

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música

Letícia Caroline Souza

Estratégias Pedagógicas
em uma Turma de
Musicalização Infantil Inclusiva

Belo Horizonte - MG

2018

Letícia Caroline Souza

**Estratégias Pedagógicas
em uma Turma de
Musicalização Infantil Inclusiva**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial ao título de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Orientador: Prof. Dr. Renato Tocantins Sampaio

Belo Horizonte

Escola de Música da UFMG

2018

S729e

Souza, Leticia Caroline

Estratégias pedagógicas em uma turma de musicalização infantil inclusiva [manuscrito]. / Leticia Caroline Souza. - 2018.

149 f., enc.; il.

Orientador: Renato Tocantins Sampaio.

Linha de pesquisa: Educação Musical.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Música – Instrução e estudo. 3. Educação inclusiva. 4. Down, Síndrome de I. Sampaio, Renato Tocantins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7

LETÍCIA CAROLINE SOUZA

**Estratégias Pedagógicas
em uma Turma de
Musicalização Infantil Inclusiva**

Dissertação final, apresentado a Universidade Federal de Minas Gerais, como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Música.

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Tocantins Sampaio
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dra. Betânia Parizzi
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Evandro Carvalho de Menezes
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires
Universidade Federal de Ouro Preto

Dedico esse trabalho ao meu marido Wesley

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me presentear de uma forma tão especial e surpreendente, me abençoando com a oportunidade de ser uma mestranda, e de trilhar um caminho repleto de aprendizado, desafios, amizade e música.

Agradeço meu pai Altair por me incentivar sempre e admirar minha profissão, e que juntamente com a minha mãe Maria Matozinhos, que está com Deus, me deram amor, carinho, e exemplo de como ser um excelente ser humano.

Aos meus irmãos Camila e Gustavo pelo apoio e parceria.

Aos meus sobrinhos Miguel, Nicolas e Bernardo, por transmitirem uma alegria contagiante.

Aos meus cunhados Werley, Vinícius, Sueli, Alex, Clemência e sogros Valdir e Vânia pelo carinho e por se alegrarem comigo.

Ao meu marido Wesley pelo amor, companheirismo, paciência, e por me encorajar a seguir em frente.

Ao meu orientador Renato, pelas reflexões, paciência e dedicação.

Aos funcionários do CMI, especialmente a Iara, Thamires, Daniela e Vanessa, pela colaboração.

Aos meus alunos queridos e seus pais que participaram desta pesquisa, por animarem minhas manhãs de sexta, me ensinarem, e me motivarem a ser uma educadora musical melhor.

Á Andréia C., Andréia P., Gleisson e Ana, pela disposição, atenção e colaboração com o processo de avaliação das estratégias pedagógicas que foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores que ministraram as disciplinas durante o Mestrado pelos preciosos ensinamentos, em especial a Patrícia, Betânia, Walênia, Jussara e Glaura.

Aos professores Evandro, Nair e Betânia por aceitarem o convite de comporem a banca avaliadora e contribuírem com esse trabalho.

"Cantam todos na vida,
vibra tudo sem dentro nem fora.
Nada é imóvel, inerte, inofensivo ou insignificante
a nós trata-se apenas de silenciar,
deixar os mundos virem ao mundo
dar o tempo para poder do ouvir escutar".

(Carlos Kater)

SOUZA, L.C. Estratégias Pedagógicas para uma Turma de Musicalização Infantil Inclusiva. 2018. 149f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Orientador: Renato Tocantins Sampaio

Resumo: A presente pesquisa tem o objetivo de avaliar e delimitar estratégias pedagógicas pertinentes ao âmbito da educação musical inclusiva. Para isso, foi selecionada para estudo uma turma de musicalização infantil inclusiva composta por 6 crianças de faixa etária entre 1 ano e 6 meses a 3 anos de idade e seus pais, sendo 3 crianças com Síndrome de Down e 3, com desenvolvimento típico. Foram observadas 24 aulas semanais com a duração de 30 minutos cada que ocorreram ao longo do ano de 2017 no Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais. Além das filmagens das aulas, foram analisados outros documentos didáticos (planos de ensino, relatórios etc.) e foram realizadas entrevistas com os pais das crianças participantes utilizando como abordagem metodológica a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Esta abordagem permitiu o uso de diferentes ferramentas para a coleta de dados que desencadeou a seguinte estruturação desse trabalho: Parte I – Revisão de Literatura, composta pelo Estudo 1 e Estudo 2, e a Parte II – Estudo de Campo, pelo Estudo 3 e Estudo 4. O Estudo 1 trouxe informações acerca da educação inclusiva no Brasil e suas relações com aulas de música nos contextos de ensino regular e escola especializada de música enquanto o Estudo 2 enfatizou as relações entre Síndrome de Down, Musicoterapia e Educação Musical. O Estudo 3 apresentou as concepções de Vygotsky, Gainza, Orff, Schafer, Dalcroze, Parizzi e Sampaio, que se tornaram os princípios norteadores para a elaboração do plano pedagógico e processo de identificação e elaboração de uma lista das estratégias pedagógicas aplicadas nas aulas. Já o Estudo 4 tem como elemento central a avaliação de trechos de vídeos das aulas, feita por quatro jurados educadores musicais com experiência em educação musical inclusiva. Eles também responderam um questionário para auxiliar na coleta de informações acerca de sua formação profissional, a relevância das estratégias e sua possível aplicação em outros contextos educacionais, dentre outros. Logo após, por meio de análise quantitativa, os dados levantados foram comparados com os dados obtidos pela pesquisadora. Os resultados revelaram que houve confiabilidade e consistência entre as respostas dos jurados com os fatos apresentados

pela pesquisadora, com o W de Kendall de 0,675, e o valor de Alfa superior a 0,88. Concluiu-se que as estratégias pedagógicas listadas são essenciais para aulas de musicalização infantil e podem servir como material para reflexão da prática pedagógica dos profissionais da área e aplicada em outros contextos educacionais. Todos os materiais construídos podem ser utilizados por outros educadores musicais. Ainda, foi evidenciada a relevância da musicalização infantil para a potencialização de habilidades musicais e formação global do indivíduo.

Palavras-chave: Musicalização Infantil; Estratégias Pedagógicas; Educação Inclusiva; Síndrome de Down; Pedagogias Musicais; Sociointeracionismo.

SOUZA, L.C. Estratégias Pedagógicas para uma Turma de Musicalização Infantil Inclusiva. 2018. 149f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Orientador: Renato Tocantins Sampaio

Abstract: This research aims to evaluate and delimitate pedagogical strategies pertinent to the context of inclusive musical education. Therefore, we have selected a group of 6 children, with ages ranging from 1 year and 6 months to 3 years, and their parents, that attended to an inclusive musical education program at Integrated Music Education Center at Federal University of Minas Gerais in 2017. The group was composed with 3 children with Down Syndrome and, 3, with typical development. 24 classes were hold on weekly base, with a duration of 30 minutes each. Grounded Theory was chosen as the methodological approach, allowing different data collecting tools such as video recording analyses of the classes along with other documents (teaching plan, reports etc.) and interviews with the parents, and triggering the following structure for this report: Part I – Literature Review, comprising studies 1 and 2, both literature reviews, and Part II – Field Study, comprising studies 3 and 4. Study 1 provided information about inclusive education in Brazil and its relationships with music classes in the contexts of regular education and specialized music school, while Study 2 emphasized the relationships between Down syndrome, Music Therapy and Music Education. Study 3 presented educational concepts from Vygotsky, Gainza, Orff, Schafer, Dalcroze, Parizzi and Sampaio, which became the guiding fundamental principles for the elaboration of the pedagogical plan and process of identification and elaboration of the pedagogical strategies applied in the classes. Study 4 has as its central element the evaluation of video clips from the classes, made by four invited judges trained in music education with experience in inclusive music education. They also answered a questionnaire to assist with data collection about their professional training, the relevance of strategies and their possible application in other educational contexts, among others themes. Subsequently, through quantitative analysis, the data collected were compared with those provided by the researcher. The results showed consistence and reliability between the judges and the researcher evaluations with the Kendall W of 0.675, and the alpha value higher than 0.88. We conclude that the list of pedagogical strategies is essential for children's music education, may serve as subsidies for professionals

to reflect on their pedagogical practice and may be applied in other educational contexts. All materials can be used by other musical educators. Also, it was evidenced the relevance of the children's music education for the potentialization of musical abilities and the overall development of the individuals.

Keywords:

Children's Music Education; Pedagogical Strategies; Inclusive Education; Down's Syndrome; Musical Pedagogies; Sociointeractionism.

SUMÁRIO

Introdução	1
Parte I – Revisão de Literatura	5
Estudo 1 – A Educação Musical Inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura	6
Estudo 2 – Educação Musical, Musicoterapia e Síndrome de Down: uma revisão de literatura	36
Parte II – Estudo de Campo	53
Estudo 3 – Estratégias Pedagógico-Musicais na Educação Musical Inclusiva: de um estudo de caso à teorização	54
Estudo 4 – Avaliação da Concordância das Estratégias Pedagógicas para Educação Musical Inclusiva em uma turma de Musicalização Infantil	91
Discussão Geral	100
Considerações Finais Gerais	104
Referências Gerais da Dissertação	106
Apêndice A – Descrição das Atividades avaliadas pelos Jurados	115
Apêndice B – Definição das Estratégias Pedagógicas	127
Apêndice C – Roteiro de Entrevista	134
Apêndice D – Carta Convite e Orientações para os Jurados	136
Apêndice E – Questionário para os Jurados	138
Apêndice F – Tabela para avaliação pelos Jurados	141
Anexo 1 – Modelo de Autorização para Filmagem	147
Anexo 2 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	148

INTRODUÇÃO

Desde o início da minha graduação no curso de Música/Licenciatura, em 2010, pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tive a oportunidade de acompanhar ambientes educacionais variados e de lecionar para diferentes faixas etárias, abrangendo desde crianças pequenas a adultos. No cotidiano escolar percebi que cada pessoa possui um contexto familiar, uma personalidade, uma bagagem cultural, uma apropriação de conhecimentos e uma musicalidade que refletem na interação e construção de saberes na aula de música. A participação ativa de cada aluno, sua singularidade e envolvimento com seus pares contribuíam para o progresso de todos os envolvidos. Particularmente, as crianças me chamaram atenção pela espontaneidade, resposta criativa aos eventos musicais, prazer no fazer musical, e a alegria contagiante. Pude me aproximar desse universo por meio de turmas de musicalização infantil, parentes e pesquisa na área, inclusive por meio de minha monografia de graduação em Música/Licenciatura.

Em meio à diversidade, tive contato também com estudantes que possuem necessidades especiais. Além disso, na minha família há pessoas com Síndrome de Down (SD). Sendo assim, pude visualizar as dificuldades para encontrarem professores especializados para ensiná-las. A Síndrome de Down, também denominada de Trissomia do Cromossomo 21, é a alteração genética de maior incidência entre os brasileiros (SCHWARTZMAN, 2014). Muitas vezes pode estar associada a alterações oftalmológicas, cardiológicas, gastrointestinais, distúrbios do sono, dentre outras, conforme apresentadas no Estudo 2. Devido a essa realidade, comecei a me questionar sobre os desafios que essas pessoas enfrentam em seu cotidiano; a preparação dos educadores musicais para lecionar a esse perfil de alunos; a escassez de disciplinas relacionadas à inclusão nos cursos de graduação em Música/Licenciatura; e, em como promover práticas pedagógico-musicais adequadas para esse perfil de aluno.

