

A 'ESCUTA DIFERENCIADA' DAS SUBJETIVIDADES DO NÃO-APRENDER: AMPLIANDO AS PERCEPÇÕES ATRAVÉS DA MUSICOTERAPIA.

Ms Sandra Rocha do Nascimento
EMAC- PPGE/FE- UFG
Comunicação
Cultura e processos educacionais

As dificuldades de aprendizagem, postas por diversos teóricos como déficits inerentes aos educandos, são percebidas pelos docentes como fatores incompreensíveis, se percebendo impotentes, angustiados e desacreditados, quer de suas práticas pedagógicas quer do potencial de aprendizagem de seu aluno. Numa perspectiva semelhante, os pais dos alunos também se encontram inseridos na mesma problemática. Esses atores, partícipes do contexto escolar, com suas subjetividades, compreendem os fenômenos vinculados à aprendizagem a partir das suas percepções formatadas, que influenciam na forma de VER e de (RE)AGIR às problemáticas do não-aprender. Propondo uma atuação interdisciplinar entre duas áreas -Musicoterapia e Educação- as intervenções musicoterapêuticas no contexto escolar mostram diferentes possibilidades de atuação: encontros com os alunos com dificuldades de aprendizagem proporcionando a re-significação de suas ações; momentos de reflexão junto aos professores, ampliando o entendimento das inter-influências multi-dimensionais presentes no processo ensino-aprendizagem; junto aos pais, possibilitando o resgate dos vínculos positivos na educação. Como resultados parciais, observamos que, ao propor uma 'escuta diferenciada' através das experiências musicoterapêuticas, possibilitamos novos entendimentos sobre as ações que estão vinculadas às dificuldades de aprendizagem, favorecendo mudanças no 'olhar' e nas consequentes reações dos diferentes atores do contexto educacional.

Palavras-chave: Musicoterapia; Dificuldades de Aprendizagem; Escuta diferenciada;

As dificuldades de aprendizagem (DA), postas por diversos teóricos (CABALLO e SIMÓN, 2005; VÍTOR DA FONSECA, 1995) como déficits inerentes aos educandos, são percebidas pelos docentes como *situações incompreensíveis e sem resolução*. Os professores, em sua maioria, relatam se perceberem impotentes, angustiados e desacreditados, quer de suas práticas pedagógicas quer do potencial de aprendizagem de seu aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. Numa perspectiva semelhante de incompreensão e descrédito frente as DA, observamos que os pais dos alunos também se encontram inseridos na mesma problemática.

Dificultando o entendimento sobre as DA, constatamos uma diversidade muito grande na apresentação, conceituação e definição das terminologias utilizadas pela literatura ao se referirem às manifestações do não-aprender, denunciando a inexistência de um consenso no entendimento das mesmas. Muitas expressões terminológicas são utilizadas para se referirem às manifestações de alterações na aprendizagem, sendo, mais comum, encontrarmos termos como *dificuldades, transtornos, distúrbios e problemas de aprendizagem* (SEE/MEC, 1994, p.13), cada uma 'carregando', consigo,

uma ‘carga representativa’¹ que possibilita gerar rotulações, estigmas e preconceitos; outros termos podem ser utilizados, referindo-se desde à inabilidade dos alunos em alcançarem as expectativas da escola, tais como *déficits*, *deficiências*, *desordens*, *alterações* (GUERRA, 2002, p.11) até as dificuldades estruturais familiares e/ou escolares, como o termo *fracasso escolar* (WEISS, s/data apud BOSSA, 1997, p.213). Vitor da Fonseca (1995), ao citar diversos termos que foram utilizados historicamente para caracterizar os indivíduos com DA, evidencia a existência de termos como “Dificuldades de leitura adquirida” (Lordat, 1873), “Impercepção” (Broadbent, 1872, e Jackson, 1876) ou termos como “Alexia congênita evolutiva” ou “Aprendizagem lenta” (slow learner- Kephart, 1954), “Lesão mínima no cérebro” (mínimal brain damage-Hermann, 1967) entre outros.

