

REVISTA DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS INTERDISCIPLINARES EM MUSICOTERAPIA

inCantare

Volume 13 N. 2 - jul. / dez. 2020 - ISSN 2317-417X

REVISTA IN CANTARE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

CAMPUS DE CURTIBA II - FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Paranaguá

**Governo do Estado do Paraná
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**

**Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba II
Faculdade de Artes do Paraná
Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação**

Universidade Estadual do Paraná / *State University of Parana*

Reitor / *Rector*: **Profa. Dra. Salete Paulina Machado Sirino**

Vice-Reitor / *Vice-Rector*: **Prof. Dr. Edmar Bonfim de Oliveira**

Faculdade de Artes do Paraná / *Arts College of Parana*

Diretora / *Dean*: **Profa. Dra Noemi Nascimento Ansay**

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação / *Research and Graduate Program*

Coordenador / *Coordinator*: **Dra. Cintia Ribeiro Veloso da Silva**

Editora Chefe / *Editor-in-chief*: **Prof. Dr. Rodrigo Aparecido Vicente**

Editor / *Editor*

Prof. Dr. Rodrigo Aparecido Vicente - Universidade Estadual do Paraná

Técnicos / *Technicians*

Capa e Projeto Gráfico / *Cover and Graphic Design*: **Wanderson Barbieri Mosco;
Juciene Santos;**

Bibliotecário / *Librarian*: Mary Tomoko Inoue

Orientadores/ *Advisors*

Ms. Ana Maria Caramujo Pires de Campos Ms. Jakeline Silvestre Fascina Vitor

Laureate International Universities

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Dr. André Acastro Egg

Dra. Leomara Craveiro de Sá

Universidade Estadual do Paraná

Universidade Federal de Goiás

Dr Carlos Fernando França Mosquera

Dra. Luciana Barone

Universidade Estadual do Paraná

Universidade Estadual do Paraná

Ms. Clara Márcia de Freitas Piazzetta

Ms. Lydio Roberto Silva

Universidade Estadual do Paraná

UniBrasil Centro Universitário

Dra Claudia Zanini

Dra Mayumi Denise Senoi Ilari

Univeridade Federal de Goiânia

Universidade de São Paulo

Dra Cléo Monteiro França Correia

Dra Noemi Nascimento Ansay

Universidade Federal de São Paulo

Universidade Estadual do Paraná

Dra Cybelle Maria Veiga Loureiro

Dr. Rodrigo Aparecido Vicente

Universidade Federal de Minas Gerais

Universidade Estadual do Paraná

Dra. Debbie Carrol

Dra. Rosemyriam Cunha

Universitè du Québec à Montreal

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Gastão Octavio Franco da Luz

Dra. Sandi Curtis

Universidade Federal do Paraná

Concordia University

Dra Gislaine Vagetti

Universidade Estadual do Paraná

REVISTA DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS INTERDISCIPLINARES EM MUSICOTERAPIA

inCantare

Volume 13 N. 2 - jul. / dez. 2020 - ISSN 2317-417X

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE CURITIBA II
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
DIVISÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

REVISTA IN CANTARE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

CAMPUS DE CURITIBA II - FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ



© 2020 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de Curitiba
II - Faculdade de Artes do Paraná – FAP

A Revista InCantare é uma publicação da Faculdade de Artes do Paraná. As opiniões expressas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos e documentos deste volume foram publicados com autorização de seus autores e representantes. A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade dos autores.

Licenciada sob uma licença creative commons



TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução, salvo de pequenos trechos, mencionando-se a fonte, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Disponível nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare>

Indexadores:



InCantare – Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia / UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP;
Rodrigo Aparecido Vicente (editora). – v. 13 n. 2. (jul./dez., 2020). -
Curitiba: FAP, 2020. 92p.
Semestral
ISSN 2317-417X
Disponível: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare>

1. Musicoterapia – Periódicos. 2. Música – periódicos.
I. UNESPAR – Campus de Curitiba II. II. – Faculdade de Artes do Paraná. III.
Vicente, Rodorigo.

CDD 615.837

Universidade Estadual do Paraná
Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná
Divisão de Pesquisas e Pós-Graduação
Rua dos Funcionários, 1357, Cabral
80.035-050 Curitiba – Paraná – Brasil
Telefone: +55 41 3250-7339
<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare>

SUMÁRIO

EDITORIAL7
 Rodrigo Aparecido Vicente

A EXPERIÊNCIA DA SURDEZ NARRADA A PARTIR DE MÚLTIPLAS SENSORIALIDADES: PENSAMENTOS A PARTIR DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS8
 Janaina Cabello

ARTE & ADVERSIDADE: UMA ESPERANÇA EQUILIBRISTA PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS SOMBRIOS24
 Denise Stefanoni Combinato
 Ana Dair Moraes Ortiz Endrizzi
 Dayse Rodrigues de Lima
 Deborah Caroline Ramos Bahiense
 Gislaine Aparecida dos Reis
 Karina Aparecida de Camargo

PRÁTICA MUSICAL COLETIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE MUSICOTERAPIA EM GRUPO.....44
 Fernanda Soares Pasqual
 Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha

DOENÇAS OCULARES MAIS COMUNS QUE AFETAM CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATENDIDAS EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO EM CURITIBA/PR62
 Carlos Fernando França Mosquera
 Lydio Roberto Silva
 William Cordeiro Souza
 Anne Caroline Goyos Nascimento
 Suellen Costa Souza

ENTREVISTA.....77
 Marly Chagas
 Tiago Madalozzo

CONTENTS

EDITORIAL7
 Rodrigo Aparecido Vicente

THE EXPERIENCE OF DEAFNESS NARRATED FROM MULTIPLE SENSORIALITIES: THOUGHTS FROM AUTOBIOGRAPHICAL REPORTS9
 Janaina Cabello

ART & ADVERSITY: AN EQUILIBRIST HOPE FOR HIGH SCHOOL IN DARK TIMES25
 Denise Stefanoni Combinato
 Ana Dair Moraes Ortiz Endrizzi
 Deborah Caroline Ramos Bahiense
 Dayse Rodrigues Lima
 Gislaine Aparecida Reis
 Karina Aparecida Camargo

COLLECTIVE MUSICAL PRACTICE: A SYSTEMATIC REVIEW OF GROUP MUSIC THERAPY.....45
 Fernanda Soares Pasqual
 Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha

MOST COMMON EYE DISEASES AFFECTING CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM THE METROPOLITAN REGION OF CURITIBA/PR.....63
 Carlos Fernando França Mosquera
 Lydio Roberto Silva
 William Cordeiro Souza
 Anne Caroline Goyos Nascimento
 Suellen Costa Souza

INTERVIEW77
 Marly Chagas
 Tiago Madalozzo

EDITORIAL

É com grande satisfação que anunciamos a publicação do volume 13 da InCantare. Os trabalhos e depoimentos que o(a) leitor(a) encontrará nas próximas páginas reforçam a vocação e o caráter interdisciplinar da revista, trazendo nesta edição contribuições para os campos da Musicoterapia, Artes, Educação Inclusiva, Educação Musical e Saúde.

Esta edição é composta por artigos e entrevistas produzidos em meio à pandemia de COVID-19, fato que por si só atesta o comprometimento e o empenho dos(as) pesquisadores(as) aqui presentes com a produção de conhecimento em nível superior.

Em uma época marcada por cortes sistemáticos de verbas destinadas às Instituições de Ensino Superior públicas (as principais responsáveis pela produção científica no Brasil desde a década de 1930, diga-se de passagem), chamar atenção para a dedicação permanente dessas pessoas, sejam elas professores(as), estudantes, musicoterapeutas ou profissionais das diferentes áreas do saber é uma necessidade e uma lembrança acerca do compromisso ético e irrestrito que a Universidade tem com a ciência, a educação e a sociedade.

Portanto, antes de encerrar este editorial, manifestamos os nossos profundos agradecimentos aos Autores e Autoras que integram esta edição: Janaina Cabello, Denise Stefanoni Combinato, Ana Dair Moraes Ortiz Endrizzi, Deborah Caroline Ramos Bahiense, Dayse Rodrigues Lima, Gislaine Aparecida Reis, Karina Aparecida Camargo, Fernanda Soares Pasqual, Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha, Carlos Fernando França Mosquera, Lydio Roberto Silva, William Cordeiro Souza, Anne Caroline Goyos Nascimento, Suellen Costa Souza, Marly Chagas e Tiago Madalozzo.

Uma ótima leitura a todas e todos.

Atenciosamente,

Rodrigo Aparecido Vicente

A EXPERIÊNCIA DA SURDEZ NARRADA A PARTIR DE MÚLTIPLAS SENSORIALIDADES: PENSAMENTOS A PARTIR DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

Janaina Cabello¹

Resumo: O trabalho apresenta dois relatos autobiográficos de uma pessoa surda a respeito de suas vivências e memórias e que são tomados como ponto de partida para pensar como essas narrativas singulares podem desenhar uma surdez mais à margem do que vem sendo construído por narrativas mais amplas, que ora apresentam a surdez como deficiência, como um corpo “que não funciona”, ora como diferença e, nessa direção, tendo fundamentalmente a língua de sinais como aspecto constitutivo de uma identidade surda única. Nesse sentido, discuto brevemente a necessidade da defesa da surdez como uma categoria semi-fictícia e semi-necessária, buscando através de um percurso metodológico que faz uso das narrativas autobiográficas como dispositivos para a (re)organização de representações sobre si, fazer reverberar também o que diz uma pessoa surda sobre suas memórias particulares e sobre suas vivências cotidianas, no exercício de dar a ver modos singulares de compreensão e de experiência da surdez a partir de outras sensorialidades.

Palavras-chave: Autobiografia. Memória. Surdez. Língua de sinais.

8

¹ Doutora e Mestre em Educação pela UNICAMP, na linha de pesquisa Linguagem e Arte em Educação. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, no bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa (TILSP). Coordenadora do Grupo de Estudos Diferenças e Surdez em pauta (GEDISp). Contato: janainacabello@ufscar.br

THE EXPERIENCE OF DEAFNESS NARRATED FROM MULTIPLE SENSORIALITIES: THOUGHTS FROM AUTOBIOGRAPHICAL REPORTS

Janaina Cabello

Abstract: The work presents two autobiographical reports of a deaf person about their experiences and memories, which are taken as a starting point to think how these singular narratives could draw a deafness more off-center than has been built by broader narratives, which now they present deafness as a disability, as a body “that does not work”, sometimes as a difference - and, in this sense, fundamentally with sign language as a constitutive aspect of a unique deaf identity. In this sense, I briefly discuss the need to defend deafness as a semi-fictional and semi-necessary category, searching through a methodological path that makes use of autobiographical narratives as devices for the (re) organization of representations about oneself, also making what a person says reverberate. deaf about their private memories and about their daily experiences, in the exercise of showing unique ways of understanding and experiencing deafness from other sensorialities.

Keywords: autobiography, deafness, memory, Brazilian Sign Language.

INTRODUÇÃO: CENÁRIO

O 'acontecimento' é também essa expressão fragmentada do ser, oferecida como vestígio, lembrança, amnesiado e, ao mesmo tempo, seguido pelo eco de vibrações do mundo à sua volta. (FARGE, 2009, p. 82).

A surdez tem se configurado, quando pensada como campo de saber, como um território de representações tradicionalmente dividido, de uma maneira simplificada, entre duas perspectivas que caracterizam e governam as práticas e os discursos: a perspectiva clínica e a perspectiva socioantropológica. Esses dois grandes modelos podem ser facilmente reconhecidos, pois a literatura da área se dedicou amplamente, nos últimos anos, “a demarcar as diferenças entre a perspectiva clínico-terapêutica (para a qual a noção de deficiência é central) e a concepção socioantropológica de surdez (baseada na noção de diferença)” (BISOL; SPERB, 2010, p. 7).

Apesar de esses discursos comporem a surdez a partir de campos teóricos apresentados necessariamente como opostos, acredito que existam os “espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles” (SKLIAR, 1998, p. 9). Nessa direção, ao considerarmos as práticas discursivas relacionadas à surdez, percebemos que a separação de ambas as representações (que se diferenciam, dentre outros aspectos, pelo *status* dado à língua portuguesa oral e a língua de sinais) “resulta artificial” (SKLIAR, 1998, p. 10). Isso porque, aparentemente, aspectos que também constituem subjetivamente as pessoas surdas para além das línguas em jogo (suas próprias experiências cotidianas) escapam às formas como esses dois grandes modelos teóricos vêm sendo discutido.

A esse respeito, Pagni e Martins (2019) evidenciam que, para além da condição médica (da falta orgânica da audição e de suas implicações) e da perspectiva cultural (com a aparição de outra língua, a gestual), é preciso considerar “as marcas sensíveis que a surdez consolida na vivência das pessoas surdas” (p. 1), relacionadas às experiências com outras sensorialidades, ou mesmo aos modos como as relações afetivas vão sendo tecidas a partir, fundamentalmente, da condição da falta de audição.

No bojo dessa afirmação, considerando tais experiências como os territórios intermediários apontados por Skliar (1998), pretendo apresentar neste breve texto dois pequenos relatos autobiográficos de uma pessoa surda a respeito de suas vivências e memórias, recuperando nessas histórias singulares fragmentos, pistas, relatos de uma “estranheza”. Recordações íntimas e afetivas da relação com a diferença, mas de “dentro da surdez” e, nesse sentido, trazer à cena momentos, lembranças, que podem ser compreendidas como fragmentos de “quando surge a consciência de minha diferença” (KRISTEVA, 1994, p. 9), colocando em relevo outras sensorialidades, que teriam a possibilidade enunciativa para pensarmos sobre a experiência da surdez.

Esses pequenos relatos foram publicados em um livro chamado “As imagens dos outros sobre a cultura surda” (STROBEL, 2018). Na obra, a autora “percebe que o ser surdo é algo estranho ao outro e por isso traz [...] os artefatos que constituem este ser estranho ao não surdo; [...] pega o leitor pela mão e o faz perseguir as trilhas dos surdos de um jeito surdo” (QUADROS, 2018, p. 16).

Desse modo, considere que as breves passagens autobiográficas apresentadas pela autora surda nesse livro pudessem compor um desenho de narrativas sobre a surdez mais à margem, com um “caráter mais *testemunhal* da identidade, a ‘visão de si’ que só o sujeito pode dar sobre si mesmo – independentemente de sua ‘verdade’ referencial” (ARFUCH, 2010, p. 124).

Ou ainda, dito de outro modo, uma surdez localizada *nos* sujeitos, que pode ser lida em outras materialidades e composições para além do que apresentam as grandes narrativas que vêm determinando práticas e concepções sobre a surdez, que ora a situam como deficiência, como um corpo “que não funciona” (portanto sujeito à reparação e reabilitação), ora a apresentando como diferença e, nessa direção, tendo fundamentalmente a língua de sinais como o único aspecto constitutivo da identidade surda.

A respeito da defesa de uma identidade surda, ressalto sua necessidade para a constituição de um campo de afirmação surda ou, em outras palavras, na tentativa da “invenção de outros mundos”, como apontado por GUATTARI (1993), em processos chamados pelo autor de *singularização*, que são maneiras de

recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidades, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 17).

Compreendo que os processos de singularização surda, nesse contexto, se constituíram como movimentos de resistência às décadas em que os surdos esperaram para terem direitos básicos reconhecidos: direito ao casamento, ao trabalho, ao estudo e à língua (SOUZA, 1998; BRITO, 2013). Direito a, simplesmente, ser surdo – resistindo a um processo histórico de *ouvintização* (SKLIAR, 1998), numa perspectiva clínica/médica de reabilitação e normatização². Olhar esse processo de apagamento mais de perto evidencia como, ao longo da história, os surdos tiveram suas narrativas silenciadas em favor da ordem de uma esfera normativa (SANCHEZ, 1990), ou, nas palavras de Mignolo (2008), de uma identidade “imperial”, em que

o valor de vidas humanas a qual pertence a vida do enunciador, se torna uma vara de medida para avaliar outras vidas humanas que não têm opção intelectual para contar a história e classificar os eventos de acordo com uma classificação de vidas humanas: ou seja, de acordo com uma classificação racista (MIGNOLO, 2008, p. 294).

Nesse cenário, em princípio, parto da compreensão de que a *defesa uma identidade surda* se configurou, em um primeiro momento, como uma criação necessária na tentativa radical e legítima de garantia de justiça e de direitos ou ainda, como posto por Sousa Santos (2018), como um “essencialismo estratégico” na criação do que o autor chama de “fronteiras defensivas”, semi-fictícias e semi-necessárias (SOUSA SANTOS, 1994) – que se colocam como um problema e um dilema de nosso tempo, uma vez que “quem pergunta por sua identidade questiona as referências hegemônicas mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 135).

² A esse respeito, consultar, por exemplo: Lane (1992); Skliar (1998); Souza (1998); Lacerda (1998); Strobel, (2012); Caldas (2012); Campos e Stumpf (2012), para citar alguns autores e autoras.

Tais “fronteiras defensivas”³ foram, historicamente, sendo criadas já que, quando não há o explícito esmagamento dos modos de expressão específicos dos surdos, de suas pautas e solicitações, o apagamento se faz no paradoxal movimento de valorização, desenvolvimento e incentivo de suas reivindicações, “[...] enquanto, é óbvio, não interferirem nas coisas sérias, isto é, nas coisas da produção e da política” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 72).

Desse modo, acredito que narrativas de experiências singulares, cotidianas, rotineiras, que reivindicam “[...] o estatuto de ser nomeado Surdo, com letra maiúscula, subjetivado por uma condição cultural, que, na maioria das vezes, centraliza o uso da Língua de Sinais, como marca ‘autêntica’ das culturas surdas” (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 16) têm potencialidade enunciativa, possibilitando “[...] rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos alternativos, de negociação cultural” (BHABHA, 2003, p. 248).

Nessa perspectiva, portanto, considerar pensamentos e sentimentos nos momentos em que a surdez é flagrada como uma condição de diferença no contato com o outro pode abrir brechas no que vem sendo narrado pela esfera acadêmica, pelo campo jurídico e legislativo ou mesmo pelos discursos médico e clínico, deslocando o olhar para (também) as recordações das pessoas surdas, seus afetos e experiências do dia-a-dia, o que é corriqueiro, os “fragmentos de vida” (FARGE, 2009) que, de algum modo, marcam negociações sobre o modo singular de se constituir como pessoa surda, ao mesmo tempo em que parecem também poder constituir uma narrativa coletiva e mais ampla sobre a surdez.

Olhar para o cotidiano das pessoas surdas a partir de suas memórias singulares “convida a pensar o ‘único’, a refletir sobre o conceito histórico de indivíduo e a tentar uma difícil articulação entre as pessoas anonimamente mergulhadas na história e uma sociedade que as contém” (FARGE, 2009, p. 90).

3 Aqui, não desconsidero a fragilidade e os riscos da luta identitária que, ao mesmo tempo em que se mostra como uma corajosa afirmação da vida, pode acabar se fechando em “gueto”, vindo a ter finalidade em si mesmo e abrindo brechas aos microfascismos (GUATTARI; ROLNIK, 1993). Não tenho como objetivo me deter nessa discussão neste breve texto, que pode ser adensada em Guattari e Rolnik (1993).

A tentativa aqui, portanto, é dar visibilidade às memórias mais particulares das pessoas surdas, aos agenciamentos possíveis nas tensões entre surdos e ouvintes, extravasando a aparente homogeneidade das duas grandes narrativas que, comumente, “não conseguem desligar-se da questão das línguas – língua de sinais/língua oral” (SKLIAR, 1998, p. 8), em um exercício de pensamento de articular outros modos de compreensão da surdez, reinscritos nas narrativas das pessoas surdas.

Dessa maneira, ao deslocarmos a experiência da surdez da forma como é apresentada pelos campos teóricos para o que “se vive na pele”, ou seja, para os agenciamentos possíveis que compõem o plano do cotidiano e as experiências rotineiras dos surdos, percebemos que “pode-se livrar da ilusão de uma universalidade, de uma verdade total e definitiva a reconstituir globalmente” (FARGE, 2009, p. 93).

Nessa direção, pretendo esboçar, mesmo que brevemente, uma possibilidade de constituição de uma “história da surdez” composta por pequenos depoimentos de vida, contos que se costuram, se complementam e se contradizem, descolando a experiência da surdez das construções teóricas e abstratas (sejam elas fruto do discurso médico ou do discurso da diferença cultural) e pondo em cena as “existências de acontecimentos minúsculos incontornáveis, espicaçando o saber tradicional com uma ‘realidade’ trivial e flagrante” (FARGE, 2009, p. 93-94).

Para tanto, interessou-me nesse texto o exercício de me colocar em movimento, [...] “em estado de variação contínua para que novas realidades sejam criadas” (SILVA, 2020, p. 238). Nesse sentido, retornei aos excertos autobiográficos apresentados por Karin Strobel (2018) ao longo de sua escrita, percebendo o uso desse recurso pela autora como uma estratégia para a ampliação de nossa compreensão (nós ouvintes, que não vivenciamos a experiência da surdez “por dentro da pele”) sobre os conceitos que apresenta e defende, como cultura surda ou identidade surda, por exemplo.

O trabalho com a autobiografia como fonte de investigação e método de pesquisa “[...] assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela” (PASSEGGI, NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2002, p. 114). Sobre as possibilidades do trabalho autobiográfico com pessoas surdas, a título de alguns exemplos, Muller e

Mianes (2016) analisaram os processos identitários e as representações de sujeitos surdos ou com deficiência visual, problematizando relatos escolares em narrativas autobiográficas; Sousa e Santos (2018) investigaram a autorrepresentação das pessoas surdas a partir da autobiografia da professora surda Shirley Vilhalva e Patrocínio (2020), por sua vez, debruçou-se sobre narrativas autobiográficas de autores surdos que publicam suas obras em língua portuguesa.

Portanto, justifico a escolha metodológica trazida aqui por compreender a autobiografia como a escrita de si, da própria vida, que permite com que a partir das narrativas haja a reconstrução da experiência e, ao mesmo tempo, a percepção de (auto) construção de si e do outro (RÖWER, 2016).

Desse modo, coloco-me ao lado de Gisele Rangel (2012), pesquisadora surda, quando afirma que “é preciso abrir o baú da memória com as mãos dos próprios surdos e apresentar as nossas próprias histórias, pois ainda há muito para contar e construir” (p. 226). Ao me permitir o encontro com as lembranças de episódios cotidianos em que a surdez é percebida, sentida, evidenciada, ou seja, sobre como a estranheza de si e entre si e os outros vai compondo as vidas surdas, é possível colocar em cena “rostos e sofrimentos, emoções e poderes criados para controlá-los” (FARGE, 2009, p. 94).

A partir dessas reflexões, apresento a seguir alguns pensamentos mobilizados pelos excertos de relatos autobiográficos que são apresentados pela autora surda Karin Strobel (2018), como citado anteriormente.

RELATOS

Seria possível, a partir de experiências singulares, de “acontecimentos minúsculos, incidentes mais do que costumeiros, personagens comuns” (FARGE, 2009, p. 79), pensar na singularidade surda – para além de *uma* identidade de sujeito surdo apenas como ou oralizado ou sinalizante⁴?

4 Os surdos oralizados são definidos pela literatura da área como aqueles que, após longos processos de reabilitação fonoaudiológica e através de recursos como aparelhos auditivos ou processos cirúrgicos, desenvolvem possibilidades de comunicação pela língua oral. Já os surdos sinalizantes são aqueles que fazem uso prioritariamente (e, em muitos casos, exclusivamente) da língua de sinais.

