a marimba de garrafas, afinada diatonicamente em lá maior, ou seja, as notas do instrumento eram lá, si, dó#, ré e mi. Para obter as frequências destas alturas no sistema temperado, utilizamos uma tabela que está em anexo neste trabalho e disponível na internet.²¹

Nosso objetivo agora era construir o instrumento com nossos alunos. Após explicar a relação do tamanho do tubo com a frequência para os alunos, precisávamos fazer as contas matemáticas. Para a realização dos cálculos, utilizamos o *soroban*²², onde os próprios alunos realizaram os cálculos para obtermos os tamanhos dos tubos.

²¹ Disponível em: <http://www.newtonbraga.com.br/index.php/almanaque/272-escala-cromatica-igualmente-temperada-tabela-de-frequencia.html> acesso em 20 de janeiro de 2013 às 12h16min.

²² Soroban é o nome dado ao ábaco japonês, que consiste em um instrumento de cálculo levado da china há cerca de quatro séculos. O soroban começou como um simples instrumento onde eram registrados valores e realizadas operações de soma e subtração. Posteriormente, foram desenvolvidas técnicas de multiplicação e divisão. Atualmente, já são conhecidas técnicas para extração de raízes (quadrada e cúbica), trabalho com horas, minutos e segundos, conversão de pesos e medidas. No soroban, podemos operar com números inteiros, decimais e negativos. Disponível em: <http://www.soroban.org/introducao.shtml> aceso em 20 de janeiro de 2013 às 12h29min.

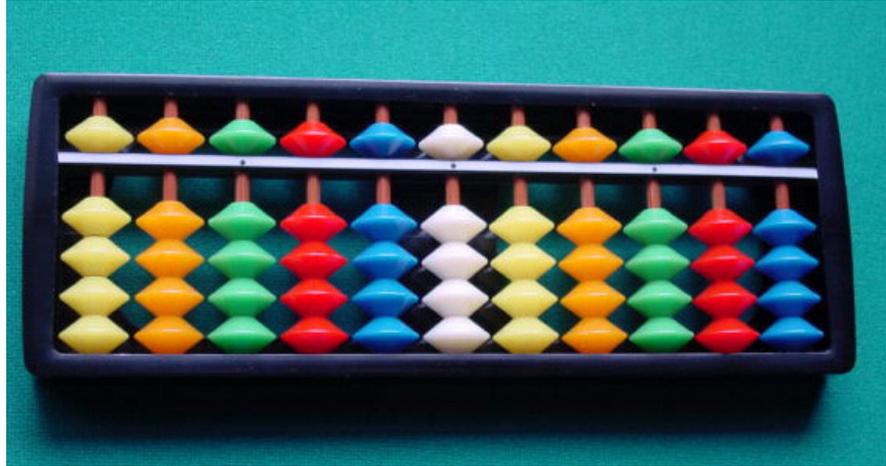


Figura 3. Soroban

Nessa etapa, percebemos que nem todos os alunos tinham habilidades com o instrumento, embora eles aprendessem a usar o *soroban* na escola. Ao final da aula, conseguimos o tamanho de todos os tubos e iniciamos as medidas para os cortes.

Utilizamos uma fita métrica marcada para as medições dos cortes. Era uma fita métrica utilizada por costureiras, mas com furos marcando cada centímetro e grupos de cinco e dez centímetros. Uma adaptação simples, com um instrumento de baixo custo e que, sem ele, seria muito difícil pedir aos alunos para fazerem as medições. Com essa fita, os alunos contavam os furos das unidades de cinco, depois as unidades menores com o toque na fita métrica e marcavam a medida no tubo com um pilot.



Figura 4. Fita métrica adaptada

A etapa de cortes foi a etapa mais delicada, pois manuseamos um arco de serra com os alunos. Os tubos eram presos em um pequeno torno de bancada para facilitar a fixação do tubo para o corte. Nessa atividade, os alunos com baixa visão tinham muito mais facilidade do que os que não enxergavam. Os que tinham cegueira total cortavam, mas o professor sempre segurava o arco junto com eles. O mais importante era que eles tivessem a experiência, sentissem o arco transpassando o cano, as vibrações em diálogo com o som produzido pelo corte. Até mesmo os alunos com baixa visão tinham dificuldades, pois nenhum deles havia feito algo parecido.

É importante ressaltar que as ferramentas de corte sempre ficavam guardadas e longe dos alunos. E quando eram usadas ficavam na mão do professor ou em uma bolsa pendurada no peito do professor, a fim de que não as deixassem em algum lugar que provocasse um acidente.

Com todos os cortes realizados, prendemos os canos de PVC em um caibro de madeira com aproximadamente 1,20 m de comprimento, com fita para fechar caixas de papelão. Enquanto um aluno segurava o tubo, de modo que ficasse na posição desejada, outro aluno prendia o tubo com a fita. Foi preciso usar grande quantidade de fita, para que os tubos ficassem bem presos e não corresse durante a sua utilização. Obviamente que existem peças disponíveis no mercado para a fixação desse tipo de tubo, mas as ferramentas que seriam utilizadas, possivelmente os alunos não poderiam manusear. Por causa desse fato, optamos por usar as fitas e permitir aos alunos essa etapa da atividade.

Para experimentação musical do instrumento, os alunos percutiam com a mão e com um par de solas de sandálias de borracha, o que sugere o nome do instrumento. Nessa etapa, eles fizeram levadas rítmicas, usando o chinelofone como um instrumento de percussão e o professor demonstrou algumas melodias com o instrumento, mostrando o caráter melódico que o instrumento pode ter.

4.1.3 Chocalhos de tampinhas de garrafas PET

Trata-se de um instrumento construído com tampas furadas de garrafas PET e amarradas com um barbante de *nylon*.



Figura 5. Chocalho semelhante ao construído pelos alunos

Para a construção desse instrumento, a única ferramenta utilizada foi um furador manual para perfurar as tampinhas. Entretanto, quando solicitamos aos alunos que segurassem a tampinha para fazer a perfuração, a tampa escorregava e corriam perigo de se ferirem com a ferramenta. Assim, desenvolvemos uma ferramenta muito simples para resolver esse problema.

A ferramenta consistiu em uma base de madeira com um encaixe para a tampinha. Com isso, os alunos puderam segurar o suporte de madeira de modo que suas mãos ficavam fora do alcance do furador, e todos os alunos puderam furar as tampinhas, tanto os com baixa visão, quanto os com cegueira total. Veja a diferença da distância das mãos do aluno para o furador nos dois casos.



Figura 6. Furando a tampa sem o suporte desenvolvido.



Figura 7. Furando a tampa com o suporte desenvolvido.



Figura 8. Suporte para as tampas

Enquanto alguns alunos furavam as tampas, outros foram encarregados de preparar as fitas de tampinhas, que seriam amarradas com o barbante de *nylon*. Durante essa etapa, somente com o tato, os alunos encontravam os furos e iam passando as tampinhas pelo fio que tinha um bolo de nós, que não permitiam que as tampinhas caíssem do fio. E quando chegávamos ao tamanho desejado, eles mesmos davam os nós na outra extremidade, fechando as fitas de tampas. No final, todas as fitas de tampas foram amarradas em um único nó, terminando a confecção do instrumento.

Além de utilizá-lo para marcações do tempo durante as experimentações do instrumento, ele também foi usado para a criação de efeitos em texturas sonoras.

4.1.4 Chocalhos com grãos

Esses chocalhos são de fácil confecção e as possibilidades de combinações de timbres são inúmeras, pois podemos combinar vários materiais. Podemos usar latas, garrafas de vidro,

de plástico, entre outras coisas, como: o invólucro do chocalho. Os materiais que serão usados dentro de chocalho podem ser: sementes, grãos, pedras de diferentes tamanhos, areia e a mistura desses materiais também são possibilidades.

Em nossa oficina, utilizamos latas de alumínio, garrafinhas de plástico do tipo "yakult" e diferentes grãos para a construção desses chocalhos. Para fechar os recipientes com os grãos, usamos pedaços de papelão, cortados pelos alunos com tesouras sem pontas, e fitas usadas para lacrar caixas. Os alunos mediam aproximadamente o tamanho da boca do recipiente com as mãos, sendo a percepção tátil importantíssima nessa situação e, em seguida, cortavam. Os alunos com baixa visão tinham mais facilidades, mas todos os alunos foram capazes de realizar a atividade, mesmo os com cegueira profunda.



Figura 9. Chocalhos

Os alunos experimentaram as sonoridades de cada grão, os materiais do invólucro e cada um criou seu próprio som. Na gravação, que está em anexo, da performance com cadeiras, um aluno utiliza seu chocalho na execução.

Vale ressaltar uma característica dessa situação: os alunos tinham muita dificuldade para conseguir os materiais. Um instrumento como esse chocalho pode ser uma rica fonte de timbres, pois as combinações de materiais são inúmeras. Entretanto, ao solicitar garrafas PET, uma de nossas alunas disse que sua família não tomava refrigerantes em casa porque não tinha condições de comprar. E para aprofundar o problema, ela não podia sair de casa para conseguir as garrafas em outro lugar porque não tinha quem a acompanhasse.

Essa realidade denota a dificuldade que esses alunos enfrentam dentro de casa. Além dos problemas econômicos, não recebem um suporte que estimule sua autonomia e muitas vezes são deixados dentro de casa trancados, sozinhos e sem oportunidades.

Um instrumento de fácil construção, mas para uma maior exploração dos timbres, precisávamos de materiais, dos quais os alunos, por conta dessa realidade, tinham dificuldade de conseguir. Dentro desse contexto, coube ao professor conseguir os materiais para a confecção dos instrumentos para todos os alunos.

4.1.5 Berimbau - E quando não deu certo?

Esse trecho do trabalho descreve alguns momentos de nossas aulas, durante os quais focamos na construção de um berimbau. A sugestão veio do aluno que morava na Bahia e surgiu quando falávamos de nossas experiências musicais. Entendendo que a sugestão era legítima e a atividade factível, decidimos aceitar a sugestão.

Como já havíamos discutido com os alunos sobre a importância das experiências culturais de todos, partimos para o levantamento de materiais para a construção de nosso berimbau. Os materiais que tínhamos em mãos era um tubo de PVC de 25 mm, fio de arame queimado (do tipo usado em construção civil e vendido em lojas de materiais de construção) e uma lata de leite em pó. Para percutir a corda, tínhamos uma vareta de bambu e uma pedra para fazer o efeito da vibração da corda ao encostá-la na pedra.

A princípio, tínhamos todos os materiais e o próprio aluno que sugeriu a construção do instrumento realizou as atividades manuais sem muito de nossas intervenções, pois ele tinha baixa visão e conhecia bem o instrumento. Auxiliamos no momento de fazer a envergadura do arco para prender com o arame. E já percebemos um problema, o arame não era muito

flexível. Nesse tipo de situação, a escolha dos materiais é uma etapa muito importante, mas como eram os materiais que tínhamos, decidimos experimentar. Por não usarmos um fio mais flexível, tivemos dificuldades de prender o fio no arco, mas conseguimos fazer o arco.

Chamamos a atenção para a característica do aluno com baixa visão realizar praticamente todas as atividades sem que precisássemos intervir. Os alunos com cegueira total precisam de mais tempo para fazer um reconhecimento dos materiais com o tato. As características são diferentes, portanto nos levaram a pensar em diferentes estratégias pedagógicas. Como era apenas um berimbau, o aluno com baixa visão se encarregou de preparar o arco, enquanto os outros alunos fizeram a preparação da “cabaça de lata”.

Auxiliamos na furação da lata com prego e martelo e um aluno se encarregou de fazer um laço de barbante para prender a lata no arco. Um trabalho em equipe, permitindo que todos, de suas maneiras contribuíssem na construção do instrumento e na discussão sobre os resultados sonoros obtidos. Contudo, quando tocamos o instrumento, não conseguimos alcançar a afinação desejada. Para afinar o berimbau, precisamos ajustar a tensão da corda ao amarrar o arco e com a lata e o barbante, que ajusta a tensão da corda ao subir ou descer a lata no corpo do arco. Nesse primeiro projeto, para conseguirmos uma afinação aceitável, a lata ficou quase na metade do arco, mesmo assim não chegou aonde desejávamos.

Nas possíveis explicações para o resultado, acreditamos que a lata não favorecia a ressonância do instrumento e o fio não possuía a espessura que facilitasse a afinação desejada. Tendo em vista essas anotações, o professor adquiriu uma cabaça de berimbau e fios de arame mais finos para facilitar a fixação e a afinação.

No encontro seguinte, reconstruímos o berimbau com os novos materiais, mas percebemos que novamente precisávamos colocar a lata na altura de quase a metade do arco. E, novamente, a afinação desejada não foi alcançada. Uma nova tentativa previa o uso de um arco de madeira, pois o PVC era muito flexível e não gerava a tensão que precisávamos para alcançar a afinação desejada. Infelizmente, não conseguimos a madeira necessária para a construção do instrumento nas condições que esperávamos. Mas tal atividade nos propiciou experiências necessárias para que em um segundo momento, quando decidirmos construir instrumentos dessa natureza, os pontos de partida sejam diferentes dos que iniciamos nesse contexto.

Ao mesmo tempo, foi possível permitir aos nossos alunos a experimentação baseada em suas próprias vivências. Em um contexto de valorização da diversidade, as atividades dialógicas à realidade dos alunos são muito bem vindas e valorizam as realidades e intervenções dos alunos. Assim sendo, mesmo essa experiência, revelou-nos o quanto positiva a atividade foi e como qualitativamente, contribuiu para a construção de novos conhecimentos na oficina.

4.1.6 Batucando nas carteiras

Essa atividade de exploração sonora do ambiente gerou resultados musicais muito interessantes. A proposta inicial dada pelo professor foi de explorar timbres em uma carteira. Para a percussão, os alunos utilizaram as mãos e baquetas de alumínio e de madeira (pedaços de cabo de vassoura) distribuídas no início da atividade.

Os alunos rapidamente perceberam que a possibilidade de timbres que podiam ser gerados era muito grande. A carteira tinha partes de madeira e tubos de ferro de várias espessuras, o que por sua vez, ampliou ainda mais a quantidade de timbres que podiam ser explorados. Naturalmente, e sem que o professor pedisse, começaram a batucar na carteira.

A partir desse momento, começamos uma discussão sobre quais tipos de levadas poderiam executar e que parte da seção rítmica cada um poderia fazer, tendo em vista o tipo de timbre que cada aluno estava produzindo. Nesse momento, os alunos sugeriram as levadas, demonstrando ao percutir na carteira, ou mesmo, cantando o ritmo. Os alunos que tinham mais dificuldades eram ajudados por eles mesmos.

Nesse momento, o professor introduziu o conceito de quadratura e pediu que as levadas fossem modificadas de quatro em quatro unidades, ainda não chamadas de compassos. O objetivo no momento era que os alunos percebessem a sensação da quadratura e o momento de mudarem de ritmo. Embora os alunos tivessem um pouco de dificuldade, essa atividade foi muito produtiva musicalmente e os alunos se sentiram muito motivados a realizar a atividade na aula seguinte. Uma pequena gravação de áudio foi realizada e está no anexo 1 para consultas.

4.1.6.1 A música atraiu um novo aluno

Esse momento foi algo muito singular, e marcou nossas observações de campo. Durante as aulas em que experimentávamos as levadas batucando na carteira, o som vazava pelos corredores da escola. E era muito comum alguns alunos serem atraídos pela curiosidade de saberem de onde vinha aquela música. A atividade de percussão era sempre acompanhada de um ambiente muito descontraído e os alunos pareciam gostar da aula.

Em uma dada aula, a inspetora da instituição, encarregada pelo corredor, nos interrompeu trazendo um aluno que gostaria de participar da aula. Ele tinha apenas 11 anos de idade. A princípio, a faixa etária pensada para a oficina era a partir de 15 anos de idade, entretanto permiti que ele participasse daquela aula. Até mesmo porque ainda havia quatro vagas ociosas para a oficina.

Quando perguntei porque ele estava interessado ele respondeu que a “batucada era maneira” e que ele em casa gostava de “bater nas coisas” como se fosse em uma bateria. Percebemos então, que uma atividade musical pode ser atrativa e um recurso poderoso para ganhar a confiança de nossos alunos. A inspetora disse que ele insistiu para participar, e só por causa de sua insistência ela pediu, pois ela tinha a lista dos alunos e sabia sobre a faixa etária dos alunos inscritos na oficina.

Mesmo com essa diferença de idade, o mais novo aluno rapidamente se integrou ao grupo e participou da atividade tocando uma das partes da levada. Os alunos mais velhos também o ajudavam, ensinando alguma célula rítmica quando ele se “perdia” na levada denotando assim, um aspecto de companheirismo. Esse aluno contribuiu significativamente durante toda a oficina, a gravação que está nos anexos foi feita com a participação desse aluno e seus relatos nas entrevistas nos ajudaram a entender um pouco mais do cotidiano desse público.