Percebemos que os autores, em consenso, afirmam que as diferenças terminológicas se constituem como elemento dificultador ao entendimento sobre as alterações na aprendizagem, desde a compreensão dos fatores causadores (etiologia), suas classificações, os aspectos acentuadores do não-aprender, até suas formas de atuação objetivando minimizar e/ou extinguir as dificuldades de aprendizagem. A esse respeito Correia e Martins (s/data), afirmam que a confusão acerca das dificuldades de aprendizagem, se torna maior na medida em que a incompreensão sobre as mesmas seja evidenciada na comunidade escolar, principalmente referente ao desentendimento sobre o conceito, incluindo nesta falta de compreensão os familiares dos alunos.

No ambiente escolar, é possível encontrarmos os discursos dos professores constituindo-se de enunciados, queixas, que dizem sobre os alunos referindo-se a algo que mobiliza e incomoda. Observamos que, estando esses discursos carregados de sentimentos de desprazer, geralmente se referem aos alunos com problemas de comportamento e de disciplina, voltando-se menos àqueles que só apresentam problemas no aprender por outros aspectos. Quando algumas queixas se referem ao aluno que não aprende, centram-se naquilo que ele não realiza e, quase dificilmente, sobre o que impede a aprendizagem.

São comuns as falas que explicitam conteúdos tais como: “*a aluna M. é meiga, tímida, vergonhosa, semi-analfabeta; está desenvolvendo caligrafia, raciocínio-lógico, está fazendo reforço; tem dificuldade em português e matemática*”; ou falas como: “*o aluno CE. é um copista de marca maior, não tem muito interesse pelos estudos; é agressivo, indisciplinado, violento; tem ótima letra, copia tudo, mas não escreve sozinho; engole letras ao escrever; tem dificuldade de leitura*”(relato de uma professor, 2009).

Percebemos, nesses enunciados, diversos aspectos que podem influenciar nos seus alunos: elementos da *Profecia Auto-Realizadora* (proposta pelo sociólogo americano Robert K. Merton, em 1957), definida como “mecanismo que regula as atitudes das pessoas a partir da expectativa gerada, pelos outros, sobre sua pessoa” (GRIMES, apud SILVA, 2005); o *Efeito HALO* (como fenômeno estudado pela psicologia social), que se refere à tendência em perceber outras pessoas com base em pequenas evidências, primordialmente, em termos de *bom*, halo positivo, e *mau*, halo negativo, deduzindo-se depois, a partir dessa decisão, todas as outras qualidades (FREEDMAN, CARLSMITH e SEARS, 1977).

¹ Sugerimos que faça um **EXERCÍCIO DE ESCUTA**: fale em voz alta para si mesmo (ou solicite a alguém que o faça), cada expressão citada –**transtorno, desordem, distúrbio, problema, fracasso, dificuldade**- fazendo uma pequena pausa entre cada uma, onde você perceberá quais as sensações, imagens ou representações que lhe ocorrem. Perceberá que cada expressão traz consigo uma carga representativa.

Os diversos atores da comunidade escolar - alunos, professores, pais, funcionários, gestores, entre outros participantes- , partícipes do contexto escolar, com suas subjetividades, compreendem os fenômenos vinculados à aprendizagem a partir das suas percepções formatadas, que influenciam na forma de VER e de (RE)AGIR às problemáticas do não-aprender. Desta forma, compreendemos que os discursos docentes estão cheios de conteúdos importantes, onde as manifestações do não-aprender foram percebidas por um receptor (o professor) que decodifica as mensagens (expressas através das ações e reações) por seu emissor (o aluno). As apreensões ‘formatadas’, apresentadas muitas vezes através de rótulos, “formam” conceitos ou preconceitos sobre os alunos com DA, configurando nos professores e demais atores uma “atitude natural”, termo proposto por Husserl ao referir-se a uma percepção imediata dos fenômenos, “sem necessidade de intervenção do raciocínio, um tipo de saber espontâneo, ou senso comum. Esse tipo de conhecimento nos leva as explicações espontâneas que, na maioria das vezes, são enganadoras” (BUENO, 2001, p.36).