Seria possível compreender, nessa direção, o fechamento das questões identitárias como “também o espaço cultural para a abertura de novas formas de identificação que podem confundir a continuidade das temporalidades históricas, perturbar a ordem dos símbolos culturais, traumatizar a tradição”? (BHABHA, 2003, p. 250).

Quais seriam os agenciamentos possíveis, nessa direção, se sairmos do campo das narrativas binárias, opostas, mas nos atentarmos a um espaço híbrido, de fronteira, que podem ser percebidos como enunciativos, os “interstícios”, como citado por Skliar (1998)?

Reconhecendo, como afirmado pela autora surda Karin Strobel que “os sujeitos surdos sempre tiveram estereótipos sociais como seres inferiores aos sujeitos ouvintes, como seres ‘deficientes’ que precisavam se adequar, caminhar para a ‘normalidade” (STROBEL, 2018, p. 104), trarei duas de suas narrativas pessoais publicadas na obra “As imagens do outro sobre a cultura surda” (que teve sua primeira edição publicada em 2008), não com a pretensão de responder as questões apresentadas anteriormente, mas de fazê-las ventilar.

Com os relatos, pretendo acenar para uma leitura da surdez que busca, para além de estereótipos e do amplo movimento que tem sido feito para rompê-los (que tem versado, majoritariamente sobre a língua de sinais), considerar um *ethos* surdo (PAGNI, MARTINS, 2019), ou seja, uma subjetividade surda que também pode ser tecida por outras expressividades, pela diferença do (e no) olhar, pelo tato, pela imaginação, pelo pensamento, como uma condição que se amplia do “não ouvir” para uma forma específica de ser, estar, de (se) narrar (n)o mundo.

Como citado anteriormente, reafirmo a legitimidade da luta surda pelas línguas de sinais e do movimento social surdo pelo seu reconhecimento em um contexto no qual há “a presença de estratégias normalizadoras do corpo surdo, estendendo-se no tecido social, pelo não reconhecimento da experiência da surdez” (PAGNI, MARTINS, 2019, p. 14), a proposta aqui é fazer um exercício de ampliar os possíveis jogos de linguagem que poderiam narrar as experiências surdas, compreendendo que os relatos apresentados podem ser lidos como recortes e indícios de uma memória composta de outras sensorialidades, de uma “experiência afetiva da marginalidade social – [e de] como ela emerge em formas culturais não-canônicas” (BHABHA, 2003, p. 240).

Assim, considero que as experiências vividas e reinscritas pelos surdos e exemplificadas nessas pequenas narrativas podem ser lidas de modo a transbordar a questão das línguas de sinais e/ou línguas orais – outras experiências relacionadas ao ver, pensar, sentir, desejar, imaginar e sonhar e que aparecem como possibilidades enunciativas, a partir de outros agenciamentos, com a intenção de “[...] estabelecer um processo pelo qual outros objetificados possam ser transformados em sujeitos de sua história e de sua experiência” (BHABHA, 2003, p. 248).

PRIMEIRA EXPERIÊNCIA: OLHAR

A relação com a surdez é narrada, aqui, a partir do que captou o olhar. Olhar de quem se percebe diferente e pelo olhar daqueles que se encontram “do lado de fora” da diferença. As experiências cotidianas colocam os sujeitos frente a frente com suas diferenças, evidenciando que

o acontecimento histórico está também na eclosão de singularidades tão contraditórias quanto sutis e às vezes intempestivas. A história não é o relato equilibrado da resultante de movimentos opostos, mas se encarrega das asperezas do real percebidas por lógicas díspares em choque umas com as outras (FARGE, 2009, p. 85).

Nessa direção, pensar em remodelar os discursos sobre a surdez a partir do cotidiano, dando visibilidade também ao que vem sendo experienciado a partir de outras sensorialidades (como o olhar, por exemplo), pode abrir possibilidades de outras leituras a respeito da surdez e de como os surdos podem (se) constituir (em) modos bastante particulares e singulares de existências: o olhar distraído para os lábios da professora, que abre possibilidades de leitura: “*Eu* faço o que se quer, mas não sou ‘eu’ – meu ‘eu’ está em outro lugar, meu ‘eu’ não pertence a ninguém” (KRISTEVA, 1994, p. 16).

A surdez, nesse sentido, pode ser “lida” a partir das narrativas que colocam a audição (ou a ausência da audição) em segundo plano, sendo destacadas outras sensorialidades – como a experiência visual, por exemplo - como um modo de compreensão de mundo, de espaço, de constituição de formas de (con)vivência entre surdos e ouvintes, e do que os surdos suscitam (ou podem suscitar) nos ouvintes com suas presenças.

A língua (oral ou de sinais) poderia ser posta em suspensão, não sendo o primeiro elemento evidenciado como chave de compreensão/leitura da surdez, que pode ser compreendida e narrada também como uma experiência sensorial distinta, descolada das representações dos “falantes de línguas de modalidades diferentes”. Um *outro*⁵ modo de narrar a surdez, portanto, em que o surdo “agarra-se altivamente ao que lhe falta, à ausência, a qualquer símbolo” (KRISTEVA, 1994, p. 13); como acontecimento que se constitui de singularidades que reivindicam outras experiências, compreendendo as forças que passam pelo corpo e reinventando-se a partir deste lugar.

Esses *outros modos* de narrar e experienciar a surdez podem ser pensadas, então, como potência de criação e de possibilidades, ao mesmo tempo em que também podem deslocar os modos de “ser ouvinte”, ao abrir possibilidades para repensarmos (nós, ouvintes) que “viver com o outro, com o estrangeiro, confronta-nos com a possibilidade ou não de *ser um outro*. Não se trata simplesmente, no sentido humanista, de nossa aptidão em aceitar o outro, mas de *estar em seu lugar* – o que equivale a pensar sobre si e a se fazer outro para si mesmo” (KRISTEVA, 1994, p. 21 – grifos da autora).

O que as pessoas surdas relatam sobre seus sentimentos e vivências poderiam, portanto, “[...] dar conta da intenção de visibilizar as experiências dos sujeitos, denotando sua importância para a análise cultural e educativa, campo de possibilidades que circunscreve o espaço biográfico, onde se privilegia o vivencial, o íntimo, o privado” (ARFUCH, 2002, *apud* HERRERA, 2015, p. 399), dando abertura para outras narrativas sobre uma existência surda – narrativas singulares, mas com potencialidade de constituição de experiências coletivas.

SEGUNDA EXPERIÊNCIA: AFETOS

Ao contrário do que as narrativas sobre a surdez têm recorrentemente apresentado sobre as “certezas” a respeito dos posicionamentos sobre a “identidade surda” (PERLIN, 1998), a surdez como retratada acima pode ser lida também como dúvida, como incerteza: “*Mas na verdade eu tinha uma língua?*”. A experiência de “ser surdo” é deslocada para um território de afetos (para aquilo que “se sente” – ansiedade, medo, dúvida).

⁵ O uso do adjetivo “outro” é bem marcado na obra “O corpo utópico e as heterotopias” (2013), em que Michel Foucault lança dessa adjetivação para qualificar a potência criativa – aqui, dos modos de narrar a surdez.

A surdez vivenciada enquanto afeto parece, nessa direção, ser “parcialmente convertida em linguagem, ficando [algo] em descoberto na comunicação, entre participantes de uma comunidade seja de iguais, seja de diferentes” (PAGNI, MARTINS, 2018, p. 19).

Desse modo, diante das representações sobre a surdez como vivida “de um modo ou outro”, as experiências de entremeio parecem não dar conta das tensões e da potencialidade dos afetos nas formas de vida denominadas surdas. Como experiências de “entremeio”, de espaços subjetivos “de fronteira”, considero, por exemplo, as pessoas que perderam a audição súbita ou progressivamente (depois de já terem adquirido a língua oral) ou daqueles que, mesmo com surdez congênita, depois de longos processos de oralização e acompanhamento fonoaudiológico, conseguem se comunicar minimamente pela língua oral, apesar de não ouvirem.

Essas experiências expõem as zonas de contato entre as línguas e entre os modos singulares de subjetivação de surdos e ouvintes coabitando essa fronteira e, nessa direção, de acontecimentos sentidos na superfície do corpo que não podem ser representados. Isso porque, nos acontecimentos como o ilustrado acima, as metanarrativas não dão conta de “uma ordem outra de vida manifesta pela surdez” (PAGNI, MARTINS, 2018, p. 18).

No que se refere a uma possível diferenciação da forma de vida surda não centrada na diferença linguística (apenas) e ao que suscita os afetos, pode-se pensar na direção do que aponta Bhabha (2003), ao afirmar que

Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social – como ela emerge em formas culturais não-canônicas – transforma nossas estratégias críticas. Ela nos força a encarar o conceito de cultura [...] para além da canonização da “ideia” de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social (BHABHA, 2003, p. 241).

Nesse cenário, talvez seja possível dar outros contornos à surdez como uma forma de existência singular, pensando em outras possibilidades de futuro para o que já vem sendo produzido, representado e reivindicado pelos surdos, dando outras projeções para que as pessoas surdas possam “viver intimamente, subjetivamente, com os outros, viver os outros, sem ostracismo, mas também sem nivelamento” (KRISTEVA, 1994, p. 9).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pretendi, no breve espaço deste trabalho, refletir sobre as possibilidades de se narrar a surdez como fragmentos de lembranças, de pequenos momentos de vida, no que é flagrado “de dentro para fora”, ou seja, percebido como diferença pelos próprios surdos (sensorial e afetiva), para além da diferença linguística, tocada sem precisar ser descrita ou narrada a partir do que é previsto para a surdez pelos pressupostos dos modelos teóricos tradicionais.

Nessa direção, penso que os grandes modelos teóricos que historicamente vem narrando a surdez parecem trazer rostos e histórias, deixando muitas vezes de fora “[...] o que não pode ser nomeável, o que é a-significante, o que pertence à sensibilidade ou à experiência e, por ser subjetiva ou privada, ainda não pode ser traduzível em linguagem” (PAGNI, MARTINS, 2019, p. 19) e que, por conta disso, podem representar a surdez praticamente como um constructo homogêneo, no qual os surdos parecem ocupar lugares pré-determinados quanto às línguas, identidades e subjetividades, dando menor relevo ao trânsito, ao contato, ao jogo comunicacional particular na relação entre os próprios surdos e também entre os surdos e os ouvintes. Nesse sentido, na direção do que aponta Arfuch (2010), considero que

Não haveria ‘uma’ história do sujeito, tampouco uma posição essencial, originária ou mais ‘verdadeira’. É a multiplicidade dos relatos, suscetíveis de enunciação diferente, em diversos registros e co-autorias (a conversa, a história de vida, a entrevista, a relação psicanalítica), que vai construindo uma urdidura reconhecível como “própria”, mas definível só em termos relacionais: eu sou tal aqui em relação a certos outros diferentes e exteriores a mim (ARFUCH, 2010, p. 129).

O recorte apresentado nesse trabalho, portanto, foi dado por considerar que as narrativas das pessoas surdas podem, quando olhadas mais de perto, ir compondo outros cenários, menos enfatizados quando as discussões sobre as diferenças surdas são postas em cena (seja por ouvintes ou mesmo por pesquisadores e militantes surdos). Nessa direção, não pretendi focalizar “os acontecimento particulares por si sós, mas pelo que revelam sobre a cultura em que ocorreram” (BURKE, 1992, p. 329).

Considerarei os relatos autobiográficos na direção do que aponta Burke (1992), ao evidenciar “os acontecimentos como a superfície do oceano da história” (p. 328). Qual (is) história(s) poderia(m), então, estar mais submersa(s), a partir da leitura do cotidiano surdo, em seus aspectos rotineiros, na aparente futilidade do dia a dia que, ao mesmo tempo em que se repete, também produz imprevisibilidades e abre potencialidades para processos singulares e agenciamentos para outras narrativas sobre a surdez?

Nesse sentido, acredito que seria possível, a partir dessas vivências pessoais, autobiográficas, propor narrativas que recuperem a memória individual para fazer transbordar as grandes narrativas que vêm sendo forjadas a partir de experiências aparentemente “universais” de surdos em seus processos de socialização e de constituição de si, “arejando”, nesse sentido, as representações mais homogêneas sobre a surdez.

Rememorando eventos singulares e trazendo à cena outras narrativas em relação à surdez - narrativas íntimas, cotidianas, pequenos acontecidos “que produzem efeitos psíquicos, orgânicos, neuronais, físicos, enfim, de toda sorte sobre a superfície dos corpos” (PAGNI; MARTINS, 2019, p.3) - talvez possam ser tecidas também outras possibilidades de constituição da surdez como campo, como forma (diferente) de vida menos “teoricizada”.

Nesse ensejo, me propus nesse texto a pensar sobre o resgate de memórias a partir de relatos autobiográficos de pessoas surdas e nas possibilidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois a autobiografia “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, 1995, p. 113).

Retomando, portanto, a potencialidade da autobiografia como dispositivo para fazer reverberar também o que diz uma pessoa surda sobre suas memórias particulares e sobre suas vivências cotidianas, no exercício de dar a ver modos singulares de compreensão e de experiência da surdez a partir de outras sensorialidades, pretendi apresentar algumas reflexões - e, em diálogo com o título da obra de onde retirei os excertos autobiográficos apresentados ao longo do trabalho (“As imagens do outro sobre a cultura surda”) também pensar as potencialidades da autobiografia para trazer à lembrança e resgatar da memória as imagens dos surdos sobre si mesmos, construídas no tecido da cotidianidade.

REFERÊNCIAS

- ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.
- BHABHA, H. K. **O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência**. In: **O local da cultura**. Tradução M. Ávila; E. L. L. REIS; G. R. GONÇALVES. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BISOL, C.; SPERB, T. M. **Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido**. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 1, p.7-13, 2010.
- BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. Tese de Doutorado em Educação Especial. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.
- BURKE, P. História dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.
- FARGE, A. **O sabor do arquivo**. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Edusp, 2009.
- GUATTARI, G.; ROLNIK, S. **Micropolítica. Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HERRERA, M. C. Narrativa testimonial sobre violência política y formación de subjetividades. In: ARANGO, G. J. (org.). **Narraciones de experiencia en educación y pedagogía de la memória**. Buenos Aires: UBA, 2015.
- KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. Surdez: um território de fronteiras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 14-23, 2006.
- KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução M. Carlota C. Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Caderno de Letras da Universidade Federal Fluminense – Dossiê literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- MULLER, J. I.; MIANES, F. L. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 387-401, 2016.
- PAGNI, P.; MARTINS, V. R. O. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019.
- PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, p. 111-125, 2002.

PATROCÍNIO, P. R. T. Notas sobre narrativas autobiográficas de autores surdos. **Revista Araticum**, v. 21, n. 1, p. 91-103, 2020.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. Apresentação. In: STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

RANGEL, G. M. M. **História cultural da pedagogia dos surdos: 15 anos depois**. In: PERLIN, G; STUMPF, M. (orgs). **Um olhar sobre nós surdos – leituras contemporâneas**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

RÖWER, J. E. **Por uma sociologia da suspensão: ensino de sociologia e narrativas como dispositivo de formação**. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SANCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Merida, Venezuela: **CEPROSORD**, 1990.

SOUSA SANTOS, B. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, p. 31-52, 1994.

SOUSA SANTOS, B. **Esquerdas do mundo, uni-vos!** São Paulo: Boitempo, 2018.

SOUZA, M. R. **Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, R. F. Os dramas da pesquisa ou sobre escrita acadêmica e vida. **Revista ALEGRAR**, n. 25, p. 238 – 249, 2020.

SOUSA, M. J. F.; SANTOS, R. A. F. A autorrepresentação do sujeito surdo na autobiografia da autora surda Shirley Vilhalva. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará – UEPA**, p. 4-15, 2018.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

**ARTE & ADVERSIDADE: UMA ESPERANÇA EQUILIBRISTA
PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS SOMBRIOS****Denise Stefanoni Combinato¹****Ana Dair Moraes Ortiz Endrizzi²****Dayse Rodrigues de Lima³****Deborah Caroline Ramos Bahiense⁴****Gislaine Aparecida dos Reis⁵****Karina Aparecida de Camargo⁶**

Resumo: Considerando a possibilidade de a arte promover reflexão e alento em momentos de adversidade, o objetivo geral deste trabalho foi ampliar a experiência de estudantes do Ensino Médio articulando arte e pandemia, tendo em vista o fortalecimento para o enfrentamento das adversidades ocasionadas pela pandemia da COVID-19, incluindo aspectos subjetivos, sociais e de ensino-aprendizagem. A partir da canção “O Bêbado e a Equilibrista”, composta por Aldir Blanc e João Bosco, buscamos discutir, refletir e criar com alunos de uma escola estadual de ensino integral através da participação em uma disciplina eletiva com ensino remoto. Adotamos uma abordagem qualitativa pautada na pesquisa-ação e fundamentada na Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural. Após a apresentação e discussão da música – significados e contexto da composição, propomos a criação de paródias a fim de incentivar os alunos a expressarem seus sentimentos em forma de arte. Como resultado, identificou-se nos relatos e nas composições dos alunos expressões de solidão, isolamento, perdas, medo, saudade e, ao mesmo tempo, esperança em relação ao futuro. Destaca-se que, antes da atividade proposta, os sentimentos dos alunos eram predominantemente negativos e, após a expressão artística, os sentimentos se transformaram e foram identificados a, por exemplo, feliz, calmo, tranquilo, entre outros.

24

Palavras-chave: Arte. COVID-19. Ensino Médio. Pesquisa-ação.

1 Graduada em Psicologia, com doutorado em Saúde Coletiva e pós-doutorado em Bioética. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo psicologia da arte, bioética narrativa, morte e luto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2927386243095297>

2 Bacharel em Comunicação Social com ênfase em Jornalismo pela Universidade do Vale do Paraíba e graduanda em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6178990083856217>

3 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4182086730443967>

4 Graduanda em Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6617235015433055>

5 Graduada em Farmácia-Bioquímica pela Univ. Fed. Alfenas, pós-graduada em Administração de Empresas pela Fund. A. Álvares Penteado e graduanda em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0634562818922024>

6 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9406804965763610>

ART & ADVERSITY: AN EQUILIBRIST HOPE FOR HIGH SCHOOL IN DARK TIMES

Denise Stefanoni Combinato
Ana Dair Moraes Ortiz Endrizzi
Deborah Caroline Ramos Bahiense
Dayse Rodrigues Lima
Gislaine Aparecida Reis
Karina Aparecida Camargo

Abstract: Considering the possibility of art being a promoter of reflection and comfort in times of adversity, the main objective of this work was to amplify the experience of high school students, articulating art and pandemic, bearing in mind the strengthening for facing the adversities caused by the COVID-19 pandemic, including subjective, social and teaching-learning aspects. From the song “O Bêbado e a Equilibrista - *The Drunkard and the Equilibrist*”, written by Aldir Blanc and João Bosco, we were aiming to discuss, reflect and create with the students of a full-time state school, through the participation in an elective subject that was taught remotely. We adopted a qualitative approach guided by research-action and based on historical-critical pedagogy and cultural-historical psychology. After presenting and discussing the song – its meanings and contexts, we proposed the creation of parodies as a way to encourage students to express their feelings into art forms. As a result, feelings of solitude, isolation, loss, fear, longing and, at the same time, hope for the future were identified. It should be stressed that, before the proposed activity, the students’ feelings were predominantly negative and, after the artistic expression, the feelings were transformed and identified as, for instance, happy, calm, peaceful, among others.

25

Keywords: Art. COVID-19. High school. Research-action.

1 INTRODUÇÃO

O projeto “Arte & Adversidade: uma esperança equilibrada para o Ensino Médio em tempos sombrios” foi proposto por alunas do curso de Licenciatura em Letras e em Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP, matriculadas na disciplina Projeto Integrador que, sensibilizadas pelos tempos desafiadores que o Brasil e o mundo enfrentaram em 2020 diante de uma das maiores crises de saúde pública da história, resolveram articular arte e pandemia para auxiliar o enfrentamento das adversidades de alunos do Ensino Médio Integral de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo⁷.

O foco desta proposta foi discutir, durante aulas de uma disciplina eletiva em ensino *on-line*, as perdas, as mudanças, os cuidados, os retrocessos, os avanços, os sentimentos e os comportamentos que se fizeram evidentes a partir do surgimento da COVID-19 e a consequente pandemia ocasionada por ela.

Por meio da canção “O Bêbado e a Equilibrada”, de autoria de João Bosco e Aldir Blanc – esse último, vitimado no ano de 2020 pelo coronavírus – os alunos foram convidados a refletir sobre o cenário ocasionado pela pandemia e expressar artisticamente suas angústias e necessidades subjetivas, sociais e relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a elaboração e o enfrentamento das adversidades.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

SOBRE A ARTE

A linguagem tem um papel central na mediação entre os homens, favorecendo a apropriação do conhecimento acumulado historicamente e das funções psíquicas superiores, típicas do gênero humano, por exemplo, a imaginação. Segundo Vigotski (2000), “a palavra desempenha o papel central na consciência [...] Ela [a palavra] é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana” (p.486).

⁷ Segue *link* de notícia publicada no *site* da UNIVESP sobre esse Projeto Integrador, com acesso para o vídeo no final da notícia: <https://univesp.br/noticias/musica-da-decada-de-70-incentiva-o-aprendizado-na-pandemia#.YGuow-hKjIV>

Importante ressaltar que existem diferentes formas de linguagem, sendo a linguagem artística uma delas. Ou seja, a arte é uma forma de linguagem, portanto, uma forma de comunicação e interação com o outro, além de formas de apropriação e de leitura do mundo.

As linguagens artísticas são alguns dos principais modos que o ser humano criou para significar o mundo e a si mesmo, e tanto o contato com produções artísticas da nossa ou de outras culturas quanto a prática em arte podem ser instrumentos poderosos de desenvolvimento e educação. (SCHROEDER, 2012, p.78).

Segundo Camargo e Bulgacov (2008), a arte não está associada apenas ao belo; ela está associada ao diferente, ao múltiplo. Caracteriza-se por ter uma linguagem aberta, polissêmica, com várias possibilidades de interpretações.

Através de palavras, sons, formas ou cores, cada linguagem artística equilibra-se entre regras sociais e liberdades individuais (SCHROEDER, 2012) para expressar significados, recriar sentidos, em um diálogo eu-outro que amplia o potencial ético-estético do sujeito no mundo (DUGNANI; VENANCIO; NEVES, 2016).

Nesse sentido, a inserção e a valorização da arte nas práticas educativas possibilitam não apenas a ampliação do conhecimento e da leitura de mundo, mas o desenvolvimento da criticidade, do questionamento, do reconhecimento do outro e do respeito às diferenças (CAMARGO; BULGACOV, 2008).

Entendemos, assim como Antonio Candido (1988), que reflexão, aquisição de saber, percepção e respeito ao outro são traços de humanidade. Nas palavras do próprio autor, a humanização é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1988, p.180).

Promover a transmissão dos conhecimentos e da cultura acumulada pelo gênero humano para, assim, auxiliar no desenvolvimento humano é tarefa da escola. Estimular a criticidade em tempos de pandemia, assim como o respeito ao outro em tempos de acirramento dos extremos também é tarefa da escola.

A arte envolve, além das dimensões cognitivas e motoras, a dimensão afetiva. Através da integração entre essas dimensões, ou seja, da mobilização de todo o sistema psíquico, ela é capaz de mobilizar pensamento e linguagem, memória e imaginação, sentimentos e emoções (VIGOTSKI, 1999; 2018). Dessa maneira, a organização psíquica é favorecida, fazendo com que o sujeito elabore situações passadas ou se prepare para essas vivências emocionais futuras (CAMARGO; BULGACOV, 2008), além de possibilitar novos olhares sobre a realidade e, conseqüentemente, a configuração de novos sentidos e novas consciências (DUGNANI; VENANCIO; NEVES, 2016).