Segundo Santana (2005, p. 297), “[...] Os fundamentos teórico metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos”. O ensino inclusivo é direcionado para pessoas com necessidades especiais e com desenvolvimento típico¹, de modo que juntas possam aprender, aprimorar suas competências, e desenvolver suas faculdades de modo envolvente, dinâmico e

¹ Pessoas que não possuem anormalidades genéticas e/ou necessidades educacionais especiais.

sem exclusão. Para essa prática de ensino acontecer, é necessário que as instituições educacionais possibilitem a mobilidade de cada estudante, elabore um plano pedagógico que respeite a diversidade, e disponibilize apoio pedagógico e psicológico.

No Brasil, a educação musical inclusiva ainda é pouco difundida. O que temos com mais vigor é a educação musical especial, ou seja, aulas de música para grupos fechados de pessoas com deficiências, na maioria das vezes, nas poucas instituições de ensino especializado que ainda existem ou em ONGs que atendem a esse público.

Poucos são os trabalhos inclusivos, isto é, que juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam. (LOURO, 2015, p.36)

Percebemos neste panorama que é necessária a ampliação do acervo sobre educação musical inclusiva. “A questão da educação musical direcionada para as pessoas com deficiência, no Brasil, ainda é pouco discutida e difundida, pois as iniciativas inclusivas com relação a essas pessoas, geralmente, são estruturadas somente para a educação básica e não para cursos específicos” (LOURO, 2013, p.1).

Um dos aspectos importantes a serem repensados no âmbito da educação especial e inclusiva é a seleção e a utilização de estratégias pedagógicas. Segundo Anastasiou e Alves (2004), utilizar uma estratégia implica em aplicar ou explorar os meios e as condições favoráveis e disponíveis, almejando alcançar objetivos específicos. “O professor deverá ser um verdadeiro estrategista [...] no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p.69). O professor deve levar em consideração, então, além dos conteúdos e objetivos previstos no planejamento pedagógico, o conhecimento prévio e as habilidades desenvolvidas pelo aluno, seus interesses e motivações, e o momento do processo pedagógico em que se encontra.

Partindo dessas reflexões, a presente pesquisa surgiu diretamente associado à prática de Educação Musical Inclusiva, com enfoque em aulas de musicalização infantil para turma contendo crianças com SD e desenvolvimento típico, entre 1 ano e 6 meses a 3 anos de idade em escola especializada de música. Esta pesquisa é em sua maior parte qualitativa, utilizando como abordagem principal a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), tendo como foco as estratégias pedagógicas musicais e suas possíveis contribuições. Também, evidencia os reflexos do ambiente educacional musical inclusivo, e a relevância da musicalização infantil.

A pesquisa teve como ponto de partida aulas de musicalização que foram ministradas pela pesquisadora no ano de 2017 para uma turma inclusiva em escola especializada de música incluindo a gravação das aulas e os documentos relativos ao planejamento pedagógico (plano de ensino, plano de aula, registros escritos de observações e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem etc.). Além disso, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas aos pais e/ou responsáveis dos estudantes vinculados ao procedimento das aulas ministradas; revisão de literatura vinculada à temática apresentada, orientações e tabela de avaliação de estratégias pedagógicas para jurados, e às concepções do sóciointeracionismo, e de educadores musicais atuantes no âmbito da musicalização infantil. No último estudo, foi realizada uma avaliação quantitativa da confiabilidade e da consistência dos resultados levantados pelos jurados e os dados obtidos pela pesquisadora.

A dissertação está organizada em duas partes, sendo a primeira composta por dois estudos teóricos, e, a segunda, por dois estudos de campo, todos escritos sob a forma de artigos independentes.

Na Parte I, o primeiro estudo aborda uma revisão sistemática de literatura sobre Educação Musical Inclusiva. Podem-se verificar práticas pedagógico-musicais vinculados a inclusão nos seguintes ambientes educacionais: escola especializada de música e ensino regular e com públicos diversos, tais como pessoas com deficiência intelectual, deficiência sensorial e transtornos do desenvolvimento (por exemplo, o Transtorno do Espectro do Autismo). O segundo estudo apresenta, também, uma revisão sistemática de literatura, porém, abordando informações acerca da Síndrome de Down, da Educação Musical, da Musicoterapia e suas relações.

Na Parte II, o terceiro estudo aborda os materiais e métodos pedagógicos norteadores da pesquisa, abrangendo o pensamento sóciointeracionista de Lev Semyonovich Vygotsky e referências teóricas de diversos autores da área de Educação Musical. Descreve, ainda, o processo da criação da lista de estratégias pedagógicas musicais que foram utilizadas com a turma de musicalização inclusiva utilizando a Teoria Fundamentada em Dados e incorpora também uma entrevista semiestruturada aplicada aos familiares das crianças sobre a percepção deles sobre as aulas. O último estudo apresenta uma análise de concordância do uso das estratégias pedagógicas com 4 juízes (educadores musicais) que observaram 10 trechos das aulas de musicalização e responderam um questionário sobre tais estratégias. Para estes

dois estudos de campo, foi obtida aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMG, sob o registro CAAE 91387818.0.0000.5149.

Por fim, são apresentadas a discussão geral e considerações finais gerais reunindo reflexões a partir de todos os estudos apresentados e as perspectivas futuras de pesquisa.

Parte I – Revisão de Literatura

ESTUDO 1 – A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Estudo a ser encaminhado para publicação em 2018/02.

A Educação Musical Inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura

*Letícia Caroline Souza*²

*Renato Tocantins Sampaio*³

Resumo: Este estudo apresenta uma revisão sistemática de literatura sobre Educação Musical Inclusiva, na língua portuguesa, que apresente como as aulas de música inclusivas são realizadas em escolas especializadas de música e no ensino regular. Em busca em diversas bases de dados, foram encontrados 3.867 resultados, sendo que apenas 22 se adequaram ao tema e critério propostos. Observou-se a presença de propostas de educação musical inclusiva em várias regiões do Brasil, mas ainda há uma grande defasagem em termos de formação de professores e de propostas pedagógico-musicais adequadas.

Palavras-chave: Educação Musical Inclusiva, Inclusão, Brasil.

Abstract: This study presents a systematic literature review on Inclusive Musical Education in Portuguese language, which presents how music classes are conducted in both specialized music schools and in regular education. Searching several databases, 3876 results were found though only 22 were adequate to the proposed theme and criterion. The presence of proposals of inclusive musical education in several regions of Brazil were observed, but there is still a great gap in terms of teacher training and pedagogical-musical proposals.

Keywords: Inclusive Musical Education; Inclusion, Brazil.

Introdução

Há relatos de trabalhos sistematizados da Educação Musical Inclusiva no Brasil desde a década de 1940 (COSTA, 2008), embora a inclusão comece a ser instituída de forma mais sistemática como política pública a partir do final da década de 1990, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). No entanto, verificamos que ainda hoje há muitas críticas à forma como a inclusão está acontecendo, tanto

²Educadora Musical, Mestranda em Música, na Linha de Pesquisa Educação Musical, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, leticiamusic91@gmail.com

³Musicoterapeuta, Educador Musical, Doutor em Neurociências, Departamento de Instrumentos e Canto – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, renatots@musica.ufmg.br

por parte de sistemas educacionais como dos professores e das famílias com necessidades educacionais.

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos, questionando a fixação de modelos ideais e a normalização de perfis específicos de alunos, a seleção dos eleitos para frequentar as escolas e com isso produzir identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (MANTOAN, 2009).

O ensino inclusivo valoriza as diferenças e a individualidade de cada estudante. Para sustentá-lo é necessário que as instituições forneçam práticas adequadas mediante a diversidade, recursos que atendam necessidades dos estudantes, e apresente uma arquitetura que favoreça a mobilidade de qualquer indivíduo. Segundo Mantoan (2003) a inclusão consiste em modificar a estrutura e condições da maioria das escolas da atualidade, e não se detém na separação dos segmentos especial e regular. Mantoan destaca também que, o papel do professor que leciona para turmas da escola comum não pode ser substituído por serviços de apoio especializados, como por exemplo, a atuação de intérpretes da língua de sinais.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p. 32).

O problema não está apenas na pessoa com alterações orgânicas, mas sim na interação dessa pessoa com ambientes ou situações não estimuladoras que impossibilitam condições para que ela se desenvolva. Isso implica que, as instituições escolares, os educadores e a comunidade, de modo geral, estejam conscientes de que é substancial o respeito, compreensão das peculiaridades, e reconhecimento das contribuições e do potencial de pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

A gestão escolar possui o dever de possibilitar a democratização da educação e a universalização do acesso ao ensino através de projeto político-pedagógico construído a partir da demanda existente, identificação das prioridades, e percepção das implicações do trabalho desenvolvido na sala de aula. As práticas dos membros da organização escolar devem

apresentar maior teor pedagógico, estando ciente dos acontecimentos pertinentes no processo de ensino e aprendizagem, e na relação docente e educando (MANTOAN, 2003).

O professor, primeiramente, deve saber aceitar as necessidades de cada aluno, perceber seu nível de assimilação mediante as temáticas estudadas, respeitando seus limites, como também favorecer o desenvolvimento de suas habilidades. Além disso, tem a missão de promover um ensino dinâmico, que envolva todos os alunos, e compartilhar com os colegas de profissão sobre suas práticas pedagógicas e informações acerca da inclusão (MANTOAN, 2003).

A família do estudante com necessidade especial deve acompanhar o processo de aprendizagem, interagir com os professores e instituição escolar, buscar conhecimentos vinculados à inclusão, valorizar as competências do indivíduo, e compreender suas limitações. Vale lembrar que, “há também um movimento de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos” (MANTOAN, 2003, p.15).

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isto na infância, mais tarde, terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação (MANTOAN, 2005).

A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, promulgado em 2007, define em seu Artigo 1 que “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2012a, p.26). E, no artigo 5.1, estabelece que “Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei” (BRASIL, 2012a, p.31).

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possuía, no ano de 2010, 45.606.048 de Pessoas com Deficiência (PCDs), número este que corresponde a 23,9% da população (BRASIL, 2012b). De acordo com o MEC, em 2014, havia 698.768 estudantes especiais matriculados em classes comuns. Neste sentido, faz-se necessário refletir como estão ocorrendo os trabalhos de educação musical inclusiva no ensino regular e em escolas especializadas de música. Para tanto, propõe-se uma revisão sistemática de literatura acerca da Educação Musical Inclusiva.