Husserl (s/data, p.39) afirma que, “a atitude espiritual natural (atitude natural) não se preocupa ainda com a crítica do conhecimento. Na atitude espiritual natural viramo-nos, intuitiva e intelectualmente, para *as coisas* que, em cada caso, nos estão dadas e obviamente nos estão dadas, se bem que de modo diverso e em diferentes espécies de ser, segundo a fonte e o grau de conhecimento”. Bueno (2001, p.41) diz que para Husserl, a consciência vê o objeto como exterior e real na atitude natural, ou dogmática, partindo de uma objetividade já oferecida e que não é questionada.

Na atitude natural o exercício é de recordar, partindo de uma objetividade dada, sem questioná-la. Seriam os conceitos adquiridos do senso comum ou, no contexto escolar, os relatos e/ou relatórios acerca dos alunos, estruturados e proferidos pelos outros professores principalmente nos momentos de planejamento pedagógico. Os professores, geralmente ‘enquadram’ os alunos com dificuldades de aprendizagem em rótulos, muitas vezes advindos dos relatórios de ex-professores². As percepções dos professores, que denominamos ‘*percepção docente*’, sobre o aluno que não aprende, fica influenciada por pré-conceitos³, configurando-se, posteriormente, como preconceitos.

Efetivando uma proposta diferenciada de intervenção no contexto escolar, a pesquisa-ação intitulada *A ‘escuta diferenciada’ das dificuldades de aprendizagem mediada pela música: o musicodiagnóstico e a intervenção musicoterapêutica*

² Exemplificando uma situação semelhante, sugerimos assistir o filme ENTRE OS MUROS DA ESCOLA, de Laurent Cantet. (CANTET, Laurent. - *ENTRE OS MUROS DA ESCOLA*, 2006). (filme)

³ Pelos termos ‘pré-conceito’ e ‘preconceito’, utilizamos as definições dicionarizadas que se referem ao termo PRECONCEITO, onde associamos “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; idéias preconcebidas” (FERREIRA, 1988) ao termo PRÉ-CONCEITO e a definição de “julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste.(...) suspeita, intolerância, óio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc..” para nos referirmos ao termo PRECONCEITO. Assim o fazemos para diferenciá-los, sendo o primeiro associado às nossas concepções formadas, enquanto que o segundo conota uma valoração negativa, discriminativa.

⁴ Vinculado à pesquisa, propomos um estudo-piloto com o objetivo de estruturar, testar e replicar algumas técnicas musicoterápicas, por meio de vivências grupais com educadores/professores atuantes no ensino público. O estudo foi desenvolvido em diversos espaços e em diferentes circunstâncias de capacitação de professores. Dentre os trabalhos desenvolvidos, faz-se importante citar os mini-cursos oferecidos durante o Festival Internacional de Inverno de Brasília (FIB/UnB) nos anos de 2007 e 2008. O primeiro mini-curso, “*Re-significando o ato pedagógico através da musicoterapia*”, foi realizado em 2007, com professores da rede pública do GDF; em 2008, foram oferecidos dois mini-cursos intitulados “*Re-significando o ato escolar*” e “*Violência no espaço escolar: construindo alianças*”. Todos os mini-cursos foram estruturados e desenvolvidos pelas autoras, musicoterapeutas Prof^ª Dr^ª Leomara Craveiro de Sá e Prof^ª Ms Sandra Rocha do Nascimento, ambas professoras vinculadas à Escola de Música e Artes Cênicas da UFG contando com a participação das musicoterapeutas colaboradoras.