4.2 EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DO COTIDIANO - ISOLAMENTO SOCIAL

O isolamento social é uma realidade presente no dia a dia de muitas pessoas com necessidades especiais. A problemática está relacionada a diversos fatores, como falta de conhecimento sobre as especificidades, negligência, consciente ou não, de cuidados com as crianças, problemas econômicos, entre outros. A negligência refere-se à omissão de busca pelo conhecimento, pois muitas famílias se omitem e preferem não encarar a realidade que enfrentam, deixando seus filhos sem um acompanhamento desde os primeiros momentos após um diagnóstico de uma deficiência. Tal negligência pode ser extremamente negativa e pode marcar todo o desenvolvimento dessa criança. Dentro desse contexto, nossos alunos enfrentam grandes desafios para serem reconhecidos e inseridos socialmente. Seus cotidianos refletem esses desejos, e suas experiências sociais refletem as expectativas sobre o futuro e sonhos a serem realizados.

Nas entrevistas, notamos que todos os alunos que participaram da oficina, falaram de suas experiências musicais presentes nas suas vidas diárias fora da escola. Tais experiências muitas vezes são frutos do hábito de ouvir música em casa ou da ida a lugares, nos quais existe algum tipo de manifestação musical. Os alunos relataram que costumavam ouvir música em casa, fazendo algumas tarefas do lar, ou quando iam a festas de aniversários, festas de rua, na própria escola (o IBC) ou em igrejas. Nenhum aluno mencionou a visitação a teatros, concertos ou shows. Tal observação aponta para um tipo de experiência musical que não envolve a frequência ou, pelo menos, visitas a esses tipos de espaços.

Alguns alunos demonstraram dificuldades em relacionar os lugares que frequentavam com as práticas musicais que aconteciam nos locais. Uma aluna chegou a dizer que frequentava a igreja, mas ao responder uma pergunta sobre quais lugares frequentava, onde havia manifestações musicais, ela não associou à comunidade religiosa a qual frequentava, mas respondeu: "*Eu nunca fui a nenhum lugar. Lá em casa tem, e na igreja também*" (ALUNA DÉBORA, DTDC, p. 02)

Essa mesma dificuldade foi notada no discurso de outros alunos para realizar associações dos locais frequentados e as manifestações musicais. Alguns não se lembravam de ouvir músicas em aniversários ou festas. Em seus discursos, esses lugares aparecem como alternativas de lugares frequentados que fogem da rotina de estarem somente em casa.

Talvez os alunos entendam manifestações culturais como shows, peças, entre outras coisas. E embora frequentem lugares que tenham música, não conseguem entender suas experiências de vida como experiências culturais. Na escola, nem sempre existe esse tipo de

reflexão crítica sobre o que é aprendido socialmente, ou seja, a cultura adquirida no cotidiano. Paulo Freire (1996) percebeu problemas semelhantes ao escrever sobre o aprendizado a partir das experiências sociais e propõe algo que, a nosso ver, o professor precisa compreender e incorporar aos seus procedimentos. Quando nós compreendemos o valor das experiências informais, somos capazes de perceber e gerar uma gigantesca rede de conhecimentos, que se cruzam, negam-se, interpõem-se, ramificam-se, desdobram-se, ampliam-se, geram novas formas, horizontes e possibilidades.

No fundo, passa despercebido, a nós, que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós, que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1996, p. 25)

Assim, o professor pode ajudar o aluno a ver de modo significativo seu cotidiano. Levar o aluno a entender todo o seu redor como um espaço que produz um tipo de cultura. Em nosso entendimento, a falta da inclusão social, de modo coerente, dificulta esse processo. Pois, se um aluno é levado para um lugar e é deixado sentado nele sem interagir com o meio, para a criança, ele pode não perceber aquele lugar como um espaço social. Uma possibilidade pode ser a não redução de práticas inclusivas a um ou outro espaço, mas sendo algo presente em todos os níveis da sociedade (família, escola, locais de lazer, trabalho, entre outros).

Ao perguntarmos aos nossos alunos sobre onde costumavam ouvir música, ocorria uma associação da pergunta com os meios ou ferramentas para a reprodução da música, por exemplo: rádio, mp3, “*ipods*”, entre outros. Mas, redirecionando a questão, focando no local onde a escuta acontecia, notamos que as residências dos alunos eram os lugares em que passavam a maior parte do seu tempo.

Por falta de acompanhantes para visitarem outros espaços, esses alunos ficam em casa. Outro aluno disse: "*Geralmente, não saio muito de casa*" (ALUNO TADEU, DTDC, p. 10). E ainda notamos mais uma vez na fala de outro: "*Só lá em casa e aqui na escola, teve a orquestra*" (ALUNA DÉBORA, DTDC, p. 03), referindo-se onde ela ouve música. A dificuldade encontrada por pessoas com deficiências para se deslocar é muito grande e, por

isso, muitas vezes, a opção mais conveniente e, supostamente segura, é deixar as crianças dentro de casa.

De fato, o isolamento social é um grande desafio na vida dessas pessoas e, conseqüentemente, para aqueles que buscam práticas educacionais mais coerentes com o discurso da inclusão. Percebemos nuances do isolamento no discurso de um aluno quando falava de sua participação em uma peça na igreja: "*tinha que imitar o pinguim*. [Mas, por quê?] *Sei lá, deram-me esse papel*" (ALUNO GILBERTO, DTDC, p. 08). A princípio, ver um aluno participar de uma peça é algo extremamente positivo, entretanto, a interação gerada nesse contexto precisa ser repensada, pois a oportunidade de participar de uma peça produz interações significativas e muito importantes para o aprendizado de uma criança.

Os alunos esperam interagir, comunicar-se e contribuir dentro de seu contexto social. Em uma fala, um aluno disse: "para mim, significa muito", referindo-se ao que sente quando participa de apresentações, pois uma das expectativas desses alunos é transpor esse isolamento imposto socialmente.

Essa realidade não permite aos alunos experimentarem outras experiências culturais, a não ser a vivência escolar e onde são levados por sua família. A vida destas crianças fica limitada ao trajeto da escola para casa ou quando são levadas a algum lugar que, no discurso deles, era a igreja. Mencionamos aqui a igreja como uma referência para os alunos, porque eles sempre falam dos instrumentos musicais que existem na igreja, além de peças, eventos, entre outras coisas.

4.2.1 Desejo de interagir socialmente - "E como ninguém está chamando..."

As manifestações musicais que carregam as experiências de nossos alunos, como dito anteriormente, eram, na sua maioria, os locais de sua residência, próximos às suas casas, como: as igrejas ou algumas festas. Estes últimos (igrejas e festas) são lugares frequentados pela família do aluno e, este, é levado pelos familiares a esses espaços. Nesses lugares, os alunos participavam de grupos musicais, cantando, ou tocando algum instrumento de grupos de teatro, ou mesmo se apresentavam sozinhos, cantando com playbacks. Além disso, durante os cultos, os alunos também ouviam outras pessoas cantarem e podiam cantar juntos,

mesmo que sentados em seus lugares. No entanto, mais uma vez reafirmamos a ideia de que tal colocação não garante que as práticas são coerentes com o processo de inclusão como veremos adiante.

Os alunos eram levados por sua família, mas nem sempre eram convidados para participar das atividades do ambiente. Débora (DTDC) fala que gosta muito de estar envolvida com atividades que tenham apresentações, entretanto ela gostava de ser convidada:

Mas só quando chamam, né? E como ninguém está chamando, a gente se mostra aqui na escola mesmo. Só fui chamada para Saquarema mesmo. Todo mundo gosta. Eu gosto de me apresentar em outros lugares. (ALUNA DÉBORA, DTDC, p 03)

Existe uma invisibilidade social da figura da pessoa com deficiência, a qual seduz as pessoas a deixarem o cego, o cadeirante ou outros casos de deficiências no canto. A adaptação de uma atividade pode ser mais trabalhosa, ou mesmo porque simplesmente pensam que, sentada no canto, essa pessoa esteja se sentindo feliz. Enquanto vemos, no discurso da aluna, que o que lhe faz satisfeita é estar inserida nas atividades e apresentações, o que por sua vez, segundo ela, não tem acontecido.

A sociedade está em constante processo de transformações. Dentre as transformações na sociedade pós-moderna, podemos considerar a incorporação da cultura da inclusão como uma delas. Ainda estamos aprendendo a ver as pessoas com necessidades especiais, com novos olhos, respeitando suas singularidades e valorizando suas capacidades. Baseados nesse pensamento, entendemos que ainda é comum encontrarmos indivíduos que, sem perceber, deixam pessoas com deficiências visuais em um canto, ou mal incluídas em um dado contexto.

Geraldo afirmou não ter muitas oportunidades para se expressar musicalmente "*Não tenho espaço*" (ALUNO GILBERTO, DTDC, p. 06). "*Em casa eu fico batendo nas coisas*" (ALUNO GABRIEL, DTDC, p. 06). "*Eu bato na mesa, no sofá, na cadeira, no balde*" (ALUNO GILBERTO, DTDC, p. 06). Esse mesmo aluno frequenta a igreja, que tem instrumentos musicais, inclusive a bateria, segundo ele, mas não consegue uma oportunidade. Quando recebe uma oportunidade, as pessoas não explicam a importância de seu papel no

contexto. Os problemas são muitos e a sociedade ainda está se apropriando da cultura da inclusão.

Um exemplo como o mencionado acima deve ser visto como uma rica oportunidade de propiciar a essa criança a chance de estudar um instrumento musical, pois é evidente seu interesse. Entretanto, para isso que isso aconteça é preciso que o professor compreenda suas singularidades. E ainda, no lugar onde ele poderia tocar, as pessoas deveriam incluir esse aluno às atividades e permitir que este interaja, sinta e compreenda a força das relações entre ele e o contexto.

4.2.1.1 Integração e a não Inclusão Social

Assim, já percebemos que as pessoas com deficiências são incluídas nas apresentações, porém são colocadas no meio das atividades e ficam perdidas, pois não são orientadas sobre seu papel naquele contexto. Tal percepção nos aponta para um processo de integração e não de inclusão.

Não basta colocar o aluno no contexto, pois isso, de acordo com Diniz (2012) seria o que chamamos de integração, na qual não há necessariamente uma perspectiva de que o meio se transforme para acolher a diversidade do aluno (DINIZ, 2012). Imagine uma criança colocada em um contexto, e que depois disso é deixada às suas próprias condições, como um "ser invisível", que não precisa de nenhum tipo de ajuda ou orientação. O aluno pode estar entre várias crianças, mas sem compreender tudo que está à sua volta. Infelizmente, um desperdício de uma grande oportunidade, pois nessas situações uma criança pode se desenvolver consideravelmente, se for estimulada e orientada. Se houver uma efetiva e significativa participação do aluno na atividade, poderemos ter resultados extremamente positivos.

Um convite a um aluno para participar de alguma apresentação gera uma grande expectativa quanto a esse momento, pois eles desejam mostrar para as pessoas suas capacidades, seus talentos. Sendo assim, eles veem essas apresentações como grandes oportunidades para exposição de suas potencialidades. Reinaldo, durante a entrevista, afirmou ser muito importante o momento de apresentações.

É bom para mostrar o trabalho que está se desenvolvendo, a intenção do Professor. Para mim, significa muito. Eu acho legal ter a sensação de mostrar o que você já sabe. (ALUNO RICARDO, DTDC, p. 09)

Embora, em nossa oficina, não tivéssemos realizado apresentações fora do espaço de sala de aula, apresentar um resultado musical em público parece ser de suma importância para o fechamento das atividades. Quando música é produzida, são gerados reflexões e conteúdos que surgem a partir do fazer musical, e, em sequência, parece que os alunos esperam o ato de compartilhar com outras pessoas o produzido musicalmente. Acreditamos que a desempenho produz significações e resignificações diferentes para cada aluno, professor e, até mesmo, o público.

4.2.1.2 Um exemplo de integração

Em uma aula, falávamos da oportunidade dos alunos de se apresentarem a um público diferente dos colegas de sala de aula. Eles consideraram extremamente positivo, pois geralmente estes possuem poucas oportunidades de participar de apresentações musicais, e quando possuem, correm o risco de atuarem em grupos que não se preocupam em refletir sobre o que é produzido musicalmente, sendo então excluídos por causa de suas singularidades. Um aluno afirmou que participava de um grupo de teatro na igreja, e lhe deram o papel de um pinguim. O aluno não sabia qual era a importância do seu papel na peça. A expressão "sei lá" mostra que o aluno não tinha ideia de qual era sua função no todo da encenação. E mais, a figura do pinguim para uma criança cega nem sempre é clara. O aluno sabia o que era um pinguim? Para nós que enxergamos, pode ser mais fácil, porque já vimos figuras, vídeos, entre outros, com a figura de um pinguim. E na situação de uma criança que nunca viu o animal e que não tem ideia do que fazer? A exclusão ganha, desta forma, uma dimensão de crueldade e violência, pois o aluno é colocado em uma posição de descaso e abandono no meio de todos. Uma oportunidade que esse aluno teria de aprender foi substituída pelo descaso.

Ficou claro que o aluno naquela situação foi apenas integrado no contexto. Independentemente de ser um papel de destaque e com muitas falas ou não, todos os papéis possuem sua importância para o conjunto da obra. Talvez pelo fato de o aluno ser cego, acabaram por dar um papel para que não dissessem que o aluno não participou. Entretanto, deram algo que ele estivesse participando apenas em presença, não obstante a valorização dessa participação poderia ser indicada, se pelo menos dissessem para o aluno quem era o personagem que ele estava representando.

Em entrevista, a professora do IBC fala do fato de os alunos frequentarem determinados tipos de lugares por causa da família. No entanto, a inclusão desses alunos nos espaços frequentados, na prática, não acontece. E outra característica desse fenômeno é que muitas das vezes não há um tipo de consciência religiosa dos alunos e simplesmente ficam sentados pelos cantos, ou são colocados para participar de algo como: "dê alguma coisa pra ele fazer", ou "coitado, se não ele vai ficar triste".

A questão da música evangélica é outra coisa complicada, porque é muito complexa. Muitos são obrigados a ir com a família, pois a mãe quer ou o pai quer, mas eles mesmos não sabem o que estão fazendo dentro da igreja. Eles não possuem maturidade religiosa para optar. [...] Muitos frequentam porque a mãe vai e ele acaba indo também. Outros vão, mas vão de vez em quando, e outros não vão. A música religiosa evangélica passa muito por isso. Têm alunos que querem cantar Aline Barros, essa galera. (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 17)

4.2.1.3 A igreja como opção ou falta de opção

A crença é uma marca muito forte na experiência cultural de nossos alunos. Durante as entrevistas, nossos alunos sempre mencionaram um tipo de repertório que é tocado em cultos e missas de igrejas. Além disso, quando perguntávamos sobre lugares que frequentavam, além da escola, a igreja, quase sempre, aparecia como resposta. Na apresentação dos dados, foi possível verificar que os alunos acompanham suas famílias a esses lugares, ou seja, não há necessariamente um desejo de frequentar, mas por falta de opção e por uma tradição familiar são levados à igreja.

Não adentraremos em questões religiosas, crenças, entre outras, nesta pesquisa. Contudo, acreditamos que a crença, que envolve esses fenômenos, amarra práticas coletivas e que, aos olhos de alguns, pode até parecerem manipulações ou ilusões por causa da falta de uma explicação lógica para tal fenômeno. Concordamos com Moscovici (2011) e acreditamos que:

É verdade que toda pessoa, ao adorar uma planta ou animal, parece ser vítima de uma ilusão. Mas, se todas reconhecem seu grupo social dessa maneira, então estamos lidando com uma realidade social. (MOSCOVICI, 2011, p. 178)

Entendendo a crença dos indivíduos como uma característica coletiva, portanto, social, vemos a igreja como uma parte da realidade social desses alunos.

As pessoas com deficiências sofrem um grande abandono quando nos referimos à vida social e sua inclusão na sociedade. Percebemos na fala de nossa aluna quando diz: "*nunca fui a lugar nenhum com música*" (ALUNA DÉBORA, DTDC, p. 02), a falta da inserção da aluna nos ambientes frequentados. De fato, são poucas as opções, mas ela própria falou antes que frequentava a igreja, festas de aniversários e casamentos.

Porém, em que condições esses alunos frequentam esses espaços que foram mencionados nas entrevistas e nas aulas? Acreditamos que nem todas as pessoas tenham o propósito de excluir, mas o abandono de uma pessoa com deficiência visual em um canto é uma representação social da figura do cego. As pessoas acham que os cegos devem ficar nos cantos, porque podem se machucar, ou porque talvez irão ficar perdidos no meio das pessoas que enxergam.

Os alunos são levados à igreja, mas não porque querem, simplesmente são levados, muitas vezes por falta de opção. Não que a igreja seja um local inapropriado, entretanto para a formação cultural de um indivíduo, quanto mais ampla e rica forem suas experiências, mais chances esse indivíduo terá de aprender e crescer em conhecimento. Portanto, a experiência adquirida na igreja deveria ser somada a outras, como visitas a teatros, bailes, festas e outros. Problematicamos aqui a falta de opções e não a opção de frequentar uma igreja.

4.2.1.4 As pessoas sabem lidar com as singularidades?

Outra realidade é que as pessoas não sabem exatamente como lidar com essas especificidades. E por isso acabam permitindo que a pessoa participe daquele momento, mas não de forma inclusiva, mas apenas integradora. Alguns são apenas colocados no meio do processo, contudo, pergunto-me: e a significação? Os valores? Essas ações trazem como consequência respostas como as que ouvimos: "*nunca fui a lugar nenhum com música*" (ALUNA DÉBORA, DTDC, p. 02). Sabemos que isso seria quase impossível em nossa sociedade, mas como não há um processo inclusivo coerente, esse tipo de pensamento acaba sendo construído na cabeça das crianças.