Metodologia

Em fevereiro de 2018, foi realizada uma busca em 4 portais de pesquisas científicas: Portal Capes, Cochrane, Pubmed, e Google Acadêmico, utilizando os descritores “Educação Musical Inclusiva” OR “Educação Musical Especial” AND (“Educação Musical” AND “Inclusão”). As palavras chave para a pesquisa foram somente em Língua Portuguesa pois o objetivo era avaliar o que tem sido realizado no âmbito da Educação Musical Inclusiva no Brasil. O critério utilizado para selecionar os estudos foram publicações que apresentassem práticas pedagógico-musicais que envolvessem sujeitos com necessidades especiais em aulas de música nos contextos regular e/ou em escola técnica especializada. Como critério de exclusão, considerou-se: estudos publicados há mais de 5 anos; trabalhos não acadêmicos; pesquisas em andamento; e, textos que não estavam diretamente relacionados à Educação Musical no Brasil. Foram encontrados resultados no Portal Capes, envolvendo 7 publicações, e no Portal Google Acadêmico, abrangendo 3.860. Apenas neste último, foram encontrados resultados que se adequam aos critérios de inclusão e de exclusão, totalizando 22 estudos. Foram então analisados 9 artigos, 4 monografias, 8 dissertações e 1 tese.

Resultados

Barbosa (2013), em sua monografia, apresentou um relato de experiência sobre aulas de música para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), de faixa etária entre 10 a 30 anos, que aconteceram em uma instituição que atende autistas através de um projeto idealizado por uma faculdade de música do Rio Grande do Norte. Nessa prática, licenciandos em música ministravam as aulas. Apesar das aulas focarem no ensino musical a autistas, a

pesquisa enfatiza o auxílio desse trabalho para a inclusão desses estudantes em ambientes educacionais frequentados por indivíduos com desenvolvimento típico. Para tanto, observou o perfil de 8 alunos, com a faixa etária entre 14 e 26 anos, e selecionou 3 estudantes como sujeitos principais de pesquisa.

O processo de ensino musical teve como conteúdo as propriedades do som, as aulas foram organizadas para estabelecimento de rotina, e as práticas pedagógicas eram diretamente associadas à reação dos educandos. O planejamento das aulas incluiu visitas à escola de música de uma universidade para que os alunos autistas tivessem contato com pessoas não autistas. Segundo a autora, o trabalho realizado ainda não apresentou resultados que sejam significativos, embora um dos alunos, não verbal, tenha pronunciado uma palavra. Enfatiza que é possível obter resultados, porém o processo com estes alunos é mais lento. Sendo assim, é importante que o professor se prepare para essa realidade, adquirindo novos conhecimentos do âmbito educacional e das neurociências, além de compreender o universo do aluno.

Nascimento (2013) apresentou em sua dissertação, através de uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo, a vivência musical de estudantes que apresentam diferentes necessidades especiais em um espaço terapêutico e educacional do interior de Minas Gerais. Para tanto, foram observadas e analisadas 23 aulas de música num período de 8 meses, de duas turmas que ocorriam semanalmente, com duração de 30 minutos. Vale lembrar que, em determinados dias as duas turmas tinham aulas juntas. Em uma das turmas havia 11 estudantes, entre 10 a 30 anos de idade, que tinham uma ou a associação de alguns desses distúrbios: síndrome de down, deficiência intelectual, paralisia cerebral, diferentes níveis de autismo, anóxia perinatal e hiperatividade. Já na outra turma, havia estudantes entre 6 a 40 anos de idade, apresentando transtorno do espectro do autismo, síndrome de la tourette, leucomalácia periventricular, quadriplegia, paralisia cerebral, síndrome de Lennox-gastaut, atraso no desenvolvimento psicomotor sem causa definida, deficiência intelectual, epilepsia, e síndrome não especificada.

As aulas foram ministradas por uma professora de música, tendo uma equipe multidisciplinar como apoio. Os conteúdos abordados tiveram como referência as propostas pedagógico-musicais de Kodaly, Orff, Willems, Dalcroze, Swanwick, Schafer e Paynter. As práticas realizadas envolveram rítmica corporal, cantos e canções, bandinha rítmica, exploração de instrumentos musicais, expressividade, e uso de materiais recicláveis. Optou-se por atividades de curta duração, estavam atentos-se para a reação dos alunos aos eventos sonoros, identificou o conhecimento prévio dos estudantes. Concluiu-se que a diversidade das turmas, o contato mais aprofundado com a música, e as tarefas realizadas contribuíram para o

progresso musical e o desenvolvimento de faculdades sensoriais e afetivas dos estudantes envolvendo melhora na expressão fácil, controle da ansiedade, e aceitação ao toque.

Melo (2014), em sua tese, apresentou um estudo de caso de caráter qualitativo sobre o processo de ensino de música em 6 escolas de Salvador, abrangendo as redes estadual, municipal e particular, em contexto inclusivo, no período de 10 meses. Os sujeitos principais da pesquisa foram 6 estudantes, de faixa etária entre 4 a 18 anos, que possuem deficiência visual.

Segundo o autor, as escolas deram ênfase a diferentes recursos pedagógicos, que abrangeram: partituras em tinta, quadro branco, instrumentos musicais, canto coral, expressões corporais, canções impressas em tinta, áudio em CD, e partitura adaptada. No entanto, observou-se que houve uma quantidade significativa de atividades em que alunos com deficiência visual não puderam participar como os demais, pelo fato do professor não disponibilizar material adequado. Fundamentado no cruzamento dos dados obtidos e referências da educação inclusiva e da pedagogia musical, concluiu-se que há escassez de salas apropriadas para o ensino de música, desvalorização da função do educador musical no contexto de ensino regular, dificuldades institucionais para adquirir materiais de qualidade e apropriados, e restrições a práticas educacionais inclusivas. Sendo assim, as escolas, de modo geral, não estão efetivamente preparadas para a propagação do ensino musical inclusivo.

Rodrigues (2014), em sua dissertação, apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa sobre o processo de formação em curso técnico de música para pessoas com TEA inseridas em um contexto inclusivo. Por meio do estudo de caso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois estudantes, sujeitos dessa pesquisa, que apresentam TEA e se formaram no curso técnico pertencente à Escola de Música da Universidade Federal do Pará, especificamente através do Projeto do Programa Cordas da Amazônia (PCA), que disponibilizava certificação em música em nível médio. As aulas possuíam duração de 45 minutos. Os sujeitos pertenciam ao grupo vinculado às aulas de violoncelo para pessoas com Transtorno de Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem que envolvia turmas inclusivas composta por indivíduos que tem Síndrome de Down, TEA, Dislexia, ou TDAH, e problemas de aprendizagem relacionados a pessoas que estão à margem da sociedade e que trazem obstáculos para seu desempenho a nível educacional. A fim de aprofundar os conhecimentos sobre o foco da pesquisa, foi realizada uma análise documental sobre a constituição brasileira de 1988, política institucional vinculada à acessibilidade, e produção bibliográfica da escola de música supracitada com temas relacionados à inclusão.

Dentre os desafios vivenciados nesse contexto, houve problemáticas vinculadas à gestão, organização e a formação dos professores da instituição, como, por exemplo: ausência de mapeamento dos alunos; falta de comunicação entre segmentos da escola de música; ausência de oportunidades pela escola de formação continuada aos educadores musicais, mesmo sabendo que eles não têm conhecimento significativo sobre pessoas com necessidades especiais específicas e o ensino para tais pessoas; não fornecimento pela escola de uma estrutura adequada que apoiasse melhor seus alunos, pois a criação de estratégias pedagógicas para o contexto inclusivo seria algo de suma importância, mas que não ocorreu; e, falta de clareza da função e atuação do que cada setor exercia na prática. Vale lembrar que, o fato de que fora solicitado a um dos estudantes que repetisse a prova de aptidão mesmo depois de sua aprovação, gerou certo dissabor, mas assim o aluno o fez e foi selecionado novamente. Apesar da ocorrência desses fatos, concluiu-se que o apoio da comunidade e família, e as aulas ministradas foram essenciais para o desenvolvimento musical, cognitivo, social e pessoal dos estudantes. Ambos se sentiram valorizados e elevaram a sua autoestima, trazendo benefícios para sua qualidade de vida, principalmente pelo fato de que o processo educacional vivenciado por eles foi o mesmo para os demais alunos, e as adaptações que foram feitas em alguns momentos por causa das necessidades específicas foram direcionadas também aos demais alunos. Além disso, perceberam que são capazes de desempenhar habilidades musicais e tiveram interesse em continuar sua prática musical após a conclusão do curso. Um dos alunos, por exemplo, criou um grupo musical para que pudesse executar seu instrumento em eventos.

Notou-se que, para se obter uma prática musical inclusiva de modo efetivo deve-se respeitar o tempo de aprendizagem e a singularidade de cada indivíduo, considerando que todos são pessoas capazes, que podem potencializar suas habilidades e ter o reconhecimento como artistas, com a perspectiva de que a atuação do educador musical tem a missão de abarcar a formação global dos discentes. A diversidade existente suscitou a ampliação da interação e comunicação, como também provocou um espaço de abertura para a expressividade e o fazer musical.

Piekarski (2014), em sua dissertação, apresenta uma pesquisa-ação realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, especificamente em aulas de música para uma turma do 5º ano composta por 10 alunos com deficiência intelectual e 15 sem necessidades especiais, evidenciando um contexto inclusivo. As aulas aconteciam uma vez por semana, e possuíam uma hora de duração, sendo 16 ao total. O estudo teve como

finalidade investigar a aprendizagem musical de pessoas com deficiência intelectual em ambiente inclusivo.

No decorrer do processo, as atividades realizadas tiveram como referencial abordagens pedagógico-musicais desenvolvidas por Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Orff/Wuytack e Paynter, e eram aplicadas de acordo com o desenvolvimento da turma. As atividades envolveram canções pertencentes ao folclore brasileiro, vivência dos parâmetros do som, execução de instrumentos de percussão, escuta ativa de músicas produzidas por orquestra, identificação de instrumentos musicais diversos, parlendas, exploração sonora de objetos variados, e percussão corporal.

Concluiu-se que o contexto inclusivo trouxe benefícios tanto para pessoas com deficiência intelectual quanto para os que não possuem necessidades especiais, pelo fato de que a interação entre esses grupos foi se fortalecendo durante as aulas e impulsionou o processo de aprendizagem dos elementos musicais, proporcionando uma experiência rica devido à diversidade. De acordo com o resultado alcançado por meio do teste estatístico, constatou-se também que a média de acertos nos grupos participantes tornou-se crescente após a intervenção pedagógica. O estudo também evidenciou a necessidade de que o professor busque conhecimento sobre aulas de música no contexto inclusivo, pois a qualidade de recursos pedagógicos pode favorecer um significativo fazer musical. “Não existe fórmula metodológica efetiva e eficaz, que se aplique a todos os estudantes com deficiência intelectual. O olhar do professor deve ser único para cada estudante, porque cada estudante é único” (PIEKARSKI, 2014, p.116).

Freitas (2014), em sua monografia, apresenta um estudo sobre as implicações da aprendizagem musical para pessoas com deficiência intelectual, em uma determinada escola de música de Ceres, Goiás. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com pais e/ou responsáveis de três estudantes que apresentavam deficiência intelectual, e que tivessem aulas de música juntamente com indivíduos sem necessidades especiais. Vale lembrar que, desses sujeitos, com 9 anos de idade, possuía paralisia cerebral, e os outros dois, de faixa etária de 4 e 12 anos, Síndrome de Down.