Ou seja, precisamos aprender com a arte a arte de integrar o próprio ser.

Estudos de diversos pensadores do campo das artes (FORQUIN, 1982; SWANWICK, 2003) destacam que alunos que possuem referências artísticas fora do ambiente escolar com livros, músicas, desenhos, cinema e teatro têm mais produções criativas do que alunos que não possuem o mesmo contato.

Mais do que contato com as artes, os alunos precisam ter apropriações artísticas para desenvolver suas linguagens a partir deste campo.

É condição de apropriação de qualquer linguagem a possibilidade de estabelecer interlocução. Ninguém aprenderia a falar em um ambiente onde todos fossem mudos, ninguém aprende a cantar, a desenhar, a pintar, se não tiver com quem fazer junto, trocar ideias, mostrar o que está fazendo, discutir possibilidades. O processo de produção da arte envolve sempre um diálogo. (SCHROEDER, 2012, p.82).

As expressões artísticas devem ser incentivadas desde cedo em sala de aula para que os alunos se sintam à vontade com essa linguagem, possam se apropriar do mundo e expressar-se ao mundo. Cabe ao professor ter a sensibilidade de fazer essa ponte entre as diversas áreas do conhecimento e a arte, com integrações que aproximem os aspectos sensorial, intelectual, afetivo e ético do aluno.

Além disso, a expressão artística é também um importante instrumento de avaliação para a escola. Com a produção da arte no âmbito escolar, é possível avaliar aspectos múltiplos como o desenvolvimento intelectual do aluno, seus sentimentos e emoções, além da evolução acadêmica por meio da criatividade, do raciocínio lógico, da percepção de mundo e da sensibilidade com vivências e realidades diversas.

Logo, concluímos que a função da arte vai muito além do lúdico em sala de aula, por isso não pode ser ignorada no âmbito escolar.

SOBRE A ADOLESCÊNCIA

A adolescência compreende o “período do desenvolvimento humano, entre a puberdade e a idade adulta, durante o qual ocorrem mudanças físicas, como o crescimento acelerado e a maturidade sexual e alterações psicológicas e sociais” (MICHAELIS, 2021, s/p.).

Entretanto, essas alterações não estão descoladas do contexto histórico-cultural em que se vive, apesar de muitos estudos tratarem a adolescência como uma etapa naturalizada.

O conceito de adolescência mais difundido na Psicologia tem sido marcado por tendências que priorizam a discussão e enfoque desse período como etapa de desenvolvimento naturalizado decorrente de uma maturação biológica, desconsiderando o contexto social e histórico no qual os indivíduos estão inseridos. (TOMIO; FACCI, 2009, p.89-90).

Bock (2004) enfatiza que a fase da adolescência é apresentada em diversas teorias como se fizesse parte da natureza humana, sendo tomada por características naturais a todos os indivíduos considerados “normais” e, muitas vezes, independentes da cultura onde estão inseridos. Todos os indivíduos, portanto, passariam por esse estágio de tormenta e tensão emocional decorrentes do desenvolvimento biológico. Assim, a ideia de estágios evolutivos é uma constante nos estudos contemporâneos da psicologia do desenvolvimento. As teorias interpretam-no como algo contínuo, no qual o comportamento se desenvolve de maneira gradual na direção da maturidade.

Desse modo, a adolescência apresentada por alguns estudiosos do desenvolvimento humano focaliza os elementos de transformação física e de características negativas do período, no qual as mudanças físicas acarretam distúrbios de conduta que são frutos de uma imaturidade emocional.

No entanto, o desenvolvimento do psiquismo está atrelado a condições histórico-sociais. Para Bock (2007, p.68):

A adolescência se refere, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades na relação com os adultos vão sendo pinçadas para a construção das significações.

Diante disso, acredita-se que alguns episódios da adolescência, como a crise de identidade e a rebeldia, afloram de um lugar social insuficientemente estabelecido.

Partimos de uma compreensão pautada na Psicologia histórico-cultural que considera a não existência de uma “natureza humana”, isto é, não existe uma característica universal do ser humano. Concordamos que há uma “condição humana”, ou seja, o homem constrói sua existência, como ser ativo, em um determinado contexto histórico e social, sendo por esse contexto e essa atividade também determinado (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Sendo assim, a adolescência também não tem uma característica universal. Apesar dos aspectos biológicos envolvidos, consideramos que “a adolescência não é um período natural do desenvolvimento. É um momento significado e interpretado pelo ser humano. Há marcas que a sociedade destaca e significa” (OZELLA, 2002, p.21). Em outras palavras, ela é “criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico” (OZELLA, 2002, p.21).

Para Vigotski, a transição da infância para a adolescência traz a mudança de interesses e necessidades e compreende um divisor de águas no desenvolvimento do indivíduo.

Entendemos que esse adolescente é sujeito no processo ensino-aprendizagem. Isso significa que ele tem uma história de apropriação e traz esse repertório para a escola, que precisa ser considerado pelo professor como uma prática social inicial no processo ensino-aprendizagem. O que não significa mantê-lo nisso. O papel do professor é, a partir desse repertório inicial, promover novos conhecimentos, novas aprendizagens, instrumentalizar esse aluno para o seu retorno à prática social, de maneira mais qualificada (GASPARIN, 2005; LUCKESI, 1994).

PANDEMIA E SAÚDE MENTAL

Estudos têm identificado elevada prevalência de sintomas depressivos e de ansiedade associada à pandemia, na população geral. Embora seja uma situação relativamente nova, avalia-se que as mudanças provocadas pela puberdade e a situação de distanciamento social podem afetar negativamente os adolescentes, podendo gerar inclusive conflitos e violência doméstica em função da convivência mais intensa no ambiente familiar (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Além de existir o medo da contaminação e o medo da morte na família, é preciso considerar que o distanciamento social, assim como o distanciamento da escola e dos amigos já é vivenciado como um “processo de luto” para o adolescente (NEHAB *et al.*, 2020).

Trazer a arte para dialogar sobre a pandemia com adolescentes do Ensino Médio é uma forma de promover a reflexão e análise crítica sobre o tema e, ao mesmo tempo, proporcionar um espaço para que esse aluno atribua sentido e tente transformar, por meio da imaginação, sua experiência e seus afetos. Isso porque imaginar é transformar.

Segundo Camargo e Bulgacov (2008), a imaginação “reproduz, reelabora e recria, a partir da realidade, com isso criando outra realidade. Cria significados, recria ideias e conceitos, rompe com o espaço e com o tempo” (p.472).

EDUCAÇÃO EM TEMPOS SOMBRIOS

Paulo Freire (2000) dizia que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, ou seja, é função da escola ensinar a leitura da palavra, mas uma leitura articulada à realidade. Daí a importância de entendermos os contextos dos sujeitos com os quais vamos trabalhar.

Esse contexto envolve a compreensão da história passada de um país, de um povo, para que se possa construir o conhecimento e a percepção crítica a respeito da sociedade.

Conhecer a história nos ajuda a compreender as transformações ocorridas ao longo do tempo e como elas determinam a realidade atual, ou seja, é preciso entender que os fatos não são isolados, mas determinados por fatores econômicos, políticos, sociais, culturais ou mesmos naturais que influenciam o presente e podem afetar o futuro.

Conhecer essa dinâmica pode promover o sentimento de pertença ao aluno, pode despertar a consciência de sua responsabilidade, na qual ele entende seu papel intransferível e transformador na sociedade. Em outras palavras, conhecer a história e os determinantes do seu contexto podem contribuir para a construção da cidadania.

Importante ressaltar que a educação é um direito (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988) e que, além de promover o desenvolvimento do sujeito e qualificá-lo para o trabalho, deve preparar o sujeito para o exercício da cidadania.

Mas, é preciso que o professor esteja atento às diferentes narrativas e omissões, já que a história é contada a partir de um ponto de vista, com determinada intencionalidade.

Exemplos de omissões são abundantes na História e na Literatura afro-brasileiras. Evaristo (2009) destaca a ausência nos livros didáticos dos “núcleos quilombolas de resistência ao escravismo” (p.24) e do estereótipo do negro na literatura, ora tratado como “sujeito afásico” (p.22), ora como corpo-objeto, ou seja, “a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, de um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou de um corpo-objeto de prazer do macho senhor” (p.23).

Para esse trabalho, nosso recorte na história foi a Ditadura Militar no Brasil, contexto no qual foi produzida a música “O Bêbado e a Equilibrista” e as possíveis relações com o momento atual.

3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desse projeto, foi adotada uma abordagem qualitativa pautada na pesquisa-ação e fundamentada na Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica.

Tanto a Psicologia histórico-cultural como a Pedagogia histórico-crítica, assentadas nos mesmos pressupostos, compreendem o ser humano como um sujeito ativo, que se constitui e se transforma a partir da atividade e das relações socioculturais estabelecidas.

A partir dos estudos de Saviani (1992), a Pedagogia histórico-crítica faz uma sistematização do trabalho pedagógico. Resumidamente, de acordo com esse referencial teórico-metodológico, Gasparin (2005) descreve a didática: o primeiro momento da aula consiste em apresentar os objetivos da aula e verificar o repertório dos alunos sobre o tema em uma prática social inicial.

Em seguida, é feita uma problematização, com questionamento relacionado, por exemplo, à pandemia, a fim de conhecer os sentimentos dos alunos e, ao mesmo tempo, mobilizá-los para a discussão. A partir disso, durante a instrumentalização, é discutido o tema proposto articulado à prática social inicial e à problematização. Por fim, avalia-se a compreensão dos alunos através da catarse, ou seja, da exposição dos alunos que indica a apropriação do conteúdo e as reflexões sobre o tema.

A expectativa em uma prática social final, ou seja, a generalização do conhecimento e o retorno à prática social inicial de forma ampliada, é que essa produção dos alunos extrapole a sala de aula em direção a outros alunos e professores, em direção à sociedade.

A pesquisa-ação caracteriza-se por uma intervenção participativa na realidade social, ou seja, busca um maior envolvimento com os sujeitos envolvidos, conduzindo-os a um processo de análise e reflexão da realidade, tendo em vista uma transformação social (VERGARA, 2006; TOLEDO; JACOBI, 2013).

Nesse sentido, o primeiro momento desse projeto foi o diálogo com a escola e o conhecimento de suas necessidades e possibilidades. Foi realizada uma reunião *on-line* com a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e os professores coordenadores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática (CNM), Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT) e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) para o conhecimento geral da escola, da proposta pedagógica e de como estava sendo o processo ensino-aprendizagem durante a pandemia para alunos e professores. A partir dessa discussão, foi apresentada a proposta de trabalharmos o tema da pandemia articulado à arte, que foi aceita pelo grupo. A sugestão da coordenadora pedagógica foi que a proposta estivesse vinculada ao currículo, em uma perspectiva interdisciplinar.

Para organizarmos nossa proposta após essa reunião, utilizamos a técnica de *brainstorming*, na busca de gerar novas ideias e produzir *insights*, de forma coletiva e colaborativa, buscando visões e perspectivas diferentes e inovadoras.

Todas as integrantes do grupo foram incentivadas e encorajadas a participar citando ideias para alcançar o nosso objetivo, já que nessa etapa toda ideia é válida e bem-vinda.

A partir do *brainstorming* inicial, definimos em nosso cardápio de ideias duas propostas: a elaboração de uma paródia inspirada na música “O Bêbado e a Equilibrista”, de Aldir Blanc e João Bosco, e a elaboração de uma prosa poética, inspirada no curta *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado.

A equipe gestora da escola optou pela paródia, em função de o músico Aldir Blanc ter sido acometido pela COVID-19 e ter dado nome à Lei n. 14017/2020, de apoio aos artistas durante a pandemia (SISTEMA NACIONAL DE CULTURA, 2020).

O público-alvo dessa atividade foram estudantes do Ensino Médio matriculados em uma disciplina eletiva denominada “Pedra, papel e tesoura”, ministrada por uma professora de Arte e por um professor de Matemática, quinzenalmente, via *on-line*, pela plataforma do *Google Meet*.

Durante essa disciplina, os alunos foram desafiados a produzir um polígono/hexágono em dobradura e se expressarem artisticamente na parte interna. O tema escolhido pelos próprios alunos para essa expressão foi a pandemia, por isso a articulação com esse projeto, na expectativa de que eles pudessem expressar sentimentos e pensamentos a partir da articulação entre arte e pandemia.

Participamos de três aulas de 40 minutos. Na primeira, foi apresentada a proposta, seu objetivo e a música “O Bêbado e a Equilibrista”, de Aldir Blanc e João Bosco, a fim de mobilizar os alunos para a elaboração de conhecimento e análise crítica sobre o contexto de produção da obra, o papel do artista e a contribuição da arte no enfrentamento e na elaboração das adversidades. Na segunda aula, interrogamos os alunos quanto aos sentimentos diante da pandemia, tendo em vista a articulação dessa problematização com a instrumentalização sobre significados e contexto de produção da música “O Bêbado e a Equilibrista” de acordo com o repertório dos alunos. Por fim, explicamos o que era uma paródia e apresentamos a paródia elaborada por nosso grupo, como forma de incentivar

os alunos nas suas produções. Na terceira aula, os alunos apresentaram suas produções e responderam sobre os sentimentos após o desenvolvimento dessa atividade artística, a fim de traçarmos uma comparação entre o momento inicial e final e avaliarmos se a expressão artística teria produzido novos sentidos diante das adversidades.

4 RESULTADOS

Na primeira reunião com a equipe gestora da escola, fomos informadas de que a participação dos alunos nas aulas *on-line* do 1º semestre atingiu 90% de presença e que no 2º semestre a participação havia caído para 79% de participação. A equipe observava que alguns alunos apresentavam oscilações de humor, estando extremamente tristes em alguns dias.

Também foi relatado que os alunos avaliavam positivamente o contato com a cultura e a arte, e sentiam-se muito bem quando as atividades de ensino faziam essa articulação.

Um dos princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico da Escola Integral consiste no protagonismo juvenil na aprendizagem, ou seja, existe um incentivo para que os próprios alunos se organizem e tenham autonomia nos estudos (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

Durante a pandemia, entretanto, com as aulas remotas, os professores declararam não possuir controle sobre o grau de acompanhamento e aprendizado efetivo dos alunos, visto que muitos ficavam com as câmeras desligadas devido à conexão ruim de internet.

Vale destacar que existe na Escola Integral uma disciplina de Orientação de Estudos, vinculada à parte diversificada, em que os alunos são orientados a terem uma agenda com horários de tarefas e estudos para se organizarem melhor.

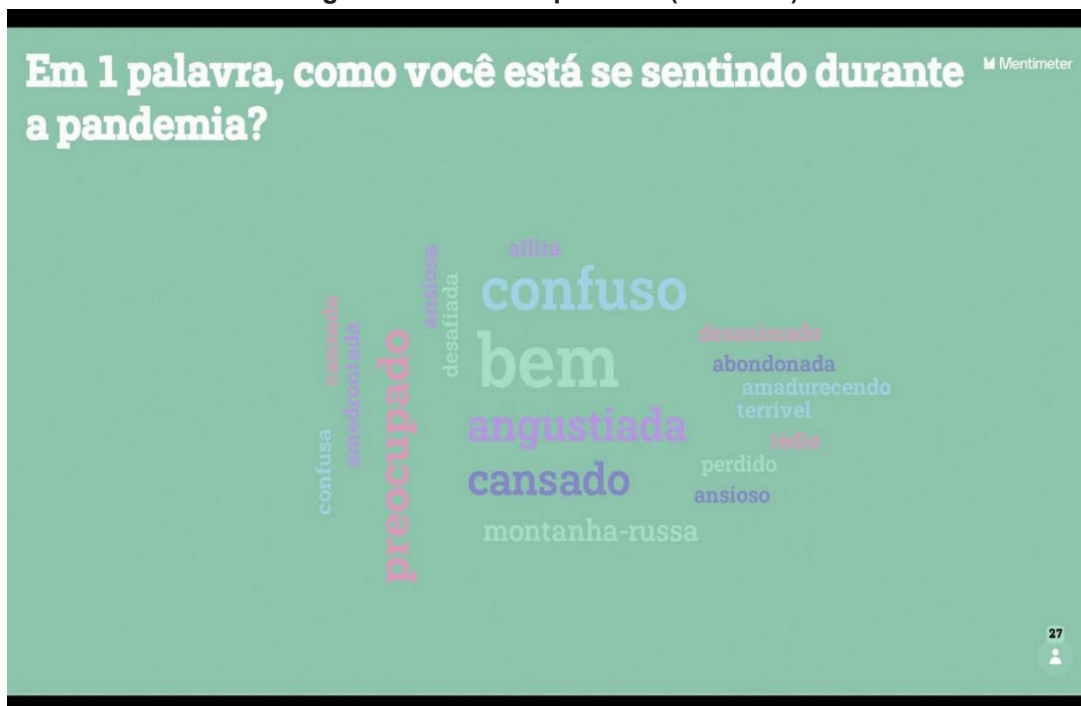
A hipótese da equipe gestora era de que a queda na participação dos alunos nas atividades acadêmicas, juntamente com a instabilidade emocional, estivesse relacionada à pandemia da COVID-19.

Na primeira aula com os alunos durante a disciplina eletiva “Pedra, papel e tesoura”, tivemos uma pequena participação, com a apresentação do projeto e seu objetivo, assim como a exposição de um vídeo com a música “O Bêbado e a Equilibrista”, produzido pela Orquestra Sinfônica do Paraná (ORQUESTRA SINFÔNICA DO PARANÁ, 2020). Nessa aula, houve pouca participação dos alunos.

No segundo encontro, tivemos a oportunidade de coordenar integralmente a aula da disciplina eletiva. Nosso grupo apresentou aos quase 30 alunos da turma o contexto vivido pelo mundo atualmente e como a arte poderia contribuir no sentido de acolher e transformar as angústias, assim como auxiliar no enfrentamento das adversidades.

Após uma breve contextualização e retomada do objetivo do projeto, foi solicitado que os estudantes respondessem com uma palavra, em um *site* gerador de nuvens de palavras⁸, como estavam se sentindo durante a pandemia.

Figura 1: Nuvem de palavras (set./2020)



Percebe-se na nuvem de palavras um desabafo dos adolescentes sobre as dificuldades que estavam enfrentando durante a pandemia sendo as palavras mais citadas “confuso”, “bem”, “angustiada”, “preocupado” e “cansado”.

⁸ Disponível em: <https://www.mentimeter.com/>.

Esse primeiro momento de prática social inicial e problematização foi seguido pela instrumentalização (GASPARIN, 2005). Na instrumentalização, foram detalhados os vários significados presentes nas metáforas de “O Bêbado e a Equilibrista” (DÁRIO JUNIOR, 2020). Também traçamos um paralelo entre o período em que a canção foi escrita – em meio às dificuldades da Ditadura Militar e das centenas de brasileiros exilados e mortos – relacionando a escolha da música para a paródia pela semelhança dos acontecimentos. Ambos os momentos possuem períodos de extrema dificuldade para a população, quando principalmente a arte se faz necessária para que as pessoas possam ressignificar os problemas e as tribulações. Para mobilizar os alunos nas suas produções, foi apresentada uma das paródias produzidas por nosso grupo.

Entre a segunda e a terceira aula, alguns resultados pontuais foram enviados pelos alunos em grupo de WhatsApp da turma. Destacam-se um áudio de um aluno que relata sua emoção durante o processo de produção e uma paródia enviada por uma aluna.

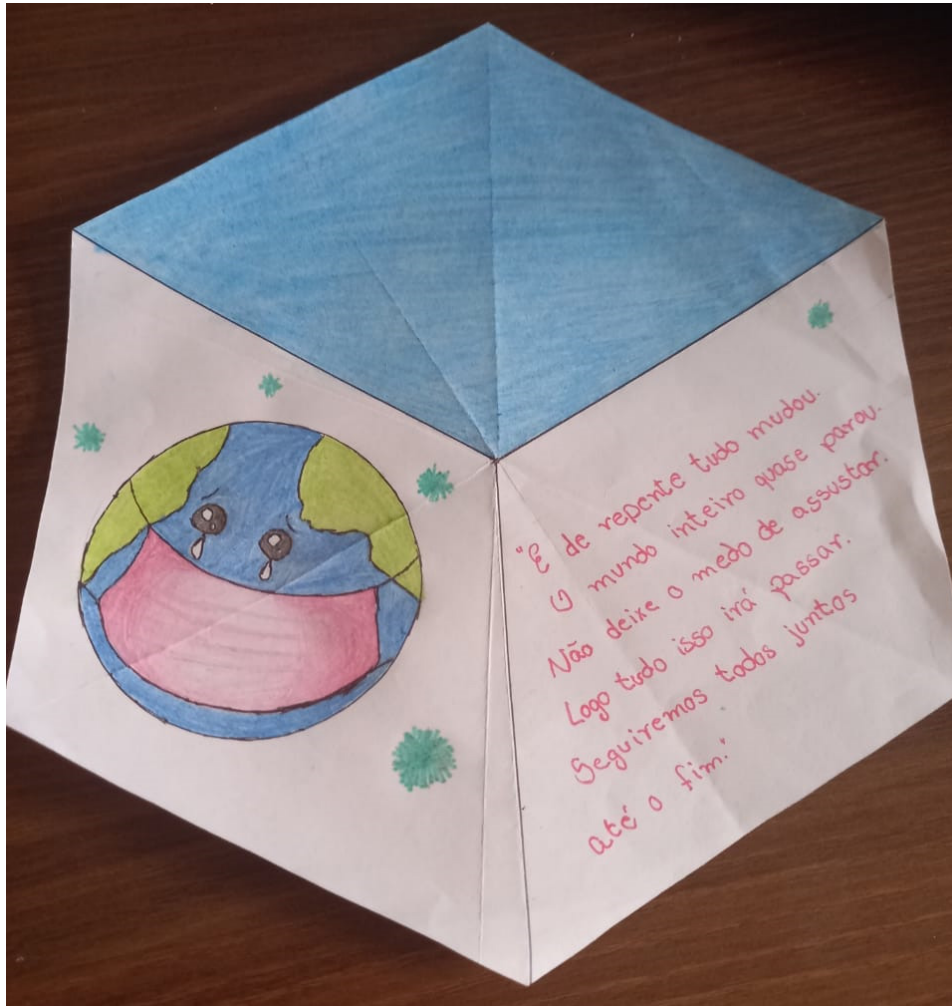
“Agora eu estava aqui fazendo o texto, nossa, a música [O Bêbado e a Equilibrista] é mó bonita, né? Me arrepiei todo ouvindo [...] Aí eu tava tentando encaixar meu texto [...] Às vezes a gente sente umas coisas assim que acaba sendo até meio inexplicável [...] A arte é muito incrível!”
(áudio enviado por aluno)

[...] O COVID que está solto
Fazia teorias mil
Ao menos no Brasil
Meu Brasil
[...]
A esperança
Dança na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha
Pode se contaminar
Azar!
A pandemia equilibrista
Saber que vamos aguentar
E logo isso vai passar”
(paródia produzida por aluna)

Essas produções enviadas por WhatsApp demonstram o envolvimento dos alunos com a atividade, assim como a reflexão ou a emoção, desencadeadas pela arte.

Na terceira aula, os alunos apresentaram suas produções.

Figura 2: Produção de aluna (nov./2020)



Nesse hexágono, a aluna desenhou um mundo, com máscara, chorando. Apesar desse sentimento de tristeza expresso no desenho, seu texto apresenta uma esperança, que se relaciona com a esperança da música proposta "O Bêbado e a Equilibrista".