(NASCIMENTO, 2006), propõe uma atuação interdisciplinar entre duas áreas - Musicoterapia e Educação. As intervenções musicoterapêuticas no contexto escolar mostram diferentes possibilidades de atuação: possibilitando encontros com os alunos com dificuldades de aprendizagem proporcionando a re-significação de suas ações; momentos de reflexão junto aos professores, ampliando o entendimento das inter-influências multi-dimensionais presentes no processo ensino-aprendizagem; junto aos pais, possibilitando o resgate dos vínculos positivos na educação.

Nesse artigo enfocaremos o trabalho com os professores. Junto a esses atores, percebemos que a Musicoterapia proporciona o re-significar das percepções docentes e das práticas pedagógicas. Proporcionamos algumas experiências musicais musicoterápicas tendo como objetivo possibilitar aos participantes sentirem o que a música e seus diversos elementos constitutivos possibilitam. Nas experiências a expressão sonora, que retrata um momento de uma experiência musical musicoterápica grupal, apresenta como objetivos terapêuticos: estabelecer um canal de comunicação não-verbal; explorar os vários aspectos do eu na relação com os outros; desenvolver a capacidade de intimidade interpessoal, desenvolver habilidades grupais, entre outros (BRUSCIA, 2000).

Como fundamentação teórica para a proposta (4), utilizamos a “*Educação de Laboratório de Argirys* (ARGIRYS apud MOSCOVICI, 1985). Esta técnica “visa, através de trabalhos e tarefas a serem desenvolvidas individualmente e/ou em grupo, trabalhar com situações bem próximas à realidade do mercado profissional, objetivando um maior equilíbrio emocional a partir da vivência de situações que podem vir a ocorrer no mercado de trabalho ao qual será integrado” (MARCHETI, FERRONI e OLIVEIRA, 2001).

Enquanto técnica, ela é utilizada por algumas empresas e organizações para a contratação de seus funcionários. Para Moscovici,

(...) esta técnica possui como pressuposto de que é preciso viver e fazer.(...) A educação de laboratório é um termo genérico, aplicado a um conjunto de metodologia que visa mudanças pessoais a partir de aprendizagens baseadas em experiências diretas ou em vivenciais, muitas vezes chamadas de “dinâmicas de grupo. (...) A educação de laboratório tem como premissa de que vivenciando situações é possível um conhecer melhor de limites, preferências e características pessoais, possibilitando ao profissional atuar de forma diferenciada. A estratégia ao ser trabalhada conjuntamente com outras, além do aprimoramento técnico possibilita o desenvolvimento pessoal (MOSCOVICI, apud MARCHETI et. al., 2001)

Adaptando à dinâmica das ações e interações do contexto escolar, realizamos dois encontros musicoterapêuticos com os professores, numa abordagem breve de intervenção, constituídos de tres momentos: 1º momento- vivencial, através das experiências musicais; 2º momento- processamento e/ou feedback, possibilitando a ‘escuta’ das subjetividades. A expressão sonora que retrata um momento de experiencição musical musicoterápica grupal seguida do processamento, pode ser assim descrita onde podemos perceber algumas nuances das ações vivenciadas:

...o grupo, formado por professores, seguram, individualmente, balões onde escreveram os nomes dos alunos que mais os incomodavam e/ou mobilizavam; após consigna da musicoterapeuta, solicitando que ao som das músicas colocadas “brincassem” ou jogassem com esse balão, percebe-se que as expressões corporais e faciais foram de desânimo (pouca energia na movimentação) ou de cuidado (mal jogando o balão para cima, segurando-o firmemente) e falas que reportavam a queixas, tais como “*ai meu deus!*”, “*nossa!*”, “*socorro*”. Ao solicitarem que jogassem seu balão

aos demais professores, ‘dividindo’ seu aluno, percebeu-se nas expressões corporais diversas manifestações de alegria (aumento da energia corporal e movimentação de ‘brincar’, com sorrisos e risos constantes) e falas que remeteram à sensação de alívio, como “*toma que o aluno é seu*”, “*dá aqui ele que eu pego*”, “*oba!*”.