De acordo com o referencial teórico e a coleta de dados, constatou-se que as aulas de música trouxeram benefícios significativos para a aprendizagem musical e a vida dos sujeitos, abrangendo desenvolvimento nos âmbitos intelectual, psicológico, motor, e afetivo. Segundo a autora, também é essencial a realização de práticas educacionais inclusivas e o apoio da família para o êxito nesse processo de aprendizagem.

Groff, Russi e Lahorgue (2015), em seu artigo, apresentaram um relato de experiência sobre ensino de música para pessoas com deficiência em um ambiente educacional que oferece aulas de música em seu currículo, no interior de Santa Catarina. Os sujeitos de pesquisa formavam cinco grupos composto por 2 a 15 alunos e possuíam variadas necessidades especiais, abrangendo indivíduos surdos, cegos ou com baixa visão, dificuldades motoras e/ou da fala com deficiência intelectual, evidenciando um contexto educacional misto.

No decorrer das aulas de música, os estudantes trabalharam a linguagem musical por meio da criação de canções, elaborando letras e arranjos. As aulas eram realizadas de acordo com a necessidade especial de cada grupo, e para atender melhor a proposta os instrumentos musicais eram adaptados. Como resultado do processo vivenciado, os educandos gravaram um CD. Com a prática, concluiu-se que o educador musical tem uma responsabilidade ética, deve repensar a forma de ministrar aulas de modo a compreender os limites e as necessidades de cada aluno, identificar o conhecimento prévio do indivíduo, promover situações que favoreça conexões dos conteúdos trabalhados com o a vida do estudante, e gerar um ambiente prazeroso e alegre, escapando do ensino tradicional da música, e possibilitar aproximação com a comunidade, de modo geral.

Pendeza e Souza (2015), em seu artigo, apresentaram através de uma pesquisa qualitativa, um estudo sobre suporte psicopedagógico a crianças autistas por meio da música, que frequentam escolas especializadas de música e/ou o ensino regular, no interior do Rio Grande do Sul. Para tanto, foram selecionados 4 alunos, de faixa etária entre 4 a 12 anos, que foram atendidas semanalmente, individualmente, com duração de 50 minutos, no período de pelo menos 3 meses, nos espaços educacionais supracitados.

A proposta pedagógico-musical dos atendimentos foi estruturada com referência no processo de musicalização desenvolvido por Josette Feres, se adequando aos sujeitos, com a finalidade de possibilitar a vivência e aprendizado dos elementos musicais. Sendo assim, foram realizadas aulas de musicalização que seguiam uma estrutura pré-estabelecida, abrangendo atividades com exploração vocal, brinquedo livre, relaxamento, apreciação musical, experimentação corporal, parlendas, jogos musicais, repertório diversificado, práticas em conjunto, dentre outros. Além disso, foram utilizados os seguintes recursos: tatame, armários, instrumentos, animações gráficas, som, computadores. A autora também ressaltou a inexistência de enfeites, para não tirar o foco das crianças. Conforme a avaliação do processo estabelecido, houve melhoras nos aspectos cognitivos, social, emocional, e linguístico dos

sujeitos. Vale lembrar que, foi essencial a compreensão do educador musical sobre a singularidade de cada educando.

Siqueira (2015), em sua dissertação, realizou uma pesquisa no âmbito da educação musical com ênfase na prática psicopedagógica em aulas de violoncelo em grupo para pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em contexto inclusivo de uma escola técnica de música, dialogando com as ideias de Vygotsky, Suzuki e Piaget. Por meio de uma abordagem quantitativa e qualitativa descritiva, desenvolveu-se um estudo de caso envolvendo duas turmas, que juntas totalizaram 24 estudantes, entre 8 a 14 anos, sendo 4 alunos com TDAH e 8 com desenvolvimento neurotípico, em cada, pertencente à Escola de Música da UFPA, no mesmo projeto abordado na pesquisa apresentada por Rodrigues (2014).

Foi feita a observação de 29 aulas com as turmas selecionadas, análise documental, entrevistas semiestruturadas, tendo como interlocutores: 4 estudantes com TDAH, 2 monitores, e o coordenador geral do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) que também exercia a mesma função no Programa Cordas da Amazônia (PCA). Durante a pesquisa foi detectado desafios em função do transtorno, pelo fato de abranger problemas na capacidade de aprendizagem, em persistir em tarefas, inquietação e impulsividade. Através do cruzamento dos dados obtidos, constatou-se que houve progresso dos alunos e existência de práticas psicopedagógicas no espaço educacional estudado, porém os profissionais não tinham muito conhecimento sobre esse campo.

A psicopedagogia lida com as questões de aprendizagem vivenciadas por discentes, desenvolvendo estudos que possam trazer contribuições para o desempenho dos mesmos. Torna-se relevante proporcionar atividades que sejam direcionadas às dificuldades dos alunos que possuem TDAH, para que favoreça a construção do saber musical, e os beneficie nos aspectos afetivos, biológico, e cognitivo, de modo a compreender o indivíduo como ser interdisciplinar. Então, a realização da prática pedagógico-musical exposta na pesquisa trouxe progressos para os sujeitos, porém poderia trazer maiores contribuições com melhor preparo dos educadores musicais para ministrar aulas de música mediante contexto inclusivo, evidenciando a necessidade de formação específica para lecionar a esse perfil de estudantes, e a busca de conhecimento de prática psicopedagógica que está diretamente relacionada ao desenvolvimento de pessoas com TDAH.

Nascimento *et al.* (2015), em seu artigo, apresentaram uma pesquisa sobre a participação de dois meninos, de 5 a 6 anos, com TEA em aulas de percussão infantil em grupo que aconteciam em uma escola especializada de música. Esses meninos, estavam inseridos em turmas diferentes formadas por 10 alunos, sendo 5 com TEA e 5 que não

apresentavam transtornos do desenvolvimento. O estudo teve como finalidade averiguar o auxílio da educação musical em relação ao desenvolvimento de interação social da criança com TEA com seus pares. Para tanto, foram realizadas duas aulas por semana, com 30 minutos de duração, no período de três meses, para ambas as turmas.

Em cada aula eram disponibilizados determinados instrumentos de percussão, como ganzá, coquinho, tambor de plástico e clavas, e desenvolvidas seis atividades que abrangiam canções de acolhimento e despedida, exploração dos instrumentos musicais supracitados, improvisações rítmicas, acompanhamento de canções com instrumentos e/ou movimentos corporais. Através da análise dos vídeos das aulas, de entrevistas com os pais e/ou responsáveis e das informações coletadas por meio da ficha de dados sociodemográficos e de desenvolvimento, concluiu-se que atividades musicais em grupo podem favorecer socialmente a interação de crianças com TEA, principalmente pelo fato do estudo evidenciar a baixa frequência de comportamentos não funcionais em relação aos funcionais, principalmente com seus pares.

Santana (2015), em sua monografia, apresentou uma pesquisa qualitativa realizada no Curso de Iniciação Artística, pertencente à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o intuito de discutir a ludicidade no âmbito da educação musical, especificamente em duas aulas de musicalização infantil, em contexto inclusivo. Para o levantamento de dados adotou-se como metodologia pesquisa o estudo de caso, de modo que foram feitas observações não participativa em duas turmas, durante o segundo semestre de 2014.

Para enriquecer a pesquisa, foi feita uma revisão bibliográfica sobre a ludicidade e referenciais teóricos, que se relacionam com a temática, entrevistas com os pais e/ou responsáveis com os sujeitos de investigação e dois professores participantes desse ensino especializado de música. Os sujeitos de investigação foram dois alunos, que possuíam 10 anos, e apresentavam necessidades especiais, cada um inserido em uma das turmas observadas. O primeiro, não tinha um diagnóstico definido, mas apresentava problemas comportamentais abrangendo dificuldades vinculadas à linguagem, comunicação, coordenação motora global e interação, e a segunda, apresentava Síndrome de Down. Foram selecionados, também, dois professores conforme o critério de ter experiências educacionais com os sujeitos de pesquisa. Ambos já tinham experiência com alunos que apresentam necessidades especiais desde o início da carreira. No entanto, um lecionava há 34 anos, e sempre buscou estudar e aprender sobre educação musical especial e promover práticas que permitissem uma inclusão efetiva desses alunos, e o outro atuava como educador musical há 6

seis anos, e tinha o pensamento de que é necessário considerar e valorizar o que o aluno pode realizar momentaneamente, utilizando uma abordagem pedagógica que respeite sua singularidade.

Apesar da trajetória dos professores, no decorrer de suas vivências com os sujeitos de pesquisa, houve desafios. Dentre eles pode-se destacar a dificuldade do primeiro aluno de ter a iniciativa para participar, e em relação ao segundo, o fato de apresentar dificuldades para dormir durante a noite, o que prejudicava sua disposição para frequentar as aulas de música no período da manhã. Os professores acreditam que para se alcançar um ideal de aulas inclusivas é necessária mais busca de informações sobre essa prática, e sempre realizar atividades lúdicas com a turma. Vale ressaltar que a instituição não adota uma metodologia específica comum a todas as aulas ministrada. Então, cada professor utiliza em sua prática abordagens pedagógicas que acredita se adequar melhor para a sua turma. No entanto, as aulas das duas turmas acompanhadas eram estruturadas da mesma maneira. Nelas estavam presentes atividades de interação, relacionadas ao canto, improvisação rítmico-corporal, vivência musical, e antes de finalizar a aula era feita uma reflexão coletiva sobre o que as tarefas realizadas. Dentre os recursos pedagógicos utilizados pode-se citar: objetos sonoros, instrumentos de percussão, livros de literatura infantil, e materiais para artes plásticas.

Através do cruzamento de informações das coletas de dados, constatou-se que as aulas foram importantes para o desenvolvimento dos sujeitos em vários aspectos, como no desenvolvimento no âmbito da linguagem, socialização, motricidade, e no conhecimento corporal. Os materiais utilizados e as tarefas estimularam a assimilação de conhecimentos musicais de modo prazeroso, propiciando a vivência dos elementos musicais por meio da ludicidade. Outro fator determinante para o êxito do processo foi a postura dos professores. Ambos mantinham boa comunicabilidade com os alunos, de modo geral, utilizando vocabulário apropriado para a faixa etária, e ao avaliá-los consideravam a individualidade do aluno, respeitavam o conhecimento prévio dos mesmos e o tempo de aprendizagem de cada um no decorrer das atividades.

Lima (2015), em sua dissertação, apresenta uma pesquisa realizada em uma escola da rede municipal, com a finalidade de tornar viável o aprendizado musical de alunos ouvintes e surdos, pelo viés da perspectiva bilíngue no contexto do ensino regular. Por meio da metodologia pesquisa intervenção, foram desenvolvidas oficinas de música para uma determinada turma do 6º ano do Ensino Fundamental que possuía 3 alunos surdos e 34 sem necessidades especiais, de 11 a 14 anos. Para a realização desse estudo contaram com o apoio de professores de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e Música, que atuaram como

consultoras nas oficinas, da professora da Sala de Recursos Multifuncionais para auxiliar com os recursos de gravação, e de Educação Física para realização do primeiro dia da oficina.

As oficinas eram realizadas ora no pátio da escola, ora na sala de aula. As atividades envolviam temáticas como pulso, identificação e leitura rítmica, percepção e apreciação musical, através de gestos regulares e irregulares, exploração de instrumentos de percussão, sonorizações orais, representação da própria pulsação por meio de expressões corporais, bandinha rítmica, decodificação de imagens para fazerem associações sobre qual parte do corpo deveria executar sequências rítmicas, apreciação ao vivo de determinado grupo musical, e reflexão coletiva sobre o que foi vivenciado em cada oficina.