Em outras produções, os alunos fizeram críticas aos comportamentos das pessoas durante a pandemia (*"Agora / dizendo que se preveniu / se até da quarentena e da máscara fugiu"*) e destacaram a responsabilidade de cada sujeito no cuidado de si e do grupo.

Percebe-se nos relatos e nas composições dos alunos expressões de solidão, isolamento, perdas, medo, saudade e, ao mesmo tempo, esperança em relação ao futuro (*"A pandemia equilibrista [...] logo isso vai passar"*).

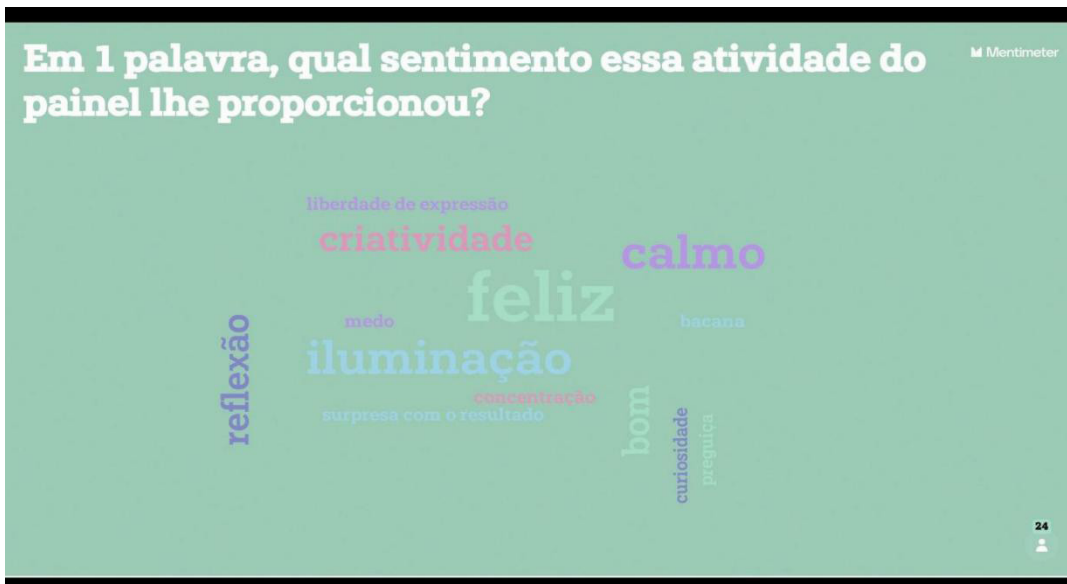
É possível que a arte tenha alimentado essa esperança. Afinal, como afirma Vigotski (2001), “aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida [...] De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano” (p.352).

Além disso, os sentimentos que muitas vezes são difíceis de serem nomeados e explicados (“Às vezes a gente sente umas coisas assim que acaba sendo até meio inexplicável”) encontraram vazão pela arte.

Para Vigotski (1999), a arte promove uma catarse, ou seja, um curto-circuito emocional, transformando os sentimentos e conectando todo o sistema psíquico. Segundo o autor, “o prazer artístico não é mera recepção, mas requer uma elevadíssima atividade do psiquismo” (p.258).

No encerramento da aula, foi solicitado novamente que os estudantes respondessem com uma palavra como estavam se sentindo após a execução desse trabalho para a geração de uma nova nuvem de palavras. Diferente da primeira, nesta segunda nuvem de palavras, os alunos apresentaram principalmente sentimentos positivos.

Figura 3: Nuvem de palavras (nov./2020)



Identifica-se na nuvem de palavras que as principais palavras citadas nesse momento foram “feliz”, “calmo”, “iluminação”, “reflexão”, “criatividade”.

Também foi dada a oportunidade para os alunos se manifestarem verbalmente, mas poucos quiseram relatar por vídeo/áudio a experiência realizada na disciplina. A maioria preferiu a participação via *chat*. Nessas manifestações dos alunos sobre o processo de produção do hexágono e da expressão artística, destacam-se os seguintes relatos:

“Foi desafiador, mas consegui [fazer a paródia]!” (relato de aluna)

“Nunca tinha feito uma paródia. Achei bem legal!” (relato de aluno)

Vale destacar as contribuições que a coordenadora pedagógica identificou nesse projeto na articulação com os objetivos do processo ensino-aprendizagem da escola:

“Contribuições:

1. Ampliação do repertório musical (cultura);
2. Sensibilização dos alunos: mais sensíveis e compreendendo o momento atual;
3. Expressão artística;
4. Habilidades socioemocionais;
5. Desenvolvimento da criatividade;
6. Desenvolvimento da produção textual;
7. Análise e reflexão da sociedade em seu aspecto político, social e emocional num momento pandêmico;
8. Importância da forma e do conteúdo para consolidação da relação ensino-aprendizagem.”

E também o relato da professora de Arte a respeito da nossa participação na disciplina:

“A eletiva ‘Pedra, papel ou tesoura’ acolheu com muito prazer a proposta do grupo porque veio complementar nossos objetivos junto aos alunos. A literatura musical somou-se perfeitamente ao conteúdo de Arte com a Matemática. Nossos alunos apreciaram a poesia de Aldir Blanc e interagiram na produção das paródias com muita criatividade.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral deste trabalho de ampliar a experiência de estudantes articulando arte e pandemia, tendo em vista o fortalecimento para o enfrentamento das adversidades ocasionadas pela pandemia, incluindo aspectos subjetivos, sociais e de ensino-aprendizagem, propusemos uma atividade em que a arte foi nossa principal aliada para identificar os pensamentos e sentimentos dos alunos diante do cenário de pandemia.

Após o conhecimento do cenário escolar e das demandas desse período, propusemos participar de atividades de ensino com a reflexão e produção de paródias a partir da música “O Bêbado e a Equilibrista”, de Aldir Blanc e João Bosco, a fim de evocar sentimentos e pensamentos ocasionados na pandemia, tendo em vista o enfrentamento das adversidades por meio da arte.

Em função da pandemia e do ensino *on-line*, não tivemos a oportunidade de estar em sala de aula com os professores e alunos. Dessa forma, executamos as atividades remotamente, o que é um limitador no processo ensino-aprendizagem.

Apesar do pouco tempo destinado a essa atividade e do ensino remoto, os dados demonstraram que a arte pode promover não apenas alento, mas também motivação e esperança de dias melhores.

Os resultados obtidos durante a execução deste projeto reuniram sentimentos, dúvidas, opiniões e desafios que vieram para as escolas junto com a chegada da COVID-19 e que não podem ser ignorados pelas instituições, pois interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Esse trabalho caracterizou-se como uma atividade pontual buscando a sensibilização dos alunos frente à temática proposta e também nos trouxe uma reflexão. Mesmo por via remota, pudemos perceber o quão importante é o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, no planejamento de atividades mobilizadoras de sentido e no desenvolvimento humano de seus alunos.

Após a apresentação dos resultados e verificação da nuvem de palavras, os professores sugeriram a criação de um mural com todas as atividades realizadas pelos alunos para exposição na escola assim que for possível o retorno às aulas presenciais.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p.26-43, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudos sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.II, n.I, p.63-76, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio histórica. **Psicologia em estudo**, v.13, n.3, p.467-475, 2008.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1988. p. 169-191.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Dos direitos sociais. Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 out. 2020.

DÁRIO JUNIOR, I. R. Apl_Aldir – Aldir Blanc: artífice das letras, ourives do palavreado. **Mnemosine**, v.16, n.1, p. 361-381, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52700/34311>. Acesso em: 26 ago. 2020.

DUGNANI, L. A. C.; VENANCIO, M. M. R.; NEVES, M. A. P. O uso da música em contextos educativos: investimento na dimensão humana. *In*: SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. (Orgs.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos**. São Paulo: Loyola, 2016. cap.1, p.11-28.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.13, n.25, p.17-31, 2009. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6160270.pdf. Acesso em: 09 nov. 2020.

FORQUIN, J. A educação artística: para quê? *In*: PORCHER, L. (Org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982. p. 25-48.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 39.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MICHAELIS. Adolescência. **Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=adolescencia>. Acesso em: 10 abr. 2021.

NEHAB, M. F. *et al.* **COVID-19 e a saúde da criança e do adolescente**. Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Instituto Nacional Fernandes Figueira, Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43274/2/covid19_saude_crianca_adolescente.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

OLIVEIRA, W. A.; SILVA, J. L.; ANDRADE, A. L. M.; DE MICHELI, D.; CARLOS, D. M.; SILVA, M. A. I. A saúde do adolescente em tempos da COVID-19: scoping review. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n.8, p.1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2020.v36n8/e00150020/pt>. Acesso em: 15 set. 2020.

ORQUESTRA SINFÔNICA DO PARANÁ, O Bêbado e a Equilibrista. Regência do Maestro Stefan Geiger, com participação especial de Letícia Sabatella. Governo do Estado do Paraná, Secretaria da Comunicação Social e da Cultura, Centro Cultural Teatro Guaíra, Palco Paraná, Orquestra Sinfônica do Paraná, Radiocaos, Estúdio Trilhas Urbanas e SZ Audiovisual. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/JCK3TIJGNRU>. Acesso em: 15 set. 2020.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. *In*: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. S. **Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Conselho Federal de Psicologia, 2002. cap.1, p.16-24. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

SCHROEDER, S. C. N. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura: teoria & prática**, ano 30, n.58, p.77-85, 2012.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SISTEMA NACIONAL DE CULTURA. Lei Aldir Blanc – Lei n. 14.017, de 29 de junho de 2020, que define ações emergenciais destinadas ao setor cultural. Disponível em: <http://portalsnc.cultura.gov.br/auxiliocultura/>. Acesso em: 01 out. 2020.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, v.34, n.122, p.155-173, 2013.

TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.12, n.1, p. 89-99, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14059/7674> Acesso em: 11 abr. 2021.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. [Trad. P. Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. [Trad. P. Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. [Trad. C. Schilling]. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. [Trad. Z. Prestes e E. Tunes] São Paulo: Expressão popular, 2018.

PRÁTICA MUSICAL COLETIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE MUSICOTERAPIA EM GRUPO

Fernanda Soares Pasqual¹

Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha²

Resumo: A prática musical coletiva, por ser uma ação humana, pode revelar formas de relacionamento que os participantes estabelecem com a realidade social e cultural de seu entorno. Em um contexto musicoterapêutico, essas informações são fundamentais para o desenvolvimento de processos de reabilitação social, cognitiva e emocional. Neste trabalho apresentamos uma revisão sistemática que buscou conhecer, em bases de dados e outras fontes, detalhes das publicações sobre a musicoterapia em grupo nos últimos dez anos. Foram selecionados 16 artigos cujos dados foram sistematizados em um quadro. Os resultados mostraram que as relações de grupo, trocas afetivas, dinâmicas grupais, aspectos sonoros e musicais, e a eficácia de práticas multidisciplinares foram temáticas das publicações. A prática musical coletiva em grupos musicoterapêuticos foi considerada benéfica para aspectos físicos, cognitivos, emocionais e socioculturais dos participantes, contribuindo com experiências de compartilhamento de sentimentos e reconstrução de significados.

44

Palavras-chave: Musicoterapia. Grupos. Interações em Grupo. Revisão sistemática.

1 Graduada em Musicoterapia pela UNESPAR Campus II Curitiba - Faculdade de Artes do Paraná. Foi bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Musicoterapia na Universidade Estadual do Paraná (2018-2019). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0419958850803705> E-mail: fernandapasqual@hotmail.com.

2 Professora do curso de Musicoterapia na UNESPAR Campus II Curitiba - Faculdade de Artes do Paraná. Doutora em Educação (UFPR, 2008) com Pós-doutorado em Educação Musical na McGill University, Canadá (2011). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0536970443232460> E-mail: rose05@uol.com.br.

COLLECTIVE MUSICAL PRACTICE: A SYSTEMATIC REVIEW OF GROUP MUSIC THERAPY

Fernanda Soares Pasqual
Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha

Abstract: As a human action collective music making can reveal forms of social and cultural relationship participants establish with the reality of their environment. In music therapy contexts this information is fundamental for the development of social, cognitive and emotional rehabilitation processes. This work is a systematic review which included articles from data bases and other resources to show details of group music therapy publications in the last ten years. 16 articles were selected and data was organized within a table of contents. Results showed group relationship, affective interchange, group dynamics, sonorous and musical aspects, and efficacy of multidisciplinary practices were topics discussed in the selected articles. Music therapy collective music making was considered capable of enhancing participants' cognitive, emotional and cultural domains as well as to contribute to experiences of sharing of feelings and reconstruction of meanings.

Keywords: Music Therapy. Groups. Group interventions. Systematic review.

1 INTRODUÇÃO

Com potencial de proporcionar conexão e integração, a música é considerada uma arte socializante. Atividades musicais são atividades sociais (SLOBODA, 2008). Os grupos que se reúnem para tocar, dançar e cantar mais do que reafirmar essa prática milenar (STEHMAN, 1964), buscam pelo engajamento em uma ação em comum. A prática musical em grupo é uma atividade humana que envolve aspectos como a estimulação cognitiva, as trocas emocionais e as próprias interações entre os participantes. Todos esses aspectos incidem sobre o desenvolvimento das relações interpessoais.

A atividade musical em grupo, de cunho pedagógico, terapêutico, com finalidades artísticas ou de lazer, mais do que desenvolver habilidades musicais proporciona o estímulo às trocas sociais. De acordo com Cunha (2017), por ser uma atividade essencialmente humana, a prática musical coletiva, repercute nas dimensões afetivas, cognitivas e físico-corporais de seus participantes. Esse fenômeno é de interesse para o campo teórico-prático da musicoterapia, pois sugere a elevação de gradientes do desenvolvimento pessoal e contribui na promoção de saúde, abrangendo aspectos do bem-estar físico e emocional das pessoas envolvidas na ação musical coletiva.

A contextualização histórica do surgimento de grupos, na área da saúde, teve início com reuniões entre médicos e seus pacientes, para conversar sobre doenças (BECHELLI; SANTOS, 2004). Esse modelo de trabalho em práticas grupais se expandiu para o psicodrama, para a saúde mental e para grupos em situação de vulnerabilidade social. Durante a Segunda Guerra Mundial, houve ampliação da demanda populacional que passou a ser atendida também no contexto grupal. Segundo Baranow (1999), a utilização científica da Musicoterapia consolidou-se nesse contexto histórico. As abordagens grupais no campo da Musicoterapia já são relatadas em obras seminais como Gaston (1968), Leinig (1977), Costa (1989).

Atualmente, a realização da Musicoterapia em grupo cresce em instituições e tem acompanhado as mudanças e tendências da contemporaneidade. Na direção da promoção de saúde os grupos musicoterapêuticos se direcionam para o eixo da vida, da realidade

social e das relações interpessoais dos indivíduos (CHAGAS, 2005; DREHER, 2011). Dessa forma, o musicoterapeuta é um profissional atento a questões relacionadas ao grupo, sua dinâmica e seus processos internos (CRAVEIRO DE SÁ; ESPERIDIÃO, 2004).

Embora a prática grupal seja recorrente no campo da musicoterapia, não foram encontrados trabalhos que reúnam informações sobre grupos musicoterapêuticos dos últimos anos. Este trabalho apresenta, em formato de revisão sistemática, um conjunto de dados retirados de artigos sobre musicoterapia em grupo publicados nos últimos dez anos. Espera-se, dessa forma, contribuir para a diminuição dessa lacuna e fortalecer a produção de textos que se direcionam para o espaço de intervenção musicoterapêutica na expressão coletiva.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

As revisões sistemáticas devem ser abrangentes e circunscritas a artigos, constando dos seguintes passos: 1) busca na literatura, 2) seleção de artigos, 3) extração de dados e 4) redação e publicação dos resultados (GALVÃO; PEREIRA, 2014).

Os artigos incluídos nesta revisão foram publicados no período entre os anos de 2008 a 2018, por se considerar esse recorte significativo para mapear o conhecimento sobre a temática em estado atual. A busca foi realizada nas bases de dados Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Pubmed/Medline, Education Resources Information Center (Eric), Scientific Electronic Library Online (Scielo), e outras fontes de informação como as revistas Journal of Music Therapy, Perspectives of Music Therapy, Nordic Journal of Music Therapy, Voices, Revista Brasileira de Musicoterapia, InCantare, Revista Música Hodie e na Revista Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas.

Os descritores “Musicoterapia” e “Grupo”, verificados nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), foram escolhidos para a busca dos artigos online. Combinações entre os descritores com o uso dos operadores booleanos “AND” e “OR” foram realizadas. A construção dos dados seguiu os passos indicados de Galvão e Pereira (2014) contemplando informações como: ano de publicação, objetivo, participantes, intervenções, instrumentos e resultados.

2.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão: (1) conter pelo menos um dos descritores no título do artigo publicado (2) estudos publicados entre janeiro de 2008 e outubro de 2018; (3) artigos completos disponíveis para consulta; (4) artigos publicados nos idiomas português e inglês.

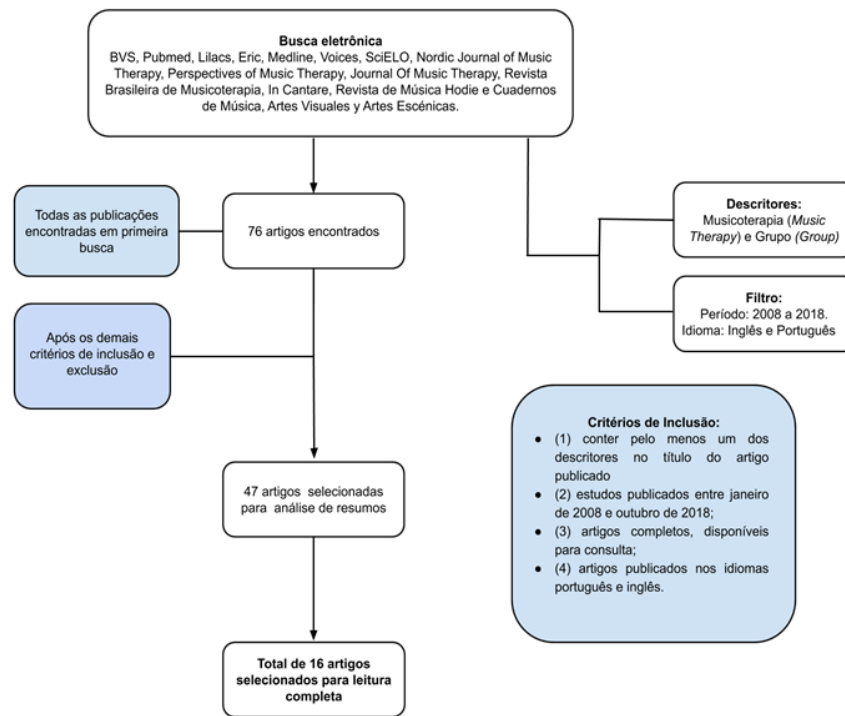
2.2 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Foram considerados os seguintes critérios de exclusão: (1) teses, dissertações e monografias; (2) publicações relacionadas com temática, mas que apresentassem os termos “Musicoterapêutico”, “Musicoterapeutas”, “Experiência Musical”, “Funções Terapêuticas da Música” “Processos Grupais” e “Grupal” nos títulos por não contemplarem os descritores determinados na pesquisa.

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A busca inicial foi feita com base nos títulos dos manuscritos, sendo identificados 76 artigos relevantes para a revisão. Após verificação dos critérios de inclusão, foram eliminados 29 artigos. A segunda etapa da seleção foi realizada sobre os 47 artigos restantes, dos quais 31 disponibilizavam apenas a consulta aos resumos e 16 artigos disponibilizavam o texto na íntegra, sendo esses, considerados para a análise desta revisão. A Figura 1 mostra o fluxograma do processo de busca e seleção dos artigos encontrados nas fontes de informação e as etapas de seleção.

Figura 1 - Fluxograma da busca e seleção dos artigos em etapas



Fonte: PASQUAL; CUNHA, 2020.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa dos artigos relacionados à Musicoterapia e Grupo reuniu publicações de diversos países: sete do Brasil, três do Reino Unido, duas dos Estados Unidos da América, duas do Canadá, uma da Alemanha e uma da Austrália.

As intervenções musicoterapêuticas indicadas nesta literatura ocorreram na área social, educacional, clínica e de saúde mental. As interações foram realizadas em residências terapêuticas, centro de atenção psicossocial, hospitais psiquiátricos, escolas, universidades e espaços abertos em centros comunitários.

Os grupos apresentaram diversidade quanto à faixa etária e organização. Foram encontradas descrições de grupos femininos, masculinos e mistos formados por crianças, adolescentes, adultos ou idosos. As caracterizações grupais englobaram núcleos familiares, adultos e crianças em situação de refúgio e deslocamento social, pacientes diagnosticados em transtornos mentais, adultos em tratamento de dependência química,

crianças diagnosticadas no transtorno do espectro autista (TEA), adultos com déficits de aprendizagem, grupos comunitários de músicos e não músicos interessados na produção musical e grupos intergeracionais.

As temáticas das publicações trataram de relações de grupo, trocas afetivas, dinâmicas grupais, aspectos sonoro-musicais e da eficácia de práticas multidisciplinares. As pesquisas foram conduzidas tanto na abordagem qualitativa como na qualitativa-quantitativa. Foram identificadas sete pesquisas de campo; três estudos de caso, dois relatos de casos, dois estudos experimentais, um ensaio clínico e uma pesquisa-ação.

O tempo de duração dos encontros grupais abrangeu de trinta minutos até três horas, a frequência variou de um a dois atendimentos semanais. Em todos os trabalhos pesquisados foram citadas, pelo menos uma das experiências musicais de Improvisação, Composição, Recriação e Audição (BRUSCIA, 2016). A maioria das intervenções utilizaram duas dessas experiências ou mais. Doze trabalhos foram realizados com a técnica de Recriação Musical, dez com a técnica de Improvisação Musical, seis trabalhos com a técnica de Composição Musical e cinco trabalhos com a técnica de Audição Musical. Em sete de desesseis trabalhos, as intervenções em grupo indicam a mediação de mais de um musicoterapeuta ou de profissionais de outra área como Assistentes Sociais, Fisioterapeutas, Instrutores de Yoga e estudantes de graduação em Musicoterapia.

Quadro 1 – Artigos selecionados para a revisão temática

Autor (ano)	População	Intervenção	Instrumentos	Principais achados
White (2009)	n=6 e 4 crianças em grupos mistos em ambiente escolar transitório de até seis semanas de permanência escolar.	Método: Relato de Caso. Duração: 35 semanas, uma sessão semanal de 1h00. Descrição: Utilização de estrutura musical consistente (fixa) para o trabalho com as crianças em transição/mudanças de lares e ambientes educacionais; autonomia em escolhas de instrumentos e inserção de novos instrumentos semanalmente; Técnicas de Recriação Musical e Improvisação Musical.	Folha de registro pós-sessão.	A intervenção revelou apoio emocional e comportamental para crianças em situação de transição doméstica com a Musicoterapia; oportunizou espaço de expressão de sentimentos e auxiliou no acolhimento do próprio ambiente escolar.