A figura do cego como alguém sem autonomia, dependente dos outros para tudo, são ideias construídas no decorrer da história, e de modo imperceptível, aderidas por nós. Trata-se do fato de nascermos imersos nesse contexto. Moscovici (2011) fala dessa adesão coletiva e pública.

É, pois, a representação que une as ideias e o comportamento de um coletivo, representações que são formadas no decurso do tempo e às quais as pessoas aderem de maneira pública. (MOSCOVICI, 2011, p. 183)

Dentro da igreja, nossos alunos adquirem experiências musicais significativas, entretanto isso não assegura que haja práticas inclusivas coerentes. Em nossa posição, consideramos culturalmente válidas todas as sugestões dos alunos, inclusive as que são de origem religiosa.

Todavia, tocamos novamente no curioso fato de os nossos alunos mencionarem essas músicas nas entrevistas, mas não as sugerirem para o repertório da oficina. Possivelmente, a experiência de contato com novos estilos, instrumentações ou mesmo o contato com os trabalhos manuais, tenham gerado um novo interesse nos alunos.

Em contraponto, a professora da instituição afirma que na preparação das apresentações musicais da escola, muitos alunos pedem para cantar músicas evangélicas. Ela não impede os alunos de apresentarem músicas dessa natureza, mas sempre discute as características do evento, deixando à escolha dos alunos se a música combinaria ou não com

os objetivos da apresentação. Nossos alunos afirmam gostar muito da igreja pelo fato de estarem em um lugar diferente, mas essa ida não garante, de fato, que esses alunos estejam sendo incluídos de modo adequado.

4.2.2 Apresentações musicais - Alimentando a autoestima

Como notamos na parte anterior, o aluno fica satisfeito em mostrar o que aprendeu na oficina, em compartilhar a produção musical feita em sala de aula e, ainda, em alimentar substancialmente sua autoestima, uma vez que significa algo de muito valor para ele: "*Para mim, significa muito*". "*Eu acho legal ter a sensação de mostrar o que você já sabe*" (ALUNO RICARDO, DTDC, p. 09). A professora de música das turmas do ensino regular da instituição fala da sua perspectiva, reforçando a importância das apresentações como um tipo de fechamento de trabalho dessa natureza:

Eu acho que os alunos, quanto à questão de tempo de aulas, de curso, deveriam ter mais encontros, para dar tempo de culminar em uma apresentação, como foi feito da outra vez. A culminância é fazer música, fazer som, criar através de outra ferramenta que não é o convencional que a gente conhece. Isso que é o grande barato desse trabalho. (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 13)

Nas oportunidades de apresentações, os alunos aprendem a superar medos e dúvidas em relação ao público, o momento do palco, entre outras coisas. Geraldo afirmou que as apresentações o ajudam a vencer o nervosismo e a ser mais calmo. Assim, vencendo seu nervosismo, ele pode contribuir para elevar a autoconfiança e, conseqüentemente, elevando sua autoestima.

4.2.2.1 A escola gerando possibilidades

Já falamos que as famílias dos alunos entrevistados não costumam levar os alunos a shows, teatros, concertos, entre outros. Nesse contexto, a escola aparece como um importante mediador de novas experiências musicais. Em uma oportunidade na escola, os próprios alunos mencionaram o contato com instrumentos musicais de concerto no teatro do próprio Instituto Benjamin Constant.

Aqui na escola, teve a orquestra. Foi legal! Eles estavam tocando músicas antigas, da época. Esqueci a época, mas eu subi lá para ver os instrumentos. Tinham trombones, trompetes. Havia aquele que tinha dois tambores e põe o pé assim (demonstrando a posição dos pés no instrumento) aí sobe e desce. Que toca com as baquetas. Que eu não sei o nome daquilo... O tímpano. Também tinham violinos, eles eram da Camerata. (ALUNA DÉBORA, DTDC, p. 03)

As entrevistas revelaram que a escola era uma importante opção de oferecimento de novas experiências musicais a serem somadas na bagagem cultural de nossos alunos. No Instituto, os alunos tinham a oportunidade de ter aulas de música regulares na parte da manhã e, à tarde, oficinas optativas, onde nosso trabalho se enquadrou. Além de atividades extraordinárias como apresentações, concertos no teatro da escola, teatro, entre outras.

Aqui reforçamos a ideia da invisibilidade social do cego, gerando um grande isolamento mesmo quando estão entre conhecidos e familiares. Nesse contexto, a escola passa a ter um papel fundamental para abertura de mundo. E não falamos apenas de alunos com “NEE”, mas toda a comunidade escolar engajada na transformação da sociedade, a partir dos indivíduos. Cada aluno deve desconstruir a figura do cego como alguém sem condições de realizar suas tarefas, sem autonomia para sair, pagar suas contas, enfim ter uma vida como qualquer outra pessoa.

A deficiência visual por si só não interfere na capacidade cognitiva da criança. Ela é capaz de aprender, comunicar-se e interagir. Uma escola preocupada com a inclusão deve

levar toda sua comunidade a compreender a figura do cego como uma pessoa capaz de viver normalmente entre todos, capazes de interagir e transformar o meio no qual está inserido.

4.2.2.2 A Oficina gerando possibilidades - Desconstruindo preconceitos

Em nossa oficina, os alunos tiveram experiências, nas quais eles puderam lidar com materiais manualmente e criar novos instrumentos musicais a partir da experimentação. Segundo um aluno, essas atividades proporcionaram vivências que ele nem imaginava que poderia fazer:

Essa oficina, eu acho importante, pois através dela aprendi muita coisa. Jamais conseguiria imaginar que poderia criar instrumentos com garrafas, etc. Por isso, eu acho importante esta aula. (ALUNO RICARDO, DTDC, p. 09)

Nessa fala, o aluno descreve o que pensava de si mesmo. Ele imaginava que jamais poderia "criar", no sentido de construir, desenvolver um instrumento. As pessoas costumam perguntar sobre isso na pesquisa: "Mas são eles mesmos que constroem os instrumentos?"; referindo-se aos alunos com deficiência visual. Porque parece existir uma representação social de que o aluno cego não é capaz de lidar com ferramentas, ou trabalhar com alguns materiais.

Parece haver uma ideia compartilhada socialmente de uma fragilidade ou incapacidade da pessoa cega, que reflete nas práticas e conceitos da sociedade. Como se o cego fosse alguém frágil, sem autonomia ou incapaz de viver sozinho. Sem percebermos, incorporamos ideias em nosso modo de ver o mundo que precisam ser desconstruídas de modo a entender a pessoa com deficiência visual, de modo diferente. O aluno cego, sim, pode lidar com um furador. Uma colocação como essa deve ser aderida pelo nosso modo de ver nosso aluno. Com isso, podemos gerar novas representações e desconstruir preconceitos que estão entranhados na trama social. Para Moscovici:

As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros. (MOSCOVICI, 2011, p. 08)

Portanto, desconstruindo os preconceitos, podemos nos ligar ao nosso aluno com um modo de ver mais justo. Seremos capazes de novas associações. Pensaremos em uma pessoa cega que pode lidar com uma serra, caso haja as adaptações necessárias. Pensar, sem surpresa, quando falarmos que um aluno com deficiência visual utilizou um furador. Que nossos alunos são capazes de inventar, construir, tocar, apresentar-se, gerar novos conhecimentos. São associações que nos libertam de amarras que prenderam muitas mentes durante muito tempo.

4.2.3 Família - O que os alunos podem experimentar em casa?

A falta de entendimento sobre as deficiências é uma realidade na vida das famílias de crianças com necessidades especiais. Nem todos sabem exatamente como lidar com esse tipo de situação e, às vezes, por pensarem que estão protegendo seus filhos de algum perigo, privam as crianças de algumas experiências. Percebemos um fato que mereceu nossa atenção, pois reflete essa realidade.

Alguns materiais e ferramentas eram totalmente estranhos aos nossos alunos. Até mesmo objetos de uso doméstico diário, por exemplo, um funil. Em uma dada atividade, nossos alunos iriam encher garrafas com água, e surgiu a pergunta: "Como vamos encher as garrafas?" Disse que usaríamos um funil e um aluno de 20 anos de idade perguntou o que era um funil, pois ele nunca tinha manuseado um antes. De modo semelhante, muitos alunos nunca tinham lidado com ferramentas como: furadores, serras, ou coisas mais simples, como: funis, por exemplo.

Os alunos muitas vezes são privados de atividades com trabalhos manuais por causa da deficiência visual. As famílias privam seus filhos por causa do medo de eles, seus filhos, se machucarem, ou por algum tipo de sensação de incapacidade, ou mesmo por desconhecimento das singularidades de seus próprios filhos. A professora do IBC considera tal tratamento uma brecha na formação desse indivíduo que tanto precisa do tato para a construção do conhecimento. Para ela, as famílias têm grande responsabilidade nessa parte da

formação do aluno, embora o Instituto também ofereça disciplinas para que seus alunos desenvolvam tais habilidades necessárias para seus cotidianos.

Acredito que muitos não têm essa experiência. Até pelo fato de não querer que seus filhos se machuquem. Ou por ignorância, de não enxergar as necessidades de ensinar coisas do dia a dia para seus filhos. Pensar que um dia não vão estar mais aqui. E o que vai ser deles? E aí? Ele vai se virar sozinho? Como ele vai fazer as coisas dentro de casa? Alguns também em uma certa... Tem uma disciplina aqui no IBC chamada Orientação e Mobilidade para o aluno aprender a andar de bengala, andar sozinho. Tem que se locomover sozinho aqui, na rua ou em qualquer lugar que ele for. Antigamente tinha uma disciplina chamada Atividades da Vida Diária, que agora mudou o nome, mas não me lembro qual é o novo nome. Mas, eles aprendem a costurar, dar laços no tênis, calçar-se e se vestir. Inclusive, temos uma casa montada, onde a professora trabalhava esse dia a dia com os alunos. Vai para a cozinha, vai cozinhar, aprender a fazer as coisas de dentro de casa, do seu dia a dia. E, com certeza, muitas famílias, muitos alunos não têm esse tipo de educação. (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 15)

A oficina desenvolveu trabalhos com certas ferramentas cortantes ou perfurantes, as quais precisam de um cuidado redobrado, o que também foi dito pela própria professora em entrevista. Mas, com materiais do cotidiano de nossos alunos, conseguimos desenvolver instrumentos que viabilizaram diversas atividades musicais durante a oficina. Ora, secundariamente surgiram atividades que não eram necessariamente musicais, mas que eram importantes e foram mencionadas na seção que descreve as adaptações para a construção dos instrumentos. Durante a construção de um instrumento musical, podem estar em foco conteúdos de física, matemática, atividades manuais, entre outras, e o ato de conhecer uma nova ferramenta, para aquele aluno, foi importante.

As atividades manuais não estão no dia a dia dos alunos, mas deveriam ser trabalhadas. Os alunos dizem: "mas eu preciso trabalhar com faca, tesoura, com cola..." tá certo que com um público de deficientes visuais você precisa ter mais cuidado, evitando o máximo de coisas que eles possam se machucar. Com a baixa visão já melhora um pouco, ele já vai enxergar melhor, mas com quem não

enxerga você vai ter um cuidado redobrado. O que não impede dele até usar algumas coisas, só vai precisar mais cuidado. Como uma coisa tem relação com a outra? Estou usando coisas do meu dia a dia, conhecimento e fazeres do meu cotidiano na oficina. Você acaba trabalhando outras coisas também. Nesse caso você descobriu isso com essa clientela que você atendeu e que por acaso ele não sabia o que era um funil, talvez outros não saibam também. Nunca colocou a mão, nunca precisou, nunca rolou. E pra que serve um funil? Pra ele também foi um aprendizado. (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 15)

Deixamos claro que tais conteúdos estão em um segundo plano, talvez poderíamos considera-los como conteúdos colaterais, uma vez que os objetivos principais possuem fins musicais. Além disso, todas as atividades manuais para a construção dos instrumentos musicais na oficina tiveram como objetivo produzir materiais para enriquecer as possibilidades de criação musical e experimentação sonora. As atividades de criação de novos instrumentos musicais e de composição aparecem no discurso de um aluno como uma atividade importante na sua formação. Como educadores preocupados com o universo da diversidade, temos uma responsabilidade com a formação do aluno, e essa formação engloba muitas vezes ampliar conhecimentos que não são de nossas áreas. Como dizer para um aluno que não conhecia um funil que aquilo não fazia parte da aula. Obviamente não podemos desenvolver atividades sem direções, entretanto precisamos nos posicionar sempre abertos para oferecer o máximo de informações para a construção do conhecimento.

Urias falou do seu interesse na oficina, pois esta parecia acrescentar novos conhecimentos, inventar, estimular novos pensamentos, preparar o aluno para possíveis desafios. Essa perspectiva é muito importante tanto para aluno como professor em qualquer contexto da educação.

Quero procurar acrescentar alguma coisa, procurar inventar, estimular a mente para outros tipos de instrumentos, criar algo. Normalmente, a gente quer aprender a tocar e quando começa a aula só saber de tocar, tocar e tocar. Mas, no meu caso, não é assim, quero, sim, aprender a tocar, mas também inventar instrumentos. Acho isso muito interessante. Bem, e eu estou gostando muito dessa oficina, não tenho do que reclamar. Com o decorrer das aulas tenho um reconhecimento, acrescenta novas coisas [...] porque vemos que

hoje em dia nada é impossível, pois nesse meio o povo sempre tá inventando. (ALUNO URIAS, DTDC, p. 11)

4.2.4 Ainda existe a exclusão na vida escolar

A dificuldade com os processos inclusivos começa nas casas dos próprios alunos. Nossos alunos, como vimos anteriormente, nem sempre são aceitos por suas próprias famílias. Os pais nem sempre compreendem o fato de seus filhos terem nascido com algum comprometimento na acuidade visual. Alguns possuem vergonha de seus filhos, ou mesmo por não saberem lidar com as singularidades da cegueira, deixam os filhos em um canto da casa, pensando, dessa forma, proteger seus filhos.

Para os casos de alunos com baixa visão, o fato de terem algum contato visual ameniza esse tipo de violência que acontece dentro da própria casa do aluno. Ou seja, a partir dessa óptica, a inclusão que deveria começar pela família não acontece, seja por falta de conhecimento, de condições financeiras, ou mesmo apoio psicológico especializado. Famílias entram em quadros depressivos e no momento em que a criança começa a perceber que essa situação é por causa de sua deficiência, ela se sente ainda mais fragilizada e excluída.

Quando esse assunto se estende para a vida escolar dessas pessoas, a situação continua complicada. As instituições não estão preparadas para receber nossos alunos com necessidades educacionais especiais. Para a professora do IBC, o problema está em diversos níveis da educação básica até a universidade:

A gente vê a dificuldade que é a cabeça do professor universitário, a cabeça de um professor da educação básica que ainda é muito complicada. Apesar de nossos alunos irem para outras escolas, muitos professores de lá não aceitam, a ponto de uma ex-aluna nossa escutar lá dentro da escola "não sei o que esses alunos cegos estão fazendo aqui", frase de um professor da escola. "Esses cegos" entenderam? E isso não adianta porque você vai se esbarrar sempre. As pessoas não são iguais, não pensam da mesma maneira, os professores... Têm pessoas que simplesmente não querem. (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 15)

Essa realidade aflige nossos alunos e muitos deles possuem medo de ir à escola por causa da possibilidade de serem excluídos. Não que aconteçam maus tratos com os alunos, mas pelo fato de ficarem no canto da sala de aula, muitas vezes sem participar das atividades, ou mesmo serem inseridos nas atividades, mas por "pena", sendo que não há nenhum tipo de reflexão sobre a inserção desse aluno na atividade. O que poderia ser feito para que o aluno pudesse contribuir qualitativamente na atividade? Ou como o aluno poderia influenciar nas atividades e na construção do conhecimento? Sem esse tipo de perguntas o professor poderá deixar o aluno à sua própria sorte.