Dentre os desafios encontrados, pode-se citar a ausência da intérprete em algumas oficinas. Isto fez com o que o educador musical ministrasse as oficinas e traduzisse sua fala para língua de sinais. No momento em que o educador dizia que os alunos poderiam tocar os instrumentos de percussão da maneira que quisessem, os alunos ouvintes tocavam os instrumentos de percussão produzindo sequências rítmicas que já haviam sido vivenciadas no decorrer das oficinas, enquanto que os surdos não reagiram à mesma forma o que provocou inquietude aos ouvintes. Segundo o autor, isso ocorreu pelo fato de que os ouvintes apresentavam uma memória auditiva que os surdos não possuem devido sua deficiência. Mas, esse fato favoreceu a interação entre os estudantes, pois os ouvintes, voluntariamente, mostravam aos surdos como eles faziam para que imitassem, o que possibilitou a construção de um novo aprendizado. Um dos alunos surdos foi tocar com um grupo musical convidado a ir à escola e conseguiu tocar com um instrumento de percussão no ritmo correto, sem auxílio de intérprete, e ainda ensinou a execução rítmica para outro estudante surdo, fato considerado como resultado do trabalho desenvolvido nas oficinas.

Através de filmagem, gravações, conversas informais de cunho investigativo com os alunos, diário de campo onde foi escrito o cotidiano do processo de trabalho, notou-se que os alunos ouvintes apresentavam mais dificuldades em desempenhar tarefas que não pudessem se expressar com a fala, as tarefas em grupo evidenciaram a qualidade dos alunos surdos ao se expressaram corporalmente. Alunos surdos identificavam e compreendiam o que era pulso sentindo seus próprios batimentos cardíacos. Logo, é possível que alunos surdos adquiram conhecimentos musicais e que aprenda de modo efetivo em contexto inclusivo. Os alunos interagiram entre si e auxiliavam no aprendizado musical do colega, todos se apropriaram do conhecimento musical. Para isso, o educador musical deve estar atento às necessidades dos seus alunos e compreender a individualidade e ao mesmo tempo saber envolver a turma para uma prática musical coletiva consistente e satisfatória. O pesquisador, quem também

desenvolveu as oficinas, por exemplo, entendia e falava LIBRAS, o que facilitava a comunicação com todos os componentes da turma.

Silva (2015), em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa sobre aulas de musicalização inclusiva ministradas por duas professoras de música no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan, em Uberlândia/Minas Gerais, uma lecionava para crianças de 7 a 9 anos e a outra para adolescentes de 17 a 20 anos. O estudo teve o intuito de compreender as práticas pedagógico-musicais em turmas compostas por alunos surdos e sem necessidades especiais, mediada por uma intérprete.

Através de sua observação não participante, em aulas entre 40 e 50 minutos de duração, no período de um semestre, entrevistas semiestruturadas às professoras e à intérprete obtiveram-se dados que evidenciaram a necessidade dos educadores musicais saberem lecionar para pessoas surdas. As professoras não cursaram disciplinas durante a graduação que ensinasse sobre como se devem ministrar aulas para alunos surdos ou com outras necessidades especiais, não estando aptas para lecionar a turmas inclusivas. Logo, vivenciaram muitos desafios e dificuldades ao lecionar devido à limitação ao conhecimento pedagógico adequado a esse perfil de alunos. A escassez de materiais que atendessem adequadamente os alunos surdos; falta de adequação metodológica para turma inclusiva, o fato dos alunos surdos poderem solucionar suas dúvidas apenas em momentos fora da aula e com outros professores, a escassez de investimento da escola à formação e/ou capacitação dessas educadoras musicais para lidar com turmas inclusivas; a escola e professores não asseguram a flexibilidade curricular.

Segundo a pesquisadora, a demanda de pessoas surdas é maior que a quantidade de profissionais capacitados para ministrarem as aulas. “A escola passa a assumir a inclusão antes mesmo da preparação do seu professor. Cabe a este profissional a busca pela preparação concomitante com sua atuação profissional, por intermédio de formações continuadas, ressaltando que esta não é uma realidade absoluta em nosso país” (SILVA, 2015, p. 98). Vale ressaltar que, Silva (2015) apontou três sugestões que podem favorecer as práticas para educação musical inclusiva que envolva surdos, no contexto de escola de música especializada: o professor de música deve se preparar, buscando fontes de capacitação; escola de música disponibilizar aulas de musicalização especial apenas para surdos, e estes poderem participar também de aulas inclusivas, fornecendo professores formados em educação especial; proporcionar que as aulas de musicalização em salas especiais currículo da escola de música ocupem lugar de destaque.

Rocha (2015), em sua monografia, apresenta uma pesquisa-ação feita em dois locais, o primeiro em uma escola especializada de música e o outro em um projeto realizado na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ambos os espaços educacionais proporcionavam aulas de violão para pessoas com deficiência visual, com o objetivo de que tivessem a oportunidade de aprender a tocar o instrumento com qualidade, assim como para alunos videntes. Vale lembrar que, não foi especificado à faixa etária dos alunos envolvidos na pesquisa.

O estudo teve o intuito de investigar as concepções do ensino de violão para pessoas que possuíssem esse tipo de deficiência. Notou-se que as turmas pesquisadas possuíam alunos com cegueira total e com baixa visão, e que devido a essa realidade, foi adotada a Musicografia Braille para que esse perfil de alunos compreendesse a notação musical. No decorrer do processo, houve determinados desafios. Dentre eles, pode-se destacar o fato de que vários alunos não dominavam a escrita e leitura braille, o que contribuiu para que tivessem dificuldades para compreender a musicografia braille. Por meio do acompanhamento das aulas de violão, de análises das entrevistas semiestruturadas com dois professores que ministravam aulas para pessoas com deficiência visual, com 2 alunos de violão de cada espaço educacional pesquisado; revisão de literatura relacionado à educação musical especial e inclusiva, e musicografia braille, o autor concluiu que a diferença nas aulas de violão para videntes e deficientes visuais está apenas relacionada à representação gráfica da música. Todavia, esse fator é algo relevante e sua compreensão é essencial para o desenvolvimento de aulas para pessoas com a deficiência supracitada. Para tanto, o pesquisador ressalta a importância da formação do educador musical para lecionar a esse perfil de alunos dando exemplo de sua própria trajetória. Anterior a esse processo de pesquisa-ação, Rocha (2015) fez cursos de introdução a musicografia Braille, procurou materiais dentro da escrita em Braille específicos para música; e participou de disciplinas durante sua graduação que abrangesse temáticas vinculadas à educação especial e música.

Oliveira (2015), em sua dissertação, apresentou um estudo exploratório sobre o desenvolvimento musical de duas crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) de grau leve, com 3 anos de idade. Para tanto, o pesquisador ministrou 15 aulas de musicalização, durante um semestre, sendo aulas semanais com uma hora de duração, para duas turmas, uma composta apenas por crianças com TEA, e a outra com TEA e desenvolvimento típico, evidenciando um contexto inclusivo. Partindo de análises de jurados sobre os sujeitos de pesquisa, foram estabelecidas categorias com o intuito de avaliar o desenvolvimento dos alunos em decorrência do processo de musicalização, sendo elas:

comportamentos autistas, percepção/exploração rítmica, percepção/exploração sonora, cognição, contexto de aprendizagem, movimentação corporal.

A pesquisa apontou que as aulas de musicalização contribuíram para o desenvolvimento musical e global dos sujeitos. E que nas duas turmas foi possível identificar que o cotidiano do aluno e sua singularidade trazem interferências no processo de aprendizagem. Além disso, detectou-se a relevância da função do educador musical, e a necessidade deste profissional se informar sobre necessidades especiais, e buscar práticas integradoras e adequadas ao seu perfil de aluno. O autor também destaca que por meio do estudo foi gerado um protocolo que possibilita a avaliação de crianças com TEA, de grau leve.

Góes, Góes e Fagundes (2016), em seu artigo, apresenta uma pesquisa qualitativa, por meio de relato de experiência fundamentado, sobre aulas de música em contexto de ensino regular, ministradas por uma professora de Música e com algumas intervenções de uma graduanda em Licenciatura em Música, sob estágio supervisionado, no Núcleo de Educação da Infância (NEI), no Rio Grande do Norte, para uma determinada turma composta por 22 crianças de desenvolvimento típico e uma com Síndrome de Down (SD), cuja faixa etária de 2 a 3 anos. As aulas aconteceram semanalmente, no período de três meses, aproximadamente, com duração de 30 minutos.

As aulas foram planejadas de acordo com uma temática, como por exemplo, “Amar o Mar”. Além disso, utilizou os seguintes recursos pedagógicos para trabalhar os conteúdos especificamente musicais: bichos de pelúcia, movimentos e sons corporais, canções, narração de histórias, uso de clavas, repertório relacionado variado à temática da aula, com ênfase em músicas infantis. O estímulo musical propiciou melhor nível de envolvimento da aluna com SD, abrangendo interação mais efetiva com o grupo, ênfase na exploração de instrumentos musicais, realização de pulsações regulares, tentou mais vezes cantar as canções, e variadas melodias, além de aprimorar sua motricidade, seus movimentos de tensão e relaxamento, e sua expressividade. Com base no relato da graduanda ao observar as aulas, os autores evidenciaram que é necessário que o professor aprofunde conhecimentos sobre educação musical especial, compreenda o universo infantil, e persistir na prática pedagógico-musical para pessoas com necessidades especiais, a fim de aprimorar sua atuação profissional, e a lidar com a heterogeneidade.

Medina, Camargo e Wille (2016), em seu artigo, abordaram um relato de experiência sobre três turmas de musicalização para bebês composta por crianças com desenvolvimento típico e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de faixa etária entre 10 meses a 3 anos, e

contava com a participação de seus respectivos pais. As aulas eram ministradas por uma professora de música e acompanhadas por alguns monitores, com o intuito de apresentar e avaliar as implicações das atividades propostas para os bebês participantes, por meio do Laboratório de Educação Musical, que consistia em projeto de extensão com aulas especializadas de música destinada à comunidade.

Conforme as autoras, as aulas foram construídas com dinâmicas rotineiras, desenvolvendo atividades que abarcavam canções para acolher e despedir dos bebês, percussão e expressão corporal, movimento com e sem locomoção, socialização, exploração de instrumentos musicais e brinquedos sonoros, cirandas, danças e canção de relaxamento. Em meio a essa prática, notou-se que, inicialmente, os bebês autistas se apresentavam desinteressados e desconfortáveis devido ao seu processo lento para se adaptar a uma nova rotina, mas que posteriormente, com os estímulos musicais, evidenciaram desejo pelos instrumentos de percussão, e dessa forma se envolveram com os demais integrantes do grupo.