No momento do processamento, suas falas relataram o quanto se sentiram mais “aliviadas” quando ‘dividiram’ o aluno com os colegas e o quanto foi angustiante quando estavam sozinhas com o ‘aluno na mão’. Associavam a situação vivenciada na experiência musicoterapêutica às diversas circunstâncias vivenciadas no ambiente escolar.

Em musicoterapia, a percepção e compreensão dos aspectos vivenciados e manifestados pelos participantes se fazem por meio da escuta musicoterápica e da análise musicoterápica. Segundo Coelho (2002), a escuta musicoterápica é uma “escuta musical-clínica”, uma mistura de escutas (musical e clínica), que “não se limita a uma escuta da personalidade com suas estruturas preconcebidas, centrada no indivíduo e no material a ser interpretado, mas sim, na escuta clínica voltada para a experimentação que constrói conexão de campos (...), uma escuta que não se limita aos planos da audição, mas, sim, faz passagens que, nas suas heterogeneidades, só aumentam os limites da escuta”. Já a análise musicoterápica (análise musical e clínica) é feita com base nas múltiplas expressões manifestas, fundamentadas teoricamente, possibilitando fazer um cruzamento da análise musical — o material musical veiculado pelos integrantes do grupo — com a análise dos processos de produção das pessoas, contextualizando-o; consideramos, também, as formas de ações e interações de cada um e do grupo como um todo.

Na análise musicoterapêutica efetivada, é possível percebermos que as manifestações sonoro-musicais e corporais dos participantes evidenciaram suas subjetividades: seus medos, angústias, raivas, incompreensões quando no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Ouvir, Sentir e Ver suas dificuldades durante a vivência, para que pudessem ouvir, sentir empaticamente e ver as dificuldades de seus alunos.

No 3º momento- denominado de teorização e/ou reflexão conjunta, era possível proporcionar a aprendizagem de novas percepções. A partir das experiências e das

reflexões proporcionadas a partir delas, os professores conseguiam perceber o quanto suas ações, junto aos alunos, estão permeadas por suas subjetividades. Os professores eram levados a perceberem as manifestações da aprendizagem (e das DA) dos alunos através de perspectivas diferenciadas, exercitando uma “atitude fenomenológica” (segundo Husserl). Para tal, se faz necessário realizar uma suspensão dos julgamentos, valores, conceitos- uma “épouque”, para apreender o fenômeno em sua essência. Bueno (2001, p.43) afirma que a épouque “consiste em deixar de lado todos os nossos preconceitos, numa suspensão provisória dos nossos julgamentos, para assim poder apreender as ‘coisas em si’. Quando afastamos, ou melhor, suspendemos os nossos valores e julgamentos, evitamos que as idéias pré-formadas influenciem no entendimento do fenômeno”.

Como resultados parciais, observamos que ao propor uma ‘escuta diferenciada’ das DA através das experiências musicoterapêuticas aos professores, possibilitamos novos entendimentos sobre os aspectos que estão vinculados ao ensino-aprendizagem, favorecendo mudanças no ‘olhar’ e nas conseqüentes reações dos diferentes atores do contexto educacional. Ao experienciarem ‘novas percepções’, os docentes adquirem a possibilidade de reflexão sobre suas atitudes. Em suas falas, após as vivências musicoterapêuticas, questionando-se o que levariam do que vivenciou para a prática pedagógica, é possível VER e OUVIR suas ‘novas’ percepções:

-uma professora, com o olhar perplexo e a fala com uma entonação de convicção afirma: “*devemos conhecer a história do aluno para facilitar o processo ensino-aprendizagem*”;

- outra professora, ao perceber os diversos elementos que podem influenciar a aprendizagem dos alunos afirma que levará “*ter mais paciência, tentar entender melhor os alunos, saber qual o problema deles para tentar ajudá-los*”;

-uma professora-regente, ao perceber as diversas manifestações –chutes, agressões verbais, inércia, não participação no grupo- que ‘dizem’ das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, afirma levar “*nova disposição. Recomeçar outra vez!*”.