Os alunos que conseguem se formar correm um sério risco de serem pessoas que não trabalharam sua autonomia e autoconfiança. As dúvidas sobre o futuro assombram muitos deles. A falta de investimento na área e a falta de práticas inclusivas baseadas em reflexões comprometidas com a vida dessas pessoas é um forte atenuador da exclusão social. Se em casa os alunos não recebem o incentivo necessário, a exclusão começa entre os próprios familiares e a escola seria um espaço que poderia minimizar o problema. Não resolveria, até mesmo porque a escola não tem essa responsabilidade de solucionar todos os problemas. Entretanto, na escola, esses problemas ganham dimensões sociais maiores. Os alunos ficam preocupados com o que acontecerá depois que terminarem seus estudos. Vejamos o que um próprio aluno falou sobre o que pensa de seu futuro:

Tenho sonho de ter um emprego fixo, ter minha casa, minha família, ter um carro. Para isso acontecer, eu tenho que estudar bastante. É verdade. Daí, a gente pensa: poxa como é que vai ser meu futuro, será que eu vou ter isso tudo, ou não, será que não irão me aceitar em emprego algum? Às vezes, a gente pensa assim, por causa da deficiência visual. Porque muitos que trabalham, enxergam normal, e a maioria dos empregos não aceita pessoas que não enxergam, porque não tem muita utilidade, acham que não tem muita inteligência e que não assimilam rápido. (ALUNO TADEU, DTDC, p. 10)

A educação inclusiva, com um olhar aberto para a diversidade, deve prever essa situação. Cabe a nós, prepararmos-nos para fornecer ao aluno ferramentas para que ele gere transformações em sua vida por meio do conhecimento. Nossas aulas, durante a oficina, buscaram, em diversos momentos, valorizar as capacidades dos alunos, mostrando que suas

especificidades os tornam diferentes, mas não estéreis na construção do conhecimento. Suas realidades foram fundamentais para o andamento das aulas. Suas singularidades fazem com que esse trabalho que lemos agora, exista. São pessoas cujas contribuições são capazes de transformar o mundo. E esse tipo de trabalho pode se desdobrar para pessoas que enxergam, ou pessoas com transtornos mentais e pessoas com paralisia cerebral, só dependerá de reflexões e práticas coerentes. Segundo a professora da instituição, foi possível averiguar com essa oficina, que alunos cegos podem construir instrumentos musicais e que as adaptações foram de suma importância para a realização das atividades.

Porque a construção musical com materiais não convencionais, de forma lúdica, como na oficina, ela não se adéqua só a quem enxerga. Ela pode ser feita com qualquer clientela. Ela pode ser feita até com quem tem paralisia cerebral, pode-se trabalhar até com surdos [...] Vai da necessidade de você adaptar algumas coisas para aquela clientela que você tiver. Você fez isso com um grupo que não enxerga, então é possível fazer com cadeirantes. É possível fazer com PC (paralisia cerebral), às vezes pode ser feito. A pessoa está toda paralisada, mas a cabeça dela está funcionando. E aí você vai ver o que ela pode produzir dentro daquela dinâmica. Não é direcionado só para quem é vidente. Nesse trabalho você me mostrou que pode fazer e adaptar adaptá-lo para qualquer clientela. Sua primeira experiência foi com deficientes visuais, entretanto, se abrir para outros grupos, terá várias experiências com resultados exclusivos e únicos com cada grupo que trabalhar. (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 15)

As pessoas, sem querer, são preconceituosas, pois limitar possibilidades por causa de uma especificidade, é perder a chance de criar novos caminhos para a construção do conhecimento. Por que pessoas surdas não poderiam construir instrumentos musicais e tocá-los? Por que são surdos? Este não é o foco do presente trabalho, todavia, antes de a oficina começar, a própria professora falou que não imaginava como seriam possíveis tais atividades. Do mesmo modo, muitos perguntam sobre os trabalhos com pessoas com paralisias cerebrais, surdos, entre outros. Esta problemática precisa ser colocada em debate, para que mais ações inclusivas, coerentes com os discursos e efetivas, sejam colocadas em práticas.

Ou seja, dentro do conceito da inclusão, a escola deve se adaptar para receber o aluno e lhe propiciar ferramentas necessárias para a construção de um indivíduo crítico e reflexivo.

Ainda faltam muitos elementos para a “implementação” de uma inclusão de modo coerente com o discurso proferido pela legislação, documentos e própria escola. Para a professora do IBC (DTDC), estamos distantes de uma educação inclusiva eficiente, por causa da falta de qualificação da mão- de- obra.

Sobre a inclusão, lá fora o ideal ainda não existe. O que se quer e o que se espera da inclusão não é o que se está fazendo ainda. Porque você se esbarra no primeiro problema: você não tem professores preparados. Você não tem recursos humanos capacitados para receber esse alunado. (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 15)

Sabemos que a formação de mão de obra qualificada é algo demorado e as medidas tomadas possuem efeitos de médio e longo prazo. Mas essa realidade não justifica que um professor exclua, hoje, seu aluno com uma deficiência, como foi dito pela professora entrevistada. Uma aluna ouvir de um professor a pergunta: - o que um cego está fazendo em uma escola?... Reflete a profundidade do problema discutido. Sabemos que a transformação do mundo só começará a partir de nós, portanto encontrar essa realidade nos permite refletir sobre ela e não repetir tal erro.

4.2.5 Medos e desafios - busca por um futuro melhor

Ao perguntar aos alunos o que ensinariam em uma aula de música, caso fossem os professores, percebemos a importância dada pelos alunos às atividades estimuladoras de reflexões, criação, invenção e tocar. No final do trecho citado acima, o aluno fala da possibilidade da criação de um grupo musical, talvez como uma maneira de ganhar algum dinheiro, ou mesmo como um “*hobby*”. Mas o destaque é para uma abertura no mercado para a criação. O aluno afirma que a oficina estava acrescentando novos conhecimentos em sua formação, e em seu discurso já influenciado pelas atividades, ele diz: “*hoje em dia nada é impossível nesse meio, o povo [...] sempre tá inventando*” (DTDC, p. 11). Ele está preocupado de estar capacitado, para ser inserido no mercado de trabalho, portanto as atividades que estimulam a criação, para o aluno, parecem ser importantes.

Concordando com esse posicionamento, a escola, dentro do conceito da diversidade, deve buscar uma postura que estimule a liberdade de expressão dos alunos, a autonomia e a transformação do mundo, respeitando as singularidades de cada aluno. Entretanto, muitas escolas ainda não conseguem incluir os alunos com necessidades educacionais e não promovem ações para tal fim. O aluno é colocado em um canto da sala de aula e dizem que estão praticando a inclusão, como se somente isso bastasse. Um comprometimento de toda a comunidade escolar e a busca de incentivos do governo também são vitais para a inclusão de alunos com NEE, pois, pensando assim, vemos que ainda temos um longo caminho pela frente.

No final da fala, o aluno diz que gostaria de aprender música para "ser alguém na vida". Como vimos em uma fala anterior, os alunos reconhecem que estão inseridos em um mundo competitivo e que a criatividade (o ato de inventar) parece ser importante. Ao mesmo tempo, alguns alunos sentem-se inseguros e menos privilegiados quanto ao mercado de trabalho, por causa da deficiência visual. Um aluno, ao falar de uma música que lhe parece ser importante, fala um pouco sobre o medo sobre seu futuro, sobre as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e uma concorrência que, a seu ver, é desigual:

É a música de um cantor evangélico, acho que é Wanderlei Cardoso, tem um cd dele antigo, são muito bonitas as músicas. Fala de coisas bonitas para a gente não temer, seguir em frente, não ter vergonha do que eu sou, não temer o que possa acontecer comigo, para eu sempre ser corajoso. O meu sonho é ter um emprego fixo, ter minha casa, minha família, ter um carro. Para isso acontecer, eu tenho que estudar bastante. Daí a gente pensa: poxa como é que vai ser meu futuro, será que eu vou ter isso tudo, ou não, será que não irão me aceitar em emprego algum? Às vezes, a gente pensa assim, por causa da deficiência visual. Porque muitos que trabalham, enxergam normal e a maioria dos empregos não aceita pessoas que não enxergam, porque não tem muita utilidade, acham que não têm muita inteligência, que não assimilam rápido. Tem emprego na polícia, por exemplo, que eles não aceitam deficientes visuais, porque eles precisam de pessoas que tenham visão ampla pra trabalhar nas ruas. (ALUNO TADEU, DTDC, p. 10)

O aluno se mostra preocupado com o modo que conseguirá constituir sua família, adquirir sua casa, ter um emprego. Ele parece estar ciente de que a educação é algo muito

importante para viabilizar tais conquistas. Porém, por causa da deficiência, ele se sente inseguro, pois existe a possibilidade de não o aceitarem nos empregos. Perguntas como: "Como será o meu futuro?" ou "Será que vão me aceitar em algum emprego?", são questionamentos que os próprios alunos com deficiências visuais se fazem. E ao revelar essa insegurança na entrevista, percebemos que o aluno encontra na música um conforto e motivação para prosseguir em sua trajetória.

O fato de o aluno dizer que a música lhe diz que ele não deve ter vergonha de quem ele é, de não temer, ser corajoso, denota que dentro do repertório de escuta do aluno, muitas músicas possuem letras que os motivam a enfrentar as barreiras impostas pela falta de acessibilidade, pela situação de vulnerabilidade social, a qual o aluno se encontra em desvantagem em relação às pessoas que enxergam.

Infelizmente, as pessoas com deficiências são excluídas pela falta de conhecimento dos que praticam a exclusão. As pessoas excluem um cego porque não conhecem suas capacidades e começam a criar rótulos que marcam aqueles que sofrem o preconceito. Outros alunos também falaram de músicas com letras que falam de suas dificuldades de se adequarem a moldes sociais predeterminados. Uma aluna mencionou uma canção cuja letra fala das imperfeições das pessoas.

Eu gosto de "Sou humano" da Bruna Karla. Porque fala que a gente não é perfeito. Essas coisas todas. É que somos humanos e não conseguimos ser perfeitos. Porque tem gente hoje que não parece mais ser humano, parece bicho. (ALUNA DÉBORA, DTDC, p. 01)

Essa perspectiva da aluna, a respeito da "perfeição", mostra uma face da realidade desse alunado. Ela afirma que não consegue ser perfeita. Tal afirmação se baseia em moldes predeterminados socialmente. E as pessoas parecem perder seu aspecto humano quando não compreendem as singularidades do outro. Na verdade, o conceito subjacente de perfeição na fala acima, aponta para uma sociedade onde as diferenças devem ser minimizadas e as características particulares de cada um são sufocadas. A diversidade é colocada de lado e o importante são os modelos estabelecidos pela maioria ou pela mídia, a fim de que todos possam se enquadrar nos padrões estabelecidos.

Outro aluno afirmou que se pudesse passar alguma mensagem por meio da música, ele transmitiria a mensagem: "*Que ninguém é perfeito*" (DTDC, p. 05). Esse pensamento aparece frequentemente no discurso dos alunos. E entre todos os alunos entrevistados, em algum momento, os alunos mencionaram o fato de as pessoas serem imperfeitas, ou tratarem mal as pessoas com alguma especificidade, ou ainda terem menos acessos às oportunidades por causa de suas singularidades.

4.2.6 Aprender um instrumento musical

Os alunos consideram o ensino de instrumentos musicais importante em aulas de música. Embora os instrumentos utilizados em nossa oficina não fossem convencionais, comparados, por exemplo, ao que encontramos na mídia, o ensino de música com o uso do recurso de instrumentos musicais pareceu atrativo à turma. Não que o uso de instrumentos construídos com materiais recicláveis substitua o ensino de violino, mas esse recurso pode ser utilizado criativamente, gerar novas possibilidades e até serem tocados com instrumentos mais conhecidos, como um violão por exemplo.

4.2.6.1 Satisfação pessoal

A maioria dos entrevistados disse que se fossem professores de música, ensinariam em suas aulas algum tipo de instrumentos musical, como: teclado, percussão, bateria, violão, entre outros. Revela-se aí, a importância dada à prática e, ainda, os instrumentos citados revelam um diálogo com suas bagagens culturais. Os tipos de músicas que os alunos mais ouvem possuem uma instrumentação familiar com as que eles gostariam de ensinar, caso fossem os professores.

Eles falaram do aprendizado de um instrumento musical em aulas de música, não necessariamente aprender para ser um músico profissional, mas como um *hobby*: "*O que eu me interessa mais é o violão, a bateria e o teclado. Acho importante para ser alguém na vida. Ter um hobby*" (ALUNO GILBERTO, DTDC, p. 04).

Nessa fala, percebemos o quanto o aluno considera importante tocar um instrumento musical. É comum quando vemos rodas de jovens e adolescentes, tocando suas músicas preferidas. E, geralmente, os que sabem tocar um instrumento musical, têm um certo destaque no grupo. "Ser alguém na vida", não necessariamente, quer dizer ser rico ou ter muitos bens. Falamos de um nível de satisfação pessoal, no qual o aluno se sente feliz em ter um *hobby*. Os valores atribuídos nessa fala devem ser atribuídos ao prazer de tocar um instrumento, a satisfação de servir as pessoas com algo que aprendeu, ou mesmo obter um *status* entre seus amigos e familiares.

4.2.6.2 Vulnerabilidade Social - Sofrendo com as desigualdades

Quando perguntamos o que o aluno ensinaria caso fosse um professor de música Dayane disse prontamente:

Teclado. Eu gosto de teclado. Bateria eu acho legal, pois todas as músicas que escuto, eu só presto atenção na bateria. Nunca toquei, mas na escola tem bateria. Tem lá na igreja também. (ALUNA DÉBORA, DTDC, p. 01)

O desejo revelado pela aluna em aprender bateria, dialoga com sua atenção, que é deslocada durante a escuta musical. Ela afirma que ao ouvir suas músicas, ela presta atenção só na bateria. Mesmo que também ouça os outros elementos musicais, ela gostaria de aprender aquilo que mais lhe chama atenção. E, concomitantemente, indica lugares em que frequenta (escola e igreja) onde há o instrumento.

Entretanto, cabe ressaltar que a aluna, mesmo tendo desejo de aprender, ainda não teve oportunidade. Essa mesma aluna disse que gosta de participar de apresentações ,e ninguém a convida. Assim, ela tem o desejo de interagir socialmente, participar, aprender, ensinar, mas a realidade mostra uma adolescente em uma posição desprivilegiada, configurando um estado de vulnerabilidade social, uma vez que "entendemos vulnerabilidade social como uma posição de desvantagem frente ao acesso às condições de promoção e garantia dos direitos de cidadania de determinadas populações" (GUARESCHI *et alii* 2007, p. 20).

Deixamos claro que alguns alunos conseguem aprender a tocar um instrumento ou a cantar na igreja. As instituições oferecem cursos livres ou aulas particulares em suas próprias dependências e, para esses alunos, a igreja torna-se um espaço de aprendizado.

4.2.7 Violência

Outro ponto que nos tocou ao coletar as entrevistas foi perceber o risco que nossos alunos correm em espaços com a violência. Infelizmente, sabemos que a violência é algo que tem assustado a todos nós, e nossos alunos identificam essa realidade. Diversas falas durante as entrevistas com as crianças apontam para tal percepção:

Porque tem gente hoje que não parece mais ser humano, parece bicho. Porque as pessoas estão muito violentas hoje. Eu vi uma reportagem de um homem que matou a mulher, tirou o coração e fritou para comer. (ALUNA DÉBORA, DTDC, p. 02)

Gostaria que o mundo fosse de paz. Mas é o que se tem hoje, violência. Você vai querer o que? Mais violência. (ALUNA DÉBORA, DTDC, p. 03)

Uma coisa no mundo que eu gostaria de mudar... A violência. Porque tem muita gente morrendo. (ALUNO GERALDO, DTDC, p. 05)

Eu passaria uma mensagem de paz. Porque hoje está precisando. Tá muito complicado essa violência aí.. E isso aí, tem de montão. É filho matando pai, pai matando filho. (ALUNO RICARDO, DTDC, p. 09)

Pelo fato de não enxergarem, nossos alunos se tornam mais vulneráveis a essa violência. Podem ser assaltados e nem sequer ver quem foi o bandido. Ou ainda, segundo a professora da instituição, alguns vão a lugares como bailes funk.

Eu acho que alguns até já foram a bailes “funks”. Quem não enxerga, eu não digo não, mas uns que têm uma boa baixa visão. Até porque você escuta cada papo, cada coisas, e eles te falam. (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 17)

Nesses espaços, a violência atua com muita força, não há só riscos de assalto, mas de violência sexual, moral, entre outros. Os alunos com deficiência visual são mais vulneráveis por causa de suas especificidades.

Contrastamos o colocado acima com a possibilidade da deficiência gerar certo tipo de proteção para esse público. As vezes, até mesmo um bandido pode se sentir responsável por proteger uma pessoa com deficiência visual, evitando de lhe fazer algum mal ou ainda a protegendo. Assim, o que era vulnerável pode ser revertido em uma proteção. Dentro de sua própria comunidade, entre seus conhecidos, as pessoas ao seu redor podem sentir-se com o dever de proteger esse indivíduo não permitindo nenhum mal.

4.2.8 Sem estudar - uma realidade na vida das pessoas com NEE

Em entrevista, a professora falou de um fato sobre o Urias, que nem ele mesmo havia mencionado. Ele vinha da Bahia para o Rio de Janeiro, mas estava sem estudar há algum tempo.

Porque foi um aluno que ficou dois anos sem estudar na Bahia, pois a escola não tinha recurso e foram dois anos sem estudar. E dois anos sem estudar na vida de uma pessoa, é muita coisa. (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 16)

No seu depoimento, ela fala de uma escola que não tinha recursos para atender esse aluno. E nos perguntamos (sem imaginar que número seria esse) quantas escolas espalhadas pelo Brasil ainda não estão preparadas para receber os alunos com NEE. Para qualquer aluno, independente de suas singularidades, dois anos sem estudar pode representar um atraso significativo na sua vida escolar. Para as pessoas com NEE, que precisam ser estimuladas o mais cedo possível, perder dois anos sem estudar pode ser ainda pior.