O processo musicalizador respeitou o tempo de cada bebê expressar sua musicalidade, desenvolvendo suas competências de cunho musical, emocional, social e motora. Vale ressaltar que, o bebê autista contribuiu para o desenvolvimento musical dos demais, e é fundamental demonstrações de carinho, a afetividade para o bom desempenho de cada aluno. Logo, a educação musical, de modo geral, permite variadas possibilidades para favorecer a formação global do indivíduo. Para tanto, é essencial que o professor pesquise e aprofunde seus conhecimentos sobre o seu perfil de alunos, prepare o ambiente das aulas, e se abasteça de conhecimentos pedagógico-musicais consistentes que estejam alinhados com as necessidades dos educandos.

Cordeiro, Silva e Araújo (2016), em seu artigo, apresentaram um relato de experiência sobre aulas de musicalização composta por alunos autistas e alunos com desenvolvimento típico, que ocorreram por meio de um projeto idealizado por uma determinada escola de música. No decorrer do processo, as práticas foram estruturadas em oficinas de musicalização, desenvolvendo a realização de bandinha rítmica, flauta doce, e conteúdos relacionados aos elementos musicais baseado na rítmica, movimento e metodologia de Orff. Para tanto, utilizou-se variados recursos pedagógicos, como por exemplo, uso de histórias, sons corporais e de animais, e o estabelecimento de rotina nas aulas. O estudo apontou que há escassez de publicações acadêmicas voltadas para educadores musicais qualificados para o ensino musical inclusivo e especial, e que essa pesquisa desenvolvida pode transformar-se em uma possibilidade de inserção e inclusão de estudantes com TEA em espaços educacionais com indivíduos de desenvolvimento típico.

Figueiredo (2016), em sua dissertação, apresentou um estudo de caráter qualitativo e quantitativo, por meio da metodologia pesquisa-ação, sobre aulas de música na Escola Estadual de Educação Básica Modalidade Especial, localizada em Curitiba, para, alunos de faixa etária entre 6 e 13 anos, divididos em três turmas conforme a idade, envolvendo indivíduos com diferentes necessidades especiais, como “autismo, deficiência intelectual, paralisia cerebral, transtorno do funcionamento social, transtorno misto de condutas e das emoções” (FIGUEIREDO, 2016, p. 95). Vale lembrar que, houve momentos que todos os alunos participavam juntos, como em duas aulas em grupo e em duas apresentações musicais. Com o intuito de constatar como ocorre o processo de aprendizagem musical com pessoas com TEA, sujeitos principais da pesquisa, foram realizadas 13 aulas de música, um pré-teste, anterior às aulas, e um pós-teste, posterior às aulas, com o intuito de avaliar a aprendizagem musical conforme o protocolo elaborado para o estudo.

As aulas foram planejadas conforme as diretrizes curriculares da educação básica-arte, do estado onde foi realizada a pesquisa, e da educação especial, mediante contexto inclusivo, na teoria histórico-cultural de Vigotski e no exercício da improvisação musical. Segundo Figueiredo, a sequência de atividades seguiu a seguinte estrutura: Canção de Entrada; Improvisação com o tema a ser trabalhado; Mais atividades estruturadas sobre o mesmo tema; Relaxamento; Canção de Roda ou Brincadeira Musical; e Canção da Despedida. Para tanto, optou-se em enfatizar o ensino dos parâmetros duração e altura, e fez-se o uso de instrumentos musicais variados, percussão corporal, quadro magnético, tubos sonoros, baquetas, obras musicais de diferentes estilos, e copos. Por meio do cruzamento de dados dos métodos de avaliação qualitativo e quantitativo, concluiu-se que os alunos com TEA tiveram desempenho positivo no decorrer do processo, aprenderam os elementos musicais propostos, houve a aquisição de novos conhecimentos a partir da valorização do conhecimento prévio dos estudantes. Constatou-se, também, o desenvolvimento da atenção, autonomia, interação. Sendo assim, os resultados obtidos evidenciaram que é possível a inclusão de alunos com TEA em aulas de música, e testificou a relevância dos referenciais em que a pesquisa foi fundamentada.

Calicchio e Prado (2017), em seu artigo, apresentaram um relato de experiência sobre aulas de música para uma determinada turma da Escola Municipal de Ensino Fundamental Imperatriz Leopoldina, em São Paulo, que possuía uma aluna, de 7 anos, cadeirante portadora de laudo com Encefalopatia Hidrocefalia, Epilepsia e DVP (Derivação do Ventrículo Peritoneal-Válvula) enquanto os demais integrantes do grupo não possuíam necessidades

especiais. As aulas de música se iniciaram após a chegada dessa aluna de deficiências múltiplas.

Os professores da instituição perceberam que essa criança com necessidades especiais reagia bem aos estímulos sonoros e por meio de buscas a trabalhos acadêmicos detectaram que a música pode trazer contribuições para o desenvolvimento humano. No decorrer das aulas, foram realizadas atividades baseadas nos princípios pedagógico-musicais de Dalcroze e de Schafer, que permitissem a vivência e entendimento dos elementos musicais. Para tanto, foram realizadas atividades que utilizaram brincadeiras musicais, movimento corporal, e instrumentos musicais, principalmente o tambor. No decorrer da prática musical, percebeu-se que a aluna ficou menos apática, demonstrou suas vontades por meio de sua gestualidade, sendo mais ativa. Conforme os autores, além das vivências musicais, essa arte tornou-se um meio de se promover a comunicação e interação entre a comunidade escolar e a aluna com deficiências múltiplas.

Santos e Louro (2017), em seu artigo, apresentaram por meio de uma abordagem qualitativa, um relato de experiência sobre 20 aulas de musicalização de uma determinada turma da escola de música inclusiva, situada em São Paulo, que aconteciam semanalmente, no período de seis meses, com a duração de uma hora. Esse estudo teve como sujeito principal um aluno de 5 anos que possui TEA, e o intuito de evidenciar o diálogo entre a aprendizagem musical, desse perfil de aluno, e a neurociências.

As aulas tiveram como conteúdo principal os parâmetros sonoros e suas relações com o desenvolvimento neurológico do sujeito de pesquisa. Para tanto, foi adotado como procedimento uma avaliação inicial para sondar aspectos comportamentais, cognitivos e musicais esperado para uma criança com desenvolvimento típico de crianças com 5 anos de idade, e, partindo desse resultado verificou-se as dificuldades e competências do estudante com TEA, e o direcionamento pedagógico-musical para o procedimento das aulas. Então, optou-se em estruturar as aulas com uma mesma sequência de atividades, para possibilitar uma rotina, e mostrar os instrumentos e objetos para os alunos apenas no momento em que eles fossem utilizados, para não distraí-los. Dentre os recursos pedagógicos, pode-se destacar: pinos, bastão de madeira, figuras que correspondem a sons, animais de pelúcia, foto de animais, instrumentos musicais variados, caixa de madeira. Segundo os autores, foi essencial “criar vínculo, rotina, criar um canal de comunicação entre professor e aluno, estimular a atenção, memória, capacidade de abstração, raciocínio lógico, escuta direcionada, elementos esses, essenciais para uma aprendizagem musical mais elaborada” (SANTOS; LOURO, 2017, p. 128).

Os resultados do processo estabelecido implicaram em benefícios para o desenvolvimento psicológico e musical dos alunos. O estudante com TEA potencializou sua capacidade de comunicação, interação, motricidade, fazer musical. Os autores também destacaram a qualidade da estrutura da instituição como algo que pode influenciar positivamente o êxito do trabalho, pelo fato de proporcionar um ambiente acolhedor, materiais adequados, e ter no corpo docente educadores musicais que são especializados em ensino inclusivo, e que dialogam bem com a interdisciplinaridade entre musicoterapia, pedagogia e neurociências.

Schambeck (2017), em seu artigo, apresentou um estudo sobre aulas de musicalização para pessoas surdas, por meio da metodologia de pesquisa-ação, em um ambiente educativo musical e inclusivo. Baseado em estudos de autores brasileiros sobre arte e surdez, e especialistas que trabalham musicalização com surdos, foram ministrados 15 encontros, com duração de duas horas, no decorrer de um semestre, com o intuito de promover a aprendizagem musical de crianças surdas juntamente com ouvintes.

Para tanto, estruturou-se as aulas de musicalização com ênfase na percepção e organização do material sonoro, utilizando os seguintes recursos pedagógicos: o corpo como caixa de ressonância; *laptop* adaptado, dispositivo *bass vibration*, instrumentos musicais, objetos sonoros, e jogo de discriminação sonora. Concluiu-se que, os alunos se apropriaram do aprendizado musical efetivamente, e que é fundamental que o professor compreenda o processo de educação musical para surdos. Trouxe contribuições também para a reflexão e debate sobre cursos de formação de educadores musicais, além de ressaltar a importância do educador se aprofundar acerca da inclusão e em como potencializar a musicalidade do estudante surdo.

Tabela síntese dos resultados

Ano de Publicação	Autor(es)	Título	Estudo Acadêmico	Tipo de Pesquisa	Público (necessidade especial)	Contexto Educacional
2013	BARBOSA	O ensino de música para autistas: reflexões a partir de uma experiência em Natal - RN	Monografia	Relato de Experiência	TEA	Ensino Regular
2013	NASCIMENTO	Compreensão da vivência musical de alunos com necessidades educativas especiais – uma pesquisa-ação no espaço das oficinas - espaço terapêutico e educacional - Uberlândia, MG	Dissertação	pesquisa-ação e investigação por observação	Variadas Necessidades Especiais	Espaço Terapêutico e Educacional
2014	MELO	Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula	Tese	Estudo de Caso/Qualitativa	Deficiência Visual	Ensino Regular
2014	RODRIGUES	Caminhos de Formação em Música de Estudantes com Transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música	Dissertação	Estudo de Caso/Qualitativa	TEA	Escola Especializada de Música
2014	FREITAS	Educação Musical: uma reflexão sobre os benefícios para estudantes com deficiência intelectual em uma escola de música em Ceres-GO	Monografia	Entrevista semi-estruturada	Deficiência Intelectual (Síndrome de Down e Paralisia Cerebral).	Escola Especializada de Música
2014	PIEKARSKI	A aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão	Dissertação	Pesquisa - Ação	Deficiência Intelectual	Ensino Regular
2015	SILVA	Práticas Psicopedagógicas na Educação Musical de Alunos com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Dissertação	Estudo de Caso/Abordagem Quantitativa e Qualitativa	Surdez	Escola Especializada de Música
2015	NASCIMENTO, ZANON, BOSA, NOBRE, JÚNIOR E SILVA	Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical	Artigo	Estudo de Caso/Qualitativa	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), CID F-84 (Autismo Infantil). Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	Escola Especializada de Música

Ano de Publicação	Autor(es)	Título	Estudo Acadêmico	Tipo de Pesquisa	Público (necessidade especial)	Contexto Educacional
2015	LIMA	Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular.	Dissertação	Pesquisa Intervenção	Surdos	Escola Especializada de Música
2015	SANTANA	Ludicidade e Educação Musical: possibilidades e desafios para uma educação musical inclusiva	Monografia	Estudo de Caso/Qualitativa	Síndrome de Down e Diagnóstico Indefinido (apresentava problemas comportamentais)	Escola Especializada de Música
2015	ROCHA	O ensino de violão para pessoas com deficiência visual: dedilhando a musicografia Braille	Monografia	Pesquisa - Ação	Deficiência Visual	Escola Especializada de Música
2015	PENDEZA E SOUZA	A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com transtorno do espectro do Autismo	Artigo	Pesquisa Bibliográfica/Qualitativa	TEA	suporte psicopedagógico a crianças autistas por meio da música, que frequentam escolas especializadas de música e/ou o ensino regular
2015	OLIVEIRA	Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório	Dissertação	Estudo Exploratório	TEA	Escola Especializada de Música
2015	GROFF, RUSSI E LAHORGUE	O ensino da música para pessoas com deficiência: relatos e reflexões em torno de um acontecimento educativo	Artigo	Relatos e reflexões (relato de experiência)	Variadas Necessidades Especiais	Ensino Regular
2015	SIQUEIRA	Práticas Psicopedagógicas na Educação Musical de Alunos com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Dissertação	Estudo de Caso/Abordagem Quantitativa e Qualitativa	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Escola Especializada de Música