<p>Cardoso e Cunha (2011)</p>	<p>Grupo 1 n= 13 homens; 25 a 55 anos. Grupo 2 n= 6 homens; 45 a 55 anos.</p>	<p>Método: Pesquisa de Campo. Duração: G1: oito semanas, uma sessão semanal de 1h15min. G2: oito semanas, uma sessão semanal de 2h00. Descrição: Técnica de sistematização de temas emergentes: repertório/gênero musical e ritmo, benefícios e queixas dos dois grupos; Técnicas de Improvisação Musical e Recriação Musical.</p>	<p>Não informado.</p>	<p>O canto, a criação de canções e a execução de instrumentos musicais construíram situações sociais de trocas afetivas e psicossociais saudáveis entre os participantes nos dois grupos. Foi oportunizado o senso de reconhecimento, limites, solidariedade, expressões de ideias e identidade na produção musical. A musicoterapia proporcionou mudanças nos estados emotivos e psíquicos e canalizou tensões para o bem-estar e fruição do grupo, em resposta ao sentido contrário do isolamento social.</p>
<p>Almeida, Zanini, Silva e Santos (2012)</p>	<p>n=11 homens e mulheres; 26 a 48 anos.</p>	<p>Método: Pesquisa de Campo. Duração: Seis semanas, uma sessão semanal de 1h00 as 1h30min cada. Descrição: Interações musicais para análise de relações interpessoais entre os participantes, envolvimento e dinâmica do grupo.</p>	<p>Protocolo de Observação de Grupos em Musicoterapia; relatórios; filmagens; anotações.</p>	<p>Foi verificada uma relação entre elementos sonoro-musicais e os indivíduos de um grupo com a dinâmica grupal a partir do uso de um protocolo de observações de grupos em musicoterapia. Autores efetivam protocolo criado para a leitura e análise de aspectos importantes do grupo, demonstrando uma nova ferramenta musicoterapêutica.</p>
<p>White (2012)</p>	<p>Crianças diagnosticadas no Transtorno do Espectro Autista; n= não informado.</p>	<p>Método: Relato de Caso Duração: 4 sessões de 30min. Descrição: Reflexões da prática profissional de uma musicoterapeuta e o relato de projeto de mestrado sobre a relação e comunicação de jovens com autismo entre si em um grupo de musicoterapia. As intervenções descritas foram realizadas com as Técnicas de Improvisação Musical e Composição Musical</p>	<p>Filmagens; folhas de registros pós-sessão.</p>	<p>Através de auto-relato, a autora do artigo conclui que a prática musicoterapêutica com crianças no espectro autista gera modificações comportamentais benéficas na interação social. Em depoimento afirmou que estudar e desenvolver o trabalho de musicoterapia contribuiu para a vida profissional e pessoal como musicista, desenvolvendo maior conscientização dos significados de atividades musicais e o aumento de habilidades de escuta e reflexão nos grupos.</p>
<p>Hessenberg e Schmid (2013)</p>	<p>Crianças, adolescentes e idosos com demência de centro educacional psicoterapêutico; n= não informado.</p>	<p>Método: Pesquisa de Campo. Duração: Não Informado. Descrição: Competências sociais, cognitivas e emocionais foram o foco das intervenções com trocas musicais de gêneros, estilos e ritmos entre os participantes; utilização de Técnicas de Improvisação Musical e Recriação Musical.</p>	<p>Não informado.</p>	<p>Observaram-se mudanças positivas no comportamento; sentimento de pertencimento grupal; interação social entre participantes; maior equilíbrio; diminuição de ansiedade; maior concentração e atenção na produção musical, havendo identificação entre os dois grupos. Também foi reforçada a importância de perspectivas teóricas da Musicoterapia Social e Gerontologia.</p>

<p>Gardstrom e Diestelkamp (2013)</p>	<p>n=53 mulheres em tratamento de dependência de álcool</p>	<p>Método: Estudo experimental. Duração: Nove semanas, duas sessões por semana de 45min. Descrição: Intervenções conduzidas por um musicoterapeuta e dois estudantes de graduação em função de co-terapeutas. Foram utilizadas as Técnicas de Composição Musical, Improvisação Musical, Recriação Musical e Audição Musical com adoção de modelo de árvore de decisão na seleção de experiências musicais.</p>	<p>Escalas visuais de 7 pontos elaboradas pelos autores; mensuração dos níveis de ansiedade pré-sessão e pós-sessão.</p>	<p>Diminuição de ansiedade pós-sessão em 84,6% de mulheres que indicaram ansiedade pré-sessão. Duas mulheres (5,1%) relataram um aumento na ansiedade. Quatro mulheres (10,3%) indicaram o mesmo nível de ansiedade antes e depois da sessão (sem alteração); Indicador mais alto de redução da ansiedade ajudou na exploração e desenvolvimento estratégico para lidar com a dependência química, verificando eficácia da musicoterapia.</p>
<p>Ahonen e Desideri (2014)</p>	<p>Mulheres em situação de refúgio recém-chegadas no país; n= não informado.</p>	<p>Método: Pesquisa de Campo. Duração: 8 sessões de 1h30min. Descrição: Musicoterapeutas em função e co-terapeuta conduziram as intervenções; foco na expressão emocional sonora e verbalização ao fim de cada experiência. Foram utilizadas as Técnicas de Audição Musical (com adaptações de variações de imagens guiadas pela música e utilização de cadeiras físico-acústicas); Improvisação Musical, arte, escrita, trabalho em esculturas de barro e técnicas de relaxamento.</p>	<p>Não Informado.</p>	<p>As intervenções musicoterapêuticas em grupo oportunizaram o compartilhamento de histórias pessoais; sentimentos e experiências passadas de reassentamento; emoções difíceis como medo, tristeza, ansiedade, dor, trauma, solidão, culpa e perda.</p>
<p>Grocke et al., (2014)</p>	<p>n=75 participantes randomizados de Musicoterapia em Grupo (GMT) e n=24 participantes não randomizados de cuidados padrão (SC).</p>	<p>Método: Experimental. Duração: 13 semanas. Descrição: Foram utilizadas as Técnicas de Recriação Musical de canções familiares; Composição Musical gravadas em um estúdio profissional.</p>	<p>Questionário Quality of life – Q-LES-Q-18O resultado primário foi a QV; Escala de auto-relato: Apoio social - ENRICHD; Escala de Auto-Estima the Rosenberg; Escala de auto-relato de bem-estar espiritual para pessoas com câncer e outras doenças crônicas; BSI (Inventário Breve de Sintomas); Entrevista com grupos focais.</p>	<p>A musicoterapia indicou benefícios na qualidade de vida e a autoestima de pessoas com doença mental grave (SMI). Canto e composição de grupo forneceram opções criativas para conexões sociais. A musicoterapia foi considerada como um componente do cuidado holístico para pessoas com SMI. Houve melhora na qualidade de vida durante o GMT, mas sem alteração ou diminuição durante a condição SC.</p>

<p>Cunha (2015)</p>	<p>Grupo 1; n=25 participantes mistos sem conhecimento musical em conjunto vocal com regente. Grupo 2; n=5 alunos integrantes de uma banda instrumental de curso de graduação em música. Grupo 3; n=3 alunos integrantes de conjunto vocal e instrumental de um curso de graduação em música. Grupo 4; n=8 participantes mistos integrantes de conjunto vocal. Grupo 5; n=5 mulheres integrantes de equipe de limpeza de uma universidade, participante de um grupo de musicoterapia.</p>	<p>Método: Pesquisa de Campo.</p> <p>Duração: (G1): duas vezes semanais; (G2): duas a três vezes semanais; (G3): uma vez semanal; (G4): duas vezes semanais; (G5): uma vez semanal.</p> <p>Descrição: Intervenção consistiu tematização e agrupamento de dados a partir de semelhanças entre os grupos, construindo clusters analisados na música, nos ganhos e nas trocas das experiências em cada grupo.</p>	<p>Entrevistas.</p>	<p>A performance musical foi indicada como um ponto de aproximação semelhante em todos os grupos. Oportunizou a ampliação do conhecimento musical, do repertório sonoro, o contato e o conhecimento de outros membros no grupo. A proposta colaborou para a diminuição dos níveis de estresse, de inibição e de solidão. Foi gerado um espaço de diálogo e de ganhos em aspectos da sensibilidade e da afetividade dos membros participantes. Houve um diferencial no grupo de musicoterapia em grupo dos outros grupos não terapêuticos a partir dos ganhos obtidos nas interações humanas gerados na vivência musical terapêutica.</p>
<p>Cunha (2016)</p>	<p>n=≅ 30 participantes mistos com diferentes níveis de capacidade cognitiva, motora e sociais em um grupo aberto de Musicoterapia por interesse de participação espontânea.</p>	<p>Método: Não Informado</p> <p>Duração: 1 sessão mensal.</p> <p>Descrição: Foram utilizadas a Técnica de Recriação Musical em grupo intergeracional com comunidade externa, professores musicoterapeutas e estudantes de graduação; Pós-vivências eram analisadas as dimensões culturais, aspectos sociais, emocionais, afetivos e cognitivo com base em observações e descrição das diferenças entre grupos na produção musical coletiva.</p>	<p>Não informado.</p>	<p>Os resultados analisados revelaram potencialidades da Musicoterapia na ação musical coletiva para a transformação de ações sociais no contexto dos indivíduos participantes, ampliação na formação de redes de convivência e solidariedade e promoção de formas positivas de enfrentamento da realidade. Gerou ainda reflexão da prática da musicoterapia na perspectiva sócio comunitária como olhar de aprofundamento da compressão de um processo grupal pela musicoterapeuta.</p>
<p>Clarkson e Killick (2016)</p>	<p>Grupo misto com dificuldades de aprendizagem; sem especificação de faixa etária; n=não informado.</p>	<p>Método: Estudo de Caso.</p> <p>Duração: Não informado.</p> <p>Descrição: Local aberto e comunitário. Foram utilizadas a Técnica de Improvisação Musical e Recriação musical e espaço de diálogo para expressão de sentimentos em interação grupal a partir de elementos sonoro-musicais.</p>	<p>Não informado.</p>	<p>A musicoterapia comunitária gerou resultados como aumento do sentimento de valorização, motivação, auto expressão e confiança dos participantes do grupo.</p>

<p>Gardstrom e Hiller (2016)</p>	<p>Grupo misto de residentes em tratamento de dependência química; faixa etária de 17 a 65 anos; n= 7 a 14 ≅.</p>	<p>Método: Estudo de Caso. Duração: 4 a 5 sessões por paciente. Descrição: Foram relatados casos de resistência terapêutica presentes nas quatro técnicas da Musicoterapia durante as intervenções (Recriação, Improvisação, Composição e Audição Musical) e descrição de estratégias musicais e verbais utilizadas durante o processo para contornar resistência, oferecendo sugestões a outros musicoterapeutas a explorar alternativas e objetivos personalizados em grupo.</p>	<p>Não informado.</p>	<p>A implementação de estratégias e técnicas variadas no manejo grupal amenizou a resistência do grupo durante intervenções nas quatro técnicas da Musicoterapia, gerando abertura para a confiança, autoestima e solidariedade entre os membros do grupo, beneficiando o tratamento de dependência química.</p>
<p>Fagnani et al. (2016)</p>	<p>n= 4 homens; n=6 mulheres; acima de 62 anos</p>	<p>Método: Ensaio clínico não controlado. Duração: 24 semanas, uma sessão semanal de 3h00. Descrição: Prática em grupo de terapias associadas por fisioterapeuta, instrutor de yoga e musicoterapeuta com exercícios psicomotores, controle de respiração e técnicas de Recriação Musical e Audição Musical aos participantes; testes pré-sessão e 6 meses pós-sessão avaliaram a progressão da doença e aspectos físicos por análises comparativas.</p>	<p>Teste de Wilcoxon (nível de significância de 5%) pré e pós sessão; Escala de Hoehn & Yahr; Teste de Shapiro-Wilk (média e desvio-padrão); Programa SPSS 21 para análise estatística; UPDRS (monitoramento e progressão da doença; auto relato e observação clínica); MEEM (avaliação cognitiva).</p>	<p>Foram constatados resultados significantes entre a avaliação pré-sessão e pós intervenção na progressão da doença (32,5 vs. 28,11), função cognitiva (25,37 vs. 26,50), equilíbrio (50 vs 53,7), mobilidade funcional realizando a marcha como tarefa única (12,42 vs 10,18), adição de tarefa cognitiva (16,25 vs 12,5) e independência funcional (34,5 vs 39). Os resultados sugerem as três modalidades como abordagem de melhora do equilíbrio, mobilidade funcional e capacidade de realização de atividades diárias em pessoas com Doença de Parkinson.</p>
<p>Barbosa, Estanislau e Freire (2017)</p>	<p>n= 8 mulheres e n=10 homens; mães e pais de pessoas diagnosticadas com TEA; faixa etária não especificada.</p>	<p>Método: Pesquisa ação. Duração: Não informado. Descrição: Não houve intervenção por abandono da terapia. Reflexões e análise com base em anotações das justificativas dos pais para faltas e desistências foram realizadas.</p>	<p>Não informado.</p>	<p>O levantamento de três hipóteses surgiu como resultados para a não adesão ao grupo: dificuldades logísticas/deslocamento, falta de tempo para si mesmo por alta demanda de terapias dos filhos e desinformação do que ocorreria no processo musicoterapêutico.</p>

<p>Cunha (2017)</p>	<p>n= 5 mulheres integrantes da equipe de limpeza de uma universidade; com faixa etária acima de 30 anos.</p>	<p>Método: Pesquisa de campo. Duração: Oito semanas, uma sessão semanal de 1h30min. Descrição: Grupo coordenado por uma musicoterapeuta e seis estudantes de graduação. Foram utilizadas Técnicas de Improvisação Musical, Recriação Musical e Audição Musical, duas últimas mencionadas com base nas canções de preferência das participantes ou trazidas pelos estudantes e musicoterapeuta; preenchimento de fichas de observação estruturada para registro de manifestações afetivas, físicas e cognitivas dos participantes durante o trabalho em grupo.</p>	<p>Fichas de Mapas Terapêuticos com categorias pré-selecionadas; e Entrevistas Semi Estruturadas ao final do trabalho.</p>	<p>A musicoterapia estimulou as participantes na interação social, oportunizou a expressão e espontaneidade, proporcionou reflexão sobre sentimentos, papéis, julgamentos, compartilhamentos na relação cultural e social e indicou mudanças positivas nas vidas pessoais das participantes de acordo com entrevistas.</p>
<p>Vaillancourt, Costa, Han e Lipski (2018)</p>	<p>n=13 mulheres voluntárias e n=3 estudantes de pós-graduação co-participantes da pesquisa; 20 a 65 anos.</p>	<p>Método: Pesquisa de Campo. Duração: Dez semanas; uma sessão semanal de 1h30min. Descrição: Realização de entrevistas individuais para conhecer musicais e canções de preferência dos participantes; aquecimento vocal e físico com exercícios de respiração e acompanhamento no teclado que acalmavam e geraram espaço de confiança e motivação. A técnica de Recriação Musical foi utilizada para cantar canções escolhidas por participantes e musicoterapeutas com partituras.</p>	<p>Entrevistas pré-sessão e pós-sessão.</p>	<p>Entrevistas individuais pré-sessão demonstraram que a principal motivação para participarem de um grupo de canto intergeracional era o sentimento de apreço ao canto. Participantes compartilharam sentirem autoconfiança, inclusão e liberdade no grupo, sendo um espaço confortável, criativo e seguro. Houve aumento da auto expressão, sensação de realização, bem-estar, melhora na respiração e desenvolvimento de novas relações e redes sócio comunitárias. Outros resultados apontaram dificuldades para cantar no idioma francês e inglês e conflitos foram gerados com o estilo/gênero divergente entre participantes.</p>

Para fins de organização, os resultados das pesquisas foram agrupados e apresentados dentro de domínios que aqui englobam aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Quanto aos aspectos físicos, Hessenberg e Schmid (2013) e Fragnani et al. (2016) constataram crescimento do equilíbrio corporal dos participantes. Vaillancourt et al. (2018) indicou melhora na respiração e Grocke *et al.* (2014) no bem-estar e na qualidade de vida. Foram citados também, resultados significativos na expressão corporal, mobilidade e independência funcional em grupo de pacientes com doença de Parkinson que participaram de sessões integradas de musicoterapia, fisioterapia e yoga (FRAGNANI et al., 2016).

Referente aos aspectos cognitivos, os pesquisadores/as encontraram sinais de aumento na elaboração e processamento de acontecimentos, atenção e concentração durante as produções musicais, ativação da memória e capacidade lógica na resolução de problemas grupais (HESSENBERG; SCHMID, 2013; CUNHA 2016; FRAGNANI et al., 2016).

Os encontros grupais também geraram mudanças no aspecto afetivo por proporcionar apoio emocional (WHITE, 2009), possibilidades de auto expressão, reflexão de sentimentos, aumento dos sentimentos de motivação, realização e valorização pessoal (WHITE, 2009; CLARKSON; KILLICK, 2016; CUNHA, 2017; VAILLANCOURT et al., 2018), solidariedade, canalização de tensões (CARDOSO; CUNHA, 2011), enfrentamento emocional e da realidade social (GARDSTROM; DIESTELKAMP, 2013; CUNHA 2016), diminuição dos níveis de estresse, redução de inibição e solidão. Foi percebida a criação de diálogos, aumento da sensibilidade, afetividade (CUNHA, 2015), autoestima (GROCKE et al., 2014; GARDSTROM E HILLER, 2016), espontaneidade (CUNHA, 2017), diminuição no comportamento resistente durante intervenções em grupos de pacientes com transtornos aditivos (GARDSTROM; HILLER, 2016) e aumento da confiança (CLARKSON; KILLICK, 2016; GARDSTROM; HILLER, 2016; VAILLANCOURT et al., 2018). Houve indicações de redução da ansiedade entre participantes de grupo intergeracional (HESSENBERG; SCHMID, 2013) e de grupo de mulheres com transtornos aditivos (GARDSTROM; DIESTELKAMP, 2013).

Em uma investigação sobre o impacto da musicoterapia analítica em grupo de mulheres refugiadas, Ahonen e Desideri (2014) indicaram possibilidades de expressão de sentimentos como dor, solidão, culpa, medo, tristeza, trauma e perdas.

Diferentes benefícios nos aspectos sociais e culturais foram descritos pelos autores. Entre eles constaram o acolhimento grupal (WHITE, 2009), a construção de novas relações sociais (CARDOSO; CUNHA, 2011; VAILLANCOURT et al., 2018), a identificação de papéis sociais, bem-estar e fruição grupal (CARDOSO; CUNHA, 2011). Houve também a percepção de interação social entre participantes durante a performance e interação sonoro-musical (ALMEIDA *et al.*, 2012; CUNHA, 2017), e o sentimento de pertencimento a um grupo (HESSENBERG; SCHMID, 2013). O compartilhamento de histórias (AHONEN; DESIDERI, 2014), a ampliação das redes de convivência comunitárias (CUNHA, 2016), de criatividade, segurança e liberdade de expressão do grupo (VAILLANCOURT et al., 2018) também foram destacadas.

A música produzida durante as interações mostrou a ampliação do conhecimento musical (CUNHA, 2015) por meio do canto e da composição de canções (CARDOSO; CUNHA, 2011; GROCKE et al., 2014). Vaillancourt et al. (2018) evidenciaram o canto como principal motivação da participação dos membros de um grupo intergeracional.

Barbosa, Estanislau e Freire (2017) estudaram pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista e indicaram três hipóteses para a não adesão a um processo grupal: 1) a alta demanda de terapias dos filhos ocasionando a falta de tempo para cuidados dos pais; 2) as dificuldades no deslocamento e 3) a falta de informação sobre o que ocorreria no processo musicoterapêutico. Gardstrom e Hiller (2014) descreveram os tipos de resistências terapêuticas encontradas em um grupo com transtornos aditivos e estratégias para elaborar essas manifestações na vivência grupal com experiências de improvisação, composição, recriação e audição. Vaillancourt et al. (2018) destacaram a dificuldade dos participantes ao se depararem no grupo com canções em idiomas que não a língua nativa e a geração de conflitos quando ocorrem diferenças nas preferências de estilo e gênero musical dos participantes.

Quanto à formação e aprimoramento técnico do profissional, as práticas realizadas em espaços abertos oportunizaram reflexões sobre a perspectiva sócio comunitária e o aprofundamento da compreensão sobre processos em grupo (CUNHA, 2016) e perspectivas ecológicas (CLARKSON E KILLICK, 2016). Em relato de caso, White (2012) concluiu que a aquisição de habilidades musicais de escuta e reflexão, gerados pela prática da musicoterapia em grupo, foram fatores contribuintes para sua formação profissional como musicoterapeuta. No trabalho de Almeida et al. (2012) foi verificada a relação entre os participantes e os elementos sonoro-musicais com a utilização de um protocolo de observação de grupos em musicoterapia, ferramenta que auxiliou na análise do processo musicoterapêutico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As publicações aqui revisadas evidenciaram uma ênfase da abordagem qualitativa nas pesquisas selecionadas para esta revisão. A técnica de Recriação Musical se destacou como a mais utilizada nos trabalhos estudados. A especificação das técnicas não constou em todos os trabalhos, porém a natureza das experiências musicoterapêuticas ficou clara em expressões como “cantar canções conhecidas” ou “escutar músicas”, palavras que se referiram às técnicas de recriação e audição, respectivamente.

A respeito da mediação, foi constatada a presença de mais de um musicoterapeuta e de estudantes graduandos da área atuando no manejo dos grupos. Essa composição múltipla de moderadores remete à complexidade da observação e atuação grupal e os possíveis benefícios de uma ação conjunta com a formação de coletivos de profissionais.

Os trabalhos revisados utilizaram instrumentos e técnicas específicas para a obtenção dos dados como entrevistas, escalas, fichas, questionários e protocolos tanto da área da musicoterapia como de outras áreas. Essas estratégias metodológicas contribuem para a confiabilidade da pesquisa musicoterapêutica na medida em que promovem a validação de resultados e o avanço científico do campo.

A revisão aqui apresentada mostrou aspectos da pesquisa e da prática da musicoterapia em grupo. Os resultados indicados nos textos mostraram que profissionais em países diversos usam abordagens e fundamentos teóricos próprios da teoria da

musicoterapia. As práticas musicais coletivas foram indicadas como fatores de fortalecimento de aspectos físicos, cognitivos, emocionais, afetivos, sociais e culturais dos participantes de grupos musicoterapêuticos. Os resultados aqui listados são promissores e revelaram modificações positivas nas relações intragrupo. Espera-se que mais pesquisas sejam realizadas para o reforço e desenvolvimento do tema.

6 AGRADECIMENTOS

Expressamos nosso agradecimento à Fundação Araucária de Apoio à Pesquisa do Estado do Paraná e à Universidade Estadual do Paraná pelo financiamento dessa pesquisa.

7 REFERÊNCIAS

AHONEN, Heidi; DESIDERI, Antonietta Mongillo. Heroines' journey: emerging story by refugee women during group analytic music therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, v. 14, n. 1, 2014.

ALMEIDA, Talita Faria; ZANINI, Claudia Regina de Oliveira; SILVA, Ludmila de Castro; SANTOS, Roberta Borges. A relação entre os aspectos sonoro-musicais e a dinâmica do grupo em musicoterapia. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, v. XIV n.12 p. 39-52, 2012.

BARANOW, Ana V. M. **Musicoterapia: uma visão geral**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.

BARBOSA, Abner. D.; ESTANISLAU, Gabriel.; FREIRE, Marina. H. Grupo de musicoterapia para pais de crianças com transtorno do espectro do autismo: hipóteses para a não adesão. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, v. XIX p. 185-192, 2017.

BECELLI, Luiz P.; SANTOS, Manoel A. Psicoterapia de grupo: como surgiu e evoluiu. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. (En Línea) 2, n.12, 2004: Disponível em: <http://www.eerp.usp.br/rlaenf>. Acesso: 28 de março de 2018.