Com o discurso da inclusão social, as escolas estão procurando aceitar pessoas com NEE em seu corpo discente. Porém, tal fato não nos garante uma prática coerente com os pressupostos teóricos da inclusão. Ainda convivemos com a realidade de que a mão de obra preparada para trabalhar com esse alunado é pequena. Falamos de uma discussão sobre a inclusão que inicia na década 90 (SENRA, *et alli*, 2008) e que ainda tem uma longa e promissora caminhada. Entretanto, entendemos que esse tempo ainda não foi o suficiente para garantir a superação de grandes problemas encontrados na educação.

Tendo em vista essa realidade, destacamos, entre outros, o ponto da evasão escolar como um problema muito grande na educação básica brasileira (IBGE, 2010). Ao dialogar com a educação para pessoas com NEE, essa realidade é ainda mais cruel. Pois, se a escola não estiver preparada para receber e atender às necessidades do aluno, possivelmente esse aluno sofrerá com problemas de fracassos escolares, com falta de estímulo para prosseguir com os estudos, entre outras coisas.

4.2.8.1 Apropriação do espaço e a deficiência visual

Um contato repentino com novas culturas pode gerar algum tipo de frustração. A situação pode ser ainda mais complicada quando nos referimos a pessoas com deficiências visuais, pois esses alunos chegam a um novo ambiente e não podem fazer um reconhecimento visual instantâneo. Até uma adaptação ser bem construída, leva tempo, e é necessário um empenho familiar, da comunidade, da escola, amigos, entre outros. O fator da dificuldade de se adaptar, muitas vezes, leva o aluno a se fechar no que conhece de suas raízes para se defender de alguma coisa que ele entende como desconhecida.

Com um olhar segundo o conceito da diversidade, cabe ao professor estar sensível a essas condições, pois no caso desse aluno, a obrigatoriedade de estudar em outra realidade social pode ter-lhe provocado certa frustração, sendo até necessário um atendimento psicológico especializado.

Gostaríamos aqui de aprofundar um pouco mais o caso desse aluno, referindo-se a uma necessidade natural de apropriação do espaço. Os alunos com deficiências visuais sofrem muito com esse tipo de apropriação, pois muitas vezes não há um suporte nesse sentido. Ele

fica impedido de conhecer o ambiente físico, sua cidade, sua escola e, inevitavelmente, esse fator influencia nas questões da interação social. O que ele conhecia era sua cidade natal, suas raízes, seu bairro, sua comunidade. Leva tempo para um aluno se adequar a uma mudança de estado, como aconteceu no caso dele (vir da Bahia para o Rio de Janeiro). Com certeza, as características espaciais e físicas dos ambientes são diferentes. E como um aluno cego pode adaptar-se rapidamente, se não houver um apoio nesse sentido? Para Pourtois e Desmet, a apropriação do espaço é fundamental na formação e desenvolvimento do aluno.

A consciência da posição do corpo no espaço, e a capacidade de orientar-se nele desenvolvem-se a partir da tomada de consciência do espaço como tal. Essas aptidões estruturam-se por apreensão direta, graças à faculdade de mover-se livremente, de eleger referências concretas, visuais, auditivas ou táteis; mas devem também se organizar de modo indireto pela representação interiorizada do espaço, o que constitui um procedimento mais abstrato e mais difícil, que implica passar pelo precedente. Portanto, é importante permitir à criança engajar-se corporalmente no espaço, levá-la a deslocar-se, situar-se, apropriar-se dessa dimensão. (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 71)

No momento em que nosso aluno não se apropria do espaço físico em que está inserido, conseqüentemente haverá interferências na apropriação do seu espaço social. Não podíamos sair da escola com o aluno para propiciar essa interação com o espaço exterior ao da escola, e entendemos que isso precisa ser considerado.

4.3 DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

Durante nosso trabalho, respeitar as diferenças culturais, econômicas, físicas e cognitivas foi um pressuposto de nossa abordagem. As características de cada sujeito estão postas em diálogos, interações constantes de modo que nossa experiência seja somada à do aluno. Portanto, o conhecimento do aluno interfere no nosso modo de pensar e contemplar o mundo. Autores como: Pourtois e Desmet (1999) e Freire (2010) consideram esse tipo de interação entre as realidades um interesse do mundo pós-moderno.

4.3.1 Um aluno da Bahia

Encontramos um caso de um aluno participante de nossa oficina que morava em outro estado e se mudou com sua família para o Rio de Janeiro, a fim de estudar no Instituto Benjamin Constant. Não se tratava de um aluno residente, pois todos os dias retornava para sua casa. Como esse aluno, há vários casos na instituição, tendo em vista que o IBC é um centro de referência nacional na formação e reabilitação de pessoas com deficiências visuais. Entretanto, esse tipo de mudança de culturas pode gerar choques culturais até que uma adaptação seja bem construída. E, no caso de nossos alunos, essa situação pode ser um pouco mais complicada, caso não haja um apoio familiar adequado.

Inicialmente, podemos dizer que as contribuições desse aluno em nossas atividades foram muito ricas. Experimentamos levadas rítmicas de estilos locais, o próprio aluno sugeriu a construção de um berimbau, sempre muito ativo nas discussões, falando de sua realidade.

4.3.1.1 Diferentes percepções docentes

Consideramos interessante notar que, segundo a professora da instituição, esse mesmo aluno tinha certa dificuldade em outras aulas no momento de dialogar com a realidade dos seus colegas de sala. A professora de música do ensino regular fala sobre seu comportamento em sala.

A vivência do Urias, da Bahia, uma vivência de outros ritmos, de outras batidas. Então para ele é outra cultura. Ele tem muita coisa da cultura dele, das raízes dele. O problema dele é a crise dele, é que quando ele chegou aqui, achava que sabia muita coisa e viu que não sabia. O que ele dominava muito era a cultura do seu lugar. E quando chegou aqui e teve que se deparar com outros conhecimentos, veio uma grande frustração para ele, a ponto de ser atendido pelo psicólogo [...] Mas ele está indo aos poucos, contudo acho que a grande frustração dele foi ver que sabia muita coisa da cultura dele, mas no geral não sabia nada. Ele trouxe o que viveu seu dia a dia na Bahia. Percebe-se, até mesmo em certas colocações dele nas discussões de algum assunto em sala de aula. Um pouco confuso. Um pouco da realidade dele, mas com certeza ele deve ter dado grandes

contribuições para a oficina. Você pega um pouquinho de cada um. (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 16)

A professora percebia que o aluno tinha o domínio de sua cultura local. Ele sabia sobre a música do seu lugar, sabia cantar canções tradicionais, falava sobre instrumentos que via na roda de capoeira, entre outras coisas. Contudo, para ela o conhecimento que ele tinha não era o suficiente, pois afirmou que independente do seu conhecimento, "ele viu que não sabia nada".

É um tanto curioso, pois percebemos em Paulo Freire (1996) algo que se opõe a essa colocação, questionando uma posição que todo educador deve assumir

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 17).

Em nossa visão, fundamentada em Freire (1996), o conhecimento do aluno era vital para uma situação de ensino e aprendizagem significativa. Portanto, entendemos o saber do aluno como um componente do diálogo e construção de novos conhecimentos. O que ele sabia é que sua experiência social é tudo do que precisamos, e não podemos deixar o aluno pensar que "isso não é nada". Precisamos valorizar essas experiências, pois ,de fato, em nossa oficina, elas foram muito importantes e significativas.

Para a professora, esse contato com um universo mais amplo sufocou sua realidade que havia deixado na Bahia. Com um olhar pela diversidade, a realidade desse aluno é como mais uma bela cor na paleta de um pintor. Capaz de se misturar a outras cores, gerando pigmentações, tonalidades, nuances únicas e muito bonitas. E, portanto, não deveria sufocar, pelo contrário, poderia ser apenas colocada entre todas as realidades, sem assumirmos qualquer atribuição de valores, simplesmente respeitando quem as pessoas são.

Percebemos na fala do Urias uma abertura e valorização para nossas aulas de música. Ele se abriu para falar de novos ritmos, gostos musicais e revelou estar interessado na oficina: "*Bem, eu estou gostando muito dessa oficina, não tenho do reclamar. Onde com o decorrer*

das aulas, tive um reconhecimento" (ALUNO URIAS, DTDC, p. 11). Esse reconhecimento, a valorização do conhecimento, foi a peça fundamental durante o processo e deve ser algo focado em qualquer prática educacional.

O termo reconhecimento pode ser entendido de modos diferentes de acordo com um dado contexto. Segundo o Mini Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, reconhecimento pode ser:

1. Conhecer de novo. 2. Admitir como certo. 3. Perfilhar. 4. Confessar, aceitar. 5. Examinar, observar. 6. Admitir como legal, ou como bom, ou verdadeiro, ou legítimo. 7. Declarar-se, confessar-se. (FERREIRA, 1993, p. 466)

Assim, nosso aluno não esperava um enaltecimento, mas acreditamos que ele desejava que seu conhecimento fosse considerado como verdadeiro e legítimo. Algo a ser observado e examinado dentro do espaço de sala de aula, pois muitas vezes o aluno fica feliz e interessado em compartilhar suas origens, seus costumes, entre outras coisas. Cabe ao professor perceber essas nuances muito sutis, que podem produzir efeitos muito significativos na construção coletiva do conhecimento.

4.3.2 Dialogando com as raízes - Esperanças para a educação

Reconhecemos as dificuldades de nossos alunos em se adaptar a um novo ambiente, em se relacionar com pessoas que nunca viram. Todavia, acreditamos em autores como: Freire (1987, 1992, 1996), Pourtois e Desmet (1999), Freire (2010) que as experiências dos alunos, suas raízes e conhecimento que trazem em sua bagagem cultural, são pontos fortes a serem observados na educação. Deste modo, tentamos estabelecer um ambiente de trocas, de modo que a memória das raízes de nossos alunos fosse colocada dentro de sala de aula em interação com as experiências de todos (outros alunos e professor).

Durante as aulas da oficina, Urias sempre sugeria muitas coisas sobre o local de onde morava, falava sobre a roda de capoeira que frequentava, entre outras coisas. Ele tinha certa familiaridade com o berimbau e, nas experimentações, ele sempre testava as modificações que

realizávamos no instrumento. Um olhar aberto para as singularidades desse aluno permitiu sua interação e importantes contribuições e transformações nas atividades

Isso porque, mesmo nesse contexto de adaptação que, segundo a professora, pra ele estava sendo difícil. Em entrevista, ele dizia gostar de outros ritmos, "apesar de ser baiano", segundo suas próprias palavras. Parecendo assim, que pelo fato de ele ser baiano, as pessoas iam achar que ele só ouviria axé, ou outro ritmo característico da Bahia. As expectativas que as pessoas criam, rotulando as pessoas pelas aparências, ou por causa do lugar onde elas nasceram é um ponto extremamente negativo para o ensino com o enfoque na diversidade.

A mudança de conduta desse aluno na oficina pode ter se dado pelo reconhecimento e valorização da realidade dele. Concordamos com Freire (1996), com a inserção das experiências culturais dos alunos e sua discussão em sala de aula para um processo de ensino e aprendizagem significativo e importante para o aluno.

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares [...] mas também, como há mais de trinta anos, venho sugerindo discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 16)

No momento em que o aluno percebeu que havia liberdade para expressar-se e revelar seus conhecimentos, e ainda mais, ver suas contribuições serem desenvolvidas em aula, este mesmo aluno começou a revelar uma abertura para outras opções culturais, não necessariamente de sua cultura de origem. Assim, aulas de música, desenvolvidas de modo dialógico, podem quebrar barreiras entre as pessoas e aproximar as diferenças, colocando-as em evidência e gerando novos conhecimentos. Esta é uma característica da abordagem pós-moderna de educação, a valorização das diferenças para a construção de um conhecimento próximo da realidade de todos envolvidos no ambiente de ensino e aprendizagem. Segundo Pourtois e Desmet (1999):

Enquanto modernidade levava a procurar as diferenças, a marcar as distâncias, a pós-modernidade tende a procurar as semelhanças, a tornar as aparências mais complexas, a fim de destacar melhor as aproximações. (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 30)

Percebemos uma mudança de comportamento, quando comparamos a fala da professora, descrevendo as atitudes do aluno na escola com a interação do aluno durante a oficina. Onde ele sugeriu, aceitou opiniões e interagiu com professor e outros colegas da turma. Essa aproximação de realidades de modo dialógico foi um fator importante e recorrente em nossas atividades, denotando, assim, nosso modo de entender o aluno, sua importância e transformação durante o processo.

4.3.3 Funk em diálogo com as atividades - Enriquecimento versus preconceitos

Nos corredores da escola, era comum encontrar um aluno ouvindo funk. Em entrevistas, muitos alunos mencionaram o funk como um gênero musical que gostavam de ouvir. A professora também fala do funk como uma importante referência cultural dos alunos. Eles conversam sobre o assunto e ela desconfia de que alguns alunos com baixa visão frequentam bailes em suas comunidades.

Se você perguntar eles vão dizer que ouvem muito pagode, música evangélica e funk, o “proibidão”, eles mesmos vão dizer. Eu acho que alguns até já foram a bailes funks. Quem não enxerga, eu não digo não, mas uns que têm uma boa baixa visão. Até porque, você escuta cada papo, cada coisa, e eles te falam. Eles não falam para a mãe, mas para você, eles falam. Eles não têm problemas para falar as coisas, mas dentro de casa, jamais. Não sei se eles vão escondidos, se a mãe não sabe, se o pai, até porque eles moram naquela comunidade. Então eles falam o que bandido faz: "Tia, não sabe o que os caras fizeram lá no final de semana". (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 17)

Os alunos convivem com o funk em suas comunidades. Entretanto não podemos afirmar que o único referencial desses alunos seria o funk. Baseado na fala de nossos próprios alunos, o samba, o pagode e o hip hop também aparecem nas declarações dos alunos sobre seus gostos musicais (DTDC).

4.3.3.1 Um estereótipo: as comunidades só ouvem funk

A professora da instituição considera que o fato de morarem em locais, onde são promovidos bailes funk, é um importante fator influenciador na formação dos alunos. Assim sendo, a música tocada em suas comunidades passa a ser o referencial artístico inicial deles. Em entrevista, a professora expõe seu ponto de vista:

Você sabe que a maioria deles mora em uma comunidade. E qual é a música que tocam na comunidade? É o funk! São os vários tipos de funk, do saudável ao proibidão, do batidão. Então, se ele mora em um lugar onde só consome isso, e o que está ao lado dele, atrás dele, só se consome aquilo... Onde acontece o baile funk? É na comunidade. Esses espaços são usados frequentemente. Você pode ter um baile funk em outros lugares, mas você tem um baile acontecendo de cara dentro de sua comunidade. Então, é o acesso de música, é o referencial artístico que eles têm de imediato. Por conseguinte, ele não criou o hábito nem dentro de casa de ouvir outras coisas. (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 17)

Deparamo-nos com uma situação curiosa, porque professora acredita que os alunos não desenvolveram o hábito de ouvir músicas que não seja o funk. Em contraponto, os alunos mencionam outros estilos de música em seus gostos musicais, a citar, por exemplo: pagode, rock, MPB, gospel e o rap. Obviamente, não podemos negar a força que o funk possui nas manifestações culturais das comunidades mais carentes do Rio de Janeiro. Entretanto, algo diferente seria afirmar que apenas o funk é consumido como referencial artístico daquela comunidade.

Portanto, representações sociais (MOSCOVICI, 2011) são construídas sobre a figura das pessoas que moram nas comunidades e fundamentam ideias como "morador de comunidade só ouve funk" ou como a fala da própria professora: "Qual a música que tocam na comunidade? O funk." É importante deixar esclarecer uma coisa nesse momento.

Identificar essas ideias nas falas das pessoas não caracteriza algum tipo de discriminação, mas aponta para a construção de um conjunto de ideias gerais e coletivas que poderão fundamentar ações práticas que são individuais (MOSCOVICI, 2011) Assim sendo,

não podemos considerar a fala da professora como algo necessariamente discriminatório, não obstante carregado de ideias compartilhadas socialmente que se relacionam com práticas preconceituosas.

4.3.3.2 Estabelecendo diálogos e enriquecendo o processo

Em uma abordagem tradicional, o professor é detentor do conhecimento (LIBÂNEO, 1985). Dentro dessa óptica, moldes tradicionais e conservadores de educação, o funk geralmente reflete conhecimento inválido para estar no interior da sala de aula. Entretanto, em nosso contexto de ensino e aprendizagem, não consideramos o funk como um conhecimento rejeitado, pelo contrário, é válido e é uma poderosa ferramenta para iniciar o diálogo com os alunos, pois é parte integrante de suas experiências.

A professora reforça a ideia de se aproximar dos conhecimentos e desejos dos alunos para estabelecer diálogos no processo e construir novos conhecimentos junto aos alunos.

Acho que isso pode ser trabalhado. No seu trabalho, nos arranjos, quais músicas vão ser trabalhadas. Podem pedir o funk, por que não? Vamos construir uma letra, um tema para um rap, fazendo o ritmo do funk? (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 17)

Em nossa oficina, quando abrimos a oportunidade para nossos alunos mostrarem suas experiências musicais, notamos que todos sabiam fazer levadas rítmicas, ou contribuir em sessões rítmicas sem a intervenção do professor. Coube ao professor, organizar os momentos, sugerir algumas células, reger fazendo contagens, entre outras coisas. Porém, os alunos tinham ideias rítmicas que somaram significativamente para a qualidade do resultado da atividade.