Ano de Publicação	Autor(es)	Título	Estudo Acadêmico	Tipo de Pesquisa	Público (necessidade especial)	Contexto Educacional
2016	MEDINA, CAMARGO, E WILLE	Musicalização para Bebês com Transtorno do Espectro Autista	Artigo	Relato de experiência	TEA	Escola Especializada de Música
2016	GÓES, GÓES E FAGUNDES	Música e movimento na educação infantil na perspectiva da inclusão da criança com Síndrome de Down	Artigo	Relato de Experiência Fundamentado/Qualitativa.	Síndrome de Down	Ensino Regular
2016	CORDEIRO, SILVA E ARAÚJO	Projeto Som Azul: musicalização e autismo	Artigo	Relato de experiência	TEA	Escola Especializada de Música
2016	FIGUEIREDO	A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação	Dissertação	Pesquisa-ação	TEA	Ensino Regular
2017	SCHAMBECK	Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas	Artigo	Pesquisa-ação	Surdos	Escola Especializada de Música
2017	LOURO E SANTOS	A neurociência como aliada no processo de aprendizagem musical e desenvolvimento global de pessoas com transtorno do espectro autista: um relato de caso	Artigo	Relato de experiência	TEA	Escola Especializada de Música
2017	CALICCHIO E PRADO	Educação musical e inclusão: música como parceira na integração escolar e social	Artigo	Relato de Experiência	Variadas Necessidades Especiais	Ensino Regular

Discussão

Conforme os resultados obtidos, pode-se notar que mesmo a temática inclusão sendo parte integrante da política pública brasileira, há escassez no acervo científico sobre o assunto vinculado à Educação Musical. Houve predominância de dados qualitativos e de escolas de música especializadas. Os estudos selecionados evidenciaram práticas pedagógico-musicais que envolveram 4 tipos de necessidades especiais – visual, auditiva, intelectual e psicossocial (mais especificamente o Autismo) – e que apesar da pouca literatura disponível, todos ressaltaram a relevância do ensino inclusivo para o desenvolvimento musical e formação global do indivíduo.

Silva (2015) e Lima (2015) tiveram como sujeitos principais da pesquisa estudantes surdos. Ambos mostraram que as práticas realizadas tiveram a participação de intérprete de LIBRAS, porém o segundo autor citou que em algumas oficinas realizadas houve ausência de intérprete, mas o docente tinha conhecimento sobre a língua de sinais e pode se comunicar com os estudantes surdos, mostrando com clareza as atividades propostas e os auxiliando no fazer musical. Já o primeiro autor mencionou que os alunos surdos não podiam tirar suas dúvidas no momento da aula, e muitas vezes teria que solucioná-las com outros professores, tornando-se um dificultador para a comunicação entre os estudantes surdos e o educador musical. Além dessas diferenças referentes na qualidade da relação dos docentes com seus alunos, foi detectado nas pesquisas, divergências no resultado do trabalho realizado devido à formação profissional dos educadores.

As dificuldades apontadas por Silva (2015) demonstram que a falta de conhecimento sobre o universo do surdo e suas relações com ouvintes, podem comprometer o êxito do trabalho. As educadoras participantes não tiveram capacitação para atuarem nesse contexto inclusivo e não se apropriaram de recursos adequados para promover um ensino que atendesse a todos os integrantes do grupo. Lima (2015) ressalta o fato da capacitação profissional específica para esse perfil de alunos ser algo essencial, incluindo o domínio de LIBRAS. Ao discorrer sobre a atuação do educador mediante as tarefas desenvolvidas, evidenciou que envolveu os estudantes surdos e ouvintes da mesma maneira e que, em determinados momentos, alunos ouvintes tiveram dificuldades em exercícios que estudantes surdos realizaram com maior facilidade, e logo todos compartilhavam conhecimentos e se ajudavam.

Lima (2015), também produziu exercícios que asseguraram o prazer dos componentes da turma em vivenciar e expressar música, e a presença da diversidade como algo que afeta positivamente o aprendizado musical. Esse fato reforça a reflexão de que é fundamental a busca do professor sobre as especificidades de cada aluno, sendo relevante a aquisição de conhecimentos sobre contextos educacionais inclusivos.

Já Schambeck (2017), ao relatar sobre o aprendizado musical de pessoas surdas deu ênfase sobre a possibilidade de se utilizar o corpo como caixa de ressonância e que o professor pode recorrer a determinadas ferramentas tecnológicas para auxiliar no processo de aprendizado musical de pessoas surdas.

Piekarski (2014), Siqueira (2015), Santana (2015), Rocha (2015), Pendeza e Souza (2015), Góes, Góes, Fagundes (2016), e Góes, Góes, Fagundes (2016), também fazem menção a importância da percepção do docente para a singularidade de cada discente, e sugerem a compreensão de variadas temáticas e vivências que estão diretamente relacionadas à inclusão e educação musical, e que podem contribuir para o exercício da profissão, testificando essa necessidade dos educadores musicais se prepararem para ministrar aulas em contexto educacional inclusivo e especial. Santana (2015), por exemplo, enfatiza o entendimento e aplicação da ludicidade, enquanto Siqueira (2015) o aprendizado sobre práticas psicopedagógicas, Rocha (2015), a participação de graduandos em disciplinas relacionadas à música e educação especial, Piekarski (2014) e Melo (2014) salientam a busca e utilização de recursos pedagógicos de qualidade, e Freitas (2014), a essencialidade do apoio da família de alunos com necessidades especiais para o progresso dos mesmos.

Santos e Louro (2017), Medina, Camargo, e Wille (2016), Nascimento *et al.* (2015), Oliveira (2015), e Rodrigues (2014), que tiveram o TEA como foco principal de pesquisa, detectaram que as intervenções pedagógicas adequadas aliadas ao aprendizado musical promove melhor interação entre os componentes do grupo, suscita o sentimento de que são capazes de aprimorar suas habilidades musicais, e que, independente de transtornos, podem ampliar seu potencial comunicativo com seus pares. Apesar de Barbosa (2013), que também apresentou um estudo com sujeitos com TEA, ter mencionado que não tinha obtido resultados tão significativos, é possível alcançar progressos positivos, mas que é necessário respeitar o processo de desenvolvimento do sujeito, que pode ser mais lento.

Cordeiro, Silva e Araújo (2016), Santos e Louro (2017), Medina, Camargo, Wille (2016), Cordeiro, Silva e Araújo (2016), Figueiredo (2016), e Barbosa (2013)

ênfâtizaram que as aulas foram estruturadas com estabelecimento de rotina, e que esse elemento é essencial para possibilitar um ambiente e aprendizado musical favorável e efetivo para indivíduos autistas.

Além dos elementos supracitados que perpassam nos contextos escolares, Rodrigues (2014) acrescentou que a gestão escolar também é um fator que traz influências para o ambiente educacional, e que reflete na sala de aula, pois se há clareza sobre o exercício de cada segmento da instituição, fornecimento de boa estrutura aos profissionais e formação continuada aos educadores musicais que permita aprofundar conhecimentos acerca da educação musical inclusiva, por consequência haverá um ensino musical satisfatório que alcance igualmente estudantes com necessidades especiais e com desenvolvimento típico.

Nascimento (2013) e Graff, Russi e Lahorgue (2015) abordaram estudos sobre sujeitos que possuem diferenciadas necessidades especiais. Ambos mencionaram que, a prática musical nesse contexto de diversidade contribui para o progresso musical dos discentes, mas que para a propagação de um ensino musical satisfatório é necessário que o professor planeje as aulas de acordo com as especificidades do indivíduo. Nascimento (2013) apontou a relevância de uma equipe multidisciplinar para apoiar a educadora musical, e Graff, Russi e Lahorgue (2015) salientou a importância da adaptação de instrumentos musicais em função das necessidades especiais. Calicchio e Prado (2017), assim como esses autores evidenciaram mais de uma necessidade especial, no entanto elas se referenciavam ao mesmo sujeito. Os autores também constaram que a música provocava reações positivas no indivíduo, e que pode trazer benefícios ao nível de comunicação entre as pessoas inseridas no contexto escolar com sujeito que tem deficiências múltiplas.

Considerações Finais

Embora a inclusão seja uma temática pertinente desde o século passado, ainda há defasagem em processos educativos na atualidade. Na área da Educação Musical os trabalhos desenvolvidos com pessoas que apresentam necessidades especiais nos últimos cinco anos demonstraram a falta de preparação dos professores de música, abrangendo pouco conhecimento sobre o assunto, dificuldades na construção de

propostas pedagógico-musicais adequadas, e o fato da maioria não envolver todos integrantes de uma turma inclusiva efetivamente. Por exemplo, Silva (2015) menciona que há poucos professores capacitados para atender a demanda de estudantes surdos.

As dificuldades existentes apontam que a fragmentação do ensino musical especial tem sido um reflexo de cursos de graduação em música que não possuem disciplinas voltadas para a inclusão. Então, quando os licenciados se deparam com indivíduos que possuem determinadas limitações devido a uma patologia sentem a necessidade de buscar uma formação continuada que preencha essa lacuna.

a possibilidade de uma educação musical inclusiva está relacionada à compreensão de que o campo da educação musical, com seus princípios filosóficos e sua respectiva prática pedagógica subjacente, deverá aderir incondicionalmente à perspectiva da educação para todos e da valorização das diferenças como elementos fundamentais para a educação de alunos com e sem deficiência (BERNARDO, 2012, p. 29).

O diálogo entre os membros que integram a instituição escolar e a comunidade é essencial para que cada segmento compreenda e exerça sua função ao lidar com a realidade desafiadora da educação brasileira. Para que a inclusão aconteça é preciso que haja respeito às especificidades do educando, condições de trabalho favoráveis para o educador musical, e conscientização social sobre a igualdade e relevância de cada cidadão independente de suas limitações.

Vale ressaltar que, a mudança no paradigma educacional por meio de práticas inovadoras que atenda todo o tipo de diversidade é substancial para o êxito da inclusão escolar. Não se deve apenas colocar diferentes perfis de alunos em determinada sala de aula para considerar a existência de inclusão, e sim atender as necessidades de cunho educacional, social, psicológico, todos os componentes do grupo sem discriminação. Pode ser participativo e tem possibilidade de aprender. Mantoan (2009) destaca “que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro”.

Referências

BARBOSA, L.K.C. **O ensino de música para autistas**: reflexões a partir de uma experiência em Natal-RN. 2013. 38 f. Monografia (graduação) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2013.