BRUSCIA, Kenneth. **Definindo Musicoterapia**. 3. Ed. Dallas: Barcelona Publishers, 2016.

CARDOSO, Leonardo Nascimento; CUNHA, Rosemyriam Ribeiro dos Santos. Trocas Afetivas e Psicossociais em Musicoterapia: Grupos no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia/Incantare*, Curitiba, v. 2, p. 74 – 94, 2011.

CUNHA, Rosemyriam. Performance musical em grupo: musicoterapia, coro e banda. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 273, 2015.

CUNHA, Rosemyriam. Uma perspectiva da atividade musical em grupo: musicoterapia social e comunitária. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, v. 11, n. 2, 2016.

CUNHA, Rosemyriam. Musicking together: affective, cognitive and physical aspects of a music therapy group work. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, v. 17 n. 2, 2017.

CHAGAS, Marli. Reflexiones sobre sociedad, riesgo e salud. Que será que me dá. In: Salud, Escucha y Creatividad. **Musicoterapia Preventiva e psicossocial**. Pellizari, Patricia; Rodrigues, Ricardo (Org.). Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador, p. 151-158, 2005.

CLARKSON, Robert A.; KILLICK, Meta. A bigger picture: community music therapy groups in residential settings for people with learning disabilities. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, v. 16, n. 3, 2016.

COSTA, Clarice Moura. **O despertar para o outro**: Musicoterapia. São Paulo: Summus, 1989.

CUNHA, Rosemyriam. **A prática musical coletiva**. Revista Brasileira de Música. Rio de Janeiro, Escola de Música da UFRJ/Programa de Pós-Graduação em Música, v.26, n. 2, p. 345-365, Jul/Dez 2013.

CRAVEIRO DE SÁ, Leomara.; ESPERIDIÃO, Elizabeth C. **Dinâmica do Relacionamento Humano: uma experiência interdisciplinar na formação do musicoterapeuta**. Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, IV, 2004, Goiânia. Anais Online. Goiânia: UFG, 2004. Disponível em: < http://www.anppom.com.br/anais_banco.php>. Acesso em: 17 de maio de 2019.

DREHER, Sofia C. **A musicoterapia e sua inserção nas políticas públicas – análise de uma experiência**. Revista Brasileira de Musicoterapia. Curitiba, nº 11-36, 2011.

FRAGNANI, Samuel G.; SOUSA, Ana S. K.; LOPES, Karolini L.; NERY, Tatyana.; WENER, Emílio.; BEZERRA, Poliana P. Proposta de um programa de prática em grupo composto por fisioterapia, yoga e musicoterapia para pacientes com doença de Parkinson. **Revista Brasileira de Neurologia**, v. 52, n. 3, 2016.

GALVÃO, Taís F.; PEREIRA, Maurício G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 23(1): p. 183-184, 2014.

GASTON, Thayer E. **Tratado de Musicoterapia**. Buenos Aires: Editorial Paidós: 1968.

GARDSTROM, Susan C.; DIESTELKAMP, Wiebke S. Women With Addictions Report Reduced Anxiety After Group Music Therapy: A Quasi-Experimental Study. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, v. 13, n. 2, 2013.

GARDSTROM, Susan C.; HILLER, James. Resistances in group music therapy with women and men with substance use disorders. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, v. 16, n. 3, 2016.

GROCKE, Denise; BLOCH, Sidney.; CASTLE, David.; THOMPSON, Grace.; NEWTON, Richard.; STEWART, Sandra Elisabeth.; GOLD, Christian. **Group music therapy for severe mental illness: a randomized embedded-experimental mixed methods study**. Acta Psychiatr Scand n.130, p. 144–153, 2014.

HESENBERG, Cornelia; SCHMID, Wolfgang. Sounding Bridges: An Intergenerational Music Therapy Group With Persons With Dementia and Children and Adolescents in Psychiatric Care. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, v. 13, n. 2, 2013.

LEINIG, Clotilde. **Tratado de Musicoterapia**. São Paulo: Sobral, 1977.

SLOBODA, J. A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música.** Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

STEHMAN, Jacques. **História da música européia.** Lisboa: Livraria Bertrand, 1964.

VAILLANCOURT, Guylaine.; DA COSTA, Danna.; HAN, Evie Y.; LIPSKI, Gloria. An intergenerational singing group: a community music therapy qualitative research project and graduate student mentoring initiative. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, v. 18, n. 1, 2018.

WHITE, Becky. Hello Music Lady: Have You Brought a New Instrument today? A Music Therapy Group for Children of Families in the UK Armed Forces. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, v. 9, n. 3, 2009.

WHITE, Becky. Personal Reflections on working as a Music Therapist, Music Therapy Groups and Music Making. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, v. 12, n. 2, 2012.

**DOENÇAS OCULARES MAIS COMUNS QUE AFETAM
CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATENDIDAS EM UM
CENTRO DE ATENDIMENTO EM CURITIBA/PR**

Carlos Fernando França Mosquera¹

Lydio Roberto Silva²

William Cordeiro Souza³

Anne Caroline Goyos Nascimento⁴

Suellen Costa Souza⁵

Resumo: O presente estudo teve como objetivo verificar as doenças oculares mais comuns que afetam crianças e adolescentes de um Centro de Atendimento em Educação Especial em Curitiba/PR. Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa descritiva e ex-post factual, que foi constituída por 224 adolescentes (125 meninos e 99 meninas), com idades entre 6 e 17 anos, que apresentavam patologias oculares. Para verificar as doenças mais comuns foram apreciados os prontuários dos avaliados, além dos dados sociodemográficos (idade e sexo). Para análise dos dados realizou-se a estatística descritiva com cálculo das frequências absoluta/relativa e intervalos de confiança (IC) de 95%. Para a análise univariada foi realizado o teste Exato de Fisher. O nível de significância utilizado como parâmetro foi o de 5%. Como resultado, observou-se que o estrabismo ($p= 0,02$) e a palidez papilar ($p= 0,02$) são as doenças que mais acometem a amostra estudada. Como conclusão, constatou-se que as doenças oculares mais comuns (significativas) que afetam crianças e adolescentes são o estrabismo e a palidez da papila.

62

Palavras Chave: Adolescentes. Baixa Visão. Cegueira. Crianças. Oftalmopatias.

1 Professor Associado da UNESPAR/Curitiba II. ID Lattes: 3705543502063474

2 Músico, compositor, musicoterapeuta, professor da UNESPAR/ Curitiba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9826437349331237>

3 Professor de Educação Física Escolar no município de Três Barras/SC. Editor científico do International Journal of Bone and Mineral Metabolism e Journal of Current Viruses and Treatment Methodologies. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6186539032518999>

4 Bailarina, professora e pesquisadora em Dança, Corpo, Educação e Educação Inclusiva; Bacharelado e Licenciatura em Dança pela Universidade Estadual do Paraná; Especialização em Psicomotricidade Relacional, pelo Centro Internacional de Análise Relacional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4049951191887871>

5 Bacharel e licenciada em Dança pela UNESPAR – Campus de Curitiba II. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4049951191887871>

MOST COMMON EYE DISEASES AFFECTING CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM THE METROPOLITAN REGION OF CURITIBA/PR

Carlos Fernando França Mosquera

Lydio Roberto Silva

William Cordeiro Souza

Anne Caroline Goyos Nascimento

Suellen Costa Souza

Abstract: Objective: To check the most common eye diseases that affect children and adolescents in the metropolitan region of Curitiba/PR. **Methods:** The descriptive and exact research was made up of 224 adolescents (125 boys and 99 girls), aged 6 to 17 years, with eye disorders. To verify the most common diseases were evaluated the medical records of the evaluated, in addition to sociodemographic data (age and gender). Data analysis was performed using descriptive statistics with calculation of absolute/relative frequencies and 95% confidence intervals (CI). For univariate analysis, Fisher's exact test was performed. The significance level used as a parameter was 5%. **Results:** Strabismus ($p= 0.02$) and papillary pallor ($p= 0.02$) are the diseases that most affect the studied sample. **Conclusion.** It can be concluded that the most common (significant) eye diseases affecting children and adolescents are strabismus and paleness of the papilla.

63

Keywords: Teens, Low Vision, Blindness, Children, Eye Diseases.

INTRODUÇÃO

Conhecer a realidade da saúde visual de crianças e adolescentes é um dos objetivos do Projeto que este grupo de pesquisadores se propôs a fazer. Pelos números alarmantes e pela história de trabalho na área, objetivamos compreender quais as patologias oculares são mais comuns em um centro de atendimento referência de Curitiba (CAEE). Assim, o Centro Natalie Barraga foi a referência da pesquisa, o histórico do diagnóstico médico e a ficha de matrícula dos frequentadores do mesmo, serviram como análise para as nossas conclusões. Esta amostragem faz parte de um estudo Piloto em nosso Estado (PR) quando comparada com os demais centros de atendimento do Paraná, bem como com os resultados dos trabalhos acadêmicos na área.

Sabemos que o número de pessoas com deficiência visual (DV) no Brasil é muito grande. Segundo o IBGE (2010) são 6,5 milhões de pessoas apresentam algum tipo deficiência visual, dessas 528.624 são consideradas cegas (GERMANO *et al.*, 2019). Nesse sentido, estima-se que a incidência da cegueira pode chegar a 2 milhões de casos por ano (LIMA *et al.*, 2017). No mundo são aproximadamente 36 milhões de pessoas com cegueira e 217 milhões de pessoas com comprometimento visual moderado (acuidade visual corrigida de até 20/60) à grave (20/200)(ACKLAND; RESNIKOFF; BOURNE, 2017). Cabe aqui ressaltar, para complementar esses dados, o resultado da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic) de 2014, em que se evidencia que a “maioria das prefeituras não promove políticas de acessibilidade, tais como lazer para pessoas com deficiência (78%), turismo acessível (96,4%) e geração de trabalho e renda ou inclusão no mercado de trabalho (72,6%) (MOSQUERA, 2019). O resultado disso são Políticas Públicas não implementadas que impedem às Pessoas com Deficiência (PcD) de usufruírem o bem-estar do Estado. Para facilitar a compreensão destas Políticas, vale ressaltar o conceito de Educação Especial:

Processo educacional definido numa proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação (CNE/CEB, 2001).

Mesmo que estes conceitos possam gerar outras discussões, não cabe a nós neste momento discorrer sobre isso. O essencial é saber que nossas escolas, sejam elas estaduais ou municipais, são frequentadas também por alunos com DV.

A DV é caracterizada como perda total ou parcial da visão, suas causas podem ser classificadas como pré-natais, perinatais ou pós-natais e podem ser de forma congênita ou adquirida (MOREIRA et al. 2018). Destaca-se que baixa visão é considerada um problema de alta prevalência na atualidade (CASTAGNO et al. 2009). Esta diferença é fundamental, pois ainda há distorções no momento dos atendimentos educacionais. A principal dificuldade da escola não é saber quem são os alunos cegos, pois estes já são diagnosticados antes mesmo de realizar a matrícula. Em contrapartida, o aluno com baixa visão nem sempre sabe que não enxerga corretamente, muito menos os professores percebem a dificuldade. E estas, quando demoradas para ser reconhecidas podem levar à **evasão escolar, reprovação ou mesmo a** distúrbios de aprendizagem (DA).

Infelizmente, no Brasil, a perda visual corresponde a um expressivo problema de saúde pública, que acaba sendo agravado pela falta de programas preventivos, por fatores socioeconômicos e culturais relacionados à pouca disponibilidade de recursos oftalmológicos qualificados para intervenções em saúde ocular (BITTENCOURT; FONSECA, 2011).

De acordo com Gomes *et al.* (2016, p. 18), “os problemas visuais acarretam ônus ao aprendizado e à sociabilização, prejudicando o desenvolvimento natural das aptidões intelectuais, escolares, profissionais e sociais”. Assim, vale ressaltar que o desenvolvimento visual ocorre gradativamente desde o nascimento até os 7 anos de idade, em que os estímulos visuais apresentam condições fundamentais para sua efetivação (VIEIRA *et al.*, 2018).

Portanto, torna-se importante combater e identificar precocemente as alterações visuais antes do seu completo desenvolvimento (VALVERDE *et al.*, 2016), para assim minimizar e corrigir problemas graves no futuro (GIANINI *et al.*, 2004).

Diante disso, o exame de rotina da acuidade contribui para a boa saúde visual, pois auxilia na prevenção de diversas complicações oculares de maior âmbito. Programas de triagem visual em escolas tornam-se importante para identificar as crianças que necessitam de atendimento oftalmológico (GIANINI *et al.*, 2004).

Ledesma *et al.*, (2018, p. 205) destacam que “exames preventivos aliados a um tratamento efetivo faz com que se reduza drasticamente o problema visual trazendo benefícios para a qualidade de vida e bem-estar”. Assim, vale ressaltar que o teste de Snellen apresenta fácil aplicação, baixo custo, além de ser um método universalmente aceito (ZAPPAROLI; KLEIN; MOREIRA, 2009).

Pode-se destacar que soluções baratas e eficazes podem significar a saúde ocular das crianças e adolescentes. Destacamos nesse momento a importância do teste de Snellen aplicado nas Escolas. Das praticidades já citadas, também é rápido, prático, sem custos e fundamental para a prevenção de doenças oculares em Escolas. A Classificação da Organização Mundial da Saúde (OMS) para a Tabela de Snellen descreve em cegueira legal a acuidade visual menor que 20/400 ou campo visual menor que 10 graus e baixa visão acuidade visual menor que 20/60 ou campo visual menor que 20 graus no melhor olho (RESNIKOFF *et al.*, 2004). Sobre esse tema, Jannuzzi (2004, p. 38) identifica o problema da seguinte forma;

O período do final da década de 1980 e início da década de 1990, representa o momento em que se defende a qualidade de ensino aos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, a equipe escolar e os teóricos da educação enfatizam o aprendizado de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, supõe-se que os profissionais da educação na escola estejam atentos às dificuldades de cada aluno e que encontrem meios para a apropriação do conhecimento escolar e participação social.

66

Assim, pode-se entender a importância da Escola e dos professores “nos meios para a apropriação do conhecimento escolar e participação social,” como também na prevenção de doenças oculares (FOSTER, 2003). Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo verificar as doenças oculares mais comuns que afetam crianças e adolescentes de um Centro de Atendimento em Curitiba/PR.

MÉTODO

A presente pesquisa é caracterizada como descritiva e *ex-post factual*. Além da prevalência de deficiências encontradas nas matrículas, foram também obtidas estimativas referentes a variáveis sócio-demográficas (sexo, idade, escolaridade, endereço). A amostra intencional foi constituída por 224 crianças e adolescentes com patologias ou erros de

refração oculares, que frequentam o CAEE Natalie Barraga (Curitiba/PR). Sendo assim, fizeram parte do estudo 125 meninos e 99 meninas (quadro1) com idades entre seis a 17 anos (quadro 2). Como critério de inclusão, utilizou-se das fichas de inscrição e dos laudos médicos dos alunos que frequentaram ininterruptamente o CAEE durante 6 meses no ano de 2019; para os de exclusão, os alunos que deixaram de frequentar o CAEE por 6 meses seguidos. A direção do Centro foi comunicada sobre a pesquisa e depois de assinado o termo de cooperação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual eram explicados os objetivos da pesquisa e as informações que seriam solicitadas, os pesquisadores tiveram acesso a uma cópia em Excel das fichas de inscrição e dos laudos médicos dos alunos selecionados.

Este estudo faz parte do projeto intitulado “*Avaliação do equilíbrio estático em crianças com deficiência visual (DV)*”, que respeita as normas do Conselho Nacional de Saúde (Resolução nº 466/12), e teve aprovação do Comitê de Ética da UNESPAR/FAP sob o n. 79321317.3.0000.0094.

Para verificar as doenças mais comuns apresentadas pelas crianças e adolescentes foram avaliados os prontuários de atendimento eletivo e os diagnósticos médicos apresentados na matrícula do CAEE e referentes ao exame oftalmológico, como opcional: exame externo e das pupilas, motilidade ocular, acuidade visual sem e com correção, biomicroscopia, definição do tipo de ametropia, fundo de olho e hipótese diagnóstica (ROCHA *et al.*, 2014).

Para análise dos dados realizou-se a estatística descritiva com cálculo das frequências absoluta/relativa e intervalos de confiança (IC) de 95%. Para a análise univariada foi realizado o teste Exato de Fisher. O nível de significância utilizado como parâmetro foi o de 5%. Os dados foram analisados através do programa estatístico BioEstat 5.3®.

RESULTADOS

O quadro 1 apresenta o número total de participantes da pesquisa, sendo o número de participantes meninos maior que o número de meninas.

No quadro 2 a média de idade dos participantes da pesquisa, sendo a faixa etária entre 6 a 9 anos a maior média, tanto para os meninos como para as meninas.

Quadro 1 – Número de participantes da pesquisa “Doenças oculares mais comuns que afetam crianças e adolescentes atendidas em um Centro de Atendimento em Curitiba”

Total	Meninos	Meninas
224	125	99

Quadro 2- Média de idade dos participantes da pesquisa “Doenças oculares mais comuns que afetam crianças e adolescentes atendidas em um Centro de Atendimento em Curitiba.”

Idade média	Meninos	Meninas
6-9 a	33,4%	21,6%
10-13 a	13,2%	19,4%
14-17 a	4,8%	7,6%

A tabela 1 apresenta os resultados das doenças com altas prevalências que afetam as crianças e os adolescentes. Sendo assim, foi observado que Estrabismo ($p= 0,02$) e a Palidez Papilar ($p= 0,02$) são as doenças que mais acometem a amostra estudada.

Tabela 1 - Doenças oftalmológicas e/ou erros de refração que mais afetam as crianças e adolescentes.

TOTAL	TOTAL	95% IC
Afúcia	2,68% (n=6)	0,00 – 0,04
Ambliopia	5,80% (n=13)	0,02 – 0,08
Astigmatismo	5,35% (n=12)	0,02 – 0,08
Atraso Visual	2,68% (n=6)	0,00 – 0,04
Catarata	3,57% (n=8)	0,01 – 0,06
Cerotocone	2,68% (n=6)	0,00 – 0,04
Coloboma	4,02% (n=9)	0,01 – 0,06
Coriorrentinite	6,25% (n=14)	0,03 – 0,09
DV Cortical	6,25% (n=14)	0,03 – 0,09
Esotropia	4,46% (n=10)	0,01 – 0,07
Estrabismo congênito/adquirido	8,49% (n=19)	0,04 – 0,12*
Exotropia	3,12% (n=7)	0,00 – 0,05
Glaucoma	4,46% (n=10)	0,01 – 0,07
Hipermetropia	2,68% (n=6)	0,00 – 0,04
Hipoplasia	2,23% (n=5)	0,00 – 0,04
Microftalmia	2,68% (n=6)	0,00 – 0,04
Miopia	3,12% (n=7)	0,00 – 0,05
Nistagno	6,25% (n=14)	0,03 – 0,09
Palidez Papilar	7,59% (n=17)	0,04 – 0,11*
Pseudofacia	0,89% (n=2)	0,00 – 0,00

Retinoblastoma	2,68% (n=6)	0,00 – 0,04
Síndrome de Duane Tipo I/Irlen	0,89% (n=2)	0,00 – 0,00
Toxoplasmose congênita/adquirida	4,02% (n=9)	0,01 – 0,06
Outras	7,14% (n=16)	0,03 – 0,10
TOTAL	100% (n=224)	

(*) Nível de significância $p < 0,05$

DISCUSSÃO

Os resultados demonstraram (tabela 1) que as doenças com altas prevalências significativas que afetam os adolescentes são Estrabismo ($p = 0,02$) e a Palidez Papilar ($p = 0,02$). Segundo Casal *et al.* (2018), o estrabismo é uma das patologias oculares mais frequentes em idade pediátrica, afetando cerca de 3 a 5% de todas as crianças no mundo e no Brasil, o estrabismo afeta uma prevalência de 1 a 4% da população (COUTO JÚNIOR *et al.*, 2010). No presente estudo observou-se que a doença afeta 8,49% da população avaliada. Sendo assim, pode-se destacar que os valores encontrados no presente estudo são superiores aos mencionados pela literatura científica.

Ressalta-se que “o estrabismo pode ser definido como uma interação binocular anormal entre os olhos na qual uma mesma imagem não chega à fóvea de ambos os olhos no mesmo instante de tempo, ou seja, os olhos não fixam a mesma imagem” (FURTADO *et al.*, 2016, p. 65).

Tal doença é caracterizada por disfunção da musculatura extraocular, sendo congênita ou adquirida podendo apresentar formas clínicas variadas, e com tratamento corretivo clínico ou cirúrgico (ROCHA *et al.*, 2016). Nesse sentido, “a intervenção cirúrgica está indicada para a maioria dos casos com desvios acima de 15 (quinze dioptrias prismáticas)” (FURTADO *et al.*, 2016, p. 65).

Fato interessante apresentado pela literatura destaca que “crianças com estrabismo têm um risco de desenvolver patologia psiquiátrica em idade adulta 2,6 vezes superior às crianças sem estrabismo” (CASAL *et al.*, 2018, p. 63).

A prevalência geral de deficiência visual ou erros de refração para a população estudada segundo idade e sexo mostrou-se maior para os meninos na faixa etária entre 6 e 9 anos. “Três grandes estudos encontraram prevalências de deficiências maiores somente no sexo masculino até por volta dos 14 anos, predominando, depois disso, as frequências no sexo feminino” (CASTRO *et al.*, 2008, p. 78).

Outro estudo, numa população avaliada de 2408 prontuários, houve um predomínio da faixa etária de 6 a 10 anos (44,2%). Neste mesmo estudo, encontrou-se o estrabismo em 133 casos, 12,06% (Rocha *et al.*, 2014).

Nossos achados sobre estrabismo, mesmo sem mencionar o tipo, coincidem com o trabalho de Beer, Scarpi e Minello (2003), que encontraram, em dois grupos, um total de 2.640 crianças, 1,43% (31 crianças) em um dos grupos e, 3,36% em outro grupo a presença do estrabismo. As outras afecções oculares, como citado em nossa pesquisa, foram encontradas em menor porcentagem. O trabalho mencionado foi realizado em São Caetano do Sul, uma região próxima da capital paulista. Um outro estudo, ainda em São Paulo, com 44 participantes (Germano *et al.*, 2019), mostrou que o trauma ocular foi a causa principal da baixa acuidade visual entre os estudantes, não apresentando nenhum caso de estrabismo ou palidez papilar.

A palidez papilar é outra patologia que apresentou valores significativos na presente amostra. Segundo Sanvito *et al.*, (1976) tal doença se desenvolve gradualmente onde ocorre atrofia óptica por perda de fibras e pode ser encontrada em aproximadamente 2/3 dos casos.

Diante disso, pode-se destacar que a palidez da papila associada com a atrofia óptica se desenvolve em 70% dos pacientes (MONTEIRO; MOURA, 2008). Segundo Beviláqua (1980), a palidez papilar associa-se ao borramento dos contornos da mesma por proliferação das células gliais, paralelamente ao desaparecimento da escavação fisiológica, estreitamento vascular e embainhamento anterior próximo ao disco. Palidez de Papila e presença de Nistagmo foram encontrados em crianças com paralisia cerebral (PC), em um estudo com 200 crianças e presente em cerca de 25% a 82% dos casos, segundo Celino *et al.* (2003). Esta associação não foi feita em nosso estudo, mas percebe-se a alta incidência em crianças. Outro estudo com crianças em idade escolar, que mostrou o aparecimento da

palidez papilar e do estrabismo, foi de Gaete *et al.* (2007). O estudo evidenciou que, dentro de 100 escolares, entre 5 a 10 crianças necessitam de correção visual por conta de erros refratários. O estudo contou com 1994 participantes, destes, 41 apresentaram estrabismo e 4, palidez papilar. O estudo conclui que escolares que apresentam necessidade de óculos apresentam maior probabilidade de outra doença oftalmológica. Os mesmos resultados podem contribuir com a intenção do nosso estudo, mostrando a importância do reconhecimento e tratamento das doenças oculares.