Nossos alunos estavam acostumados a ouvir o funk e o pagode, pois esse tipo de música é comum em suas comunidades e fazem parte de seu cotidiano de escuta. O fato de nossos alunos estarem imersos nesse tipo de realidade se tornava perceptível, quando fazíamos alguma batucada, quando experimentávamos timbres em algum instrumento, ou

mesmo compondo levadas rítmicas. Percebemos, em áudios gravados, células rítmicas características do funk, do samba ou do pagode. No anexo 1, temos um áudio de uma sessão rítmica criada pelos alunos com mudanças de levadas. Percebam como elementos do samba são utilizados, pelos alunos a partir dos 16 segundos da gravação.

Dentro da oficina, criamos novos referenciais de escutas com os alunos. Se eles ouviam o funk e o pagode, trazíamos essas músicas para as atividades e sugeríamos novas coisas para o desenvolvimento das atividades. Um processo de troca, no qual alunos e professores aprendem uns com os outros. Não que o professor perca sua figura de responsável pelo processo, mas nossos alunos contribuíram de forma extremamente positiva com os conhecimentos que trazem de suas experiências.

4.3.4 Pobreza - Nem tudo é como achamos

Diversos momentos das aulas da oficina foram marcados por questões que envolviam as realidades socioeconômicas dos alunos. Mencionamos um momento, no qual precisávamos de garrafas pet para a construção de determinados instrumentos musicais. Sugerimos a possibilidade de os alunos trazerem de suas casas garrafas para a realização das atividades em sala. Nesse momento, deparamo-nos com uma realidade social diferente do que estávamos acostumados a ver: nem todos os alunos tomavam refrigerantes por questões econômicas.

Como já dito pela própria aluna, sua família nem sempre tinha condições de comprar refrigerantes. Essa situação mudou nosso planejamento, pois esperávamos que os alunos trouxessem todos os materiais. E a partir desse fato, coube ao professor conseguir alguns materiais extras para complementar o que os alunos traziam, uma vez que os alunos tinham algumas dificuldades de conseguir determinados materiais.

A própria professora da instituição fala da dificuldade que os alunos enfrentam em suas casas. As condições econômicas nem sempre são favoráveis, pois, segundo ela: "a maioria dos alunos são bem pobres". Situações familiares dessas crianças são muito complicadas. Aprofundando o problema, eles não têm uma assistência adequada dentro de casa, uma orientação que imaginamos que eles deveriam ter. Essa situação gerou confrontos com nosso planejamento, resultando na transformação no modo de planejar e solicitar

atividades aos alunos. Como pedir algo a um aluno que não possui condições de conseguir? Deixamos claro que outros pontos convergem para tal análise, como por exemplo: a falta de autonomia para o aluno tentar outros meios de conseguir o material solicitado, falta de materiais básicos para o aprendizado, entre outras coisas.

Em nossa revisão de literatura, listamos alguns instrumentos básicos necessários para nossos alunos na escola, como: reglete, punção, *soroban* e máquina de escrever em *Braille*. A maioria de nossos alunos não tem condições de comprar tais instrumentos, os quais consideramos como básicos para o aprendizado da leitura, escrita e de cálculos. Além disso, a falta de condições econômicas interfere diretamente em adaptações na moradia dessas crianças. Pensemos um pouco: se os alunos moram em comunidades, onde na maioria dessas casas faltam muitos acabamentos, será que essa família tem condições financeiras de fazer uma reforma na casa para receber uma criança com necessidades especiais? Nem todas as pessoas que moram em comunidades economicamente pobres podem fazer esse tipo de reforma, pois, às vezes, nossos alunos não têm sequer dinheiro para tomar um refrigerante.

É uma realidade um pouco dura aos olhos de alguns, mas devem estar em contato com a educação. Pois, colocar de lado tal problema, seria como encarar todos os alunos como pessoas iguais e suas diferenças e particularidades rejeitadas.

Alguém poderia perguntar por que a aluna não tentou encontrar os materiais com vizinhos, ou amigos. Para responder esse tipo de pergunta, seria necessário conhecer a comunidade onde essa aluna mora para o levantamento de outros dados que fugiriam à natureza da presente pesquisa. Todavia, podemos levantar tais questionamentos a fim de serem disparadores para novas discussões. Possivelmente, a vizinhança também seja pobre, os pais não permitam a aluna sair de casa sozinha, ou haja falta de autonomia, entre outras coisas.

A professora fala do relacionamento complicado dessa aluna com sua família e, por muitas vezes, essa aluna e outras crianças preferem passar o tempo na escola como uma fuga de suas casas. Na escola, eles têm abrigo, comida, atenção, enquanto em casa; muitas vezes o contrário: exclusão, fome e abandono.

Ela sempre está na retranca com você, no fundo é um reflexo do que ela vive dentro de casa. O relacionamento com pai, mãe, acho que

irmãos, não sei, não tenho certeza. Mas o relacionamento com o pai é complicado. E tem família que não aceita que seu filho tem um problema, que seu filho é cego, então ele é excluído dentro de casa. Muitas das realidades são essas. Então onde ele vai sofrer mais? Onde ele deveria ter mais apoio, que é dentro de casa. Então, alguns têm horror às férias, porque nas férias, eles têm que ficar em casa e durante o ano, eles estão aqui. Percebe como é complicado? "Deus me livre ficar em casa", pois, em casa, é um inferno. (PROFESSORA DE MÚSICA DA INSTITUIÇÃO, DTDC, p. 14)

Dentro de sua própria casa, o aluno não encontra elementos que motivem sua autonomia. O histórico familiar de nossos alunos muitas vezes é carregado de histórias de vidas estigmatizadas, marcadas por sofrimentos e falta de aceitação de suas especificidades. Como professor desse tipo de público, é fundamental que estejamos atentos a essas singularidades do trabalho.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS – AMPLIANDO OS DIÁLOGOS

Durante todo nosso trabalho de campo coleta e análise dos dados, preocupamo-nos em respeitar e valorizar a diversidade, na qual todos nós estamos inseridos. Parece-nos perceptível que a diversidade não envolve apenas situações de pessoas com deficiências, mas trata-se de uma trama, englobando qualquer característica dos indivíduos envolvidos no contexto. Embora nosso foco seja uma oficina com alunos com deficiências visuais, em nosso campo de pesquisa, deparamo-nos com outras singularidades que estiveram em contato com o processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos peculiaridades em nossos alunos como: situações econômicas desfavoráveis, problemas familiares, medos, dificuldades de ambientações e choques culturais. Circunstâncias essas que também encontramos na maioria dos espaços de ensino e aprendizagem (escolas, faculdades, entre outras). Assim, a diversidade, a qual nos propomos respeitar, valorizar e, ainda, pôr em diálogo para a construção de novos conhecimentos, não se reduziria a uma deficiência, posto que a discussão é muito mais ampla e profunda. Obviamente que tal posicionamento aciona uma série de medidas que, para o professor e toda comunidade escolar, desafiam o fazer pedagógico.

Como colocamos em nossos objetivos iniciais, oferecer uma proposta dinâmica de atividades com construção de instrumentos musicais, com materiais recicláveis, ou talvez agora fontes diversas, acreditamos que o professor deve estar atento às transformações que uma proposta sofrerá dentro desse tipo de abordagem. O termo dinâmico na proposição do objetivo, em um primeiro momento, pode passar despercebido, contudo, quando ampliamos a discussão, notamos que ele é uma chave vital na colocação.

Lembremos do momento em que na solicitação de materiais, uma de nossas alunas mencionou sua dificuldade financeira para conseguir garrafas pet. Caros leitores, isso não é uma situação de ensino para pessoas com deficiências visuais! Estamos lidando com realidades presentes no cotidiano da sociedade, as quais podem ser encontradas em muitas escolas da rede pública e até da rede privada, pois não temos capacidade e conhecimento suficientes para saber em que condições os pais de muitas crianças pagam as mensalidades.

A educação requer um esforço muito grande dos envolvidos na promoção desse processo. Por quê? Ora, ao se debruçar sobre essa riqueza de experiências, o professor verá que cada aluno possui singularidades únicas, experiências particulares que darão ao contexto de ensino aprendizagem uma conotação complexa de relações. Logo, o professor irá trabalhar com as singularidades na coletividade, o que requer reflexão, seriedade e trabalho. Ao falar do singular, em diálogo com o local e o total (SANTOS, 1995), parece que estamos tratando de um interesse da educação pós-moderna (POURTOIS; DESMET, 1999).

Ao perceber esse interesse da educação pós-moderna, notamos o contraste de abordagens tradicionais preocupadas em apenas conservar seus conhecimentos universais, repassando-os para seus alunos, sem uma preocupação de dialogar com os conhecimentos de todos os envolvidos no contexto. “Os conteúdos são separados das experiências do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual”. (LIBÂNEO, 1990, p. 24). Acreditamos na vital importância de conservação dos conhecimentos, entretanto, ao negar o diálogo dos saberes já construídos com as experiências dos alunos, perdemos a possibilidade de gerar novas ideias, caminhos e possibilidades. E ainda mais, negar tal tipo de diálogo limita o desenvolvimento do aluno, pois deixamos de estimular processos e críticas sobre sua própria realidade.

Destarte, parece ser interessante que os conhecimentos sejam conservados, mas constantemente postos em contrastes com as realidades dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa postura foi importante no decorrer da pesquisa, pois consideramos que as experiências de nossos alunos, de certo modo, enriqueceram as aulas da oficina e em diálogo com nossa proposta geraram novas relações e olhares.

Lidar com alunos cegos não foi um dos pontos mais difíceis do trabalho. Evidentemente, como foi visto na descrição da construção dos instrumentos musicais, várias ferramentas precisaram ser adaptadas, procedimentos repensados e o tempo de duração das atividades que variaram de acordo com as características de cada aluno. Não obstante, percebemos questões humanas que afetaram diretamente nosso planejamento. Lidar com medos, desafios, situações econômicas desfavoráveis, entre outras coisas.

No início de nosso trabalho, focamos na deficiência visual e buscamos meios para que os alunos pudessem construir os instrumentos e tivessem experiências musicais durante as aulas. Porém, nosso contato com o campo de pesquisa nos deu outros olhares, e nossa percepção se deslocou para outras singularidades de nossos alunos. Não podemos reduzir

nossos resultados a adaptações para pessoas com deficiências visuais, pois os procedimentos da oficina se ligaram profundamente com outras realidades de cada aluno, dando características únicas ao processo, mas concomitantemente universais e dialógicas a outras situações. Como pesquisador, nosso olhar sofreu essa transformação: Inicialmente, focávamos em uma deficiência, tentávamos encontrar soluções e adaptações para uma necessidade específica, mas com o desenvolvimento do trabalho, nosso olhar percebeu outras coisas (sem imposição de valores, se é melhor ou pior) encontramos dentro de nossos alunos um complexo de sentimentos, experiências e sonhos, aquilo que os tornam verdadeiramente seres humanos.

Nesse âmbito, mesmo que nossa pesquisa tenha sido desenvolvida em uma escola especializada, pudemos desdobrar as discussões com as práticas inclusivas, pois o fenômeno em foco emanou desafios semelhantes aos que professores da escola regular enfrentam em suas experiências. Além disso, com a proposta de inclusão nas escolas, qualquer professor poderá receber um aluno com necessidades educacionais especiais. Segundo a Declaração de Salamanca (1994):

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas [...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades e aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (UNESCO, 1994)

Logo, qualquer criança possuirá suas singularidades de aprendizagem, quebrando a ideia de uma abordagem tradicional, na qual todos os alunos são iguais em seus processos de aprendizagem (LIBÂNEO, 1990). E ainda mais, cabe ao sistema educacional, onde nós professores estamos incluídos, a implementação de medidas que atenda a essa vasta diversidade, buscando atender suas especificidades.

Uma árdua missão para nós educadores, pois para tal evento é necessária uma dedicação ainda maior dos envolvidos no processo. Às vezes, pensar em uma avaliação diferenciada, porque um aluno possui uma deficiência visual ou uma dislexia. O professor pode precisar de um planejamento paralelo por causa de um ou outro aluno. Todas essas ações

despendem de tempo, trabalho e reflexão. É do conhecimento de todos que a remuneração salarial de um professor nem sempre, ou na maioria dos casos, é ideal. Mas, ao se formar em um curso de formação de professores, estamos envolvidos com um compromisso maior que é a transformação do mundo a partir de nossos alunos. Ao optar pela educação, um profissional deve estar ciente dessa realidade, pois somente consciente disso, ele poderá realizar um trabalho realmente transformador, que gere novos caminhos e conhecimentos dialógicos às realidades envolvidas. Acredito que a apropriação dessas convicções dará ao professor mais forças para a reivindicação de seus direitos, melhores salários, movimentos de lutas e debates, entre outras coisas.

5.1 NECESSIDADES ESPECIAIS

Existem definições, parâmetros estabelecidos para definir o que é uma deficiência, uns mais objetivos, outros mais subjetivos. Em nosso caso, a deficiência visual, encontramos no Decreto de nº 5.296/04 da Constituição Brasileira uma definição ou parâmetros para a deficiência:

Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é 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, 2004)²³

Esses parâmetros servem como uma base para diversos diagnósticos, e os consideramos muito importantes. Mas devido à nossa experiência na pesquisa, entendemos que esses parâmetros não devem ser os únicos considerados para uma educação na diversidade. A deficiência visual é apenas uma das singularidades de nossos alunos, e, não obstante, existem outros fatores além da deficiência que interagem com o processo, exigindo medidas especiais. Por exemplo: se um aluno quebra o braço direito, sendo ele destro, como

²³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acessado em: 30 de março de 2012 às 03h36min.

faria uma prova escrita nessa situação, ou ainda em sala de aula. Esse aluno precisará de um recurso diferenciado e deve ser um interesse da escola atender tal necessidade (UNESCO, 1994)

Esse exemplo foi dado para direcionar nossa discussão para o entendimento de que muitas circunstâncias do cotidiano podem gerar atenções especiais, e, conseqüentemente, procedimentos educacionais especiais. Em alguns casos podem ser momentâneos, outros não. Como exemplificamos, no caso de nosso aluno Urias, a dificuldade de interação com as atividades e ambientação do espaço, acentuada pela deficiência visual, foi algo que exigiu nossa atenção em um primeiro momento. Com o tempo, o aluno percebeu que suas experiências eram valorizadas e, por si mesmo, ele se abriu para novas interações, contrastando com a situação de outras aulas, onde o aluno não tinha espaço para se colocar.

Essa medida foi algo momentâneo para a abertura do diálogo. No momento que se instaurou uma relação de confiança no processo de ensino e aprendizagem, coube ao professor apenas manter tal relação. Algo que foi momentâneo, em uma situação de um aluno com grandes dificuldades de interação, com acompanhamento psicológico e considerado até um pouco problemático, segundo a professora da instituição. Nesse tipo de situação, em aulas que pretendem buscar uma contemplação da diversidade, esse aluno independente de sua deficiência visual, deve ser considerado como alguém com uma necessidade educacional especial.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o conceito de necessidades especiais é algo amplo, que envolve pessoas com deficiências, e ainda fatores sócio-econômicos, ou transitórios que possam interagir no aprendizado. Não acreditamos que as necessidades especiais interfiram no aprendizado, como algo que bloqueie ou atrapalhe. Por isso, usamos o verbo interagir, pois as necessidades especiais devem ser colocadas em questão como uma característica da diversidade, que dialogam e influenciam o processo, e não como algo que atrapalhe ou atrase o desenvolvimento.

5.2 EXPERIMENTAR – UMA TENDÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Em nosso trabalho, lidamos com particularidades de nossos alunos em diferentes níveis. Em primeiro lugar, físicas, pois todos os alunos para estarem matriculados na instituição foram diagnosticados pela equipe médica da unidade como uma pessoa que possui algum tipo de deficiência visual, algumas moderadas, outras mais severas. Este fato, já aponta para diferenças muito importantes de serem tocadas nesse momento. Falamos de alunos com experiências visuais comprometidas, outros que não enxergam, mas possuem uma memória visual, pois perderam a visão durante a vida, ou ainda alunos que nunca enxergaram.

Esse tipo de diferenciação, ou percepção das singularidades, levou-nos a dividir o tempo das aulas de modos diferentes para determinadas etapas de nossas aulas, por causa das características de aprendizagem de cada aluno, ou mesmo pelo processo de construção de ferramentas e meios para adaptações e melhor desenvolvimento da atividade. Obviamente, que ao pedir a um aluno com baixa visão para montar um suporte de PVC, teríamos o resultado em menor tempo. Mas se não tivéssemos dado a mesma oportunidade para outro aluno que nunca enxergou, não teríamos promovido algo em que acreditamos como educação. Alguns levavam mais ou menos tempo, no entanto, o foco não era o tempo, e, sim, a experiência.