Vislumbramos que novas propostas investigativas estão chegando com força, ganhando, cada vez mais, os espaços acadêmicos e científicos. E com elas, a arte vem sendo reconhecida como uma das maiores forças agenciadoras de transformações. Enfatizamos que “a música, enquanto expressão artística e cultural, pode auxiliar no processo de desenvolvimento de sentidos e significados, mas também e, principalmente, no desenvolvimento do “sentir”, tão importante no mundo de hoje, em que tudo contribui para a dessensibilização, para a desumanização do ser.” (NASCIMENTO e CRAVEIRO DE SÁ, 2008)

Com muita propriedade, Ruud (1990), musicoterapeuta, parece prever (como sempre o faz a música desde os primórdios da sua história), o que precisaremos, enquanto espécie, viver nos próximos momentos da nossa existência:

...parece necessário que se trabalhe em direção a um conceito do ser humano onde os aspectos ecológicos, a coexistência com seu ambiente, sejam realçados. Possivelmente, num futuro próximo, possamos necessitar de um “*ser humano improvisador*” como uma base para o ser humano atuante, que possa viver num processo onde *a estabilidade e a segurança interna*, como pressuposição e resultado de sua capacidade de improvisar, possibilitem a *flexibilidade psíquica*. /.../ uma pessoa não apenas apta a se ajustar num mundo em mudança, mas uma pessoa que, em suas categorias verbais, absorveu uma extensa

porção da realidade e onde a base para a experiência inclui reações corporais, novos textos psíquicos assim como a compreensão dos processos culturais e suas interações com as estruturas políticas e econômicas da sociedade. Se a Musicoterapia se entende como uma parte do movimento cultural e não apenas como uma profissão de tratamento, ela pode dar uma importante contribuição à formação de tal conceito do ser humano (RUUD, 1990, p.101). (*grifo nosso*)

Nessa perspectiva, a Musicoterapia pode contribuir para a efetivação de novas formas de compreensão e intervenções frente às dificuldades de aprendizagem, onde a primeira ação, que se configura como condição *sine qua non*, é a mudança de atitude, a mudança no olhar e na escuta das subjetividades dos diversos atores da comunidade escolar... OUVIR-VER as individualidades do ensinar e do aprender. A música pode, e sempre o faz, proporcionar essa aprendizagem!