Para o estudo de Couto Junior e Oliveira (2016), uma revisão de 165 prontuários de alunos com deficiência visual em instituição especializada no ensino de cegos, os achados não contemplam o estrabismo e a palidez da papila. O mesmo ocorre com os resultados do trabalho de Brito & Veitzman (2000), em um estudo com 174 crianças em três instituições que atendem crianças com baixa visão ou cegas, aponta para resultados mais significativos como: glaucoma congênito, retinopatia de prematuridade, rubéola, catarata congênita e a toxoplasmose congênita. Estes últimos resultados são frequentes em muitos estudos brasileiros, diferente do que se supunha como sendo as causas mais comuns no Brasil para a cegueira e a baixa visão, como a hipovitaminose A, o tracoma e a oncocercose (KARAJOSÉ *et al.*, 1994).

Sendo assim, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas abordando as patologias oculares em crianças e adolescentes, em Curitiba/PR. As limitações neste estudo, além do tamanho discreto da amostragem, não comparou-se com resultados de amostras de outros Centros de Atendimento em Curitiba, que atendem a mesma faixa do estudo aqui descrito. O resultado final encontrado nesta pesquisa apresentou limitações nas relações e generalizações significativas dos dados. Comparando-se com outras amostras e mesmas intenções, a distribuição representativa seria mais fiel. Nem por isso o resultado final da pesquisa deixa de contribuir com a ciência.

CONCLUSÃO

Após finalizar o estudo pode-se concluir que as doenças oculares mais comuns (significativas) que afetam crianças e adolescentes da região metropolitana e central de Curitiba/PR, atendidas em um CAEE, são o estrabismo e a palidez da papila. Outras

doenças ou lesões foram encontradas em menor proporção, mas todas estas são motivos para o atendimento regular em um Centro especializado. A pesquisa demonstrou resultados finais de prevalência diferentes dos similares em nosso país, demonstrando características específicas nos casos avaliados. O que mais chama atenção em nosso estudo, como em outros da mesma temática, é que a maioria dos casos investigados que apresentavam doenças ou lesões oculares poderiam ser evitados. Políticas Públicas que previnem doenças oculares são incipientes em nosso país, redes públicas de saúde que investiguem e tratem esta especialidade são poucas e escolas despreparadas para observar e encaminhar aos especialistas são realidades inegáveis. Ressalta-se, assim, que a escola é mais do que um lugar de ensino, pois acaba sendo fator determinante na prevenção e encaminhamento ao tratamento quando necessário.

Não há dúvida de que outros estudos nesta área precisam continuar, porém, urge a necessidade de investimentos e ações políticas governamentais, bem como da sociedade civil que sejam contundentes e se prestem ao movimento de ajudar a minimizar esta realidade socioeducacional.

REFERÊNCIAS

ACKLAND, P.; RESNIKOFF, S.; BOURNE, R. World blindness and visual impairment: despite many successes, the problem is growing. **Community Eye Health**, 30(100); 71-3, 2017.

BEER, S.M.C.; SCARPI, M.J.; MINELLO, A.A.; Achados oculares em crianças de zero a seis anos de idade, residentes na cidade de São Caetano do Sul, SP. **Arq. Bras. Oftalmol.**, vol 66, n.6, SP, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0004-27492003000700019>

BEVILÁQUA, C. S. Alterações do fundo de olho vistas nas doenças neurológicas. **Revista Médica**, v. 62, n. 2, p. 4-6, 1980. Disponível em; <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/58000> Acessado em: 23/03/2020.

BITTENCOURT, Z.Z.L.C.; FONSECA, A.M.R. Percepções de pessoas com baixa visão sobre seu retorno ao mercado de trabalho. **Rev. Paidéia**, vol. 21, n. 49, 187-195. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acessado em 11/08/2020

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Resolução CNE/CEB, n. 2, de 11/09/2001

BRITO, P.R.; VEITZMAN, S. **Causas de cegueira e baixa visão em crianças**. Arq. Bras. Oftal. 63 (1), fev. 2000.

CASAL, I. A.; MONTEIRO, S.; FIGUEIREDO, A.; VALE, C.; BORGES, T.; MIRANDA, V.; PARREIRA, R.; MENÉRES, P. Referenciação oftalmológica em idade pediátrica: estudo retrospectivo de doze meses consecutivos de referenciação oftalmológica hospitalar. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, v. 34, n. 2, p. 62-70, 2018.

CASTAGNO, V. D.; FASSA, A. G.; SILVA, M. C.; CARRET, M. L. V. Shortage of ocular health care in the public system: a population-based study. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. 10, p. 2260-2272, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v25n10/16.pdf> Acessado em: 13/03/2019

CASTRO, S. S.; CÉSAR, C.L.G.; CARANDINA, L. BARROS, M.B.A.; ALVES, M.C.G.P.A.; GOLDBAUM, M. Deficiência visual, auditiva e física: Prevalência e fatores associados em estudo de base populacional. **Cad. Saúde Pública**, RJ, 24(8): 1773-1782, ago, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102311X2008000800006&script=sci_abstract&lng=pt Acessado em: 27/07/2020

CELINO, A.C.; TRIGUEIRO, S.; VENTURA, L.; TOSCANO, J. BARROCA, R. Alterações oculares em crianças portadoras de paralisia cerebral. **Rev. Bras, oftamol.**; 62(4): 248-251, abr. 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S0004-27492006000600025>

COUTO JÚNIOR, A. S.; JARDIM, J. L.; OLIVEIRA, D. A.; GOBETTI, T. C.; PORTES, A. J. F.; NEURAUTER, R. Alterações oculares em crianças pré-escolares e escolares no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 69, n. 1, p. 7-11, 2010. DOI10.1590/S0034-72802010000100002

COUTO JUNIOR, A.; OLIVEIRA, L.A. G. **As principais causas de cegueira e baixa visão em escola para deficientes visuais.** Rev. Bras. Oftalmol. (1): 26-9, 2016.

FOSTER, G.C. **Childhood Blindness: a new form for recording causes of visual loss in children.** Bulletin of the World Health Organisation; 71 (5): 485-9, 2003.

FURTADO, I. T.C.; TEIXEIRA, J.A.M.; JUNIOR, G.B.; ALMEIDA, J.D.S. Aplicativo Multiplataforma para Cirurgias de Estrabismo. **Revista de Informática Alicada**, vol. 12, n. 1, 2016. Disponível em: Pdf 21104-1-10-20200516

GAETE, M.I.L.; LIRA, R.P.C.; MORAES, L.F.L.; VASCONCELOS, M.S.L.; OLIVEIRA, C.V. Associação entre a necessidade de prescrição de correção óptica e outras doenças oculares em crianças na idade escolar. **Arq. Bras. Oftalmol.** 70(6): 949-52, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492007000600012 Acessado em: 09/04/2018

GERMANO, F. A. S.; GERMANO, C. S.; GERMANO, R. A. S.; GERMANO, J. E. The study of the causes of blindness and low vision in a school for visual disabilities in Bauru city. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 78, n. 2, p. 183-187, 2019. <https://doi.org/10.5935/0034-7280.20190125>

GIANINI, R. J.; MAIS, E.; COELHO, E. C.; ORÉFICE, F. R.; MORAES, R. A. Prevalence of low visual acuity in public school's students from Brazil. **Revista de Saúde Pública**, v. 38, n. 2, p. 1-7, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102004000200008>

GOMES, J. L.; OTANI, W. M. I.; DIAS, R. N.; GRANATA, M. D. P.; SILVA, M. G. V. Q. Identificação de erros de refração em populares da Região Sul Fluminense. **Revista de Saúde**, v. 7, n. 1, p. 18-21, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2010

Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>. Acessado em: 27/09/2020

JANNUZZI, G. **Algumas Concepções de Educação do Deficientes**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte Campinas, v.25, n. 3, p. 9-25, 2004.

KARA-JOSÉ N; ALMEIDA, G.V.; ARIETA, C.E.L.; ARAÚJO, J.S.; BECGARA, S.J.; OLIVEIRA, P.R.; Causas de deficiência visual em crianças. Bolo f Sanit Panam; 97 (5): 405-12, 1994.

LEDESMA, F.; ZARPELON, R. O.; XAVIER, C. R.; SMOLAREK, A. C.; SOUZA, W. C.; MASCARENHAS, L. P. G. Teste do reflexo vermelho: Quando deve ser aplicado e qual benefício oferece?. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, v. 47, n. 2, p. 204-211, 2018. Disponível em: <http://www.acm.org.br/acm/seer/index.php/arquivos/article/view/90> Acessado em: 27/08/2019

LIMA, M. A.; PAGLIUCA, L. M. F.; NASCIMENTO, J. C.; CAETANO, J. Á. Comparing Interrater reliability between eye examination and eye self-examination. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 25, p. e2966, 2017.

MOREIRA, L. Cegueira sob a visão médica. (In:) Mosquera, C. F.F (org.). **Deficiência Visual. Do currículo aos processos de reabilitação**. Ed. Chain, 2018

MONTEIRO, M. L. R.; MOURA, F. C. Aspectos oftalmológicos da síndrome da hipertensão intracraniana idiopática (pseudotumor cerebral). **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 67, n. 4, p. 196-203, 2008.

MOSQUERA, C. F. F.; COSTA SOUZA, S.; SOUZA, W. C.; NASCIMENTO, A. C. S. G.; SCHLESENER, A. H. **Equilíbrio Estático-Dinâmico em crianças com baixa visão. Cuerpo, Cultura y Movimiento**, vol. 9, n. 1, pp.59-76, 2019

MOSQUERA, C.F.F. **Entre Devaneios e Ilusões: Educação Especial e Memórias Inclusivas**. Editora Chain, 2019.

RESNIKOFF, S.; PASCOLINI, D.; ETYA'ale, D. KOCUR, I.; PARARAJASEGARAM, R.; POKHAREL, G.P.; MARIOTTI, S.P. **Global data on visual impairment in the year 2002**. Bull WHO, 82(11): 844-51, 2004.

ROCHA, M. N. A. M.; ÁVILA, M. P.; ISAAC, D. L. C.; MENDONÇA, L. S. M.; NAKANISHI, L.; AUAD, L. J. Prevalência de doenças oculares e causas de comprometimento visual em crianças atendidas em um Centro de Referência em Oftalmologia do centro-oeste do Brasil. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 73, n. 4, p. 225-229, 2014.

ROCHA, M. N. A. M.; SANCHES, A.; PESSOA, F. F.; BRAZ, G. S.; REGO, L. P.; AUAD, L. J.; RIBEIRO, P. C. A. Forma clínica e fatores de risco associados ao estrabismo na binocularidade visual. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 75, n. 1, p. 34-39, 2016.

ROCHA, M.N.A.M.; ÁVILA, M.P.; ISAAC, D.L.C.; MENDONÇA, L.S.M.; NAKANISHI, L.; AUAD, L.J. **Prevalência de doenças oculares e causas de comprometimento visual em crianças atendidas em um Centro de Referência em Oftalmologia do centro-oeste do Brasil**. Rev. Bras. Oftalmol. vol 73, n.4, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003472802014000400225&script=sci_arttext&lng=pt Acessado em: 12/08/20 <https://doi.org/10.5935/0034-7280.20140049>

SANVITO, W. L.; ALTIMARI, D. C.; FILGUEIRAS, M. A. S.; ORTEGA, C. C.; ENDO, R. M. Doença de leber estudo genético de uma família. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 54, n. 2, p. 194-198, 1976.

VALVERDE, C. N. L.; NACIF, T. C. B.; FREITAS, H. O.; QUEIROGA, T.M.; BOMFIM-PEREIRA, M. G. Detecção da prevalência de baixa visual e tratamento no grupo etário 4 a 7 anos. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 75, n. 4, p. 286-289, 2016.

VIEIRA, J. K.; REZENDE, G. X.; ANASTÁCIO, L. B.; FREITAS FILHO, R. T.; BENEVIDES, H. C. C.; FONSECA, J. M.; PEREIRA, M. V. S.; MOTA, F. M. Prevalência de baixa acuidade visual em escolares. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 77, n. 4, p. 175-179, 2018.

ZAPPAROLI, M.; KLEIN, F.; MOREIRA, H. Avaliação da acuidade visual Snellen. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, v. 72, n. 6, p. 783-788, 2009.

GLOSSÁRIO

- **Acuidade Visual (AV)** = Existe duas formas para mostrar valores de AV; a decimal e a fracionária. O valor decimal é o mais simples: 1,0 (sendo como unidade de visão normal = 4/4, 6/6 ou 20/20). Por isso, a medida em metros é a convenção adotada pelo Sistema Internacional (SI). O Sistema Imperial Britânico de Medidas (em polegadas, pés e milhas), no qual uma acuidade de 20/200 significa que uma pessoa cega vê a 20 pés o que uma pessoa com visão normal pode ver a 200 pés.
- **Cegueira e baixa visão** = A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu cegueira como a acuidade visual menor do que 3/60 no melhor olho, com a melhor correção óptica, além de definir a baixa visão como a acuidade menor do que 6/60 ou 20/200 no melhor olho, com a melhor correção óptica.
- **Pesquisa de informações Básicas Municipais (MUNIC)** = É um levantamento pormenorizado de registros administrativos sobre a estrutura, a dinâmica e o funcionamento das instituições públicas municipais, em especial a prefeitura, compreendendo, também, diferentes aspectos das políticas públicas setoriais. (<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html?=&t=o-que-e>)
- **Pessoas com Deficiência (PcD)** = Considerando somente os que possuem grande ou total dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus (ou seja, PcD nessas habilidades), além dos que declararam ter deficiência mental ou intelectual, temos mais de 12,5 milhões de brasileiros com deficiência, o que corresponde a 6,7% da população (<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>)
- **Teste de Snellen (Escala Optométrica de Snellen)** = A tabela é fixada na parede a seis metros (seis passos) por um adulto. Um dos olhos da criança é vedado para que o avaliador (professor/a) possa investigar as vistas isoladamente. A resposta do aluno/a ou o sinal que este vai mostrar pode ser efetuado com os dedos da mão livre,

indicando para o lado que “as pernas da letra apontam.” É possível que a criança que não conseguir acertar pelo menos até a linha que mostra 0,8 apresente alguma deficiência na visão.

ENTREVISTA

Entre os meses de março e abril de 2021, Rodrigo Vicente e Rosemyriam Cunha, professores(as) do bacharelado em Musicoterapia da UNESPAR, elaboraram uma série de perguntas com o objetivo de ouvir e conhecer as percepções de um(a) musicoterapeuta e de um(a) educador(a) musical acerca de temas comuns a ambas as áreas. Estruturadas no formato de entrevista, as perguntas foram enviadas por e-mail para convidados(as) muito especiais: Marly Chagas¹, musicoterapeuta e professora da UFRJ, e Tiago Madalozzo², educador musical e professor da UNESPAR – Campus Curitiba II. As afinidades e particularidades de cada resposta transparecem a riqueza de possibilidades de experiência e vivência no campo da música, em visões renovadas e inspiradoras acerca dos fazeres e saberes da Musicoterapia e da Educação Musical.

InCantare: Em que momento você sentiu e entendeu que era através da arte e, de forma mais específica, da música que a sua trajetória profissional seria construída?

77

1 É professora adjunta da UFRJ, na graduação de Musicoterapia. Doutora (2007) e mestre (2001) em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Especialista em Psico-oncologia (2001) Graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1977), em Musicoterapia - Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (1978), em Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1976). Foi pró reitora acadêmica do CBM-CeU de julho a novembro de 2014. É supervisora técnica musicoterapeuta nas áreas de Musicoterapia em Comunidades e Hospitais. Ocupa o cargo de presidente da Associação de Musicoterapia do Rio de Janeiro na gestão 2018-2020. Parecerista da Revista Brasileira de Musicoterapia; e da Comissão SUS, da UBAM. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: musicoterapia, produção de subjetividades; musicoterapia em processos psicossociais, interdisciplinaridade e musicopsicoterapia. É membro do Grupo de Pesquisa “Cultura Contemporânea: subjetividade, conhecimento e tecnologia” (CNPq), sob a liderança da Dra. Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq “Grupo de Pesquisa em Música e Musicoterapia” GEPEMUSA, UFRJ.

2 É Doutor em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP-PR) e Licenciado em Música pela UFPR. É Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná - campus de Curitiba II (Unespar). Desenvolve Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na Linha de Pesquisa em Linguagem, Corpo e Estética na Educação, com investigação sobre a audição musical ativa na infância. Foi professor de musicalização infantil na escola Alecrim Dourado Formação Musical e no Curso de Musicalização Infantil da UFPR, em Curitiba. Atua na capacitação de professores e na pesquisa em educação musical, com interesse nas áreas de educação musical infantil, educação musical na escola e audição musical ativa. É membro do corpo editorial do International Journal of Music in Early Childhood, e pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente - GAEFO (Unespar) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE (UFPR). <https://orcid.org/0000-0002-0799-0719>

Marly Chagas: Eu estudei desde muito cedo em uma escola de música afiliada ao Conservatório Brasileiro de Música. Era uma educação musical com uma metodologia antiga, do tipo explicar música na pauta e no quadro de giz. Estudava piano e não entendia nada do instrumento. A prova de fim de ano sempre foi uma tortura. Entrar na sala, encontrar pessoas que nunca tinha visto, sortear um ponto. Uma vivência de horror.

Um dia, já com 17 anos, entrou na minha vida uma mulher excepcional para me dar aulas de piano. D. Lilian Paracampo Torres entendeu toda a minha deficiência na leitura de notas, na compreensão dos aspectos teóricos e harmônicos. Trabalhávamos no fraseado, na técnica, na interpretação, na beleza de tocar peças simples. O piano começou a se apresentar para mim, com todas as minhas dores e suas teclas pretas.

Eu já cursava Psicologia na UFF e consegui não abandonar o técnico de piano. Fora uma aprendizagem muito sofrida e eu quis terminar esta etapa. No meio do último ano do técnico, quando fui ao CBM fazer uma daquelas horríveis provas, enquanto esperava a minha vez, eu vi em um quadro de avisos o horário das aulas do curso de Musicoterapia. Foi uma experiência indescritível. Entendi que eu queria estudar aquelas matérias: Musicalização, Artes, Criatividade, Improvisação de corpo, voz e objetos sonoros. No final daquele mesmo ano, tendo terminado o meu curso técnico de piano, prestei vestibular para a graduação de Musicoterapia.

Cursava o sexto semestre de Psicologia e o primeiro de Musicoterapia. Foi um período bastante intenso. Àquela altura da faculdade de Psicologia, eu já sabia como se processava o conhecimento que sorvia por lá. Mas a graduação de Musicoterapia foi um deslumbramento. Eu passei a entender toda regra musical que havia decorado a vida inteira. Vivi a possibilidade de experimentar sons, cores e movimentos, de saborear a nossa cultura popular, de compreender o sofrimento humano por outras óticas. Cecilia Conde impregnava de experimentação criativa todo o currículo do curso. Fiz parte da quarta turma e tive uma equipe de professores fantástica: Helder Parente, Fernando Lébeis, Ausonia Bernardes, Pedro Domingues, Luis Fernando Zamith, Gabrielle Souza e Silva, Doiris Hoyer, Lia Rejane Barcellos. Eu me sentia uma descobridora de conhecimentos e de mim mesma.

Conclui Psicologia em um ano e Musicoterapia no ano seguinte. E fiquei perdida. Realmente eu não era psicóloga – àquela época eu só tive acesso a uma prática bastante verbal e nem era musicoterapeuta. Eu queria trabalhar com adultos normóticos. Tinha experimentado em mim mesma uma vivência realmente transformadora. Mas como fazer?

A minha angústia de buscar caminhos me levou a um grupo de estudos sobre a técnica musicoverbal com Luis Antonio Millecco. Comecei a vislumbrar nas canções as possibilidades de contato entre a Psicologia e a Musicoterapia através de uma técnica. (CHAGAS 1990). Mais tarde, sendo cliente de um terapeuta corporal, entendi as possibilidades da ligação entre os dois campos através de uma teoria (CHAGAS, 1997).

Mas foi só durante o meu mestrado em 2001 que entendi completamente que eu não trabalhava apenas com a Psicologia e a Musicoterapia para acessar as pessoas. Havia o potente campo da Arte. E usava a Arte para produzir um caminho, um modo de vida, uma emoção. Eu não sou artista, mas a Arte se utiliza de mim para provocar belezas nas vidas e nas pessoas. É a música, o contato com seus elementos e todas as ressonâncias que provoca, que faz este trabalho. Eu apenas usufruo deste efeito.

Tiago Madalozzo: A música esteve presente desde a minha infância como uma atividade extracurricular: desde os sete anos comecei os estudos de teclado eletrônico em uma escola de música, e a partir dos oito, tive a oportunidade de ingressar em uma escola pública de formação musical – o Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves, em minha cidade natal, Ponta Grossa. Nestes espaços eu passei boa parte dos horários de contraturno da escola. Mesmo sem a pretensão de ingressar na carreira docente em música (que é algo que curiosamente descreve o histórico de muitos dos meus estudantes na graduação), me matriculei no curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Paraná, em 2003, com o objetivo pessoal claro de aprimorar os meus estudos técnicos em termos de proficiência musical. No terceiro ano do curso é que a questão da docência se fez presente: por meio do ingresso em uma ação de extensão, o curso de Musicalização Infantil da UFPR, subitamente me vi conduzindo práticas de ensino em frente a uma turma; ainda, uma das turmas nas quais eu menos imaginava vir a atuar: com bebês de 0 a 3 anos, ou crianças entre os 4 e 8 anos de idade. O encanto foi tanto, que

a partir daquele momento, ainda no contexto da formação inicial da Licenciatura, passei a trilhar um caminho profissional e acadêmico na área, que culminaram com a inauguração de uma escola própria especializada em musicalização infantil dali a 7 anos, e com o encaminhamento de estudos de doutorado (e atualmente, de pós-doutorado) tendo como tema investigativo sempre o ensino de música na infância. Deste modo, considero que apenas a partir do terceiro ano da graduação a trajetória profissional com a música foi encaminhada; e na pesquisa, a partir do início do doutoramento, que foi a ocasião em que desenvolvi uma definição específica de musicalização (ver Madalozzo, 2019).

InCantare: Como você caracteriza a educação musical e a musicoterapia?

M.C.: Não tenho autoridade para falar de características de um campo que não é o meu, mas posso afirmar que aprender música de maneira ativa, experimental e sensível mudou completamente a minha vida. Sou musicoterapeuta hoje porque a maneira arrojada das aulas na graduação me ajudaram, antes de tudo, a confiar na minha música e na minha musicalidade.

Atualmente, o exercício da clínica e da formação de musicoterapeutas me impõe novos desafios na aprendizagem de instrumentais, vocais e de aspectos teóricos do campo da Educação Musical que me conduzem a novos patamares da prática musical.