Parece que o mundo caminha para um lugar onde as experiências contam consideravelmente. Os computadores podem ser tocados, os jogos eletrônicos interagem com o movimento do corpo do jogador, diversos aparelhos celulares respondem ao toque dos dedos ou ainda à voz de seu dono. Por que a educação não deveria promover tal tipo de situação? Sabemos que falamos de tecnologias diferentes, um computador e um tubo de PVC, mas ambas podem promover experiências. Logo, se trabalhamos com pessoas com deficiências visuais que tanto precisam do tato para reconhecer as coisas que estão a sua volta, porque não promover esse tipo de experiência. O tempo não pode ser considerado como algo absoluto, cada um terá um momento em que conseguirá o seu objetivo, e acreditamos que a avaliação não seja feita por quanto tempo levou, mas pela qualidade das experiências promovidas e vivenciadas.

5.3 A IDENTIDADE CULTURAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

É fato notório que cada aluno trouxe características únicas para nosso trabalho. Em outro momento histórico de nossa sociedade, talvez essas marcas fossem consideradas como anomalias. De acordo com Foucault, no século XVIII, quaisquer desvios da natureza e dos padrões da normalidade eram vistos como pessoas a serem corrigidas, anomalias sociais.

Outro equívoco é que, no fundo, quem deve ser corrigido se apresenta como sendo a corrigir na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo. O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número [*sic*] de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. De modo que vocês veem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido, a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. (FOUCAULT, 2001, p.73).

Esse conceito é muito útil para a compreensão da deficiência no século XX e XXI. Pois qualquer deficiência ainda é vista por muitos na atualidade como algo que deveria ser corrigido, ou no caso de uma deficiência permanente, algo incorrigível. É impressionante como o discurso de Foucault (2001) nos parece atual.

Ao rejeitar o diálogo com a especificidade de um de nossos alunos, estamos nos comportando de modo semelhante ao notado por Foucault. Pois a rejeição de interação com essas singularidades pode denotar que entendemos o indivíduo com necessidades especiais como alguém incapaz de se relacionar socialmente ou atender a expectativas impostas. As intervenções não devem ser para modificar suas singularidades, pelo contrário, em nossa abordagem acreditamos que elas devem ser trazidas à tona para diálogos e novas construções de conhecimentos e interações.

As pessoas com deficiências têm sofrido muito na história, e muitos movimentos desencadearam reflexões sobre quem na verdade são esses indivíduos, quais suas necessidades, características, origens, enfim, suas identidades. Dentro desse contexto, a inclusão vem com a finalidade de tornar, não somente a escola como um espaço inclusivo, mas de tornar a sociedade como um todo inclusiva. Diniz (2012) em seu trabalho, percebe um importante elemento na Declaração de Salamanca, na qual

em nenhum momento a possibilidade da Educação Inclusiva é separada da construção de um sociedade inclusiva, reconhecendo, portanto, o atrelamento da instituição escolar ao sistema social, político e econômico vigente na sociedade. (DINIZ, 2012, p. 34)

A construção de um ambiente de ensino e aprendizagem dialógico com as necessidades especiais pode ser mais uma ferramenta para a formação de uma sociedade mais inclusiva. Pois, é dada voz a muitos indivíduos que foram silenciados pela falta de oportunidades de entrarem em uma escola por causa de suas singularidades. Assim, essa classe que outrora sofria as desvantagens impostas socialmente recebe uma atenção até então nunca recebida. Hall (2009) fala de um deslocamento de interesses e atenções para grupos menos favorecidos. Um eixo de interesses, de discussões e reflexões que, a nosso ver, tem ganhado grandes proporções. Segundo Hall (2009, p. 318) “o terceiro eixo é a descolonização do Terceiro Mundo, marcado culturalmente pela emergência das sensibilidades descolonizadas”. Esse crescimento pode se dar por diversos fatores como o desenvolvimento dos meios de comunicação, facilitando a interação entre pessoas de diversos lugares do mundo, de múltiplas culturas e praticamente em tempo real. Outro fator relevante é a produção de conhecimento interessada nas questões humanas e particularidades dos indivíduos, apoiando-se na subjetividade e assim valorizando as singularidades na trama da coletividade. Essa postura parece ser consonante com o olhar pós-moderno que, por sua vez, irá buscar se aproximar das especificidades dos indivíduos envolvidos nos contextos.

Ao dialogar com Hall (2009) apoiamo-nos na “emergência das sensibilidades”, pois um fator muito importante para a implementação de processos inclusivos é a percepção das sensibilidades das pessoas com necessidades especiais. Não se trata de “pena” ou considerá-los como “coitados”. Mas perceber que suas deficiências são características que devem emergir na trama social. Algumas deficiências são permanentes. E qual seria o fim desse indivíduo? Considerá-los como seres a serem corrigidos? E porque não dialogar com tais singularidades? Portanto, a emergência dessas sensibilidades é uma coluna na construção do entendimento de uma sociedade inclusiva que começa dentro da escola. Não que a escola seja a alavanca da transformação social, mas é coerente entendê-la como parte dessa transformação. (Gadotti 1988, *apud* FREIRE 2011) A transformação deve ocorrer na trama social, que envolve toda a coletividade e nossas particularidades, ou seja, em nossos entendimentos, conceitos e modos de ver o mundo.

A identidade cultural desses alunos é construída em um universo de diferentes percepções do mundo, ou seja, a deficiência visual dá ao aluno uma forma de contemplação única pertencente a ele. Essa identidade é carregada de seus gostos, do que lhe foi ensinado e vivenciado. Ao mesmo tempo, os medos, ansiedades, frustrações, expectativas e sentimentos também permeiam a construção dessa identidade dentro da realidade escolar. E tais características foram notadas em momentos de nossa pesquisa. Valorizamos essas vozes, muitas vezes silenciadas pela sociedade. Importante ressaltar que esse silenciamento, talvez não seja algo intencional. Dialogando com Moscovici (2011) as representações sociais construídas sobre as pessoas com deficiências nem sempre geram ações intencionais. Sem perceber, deixamos uma pessoa cega em um canto, ou pensamos que ela não pode interagir porque pode ficar perdida em meio a uma dada atividade.

São silenciamentos sutis, mas cruéis e aos poucos vão formando a identidade da pessoa com deficiência como alguém sem voz pela falta de oportunidades. A educação pode promover ações que mudem esse tipo de pensamento. Não exatamente a solução do problema, mas mudanças nos paradigmas sociais a dentro da escola. Assim, se pensarmos que a transformação social também acontece dentro da escola, a médio longo prazo podemos ter a esperança de ver frutos daquilo que estamos plantando hoje. Uma sociedade mais justa e menos desigual, respeitando as pessoas como elas são e valorizando suas contribuições na construção dessa sociedade.

Essas vozes somaram em muitos pontos dentro de nossa oficina. Valorizar a postura de nossos alunos independentemente de suas deficiências e especificidades deve ser uma meta de todos que se propõem a trabalhar com a educação. Percebemos o surgimento de conteúdos, atividades, novos caminhos e possibilidades de interpretações do mundo. São análises subjetivas, entretanto seria incoerente não dar créditos às contribuições dos alunos nas atividades relatadas na presente pesquisa. Cabe a nós, educadores, mergulharmos nessa grande diversidade e explorar suas inúmeras possibilidades, promovendo processos transformadores e carregados com as identidades de todos os envolvidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim deste trabalho, consideramos importante retomar nossos objetivos e pressupostos teóricos a fim de melhor delinear os caminhos percorridos na pesquisa e seus resultados. Sabendo que a política de inclusão social de pessoas com necessidades especiais é um assunto emergente e solo fértil para muitas discussões, consideramos o assunto do ensino de música para pessoas com deficiências visuais um tema relevante dentro de nosso contexto social.

O discurso e a implementação de políticas públicas inclusivas aparecem em vários documentos nos mais diversos níveis políticos da sociedade. Desde documentos da UNESCO, como a Declaração de Salamanca de 1994, a artigos da Constituição Brasileira, estabelecendo ações a fim de promover a capacitação dos professores para uma escola mais inclusiva, por exemplo: o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta o ensino de LIBRAS nos cursos de licenciaturas, no país. Ou ainda, nas escolas que promovem em seus projetos políticos pedagógicos medidas para a acessibilidade e inclusão de alunos com necessidades especiais.

Com a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, a partir da Lei 11.769/08, o professor de música está dentro desse contexto, sendo assim de suma importância o levantamento e produção de trabalhos e pesquisas envolvendo a educação musical especial.

Apoiados em nossos objetivos, preocupamo-nos em descrever alguns procedimentos didáticos para aulas de música com alunos com deficiência visual, baseados em nossa prática de construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis e sua utilização na prática musical. Na verdade, nesse momento, achamos conveniente mudar o termo materiais recicláveis para materiais diversos. Pois, o termo materiais recicláveis reduz a ideia que foi trabalhada na oficina. No momento em que usamos o corpo para a exploração de timbres durante a percussão, não estávamos utilizando apenas materiais recicláveis, mas também a percussão corporal e a voz. Ou ainda, na batucada na carteira, não usamos apenas materiais recicláveis, mas objetos do ambiente. Ora, assim, durante nossa prática percebemos uma ampliação do conceito inicial que sugere um universo ainda maior de possibilidades pedagógicas e musicais.

Ampliando o conceito para materiais diversos, sugerimos a todos os interessados uma gama de possibilidades de exploração sonora e musical de qualquer coisa que esteja a nossa volta. Essa percepção ganhou tal dimensão durante o andamento da pesquisa que mantivemos materiais recicláveis nos objetivos iniciais e apresentamos essa ampliação do conceito no presente momento da leitura.

Diante desse olhar, propomo-nos em nossos objetivos oferecer uma proposta dinâmica a educadores que desejam trabalhar com construção de instrumentos musicais a partir de materiais diversos. Descrevemos o processo de construção de alguns instrumentos confeccionados em nossa oficina e alguns detalhes de seu uso, sejam eles na exploração de timbres ou em uma performance musical dentro de sala de aula. Para fins de resultados da pesquisa e organização, citamos os instrumentos desenvolvidos no presente trabalho: marimbas de garrafas, chinelofone, chocalhos de tampas de garrafas pet, chocalhos com grãos e um berimbau. Além disso, a exploração de objetos do meio ambiente e o uso do corpo também foram usados em nossas atividades. A exploração sonora de uma carteira resultou em uma performance que está no Cd em anexo.

Na descrição da construção dos instrumentos, percebemos que é possível, sim, adaptar diversas ferramentas de modo que o aluno cego possa construir diversos instrumentos musicais para uma aula de música. Vemos o instrumento musical não como um fim, mas como meio para que atividades musicais sejam instrumentalizadas. Em nossos contextos de ensino, nem sempre temos todos os recursos ideais para a realização de uma aula de música e, talvez, esse seja um caminho para suprir uma necessidade. Não que um instrumento construído manualmente em sala de aula substitua um teclado, tampouco atribuímos valores sobre qual seria melhor ou pior. Mas, de fato, nem sempre o professor de música tem um instrumento em sala de aula. Isso é uma realidade constatada em nossas experiências.

Por isso, a proposta é dinâmica. Não tem um fim definido, pelo contrário, é disparadora de novos projetos de construção e infinitas possibilidades de utilizações em fins musicais, pedagógicos e performáticos. Portanto, alcançamos na presente pesquisa sugestões iniciais para desencadear novos processos. E, na educação musical para pessoas com deficiências visuais, verificamos que é possível que um aluno cego construa instrumentos musicais, lide com ferramentas, uma vez que o ambiente e ferramentas estejam adaptados para esse alunado. Essa conclusão se apoia no discurso da inclusão, pois previmos algumas adaptações para receber nossos alunos. E as necessidades que surgiram durante as aulas foram

tomadas como questões para reflexões, a fim de encontrar um modo de atendê-las, como foi o caso da confecção de um suporte para furos de tampinhas pet. Essa ferramenta foi construída para garantir a segurança do aluno e permitir a ele o direito de sua oportunidade para experimentar a atividade.

E, por fim, nosso terceiro objetivo: analisar e criticar os dados coletados a partir de um entendimento pós-moderno de educação, visando construir subsídios para o ensino de música na diversidade, contribuindo assim para a elaboração de práticas inclusivas. Este último objetivo engloba os dois primeiros, permitindo um olhar mais aprofundado no fenômeno observado. E, a partir dele, emanaram nuances dos trabalhos que puderam contribuir no entendimento da relação de um aluno com necessidades especiais, em nosso caso, a cegueira, seu aprendizado musical e suas experiências cotidianas. Mas que ainda pode se desdobrar para outras situações da educação para pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais.

Para essa análise, foi fundamental triangular (TRIVIÑOS, 1987) falas dos alunos, da professora de música da instituição e nosso olhar como pesquisador composto pelo referencial teórico e nossas experiências em sala. Para documentar tais dados, baseamo-nos em entrevistas com roteiros programados, realizadas com os alunos e professora, com o objetivo de aproximar as direções das entrevistas para os fins da pesquisa.

Nesse momento, a pesquisa toma força em seu caráter subjetivo, pois as falas desencadearam novas percepções que foram imprescindíveis na construção do entendimento desses resultados. Consideramos importante retomar algumas citações já mencionadas anteriormente, entretanto, oportunas para o momento. Em nossas entrevistas, tivemos um cuidado metodológico:

de fazer um registro 'subjetivo' de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade ou em uma de suas partes. Exatamente o modo como fala sobre ela, como ordena, a que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista. (THOMPSON, 1992, p.258)

Baseadas nessa diretriz, as entrevistas complementaram nosso olhar como educador e pesquisador. Na etapa da análise desses dados, percebemos como nosso entendimento se transformou graças à construção de novos entendimentos, conhecimentos e visões de mundo.

A educação musical na diversidade envolve singularidades que estão além de estereótipos. O professor ao receber um aluno com deficiência visual não está trabalhando apenas com um aluno cego. Isso seria uma redução de todo o processo educacional. Nessa situação, temos a oportunidade de produzir com um aluno com deficiência visual, sim, mas nessa trama, há um sujeito com outras singularidades que podem ser únicas em nossa história. Esse aluno pode ter outras especificidades que também farão parte da construção desse conhecimento musical, o qual nos propusemos ser os desencadeadores.

Em nossa oficina, percebemos que a deficiência visual era algo esperado; sabíamos que entraríamos em uma escola para pessoas com deficiências visuais. Contudo, um olhar subjetivo (FREIRE, 2010) me permitiu perceber o que não estava previsto. A imprevisibilidade da situação me levou a conhecer outras realidades presentes dentro de sala de aula. Medos, ansiedades, dúvidas, questões sociais, econômicas, culturais, enfim uma diversidade que enriqueceu a construção dessa pesquisa, mas que antes contribuiu significativamente no processo pedagógico musical, na transformação de nossos alunos e na minha percepção como pesquisador e ser humano.

Portanto, baseados no discurso da inclusão e na valorização da diversidade como o meio em que se dá a educação, vivenciamos experiências musicais com nossos alunos, trazendo para dentro de sala de aula a realidade de cada um. As diferenças foram respeitadas e nos esforçamos ao máximo para atender todas as necessidades que surgiram. Obviamente, não seríamos presunçosos a ponto de dizer que todas as necessidades foram atendidas, e tal posicionamento seria contraditório a toda nossa abordagem. Para qualquer um que busca trabalhar, respeitando a diversidade, precisa estar consciente de que as identidades são múltiplas, plurais (HALL, 2009) e dinâmicas, ou seja, em constante processo de transformação e, por isso, de objeto de novas reflexões.

Nossos alunos tinham particularidades permanentes, como por exemplo: uma cegueira total. Em contraponto, algumas singularidades podem ser consideradas momentâneas, como foi o caso de um de nossos alunos que estava se habituando ao espaço da escola e a cultura do Rio de Janeiro, pois morava em outro estado, e ainda estava em processo de adaptação. Se retomássemos as aulas hoje com os mesmos alunos, possivelmente encontraríamos outras singularidades. Portanto, entendemos nossa pesquisa como algo dinâmico, pois o sujeito, foco da pesquisa, é dinâmico.

Inegavelmente, como pesquisador, fui profundamente transformado. Inicialmente, foquei na deficiência visual e nas medidas a serem tomadas para propiciar aos nossos alunos atividades musicais significativas com os instrumentos construídos por eles. Com o decorrer de nossa interação com os alunos e a pesquisa, percebi outras características tão humanas que não mais me permite vê-los como cegos, mas como pessoas semelhantes a nós, que podemos enxergar as letras contidas nessas folhas.

Encontrei em nossos alunos pontos em comum, permitindo essa discussão ser desdobrada para outras situações da educação musical, e não necessariamente para pessoas com outras deficiências. Em vários contextos da educação, encontraremos pessoas com singularidades semelhantes (medos, ansiedades, pobreza, outras deficiências) e, assim sendo, os entendimentos aqui construídos servem como um olhar para dialogar com esses contextos.

Usar o conceito da diversidade me permitiu não focar na deficiência, mas propiciar aos nossos alunos novas experiências. Para alguns alunos eram suas primeiras vivências dessa natureza, pois todos os alunos nunca tinham lidado manualmente com muitos materiais e ferramentas necessárias aos fins da oficina. Portanto, o tempo que cada aluno levou para experimentar algo é um fator quantitativo considerado, pois, realmente, dependendo da característica da deficiência, nossos alunos levaram mais ou menos tempo nas atividades. Entretanto, o foco é subjetivo, e como resultados, considero ainda mais relevante a qualidade dessas experiências vividas.