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. Secretaria de Educação Especial.- *Encaminhamento de alunos do ensino regular para atendimento especializado*, Ministérios da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/ SEESP, 1994 (Série Diretrizes, v.1).
- BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo Musicoterapia* (trad. Mariza Velloso Fernandez Conde), 2ª ed., Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida.- *Fenomenologia e a ressignificação do trabalho docente*, Goiânia: FE/UFG, 2001 (Dissertação)
- CABALLO, Vicente E. e SIMÓN, Miguel Àngel (coord.).- *Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente- transtornos específicos*, São Paulo: Livraria Santos Editora, 2005.
- CANTET, Laurent.- *ENTRE OS MUROS DA ESCOLA*, filme adaptado do livro de François Bégaud deau Prix France Culture Telerama, 2006. Prêmio Palma de Ouro (ano?), como melhor filme estrangeiro.
- CORREIA, Luís de Miranda e MARTINS, Ana Paula.- *Dificuldades de Aprendizagem. Que são? Como entendê-las?*, BD-Biblioteca Digital- Coleção Educação, s/ local: Porto Editora, s/ data. (http://escolas.ccems.pt/AG_Escolas_de_Marrazes/seae/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf) (acesso em 26/2/2009 às 16:12h)
- FREEDMAN, Jonathan L., CARLSMITH, J. Merrill, e SEARS, David O. *Psicologia Social* (trad. Álvaro Cabral), 3ª ed., São Paulo: Cultrix,1970.
- GUERRA, Leila Boni.- *A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria- modos de fazer*, Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.
- OLIVEIRA, Vera Barros de e BOSSA, Nádía A. *Avaliação psicopedagógica da criança de 0 a 6 anos: abordagem prática* (org.), 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 1997.
- MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento Interpessoal*, 3ª ed. rev. e ampl., Rio de Janeiro: LTC, 1985.
- _____. Equipes dão certo – multiplicação do talento humano. Rio de Janeiro, José Olympio, 1995. In: *Educação de laboratório - uma estratégia de ensino e aprendizagem alternativa para o desenvolvimento técnico e interpessoal*, MARCHETI, Ana P.C, FERRONI, Márcia S.N., OLIVEIRA, Nelma S. S., s/local, 2001.
- NASCIMENTO, Sandra Rocha do e CRAVEIRO DE SÁ, Leomara.- *Re-significando o ato pedagógico através da Musicoterapia*, (artigo construído por ocasião da participação em mesa redonda no 8º SEMPEM/ EMAC/UFG), 2008.
- RUUD, Even.- *Caminhos da musicoterapia*. (trad. Vera Wrobel), São Paulo: Summus,

1990.

SILVA, Léo. *Sua atitude pode influenciar o resultado de seus alunos?* publicado em 25 de outubro de 2005. <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ93.htm>

VÍTOR DA FONSECA.- *Introdução às dificuldades de aprendizagem*, 2ª ed. ver. e aum, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO *LOCUS* PRIVILEGIADO DO
PROFESSOR: VIVENCIANDO E RE-SIGNIFICANDO O
ESPAÇO ESCOLAR NA INCLUSÃO.**

Ms Sandra Rocha do Nascimento (EMAC/ UFG)
Dirce Batista (Associação Pestalozzi de Goiânia- Renascer)
Modalidade: Relato de Experiências
Eixo temático: *Formação e profissionalização docente;*

RESUMO:

Como uma das ações do projeto de extensão *A(s) parceria(s) interdisciplinar(es) entre Ensino Superior e Serviço/Campo de Estágio- abrindo os canais de comunicação através da musicoterapia* (EMAC/UFG), em parceria com a unidade Renascer (Programa ABRICOM), as visitas orientadas propostas ao suporte à inclusão do aluno autista vem se configurando como uma alternativa diferenciada na formação continuada dos docentes.

Proporcionando diversas ações dentro do espaço escolar, no *locus* privilegiado dos professores e seus alunos, objetivamos dar subsídios às práticas educativas inclusivas. As ações, que em conjunto se complementam -observação participante na sala de aula (objetivando conhecer as condutas dos alunos autistas), seguidas de experiências musicais musicoterapêuticas aos docentes (com o objetivo de ‘abrir a escuta’ às próprias reações e percepções) e posterior momento de trocas interdisciplinares (favorecendo a socialização mútua de saberes)- possibilitam aos participantes (os docentes da escola e os representantes das unidades) novas formas de percepção acerca da aprendizagem e dos comportamentos do aluno autista.

Os resultados alcançados com as diversas ações proporcionam um ‘olhar’ sem estigmas, medos, fantasias ou expectativas ilusórias frente ao aluno autista, possibilitando percebê-lo *como se apresenta*, entendendo-o em suas especificidades de aprendizagem e de SER.

Nos discursos dos docentes ouvimos um eco: “tirou um peso das minhas costas!”

Palavras-chave: Formação continuada; Experiências musicais musicoterapêuticas; Aluno autista;