T.M.: Me sinto apoiado por pesquisas hoje muito difundidas que, em resumo, caracterizam a música como parte da biologia humana; em outras palavras, pensando em uma musicalidade que caracteriza a espécie humana, entendo que não poderia haver argumento mais fundamental para se considerar a importância das áreas da educação musical e da musicoterapia. Um segundo argumento são as maneiras pelas quais a música está presente em nossas vidas, em uma verdadeira imersão musical muito ligada aos avanços da tecnologia. Estes dois pontos me parecem suficientes para justificar uma possível maior valorização destas duas áreas em nossa sociedade, inclusive. No início da graduação (quando se aprende a segmentar áreas de conhecimento, para poder analisá-las), era comum ouvir a ideia de que a educação musical tem a música como fim em

um processo pedagógico; e a musicoterapia, teria a música como meio em um processo terapêutico. Após anos de estudo e experiência, é óbvio que uma segmentação assim parece muito superficial, de modo que hoje prefiro considerar que são duas formas não opostas, mas convergentes, de se pensar, estudar, e aplicar a música para diferentes fins na vida das pessoas. Entendo que mesmo a educação musical não pode considerar a música como fim, pois é evidente que ela carrega em si a potencialidade de colaborar com o desenvolvimento do indivíduo em muitos setores – e isso, considerando que não sou defensor dos múltiplos desenvolvimentos extramusicais que têm sido atribuídos à música no senso comum, pois temos pesquisas que demonstram o quanto a educação musical não é suficiente para justificar o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio lógico-matemático, a fala, a lateralidade, a coordenação motora (ver Sala e Gobet, 2020). Prefiro a ideia de que a música é parte fundamental da vida das pessoas, e por isso deve ser valorizada como campo de estudo, entendendo-a como uma linguagem artística, mas também como um fator essencial para o desenvolvimento humano como um todo.

InCantare: Você percebe pontos de convergência entre os fazeres da educação musical e da musicoterapia? E pontos divergentes?

M.C.: Percebo muitos, tanto convergentes quanto divergentes. Na pergunta anterior, já expus a necessidade do musicoterapeuta aprender música sempre. Este é um ponto de convergência, mas existem outros. Em alguns momentos, o musicoterapeuta ensina ao seu cliente, ao usuário, uma música, um acompanhamento, uma forma musical.

Bruscia (2016) chama estas ações clínicas como pertencentes a área da musicoterapia didática. Há também o que Tangarife (MENEZES e col. 2020) chama de musicalização terapêutica, quando aprender algum aspecto musical faz parte do processo terapêutico do cliente, grupo, organização social e estas experimentações provocam novas descobertas e atendem a objetivos não musicais.

Creio que também a educação musical, algumas vezes, pode ser terapêutica. No entanto, a finalidade de cada uma dessas práticas é bastante diferente, encontrando-se os pontos divergentes principalmente nos objetivos a serem alcançados, na produção de

subjetividade específica provocada por cada um destes campos. No âmbito da educação musical, vamos encontrar repertórios, estágios de aprendizagem diferentes, aquisição programada de competências. Na Musicoterapia, importa a abertura de canais de comunicação, a expressão e produção de si.

Além da análise dual de aspectos convergentes e divergentes, há trocas interdisciplinares potentes que podem ser feitas entre esses campos, benefícios advindos da utilização de algum aspecto de um campo para enriquecer o outro.

Pode-se observar que as metodologias da educação musical que envolvem a experimentação são muito úteis na musicoterapia. Como exemplos, temos: a pedagogia musical de Dalcroze, um dos primeiros autores que integra corpo e movimento na aprendizagem musical; sua concepção de “Rythmique” (Rítmica), que cria uma comunicação rápida, regular e constante entre o cérebro e o corpo, transformando o sentido rítmico numa experiência corporal e sensível (LAMBERT, 2021) pode ser aproveitada com eficiência na área de reabilitação motora, dentre outras; a metodologia Orff ensina música através do cantar, tocar instrumentos, movimentos, criação e improvisação de melodia e ritmo (NUNES; JUSTI, 2018); este método inicia-se com a experimentação de escala pentatônica e, posteriormente, inclui os modos maiores e menores; arranjos de execução simples, ênfase na improvisação e busca de repertório na cultura popular são recursos que podem ser usados largamente nas sessões de Musicoterapia; o método Passo, criado pelo brasileiro Lucas Ciavatta (CIAVATTA, 2003) tem por princípios inclusão e autonomia, propõe uma aprendizagem através do fazer musical como um fenômeno indissociável do corpo, da imaginação, do grupo e da cultura; sofre grande influência da sabedoria das práticas da música popular brasileira, da roda, do movimento do corpo. É de grande valia nos processos da musicoterapia grupal e comunitária.

O campo da musicoterapia, por sua vez, oferece à educação musical algumas concepções teóricas que podem enriquecer a compreensão do trabalho do educador. O princípio de Iso, cunhado por Altshuller (1944), preconiza: a música deve seguir o tempo mental/ emocional do cliente. Para um educador que enfrente uma sala de aula lotada, com alunos agitados, conhecer este princípio da musicoterapia pode fornecer uma boa orientação para compor ações pedagógicas de maneira mais potente.

A identidade sonora (Benezon,1981) individual ou coletiva, “é um conjunto de energias sonoras, acústicas e de movimento que pertencem a um indivíduo ou grupo e o caracterizam”. Buscar as identidades sonoras de um grupo de alunos e respeitá-la é um cuidado tanto ético quanto estético a ser seguido pelo educador musical.

Ambos os campos utilizam-se das ressonâncias da Música como Arte. Este aspecto precisa ser levado em conta. A arte afeta a quem atinge (DELEUZE; GUATTARI, 1992) Afeta a alunos, usuários, professores e musicoterapeutas. Provoca, amplia e segrega, explora antigas percepções e coloca novas no horizonte. Portanto ensinar ou cuidar precisam de técnica e formação adequada para não provocar danos e instigar a transformação possível e potente de cada situação onde está presente.

T.M.: Sim. Entendo que tanto a educação musical quanto a musicoterapia têm dois pontos de convergência, e o primeiro deles é a música. Dentro dos fazeres das duas áreas, destaco a posição fundamental que tem a escuta ativa (que é meu tema de estudo no pós-doutorado), entendendo que, seja na educação ou na terapia, todo o foco de atuação do profissional e do público final é, no princípio, a manipulação da vibração sonora. Há uma educadora musical argentina que me inspira muito, Violeta Gainza. Em um de seus livros, Gainza afirma que o ideal contemporâneo de trabalho com música envolve os movimentos de jogar com a música e jogar-se na música (ver Gainza, 1988), e são estes os movimentos que percebo na maneira como os fazeres da educação musical e da musicoterapia acontecem: de todo modo, entendo que a relação entre educador/terapeuta e estudante/paciente passa por um mútuo jogar com e jogar-se com/na música. O segundo ponto de convergência entre as duas áreas está justamente no público final, seja ele um estudante ou paciente: educador ou terapeuta, independentemente da área, construirão uma relação humana que passa pela música, tendo em vista não um desenvolvimento técnico em música, mas sim, o estabelecimento de relações entre os envolvidos, mediadas pela música. Como ponto de divergência, volto a mencionar o foco de atuação, que aí sim, varia entre o pedagógico e o terapêutico.

InCantare: A cultura brasileira é marcada por uma diversidade imensurável, e as nossas manifestações artísticas populares traduzem muito bem essa riqueza. Você acredita que os ambientes de ensino formal, da educação básica ao ensino superior, valorizam e potencializam essa diversidade?

M.C.: Sinto uma desconfortável sensação de que esta resposta é para um mundo que passou... A pandemia esgarçou a desconfortável perspectiva da desigualdade social, do racismo estrutural, da fragilidade de nossa saúde mental e da impossibilidade política de atender às necessidades populacionais. Estão suspensas as festas, as aglomerações. A diversidade cultural das expressões coletivas fica resumida à tela de quem pode acessar um computador ou um celular...

“A migração das atividades escolares vem manter ou até aprofundar os processos de exclusão, seja de acesso à rede, seja de condição de realização das atividades nas casas dos estudantes e até de sobrevivência, como alimentação.” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Mas haverá um dia em que receberemos ao vivo nas escolas os professores, os alunos, os familiares, o corpo administrativo. Teremos de volta o burburinho da cantina, do pipoqueiro e da fila da distribuição de merendas. Ouviremos da calçada as crianças brincando no pátio. Neste dia, eu creio, a vivência empática e coletiva da vida pulsante nas nossas manifestações culturais trará alívio às nossas dores e perdas.

Em artigo escrito em 2017, Melo propõe o multiculturalismo como um modo de perceber as tensões no Brasil que circulam entre o direito à diferença como expressão de igualdade e dignidade. Abarcar esta diversidade cultural seria uma das possibilidades de “buscar a suplantação das desigualdades por meio da ação pública e do engajamento da sociedade para a transformação” fortalecendo o tecido social. Isto é, a vivência dá a riqueza da cultura brasileira, marcada por uma diversidade imensurável, e as nossas manifestações artísticas populares é ação de humana – educacional e terapêutica - são ações de combate à desigualdade, a intolerância e ao racismo estrutural.

Teremos desafios inestimáveis. Precisaremos reinventar os modos de viver na escola. Eu torço para que lembremos das potências das festas populares, dos acalantos e pregões, das cantigas de roda e batalhas de rima para nos cuidarmos uns aos outros.

T.M.: A definição de diversidade cultural é fundamental no entendimento desta questão. Entendo que qualquer contexto social, tal como um ambiente de ensino formal, invariavelmente deixará evidente a existência desta diversidade: não se trata de pensar em um trabalho diverso apenas no sentido de matrizes culturais brasileiras, ou de regionalismos; mas sim, de se pensar que as relações humanas se estabelecem mediadas pela música. Neste sentido, pensando em identidades musicais, uma única sala de aula em uma escola, em que crianças troquem ideias sobre a música que ouvem nas suas comunidades, será um ambiente tão diverso musicalmente quanto um centro cultural ou uma instituição de ensino superior. Em outras palavras, considero a diversidade musical não apenas ligada à variedade da cultura em nível macro, mas também, considerando o micro: uma única família já é um caldeirão de diversidade musical em potencial; quem dirá uma instituição de ensino. Mas para que isso seja mais amplo, sem dúvida é necessário pensar em uma ampliação de olhar e de escuta para as manifestações musicais das pessoas envolvidas. É importante que as pessoas que atuem nesses espaços tenham consciência deste conceito plural de diversidades, abrindo espaço para uma maior escuta do entorno musical.

InCantare: O acesso ao ensino superior público e gratuito cresceu significativamente nas últimas duas décadas, mas hoje o grande desafio do poder público e das Universidades é manter as conquistas para avançar na democratização desse acesso. Pensando nas pessoas que estão cursando música, musicoterapia, artes cênicas, artes visuais, dança e cinema, por exemplo, como você avalia o cenário atual em termos de oportunidades de atuação profissional?

M. C.: O cenário atual é pandêmico. Dramático para os jovens. Por um lado o golpe da impossibilidade de aglomeração gerou desemprego e caos no trabalho de artistas e agentes culturais, por outro lado a cultura e a arte, ainda que impostas pelo agenciamento

da mídia, salvaram a saúde mental no isolamento de muitos. Beiguelman acredita, que “quem vai contar a história dessa nossa coronavida são os memes!” (BEIGUELMAN, 2020). Parafraseando-a eu digo que as músicas, os poemas e as canções, a arte projetada nas fachadas, a paisagem sonora dos janelços, as reinvenções de danças espalhadas nas mídias e a solidariedade vivida para a sobrevivência daqueles que estão nesta luta também contarão esta história.

As oportunidades de atuação profissional de pessoas que cursam música, musicoterapia, artes cênicas, artes visuais, dança e cinema é impossível de prever. Como educadores temos o encargo ético de manter uma esperança crítica, equilibrada e criativa. Pensando com Bruno Latour sobre o futuro pós-pandêmico, “a última coisa a fazer seria voltar a fazer tudo o que fizemos antes” (LATOURE, 2020). Garanto a vocês que os profissionais mais preparados para esta empreitada de reinventar no futuro somos nós: os artistas, os terapeutas artistas, os criadores. Desejo muito que consigamos.

T.M.: Em referência ao período contemporâneo de isolamento social na pandemia do covid-19, se torna ainda mais evidente o papel fundamental da música na vida das pessoas. Todas as ilustrações que muitas vezes têm sido feitas a esse respeito – as sensações de anestesia, de marasmo, de nebulosidade frente à falta de perspectivas para a resolução da crise – parecem ser atenuadas pelo contato com a arte. Minha vivência familiar, com amigos e com estudantes nestes tempos de crise mostra que a arte tem sido responsável por fazer as pessoas deixarem (mesmo que momentaneamente) de ter estas sensações de impotência frente à sua própria vida cotidiana. Esta evidente percepção do valor da música, por outro lado, nem sempre é levada em conta na valorização do acesso à arte e à educação com/pela arte – muitas vezes, o que ocorre parece ser o contrário (ver o caso da Instrução Normativa Conjunta nº. 11/2020, publicada em dezembro de 2020 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que modifica a matriz curricular do Ensino Médio público paranaense, inclusive diminuindo a carga horária da disciplina de Artes). Parece haver um claro descompasso entre uma valorização crescente da arte no cotidiano, e uma desvalorização em termos de democratização de acesso à educação. Ainda em relação à pandemia, entendo que os espaços virtuais possam ser uma maneira interessante

de se discutir estes dois aspectos, na medida em que as telas operam como um encurtador de distâncias nas relações humanas mediadas pela arte. Para isso, uma saída é se pensar que estamos em um novo mundo, em que há novas relações humanas, mediadas por uma nova arte que, portanto, precisa de um novo foco de formação e acesso. Embora o cenário atual não seja de tanta valorização profissional, sigo otimista, considerando que o papel da arte seja enaltecido ainda mais nestes tempos, e que haja desdobramentos disso para uma maior presença da arte na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTSHULER, Ira M. Four year's experience with music as a therapeutic agent at Eloise Hospital. **The American Journal of Psychiatry**, v. 100, 1944. p. 792-94.

BEIGUELMAN, **Coronavida**: pandemia, cidade e cultura urbana. São Paulo: Editora Escola da Cidade COLEÇÃO OUTRAS — PALAVRAS VOLUME 8, 2020 disponível em: https://escoladacidade.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/200811_op_giselle_LEITURADIGITAL.pdf

BENZON, R.O. **Manual de musicoterapia**. Buenos Aires: Paidós, 1981.

BRUSCIA, K. **Definindo Musicoterapia**, terceira Edição. Barcelona Publishers: Dallas, 2016.

CHAGAS, M. – Musicoterapia e psicoterapia corporal. Aspectos de uma relação possível. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, Ano II, nº3, pp.17-26, 1997.

_____. Ritmo, Som, vida In **Energia e Cura**. Quiron, Centro de Estudos e Práticas Transomáticas. Revista de Cultura Vozes, ano 84, volume 14 set/out Petrópolis: Editora Vozes,. pp. 585 – 592, 1990.

CIAVATTA, Lucas. **O passo**, a pulsação e o ensino aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro, 2003.

DELEUZE; GUATTARRI _____ **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

GAINZA, Violeta. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

LAMBERT. **Pedagogia musical**: Dalcroze e a interação mente-corpo. In <https://terradamusicablog.com.br/dalcroze/>

MADALOZZO, Tiago. **A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização**. Curitiba, 2019b. 152f. Tese (Doutorado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/63394>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MELO. (2017). Multiculturalismo: tensões brasileiras do direito à diferença como expressão de igualdade e dignidade. **Revista ESMAT**, 8(11), 91-104. 2017. <https://doi.org/10.34060/reesmat.v8i11.124>

MENESES, Bruna et al. Musicoterapia, deficiência intelectual e musicalização terapêutica: uma entrevista com Ana Sheila Tangarife in **Revista Brasileira de Musicoterapia** - Ano XXII n° 28 ANO 2020 (p. 71 - 88).

NUNES; JUSTI (Orgs.) **Canções do Brasil**. Para Conjunto Orff. Tomo III. 1.ed. – Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos / UNIRIO, 2018.

SALA, Giovanni; GOBET, Fernand. Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis. **Memory & Cognition**, 48, p. 1429–1441, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. In **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020 Disponível em https://www.researchgate.net/publication/343893628_A_educacao_em_tempos_de_COVID-19_ensino_remoto_e_exaustao_docente

LATOURE. **Imaginar gestos que barrem a produção pré-crise**. Trad: D. Danos ki.; E. Viveiros de Castro. São Paulo: N-1 edições, 2020. Disponível em <https://bazardotempo.com.br/1535-2/>

OBJETIVOS E POLÍTICA EDITORIAL

A InCantare é uma revista interdisciplinar que enfatiza a veiculação de artigos que tratam de articulações entre arte, saúde e educação. O periódico é uma publicação do Campus de Curitiba II da Faculdade de Artes do Paraná – FAP/UNESPAR, com periodicidade semestral. A revista foi criada no ano de 2010, intitulada NEPIM (ISSN 2237-3365) e no ano de 2012 foi renomeada para InCantare. Mantida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia – NEPIM, a revista tem por objetivo publicar e divulgar artigos originais e inéditos de autores filiados a grupos de pesquisa, que tragam contribuições para o campo da Musicoterapia, da Música, da Educação, da Saúde e de áreas afins, fomentando assim o intercâmbio entre pesquisadores de diversas instituições universitárias do país. Atualmente, a revista encontra-se indexada nas bases Periódicos (CAPES), Sumários (nacional), Latindex (latino americano), e Copernicus (internacional). A Revista InCantare está disponível na versão on-line, ISSN 2317-417X. As contribuições enviadas pelos autores serão submetidas ao processo de revisão cega por pares de no mínimo dois relatores especialistas ad-hoc mais a revisão dos editores.

NORMAS EDITORIAIS

A Revista InCantare recebe artigos para dois volumes ao ano e a submissão é feita exclusivamente através de cadastro do autor no portal de periódicos da UNESPAR. A publicação tem por objetivo divulgar artigos nas áreas de Musicoterapia, Música, Educação, Saúde e afins, nas suas mais variadas formas de análise disciplinar, incentivando assim o intercâmbio de conhecimento entre pesquisadores de diversas instituições de ensino, sejam elas brasileiras ou estrangeiras.

Processo de Submissão e Avaliação: os trabalhos deverão ser enviados aos Editores, via Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), que os encaminhará, sem identificação, aos avaliadores do Conselho Editorial. O nome dos autores e avaliadores será mantido em sigilo. As contribuições enviadas pelos autores serão submetidas ao processo de revisão cega por pares de no mínimo dois avaliadores mais a revisão dos editores. No caso de discrepância avaliativa será enviado a um terceiro parecerista. Os

pareceres serão enviados aos autores para a ciência do resultado do processo e, quando for o caso, para que faça as modificações solicitadas e rerepresente o trabalho. As submissões serão feitas online: <http://goo.gl/TjaXOH>

1. Serão aceitos manuscritos originais para serem submetidos à aprovação de avaliadores que sejam especialistas reconhecidos nos temas tratados. Os trabalhos serão enviados para avaliação sem a identificação de autoria.
2. Serão aceitos para a submissão textos em língua portuguesa, espanhola e inglesa.
3. A redação se reserva o direito de introduzir alterações nos originais, visando a manter a homogeneidade e a qualidade da publicação, respeitando, porém, o estilo e as opiniões dos autores. As provas tipográficas não serão enviadas aos autores.
4. Os artigos publicados na Revista InCantare podem ser impressos, total ou parcialmente, desde que seja obtida autorização expressa da direção da revista e do respectivo autor, e seja consignada a fonte de publicação original.
5. É vedada a reprodução dos trabalhos em outras publicações ou sua tradução para outros idiomas sem a autorização da Comissão Editorial.
6. As opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade.
7. A revista aceita colaborações de diversos formatos:

- **Artigos:** compreende textos que contenham relatos completos de estudos ou pesquisas concluídas, matéria de caráter opinativo, revisões da literatura e colaborações assemelhadas. Resenhas: compreende análises críticas de livros e de periódicos recentemente publicados, como também de dissertações e teses.

- **Memorial artístico-reflexivo:** compreende um memorial de performance onde constam informações sobre o conceito da obra e uma descrição detalhada do trabalho de produção artística.

- **Tradução:** compreende a tradução de textos de estudos artísticos em língua estrangeira moderna para seu correlato em língua vernácula brasileira.

• **Entrevista:** compreende o relato de profissionais, artistas ou pesquisadores que tenham sido interrogados sobre um objeto de estudo específico.

SUBMISSÃO DOS TRABALHOS

1. Para a submissão, os artigos podem ser organizados em dois diferentes formatos: “DOC” ou “DOCX”, sem informação de autoria/co-autoria. O nome completo dos autores, bem como a biografia resumida (com no máximo 100 palavras) em língua vernácula e traduzido para o mesmo idioma do resumo em língua estrangeira, devem obrigatoriamente ser incluídos nos respectivos campos da submissão do artigo no sistema da Periódicos da UNESPAR. Na biografia, indicar a afiliação institucional, o nome do grupo de pesquisa, o endereço eletrônico, informações de interesse e que digam respeito à pesquisa e o link de acesso ao Currículo Lattes do(s) autor(es).

2. Os artigos deverão ser digitados em fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento de 1,5 entre as linhas. Com no mínimo 12 e no máximo 22 páginas. A estrutura dos trabalhos e as regras de citação deverão estar em conformidade com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Exemplos disponíveis na página da UFPR: <http://www.portal.ufpr.br/normalizacao.html>.

3. Utilizar formato de folha A4 com margens de 3 cm e texto justificado.

FORMATAÇÃO

A organização interna dos trabalhos deve ser padronizada na seguinte ordem:

Título: Centralizado no topo da primeira página, em negrito;

Título em língua estrangeira (Inglês ou Espanhol): Centralizado na primeira página, em negrito;

Resumo: Deve conter entre 150 e 250 palavras e palavras chave (de 3 até 5 termos), escritos no idioma do artigo;

Resumo em língua estrangeira (Inglês ou Espanhol): Deve conter entre 150 e 250 palavras e palavras chave (de 3 até 5 termos). O corpo do texto dos Resumos deve estar em fonte Arial, tamanho 12, com recuo de parágrafo de 3 cm e espaçamento simples;

Notas de rodapé: as notas devem ser reduzidas ao mínimo e redigidas em corpo 10, com a numeração acompanhando a ordem de aparecimento.

Citações dentro do texto: nas citações de até três linhas feitas dentro do texto, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em maiúsculas, separado por vírgula da data da publicação. A especificação da(s) página(s) deverá seguir a data, separada por vírgula e precedida de “p.” (SILVA, 2000, p. 100). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: “como Silva (2000, p. 100) assinala...”. As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (SILVA, 2000a, p. 25). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000, p. 17); quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000, p. 155). As citações com mais de cinco linhas devem ser destacadas, ou seja, apresentadas em bloco, em tamanho 10, espaço simples e com recuo de parágrafo de 4 cm.

Referências: as referências devem conter o mínimo de informação para que o material utilizado como embasamento da pesquisa seja identificado por quem ler o artigo no site da UNESPAR. As informações a serem incluídas em cada referência variam de acordo com o tipo de mídia no qual o material foi consultado. As referências deverão ser organizadas no final do texto, em ordem alfabética, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Ilustrações: as imagens devem ser enviadas em formato JPEG diagramadas no arquivo do texto e enviadas em arquivos separados, no momento da submissão no sistema de Periódicos da UNESPAR no campo documentos complementares. Cada arquivo de imagem deve ter pelo menos 100 dpi.

Para maiores detalhes e/ou sanar dúvidas quanto às normas para apresentação de documentos científicos a serem enviados para possível publicação na revista, o seguinte manual, cujo teor guia esta publicação, deve ser consultado:

AMADEU, Maria Simone Utida dos Santos. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

Página eletrônica onde é possível encontrar mais exemplos <http://goo.gl/pl7mMc>.