O professor deve propiciar ao aluno experiências. A expressão aqui tem a conotação de um sentido vivenciado, uma resultante de todas as possibilidades sensoriais de nossos alunos. Se nosso aluno é cego, ele deve experimentar com a audição, olfato, tato, paladar e a resultante desses sentidos se relacionam com todo o histórico de vida desse indivíduo, gerando uma nova percepção, a experiência. Portanto, experimentar é um sentido resultante de todas as percepções coletadas pelo corpo em diálogo com o histórico de vida desse indivíduo.

Como falamos anteriormente, o mundo parece rumar para a valorização das experiências. As tecnologias desenvolvidas no momento atual valorizam a experiência, não basta ter um celular, você precisa tocar em sua tela, e em conjunto manipular as imagens, sentir as vibrações ao toque no aparelho, entre outras coisas. Não seria difícil se lembrar de experiências dessa natureza, filmes em 3D, 4D, instalações, entre tantas outras experiências que já foram desenvolvidas.

Se o mundo caminha nessa direção, acreditamos que a educação deve fazer mergulhos nesse caminho. Em aulas para pessoas com deficiências visuais percebemos que a experiência foi muito significativa. Propiciou aos alunos momentos que contribuíram em sua formação. E como em um processo de trocas, todas as singularidades e suas percepções do mundo contribuíram significativamente na construção do conhecimento dentro de sala de aula e nos resultados da presente pesquisa.

Os desdobramentos desse debate apontam para a busca de novas possibilidades de projetos de construção de instrumentos musicais, entretanto, focando na qualidade dessas experiências e em constante diálogo com a diversidade. E ainda vemos, como possíveis passos para a presente pesquisa, o aprofundamento do conceito de experiência como uma percepção considerada no processo pedagógico e suas constantes transformações nos diálogos com um sujeito de identidade múltipla e dinâmica.

Dessa forma, a pluralidade de especificidades pode ser encarada como um desafio para a educação atual. A construção de instrumentos musicais, procedimento em foco em nossa pesquisa, pode servir em diversos contextos e públicos em processos pedagógicos na educação musical. O trabalho com pessoas idosas, as quais podem se interessar pelos trabalhos manuais e, ao mesmo tempo, produzindo os instrumentos que utilizarão em suas performances musicais. E essa interação com o aluno pode ainda suscitar novos entendimentos sobre o processo, apontando até mesmo para a eficácia do que será produzido. Por exemplo, se um trabalho for realizado para uma turma de alunos surdos, foco estará nas frequências ouvidas com o resíduo auditivo, ou mesmo as vibrações dos corpos, exploração de sons mais graves, entre outras coisas. Entretanto, a experiência do aluno seria a única forma de verificarmos se o instrumento construído atendeu às suas especificidades. Suas respostas ao estímulo sonoro, se ele conseguiu perceber os sons produzidos, ou quais seriam as modificações necessárias para a eficácia do instrumento.

Dentro do próprio universo da cegueira, desdobrar possibilidades com diferentes públicos de pessoas com deficiências visuais: pessoas com cegueiras adquiridas e as pessoas com cegueiras congênitas. Esses pontos de vista podem revelar importantes diferenças de como os próprios interagem com os instrumentos, com os materiais e o espaço.

Assim, os desafios e a continuação da pesquisa apontam para inúmeras possibilidades de pontos a serem estudados. O aluno sempre será um importante indivíduo nessa relação, fonte de novos olhares e subjetividades vitais para todo processo educacional preocupado em

descobrir quem são nossos alunos e como eles podem, não somente participar, mas se tornar, de algum modo, co-responsáveis pelo fenômeno de sua aprendizagem.

Finalizando, o caminho a percorrer dentro desse assunto é vastíssimo e desafiador para qualquer um que se proponha a debruçar sobre ele. É necessária muita reflexão, pesquisa, experiências e uma predisposição em ser transformado. Ao perceber novas facetas da diversidade, contexto no qual estamos imersos nesse instante, novos olhares surgirão. Preconceitos, paradigmas, percepções do mundo, como escamas, cairão de nossos olhos nos permitindo contemplar tudo a nossa volta de modo diferente. Conviver com a educação musical para pessoas com deficiência visual, levou-me a ver o mundo de um modo novo, com uma visão além de meus olhos. Recuperamos aqui um trecho da fala de Pourtois e Desmet (1999, p. 25), pois a educação tenderá “procurar as semelhanças, a tornar as aparências mais complexas a fim de destacar melhor as aproximações”, fazendo assim desabrochar o “sentimento e a imaginação”. Logo, nessa oportunidade, esperamos contribuir a fim de que aprendamos juntos um pouco mais a ver o mundo com o coração, mergulhando nas subjetividades, onde com o próximo, diferente e diverso, encontramos-nos com nós mesmos.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, Ademir. A Musicoterapia nos Espaços Escolares: Contribuições no Processo de Inclusão Educacional. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DA ABEM. 2007, João Pessoa. **Anais...** JoãoPessoa: ABEM, 2007. Disponível em: http://www.abemeducao musical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/A%20musicoterapia%20nos%20espaços%20escolares%20Ademir%20Adeodato.pdf> acesso em: 12 jul. 2011.

_____. "**... ué, mas eles não vão aprender a tocar?**" Um estudo de caso sobre as representações sociais referentes ao ensino de música em uma escola pública da rede municipal de Vitória (ES). 2012 f. 185 Dissertação (Mestrado em Música) Escola de Música, UFRJ, Rio de Janeiro.

ALVARES, Thélma Sydenstricker. Educação Musical nas Necessidades Educacionais Especiais: Desafios na formação discente. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM. 2010, Goiânia. ISBN: 978-85-7745-6116 **Anais...** Goiânia, 2010. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf> acesso em: 12 jul. 2011.

BEINEKE, Viviane. O Ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEM, L. (Org.) **Ensino de Música**: Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 86-100.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. **Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. 2006.

BONILHA, Fator Gouvea.; CARRASCO, Claudiney Rodrigues. Leitura Musical na ponta dos dedos: reflexões sobre o ensino e o aprendizado da musicografia Braille. In: V SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES INTERNACIONAL. 2009, Goiânia. **Anais...** ABCM, 2009. p. 85-94 Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais/simcamV.pdf>> acesso em 12 jul. 2011.

BORGES, José Antônio dos Santos. **Do Braille ao DOSVOX – diferenças nas vidas dos cegos Brasileiros**. 2009. f. 308 Tese (doutorado) - UFRJ/ COPPE/ Programa de Engenharia de Sistemas e Computação. Rio de Janeiro. Disponível em <http://teses2.ufrj.br/Teses/COPPE_D/JoseAntonioDosSantosBorges.pdf> acesso em: 03 mai. 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução** : Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. ISBN: 978-85-326-3651-5. Petrópolis: Editora Vozes, 2008

BRASIL. [Decreto Nº 5.626, De 22 de Dezembro de 2005](#). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, DF,

23 dez. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> acesso em: 12 jul. 2011.

_____. Lei nº11.769 de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** In: **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm> acesso em: 06 jul. 2011.

_____. Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais: arte /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da.. Educação Musical e Emancipação Humana: um estudo crítico acerca das bases teórico-ideológicas do ensino de música. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM. 2010, Goiânia. ISBN: 978-85-7745-6116 **Anais...** Goiânia, 2009. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf> acesso em: 12 jul. 2011.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios.** ISBN: 978-85-65381-53-6. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia** Coleção: textos fundantes de educação. 3ª edição. ISBN: 9788532624635. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

FELIZ, Júlio. **Instrumentos Sonoros Alternativos: Manual de Construção e Sugestões de Utilização.** Campo Grande: Editora Oeste, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa.** ISBN: 85-209-0466-1. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2ª ed. ISBN: 978-85-7139-799-6. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975).** Tradução: Eduardo Brandiio. ISBN 85-336-1429-2. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2001.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987 Disponível em: http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf acesso em: 05 mar. 2012.

_____. **Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992. Disponível em: <http://intranet.uds.edu.py:81/biblioteca/Livros%20Teolog%C3%ADa/PAULO%20FREIRE%20-%20PEDAGOGIA%20DA%20ESPERAN%C3%87A.pdf> acesso em 05 mar. 2012.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Vanda Berlard. **Música e Sociedade** uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música. 2ª ed. rev. e ampl. ISBN: 978-85-61539-04-7 Florianópolis: ABEM, 2011. (Série Teses 1).

_____. **Horizonte da pesquisa em Música**. FREIRE, V. B. (Org.). ISBN: 978-85-7577-689-6. Rio de Janeiro: Editora 7letras, 2010.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. **Relatório de estágio: uma experiência letiva de música na 6ª série**. Relatório de Estágio (Graduação) Licenciatura em Música. CEART/UEDESC. 2007. Disponível em: <http://www.pergamumweb.udesc.br/dados-bu/000000/0000000000A/00000ACA.pdf> acesso em 12 jul. 2011.

GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004

GUARESCHI, Neuza. M. F. *Et al.* Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo *In: Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Vol. 7; n. 1; Rio de Janeiro: UERJ, abr. 2007, p. 20-30.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende, *et AL.* 1ª edição atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

IBGE. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica** Síntese de Indicadores Sociais Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Nº 27 ISBN 978-85-240-4144-0 (CD-ROM) Rio de Janeiro: IBGE, 2010

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da musica**. São Paulo: Scipione, 1990

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola Pública - A pedagogia Crítico social dos Conteúdos**. São Paulo: Editora Loyola, 1990.

MAEOCA, Gláucia da Silva; GOBARA, Shirley Takeco. **Construção de um Instrumento Musical de Sopro para Auxiliar na Aprendizagem de Conceitos Físicos relacionados às**

Ondas Sonoras. Relato de Pesquisa. Mato Grosso: UFMGS, 2009. Disponível em: <http://dc237.4shared.com/doc/nvDnJLLT/preview.html> acessado em: 12 de jun. de 2012 às 8h03min.

MONTEIRO, Lucia Maria Filgueiras da Silva. . O Processo de Romantização das Deficiências. **Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, v. 13, nº 38, p. 3-9, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/index.php?query=Busca&amount=0&blogid=2>> acesso em 12 jul. 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais** Investigações em psicologia social. 8ª edição. Editado em inglês por Gerard Duveen e traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. ISBN: 978-85-326-2896-1. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

PAULA, Cláudia Regina de. **Educar para a diversidade**: entrelaçando redes, saberes e identidades. ISBN: 978-85-7838-528-6. Curitiba: Ibplex, 2010.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Séc. XX**: Metodologias e Tendências. ISBN: 85-7092-021-0. Brasília: Editora Musimed, 2000.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. ISBN: 85-15-01862-4. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

QUINTANILHA, José Carlos; SILVA, José Alberto Silva. e. Procedimentos Didáticos em educação musical com práticas de composição. In: XVII Encontro Nacional da ABEM. 2008, São Paulo. **Anais...** (CD-ROM) São Paulo: ABEM, 2008.

RIBEIRO JÚNIOR, Iberê Souza e CROCHIK, Leonardo. **A construção de escalas musicais e instrumentos musicais de baixo custo como recurso didático para o ensino de física ondulatória**. In: XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física. 2009, Espírito Santo. **Anais...** Espírito Santo, 2009. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0261-1.pdf>> acesso em: 12 jul. 2011.

RIBEIRO, Artur Andrés. **Uakti um estudo sobre a construção de novos instrumentos musicais acústicos**. ISBN: 85-7654-012-6. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. ISBN: 978-972-36-0174-9. 16ª ed. Porto: Editora Afrontamento, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1988. Disponível em: <http://www.4shared.com/document/gRk83-ST/Escola_e_Democracia_-_Dermeval.htm> acesso em 12 jul. 2011.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª edição revisada. ISBN: 978-85-7496-200-9. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHAFER, Robert Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

SENRA, Ana Heloisa ... *et al.* **Inclusão e Singularidade** - Um convite aos professores da escola regular. ISBN: 978-85-89044-20-2 Belo Horizonte: Editora Scriptum, 2008

THOMPSON, Paul. **A voz do passado** - História Oral. 2ª ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

TOMÉ, Dolores. Musicografia Braille - Instrumento de Inserção e Formação Profissional, In: **Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, nº 36, abril, 2007 Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10061>> acesso em: 12 jul. 2011.

TORRES, Maria Cecília de Araújo. Construção de Objetos Musicais a partir de objetos do cotidiano. In: **Música, cotidiano e educação**. SOUZA, Jussamara. (Org.). Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa na Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação: necessidades educativas especiais**. Unesco: Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> acesso em 07 jul. 2011.

VANAZZI, Rafael. A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM. 2010, Goiânia. ISBN: 978-85-7745-6116 **Anais...** Goiânia, 2010. Disponível em: <http://www.abemeducao musical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf> acesso em: 12 jul. 2011.

VIEIRA, Niagara da Cruz. **A construção de instrumentos alternativos e os recursos formadores de uma ambiente educacional integrado para a educação musical**: Uma pesquisa participativa com uma turma do 4º ano do ensino regular fundamental em uma escola pública do Rio de Janeiro. 2010. f. 145. Dissertação (Mestrado em Música) Escola de Música, UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://teses2.ufrj.br/26/dissert/MNiagaraDaCruzVieira.pdf> (Texto)<http://www.ufrj.br> (UFRJ) acesso em 12 jul. 2011.

SITIOGRAFIA

Lei 11.769/08: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>

Decreto 5.296/04 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm acesso em: 30 de março de 2012 às 03h36min.

Declaração de Salamanca: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

Barbatuques: <www.barbatuques.com.br>

Afrolata <<http://www.youtube.com/watch?v=-6SWLt15vUw&feature=related>>

Declaração do Prefeito Eduardo Paes no Twitter: <<http://oglobo.globo.com/rio/mat/2011/03/30/prefeito-se-manifesta-contrapossivel-fim-da-escola-especial-do-instituto-benjamin-constant-924122893.asp>>

Musibraille : <<http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/>>

O decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>

Consulta de número de vagas para os Cursos de licenciatura na UNIRIO: <www.unirio.br>
Consulta de número de vagas para os Cursos de licenciatura na UFRJ: <www.acessograduacao.ufrj.br>

PNAD: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/duvidas/pnad.html>

Diversidade na Legislação: <https://legislacao.planalto.gov.br/LEGISLA/legislacao.nsf/viwtodos/D1040D6C61A2289B032579C700474090?OpenDocument>

Ernesto Venturini: http://www4.ensp.fiocruz.br/biblioteca/home/exibe_detalhesBiblioteca.cfm?ID=11757

Vigiar e Punir: http://www.4shared.com/office/JJ-KL56b/Foucault_-_Vigiar_e_punir.htm>

Matéria da Revista Super interessante sobre Orquestra de Vegetais: <http://super.abril.com.br/blog/s/planeta/orquestra-de-vegetais/>

Tabela de Frequências no sistema igualmente temperado: <http://www.newtoncbraga.com.br/index.php/almanaque/272-escala-cromatica-igualmente-temperada-tabela-de-frequencia.html>

Soroban: <http://www.soroban.org/introducao.shtml>

ANEXOS

ANEXO 1

Tabela de Frequências no sistema igualmente temperado

C	C#	D	D#	E	F	F#	G	G#	A	A#	B
16.352	17.324	18.354	19.445	20.601	21.826	23.124	24.449	25.956	27.500	29.135	30.867
32.703	34.648	36.708	38.890	41.203	43.653	46.249	48.999	51.913	55.000	58.270	61.735
65.406	69.295	73.416	77.781	82.406	87.307	92.499	97.988	103.82	110.00	116.54	123.47
130.81	138.59	146.83	155.56	164.81	174.61	184.99	195.99	207/65	220.00	233.08	246.94
261.63	277.18	293.66	311.13	329.63	349.23	369.99	391.99	415.31	440.00	466.16	493.88
523.25	554.37	587.33	622.25	659.26	698.46	739.99	783.99	830.61	880.00	932.32	987.77
1046.50	1108.50	1174.66	1244.51	1318.51	1396.91	1479.98	1567.98	1661.22	1760.00	1864.66	1975.53
2093.00	2217.73	2349.32	2489.02	2637.02	2793.83	2959.96	3135.97	3322.44	3520.00	3729.31	3951.07
4186.01	4434.92	4698.64	4978.03	5274.04	5587.66	5919.92	6271.93	6644.88	7040.00	7458.63	7902.13

ANEXO 2

CD

Conteúdo do CD

1. Batucando na carteira
2. Marimba de garrafas

ANEXO 3

Autorização do Instituto Benjamin Constant para a pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
DTE / DDI / CENTRO DE ESTUDOS

**AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Comunico que os universitários José Carlos Quintanilha estão autorizados a realizarem pesquisa de comportamento no Instituto Benjamin Constant.

No Departamento: DED

Título da Pesquisa: Ensino de música para alunos com deficiência.

Rio de Janeiro, 21 de junho de 2011.

pf/ Marlene Maria da Cunha
Leonardo Raja Gabaglia
Coordenador do Centro de Estudos

Leonardo Raja Gabaglia
Coordenador do Centro de Estudos
DDI/IBC
Matrícula: 0757775