BERNARDO, S.F. **A música na educação de pessoas com deficiência visual uma experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo.** Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BRASIL. **Lei n° 9394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 15 ago 2018, às 20:00.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012(a). 100p. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em 15 ago 2018, às 20:00.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012(b). 32p. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em 15 ago 2018, às 20:00.

CALICCHIO, F.; PRADO, I.B. Educação Musical e Inclusão: Música como parceira na Integração Escolar e Social. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 57-65, 2017.

CORDEIRO, L.K.; SILVA, R.S.; ARAÚJO, G.J. Projeto Som Azul: Musicalização e Autismo. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, XIII. 2016, Teresina. **Anais...** Teresina, 2016, p.1-10. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/viewFile/2018/959>>. Acesso em 15 ago 2018, às 20:00,

COSTA, C. **História da Musicoterapia no Rio de Janeiro: 1955-2005.** CD-ROM. Rio de Janeiro: AMT-RJ, 2008.

FIGUEIREDO, C.F. **A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação.** 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FREITAS, F.R.C. **Educação musical:** uma reflexão sobre os benefícios para estudantes com deficiência intelectual em uma escola de música em Ceres-GO. 2014. 45 f. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Ceres-GO, 2014.

- GÓES, A.D.D.S.A.; GÓES, V.M.S.S.; FAGUNDES; F.M.L. Música e Movimento na Educação Infantil na perspectiva da inclusão da criança com Síndrome de Down. In: CONEDU Congresso Nacional de Educação, III, 2016, Natal – RN. **Anais...** Natal, 2016, p.1-13. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID8560_19082016230446.pdf> Acesso em 15 ago 2018, às 17:00.
- GROFF, A.R.; RUSSI, A.P.E.; LAHORGUE, J.B. O Ensino da Música para Pessoas com Deficiência: Relatos e reflexões em torno de um acontecimento educativo. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 3, p. 456-472, 2016.
- LIMA, G.P. **Música e surdez**: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular. 2015, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**: o que É? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 50p.
- MANTOAN. M.T.E. Inclusão promove justiça. **Revista Nova Escola**, 2005. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusão-promove-a-justica>> Acesso em 15 de ago de 2018, às 15h.
- MANTOAN. M.T.E. **Sobre Identidade e Diferenças nas Escolas**. 2009. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/diferencas>>. Acesso em 15 de ago de 2018, às 14h.
- MEDINA, L.; CAMARGO, T.; WILLE, R.B. Musicalização para Bebês com Transtorno do Espectro Autista. Encontro Regional Sul da ABEM, XVII, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba. 2016. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregulsul/regs2016/paper/viewFile/1948/849>> . Acesso em 15 ago 2018, às 17:00.
- MELO, M.W.S. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula**. 2014. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.
- NASCIMENTO, T.V. **Compreensão da vivência musical de alunos com necessidades educativas especiais** – uma pesquisa-ação no espaço das oficinas - espaço terapêutico e educacional - Uberlândia, MG. 2013. 359 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- NASCIMENTO, P.S.; ZANON, R.B.; BOSA, C.A.; NOBRE, J.P.S.; FREITAS Júnior, Á.D.; SILVA, S.S.C. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus

Pares no Contexto de Educação Musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n.1., p. 93-110, 2015.

OLIVEIRA, G.C. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem**: um estudo exploratório. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PENDEZA, D.P.; SOUZA, T.M.F. A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **DAPesquisa**, v.10, n.13, p 156-170, junho 2015.

PIEKARSKI, T.C.T. **A aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão**. 2014. 174f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ROCHA, J.G. **O ensino de violão para pessoas com deficiência visual: dedilhando a musicografia Braille**. 2015. 66f. Monografia (Graduação em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

RODRIGUES, J.C. **Caminhos de Formação em Música de Estudantes com Transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTANA, J.R.S. **Ludicidade e Educação Musical**: possibilidades e desafios para uma educação musical inclusiva. 2015. 80 f. Monografia (Graduação em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SANTOS, E.A.; LOURO, V. A neurociência como aliada no processo de aprendizagem musical e desenvolvimento global de pessoas com transtorno do espectro autista: um relato de caso. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 11, v. 11, n. 21, p.119-132, 2017.

SCHAMBECK, R.F. Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas. **ORFEU**, v. 2, n. 2, p. 114-132, 2017.

SILVA, G.S. **A Prática Pedagógica em Musicalização Inclusiva para Alunos Surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Cappareli**: As Relações de Ensino e Aprendizagem Mediadas por Intérprete. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SIQUEIRA, D.P.D. **Práticas Psicopedagógicas na Educação Musical de Alunos com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. 2015, 141f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

ESTUDO 2 - EDUCAÇÃO MUSICAL, MUSICOTERAPIA E SÍNDROME DE DOWN: UMA REVISÃO DE LITERATURA

SOUZA, L. C.; SAMPAIO, R.T. Educação Musical, Musicoterapia e Síndrome de Down: uma revisão de literatura. In: 2º Nas Nuvens...Congresso de Música. **Anais...** Universidade do Estado de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. ISBN: 978-85-60488-19-3. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/0B3QPznB5o7TSRHZ2U1FIVE9lbjA/view>>. Acesso em 10 jul 2018.

Educação Musical, Musicoterapia e Síndrome de Down: uma revisão de literatura

*Letícia Caroline Souza*⁴

*Renato Tocantins Sampaio*⁵

Resumo: O presente estudo consiste em uma revisão de literatura em língua portuguesa que apresente a utilização da música no trabalho com pessoas que possuem Síndrome de Down. Foram encontrados 185 resultados, sendo que apenas cinco se relacionam à temática e ao critério estabelecido. Foram abordados estudos nos âmbitos da Educação Musical e Musicoterapia.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Educação Musical. Musicoterapia.

Music Education, Music Therapy and Down Syndrome: a literature review

Abstract: This study consists in a literature review in Portuguese that to presents the use of music with people with Down Syndrome. 185 results were found, and only five relate to the theme and established criteria. Studies in the fields of Music Education and Music Therapy were addressed.

Keywords: Down Syndrome. Music Education. Music Therapy.

⁴Educadora Musical, Mestranda em Música, na Linha de Pesquisa Educação Musical, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, leticiamusic91@gmail.com

⁵Musicoterapeuta, Educador Musical, Doutor em Neurociências, Departamento de Instrumentos e Canto – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, renatots@musica.ufmg.br

1. Introdução

Nas últimas décadas, temos observado um grande avanço em práticas e políticas públicas relacionadas à qualidade de vida de pessoas com deficiências em todo o mundo. No Brasil, pode-se destacar, por exemplo, a educação inclusiva, na qual crianças e adolescentes com deficiências frequentam o sistema escolar em turmas que incluem pessoas com desenvolvimento típico e com desenvolvimento atípico.

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (APA, 2014), a deficiência intelectual é caracterizada pela presença de déficits em capacidades mentais, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Estes déficits levam a prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo apresenta dificuldade ou impedimento em atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social. Deste modo, pessoas com deficiência intelectual devem ter acesso a sistemas de educação e saúde (dentre outros) que lhe possibilitem evitar ou diminuir o atraso no desenvolvimento global e favorecer um aumento da funcionalidade em todas as suas áreas de vida.

A Síndrome de Down (SD) constitui a principal alteração cromossômica associada à deficiência intelectual, porém, as alterações no desenvolvimento que provoca não se limitam apenas à deficiência intelectual (PATTERSON, COSTA, 2005). Pode-se questionar, então, se o trabalho educacional e/ou terapêutico com pessoas com SD poderia ser realizado de modo equivalente ao realizado com os demais quadros de deficiência intelectual ou se haveriam aspectos singulares que necessitariam de atenção.

Há, de fato, uma vasta literatura acerca do uso da música na educação e na saúde para pessoas com deficiência, tanto para pessoas com deficiência intelectual como com outros tipos de deficiência. Contudo, os autores deste artigo, tem encontrado dificuldade em localizar publicações em língua portuguesa com aspectos específicos do uso da música em processos educativos e terapêuticos para pessoas com SD. Propôs-se, então, uma revisão de literatura de textos em língua portuguesa nos últimos dez anos para tentar localizar, identificar e resumir aspectos da educação musical e da musicoterapia que possam ser singulares no trabalho com pessoas com SD.

2. Síndrome de Down

Embora uma descrição fenotípica específica da Síndrome de Down (SD) somente tenha sido elaborada em 1866 pelo médico inglês John Langdon Haydon Down (DOWN, 1866), há relatos de pessoas que se encaixem nesta descrição desde períodos remotos, como no caso dos Olmecas, população que viveu entre 1500 a.C a 300 d.C na região atualmente conhecida como Golfo do México, e outros relatos que, supostamente, indicam a presença de pessoas com SD em comunidades mais antigas que viveram por volta de 5.200 a.C. (STARBUCK, 2011).

No final da década de 1950, foi identificado que a pessoa com SD apresentava uma alteração genética que ficou conhecida como Trissomia 21, na qual indivíduo apresenta 47 cromossomos em suas células ao invés de 46 pois, ao invés de um par do cromossomo 21, há um trio. Atualmente, são reconhecidos três tipos de ocorrências anômalas: trissomia livre ou simples, mosaicismos e translocação (PATTERSON, COSTA, 2005).

A Trissomia livre ou simples é o tipo mais comum entre crianças com SD. "O bebê apresenta um cromossomo a mais no lugar de 46 cromossomos (os quais são herdados 23 do pai e 23 da mãe), ele, apresenta 47" (SILVA; OTHMAN, 2011, p. 4).

O mosaicismos ocorre quando o indivíduo possui células normais (com 46 cromossomos) e células trissômicas (com 47 cromossomos). É o tipo menos comum em crianças com Síndrome de Down (RAVAGNANI, 2009, p.18).

A translocação é um rearranjo no qual um fragmento de um cromossoma é transferido para outro cromossoma. Existe uma parte extra do cromossoma 21 que é "translocado" para outros cromossomas acrocêntricos no momento da formação do óvulo ou espermatozoide ou no momento da divisão celular sendo a mais comum entre os cromossomas 14 e 21 (MESQUITA, 2014, p.6).

Essas transformações cromossômicas e do material genético influenciam a formação do organismo do indivíduo em vários aspectos:

na boca, dentes pequenos, língua sulcada e (para fora da boca);
abertura das pálpebras inclinada, com a parte externa mais elevada, e
uma prega no canto interno dos olhos; mãos grossas e curtas, com
dedo mínimo arqueado e prega palmar única, incluindo os quatro

dedos maiores; dedos dos pés com disposição semelhante à do polegar e do indicador da mão normal; rebaixamento intelectual e estatura baixa; cardiopatias em quarenta por cento dos portadores; hipotonia (moleza e flexibilidade exageradas) nos músculos e articulações; retardo variável no desenvolvimento psicomotor. (AUGUSTO, 2003, p.3)

Conforme dados do Ministério da Saúde (Brasil, 2012) a cada 600 e 800 nascimentos haverá uma criança com a Trissomia 21 no Brasil. Além de ser a síndrome de maior incidência entre os brasileiros, tornou-se também a principal geradora de deficientes intelectuais, de níveis leve a avançado, nessa população. Além do déficit intelectual, o indivíduo com essa trissomia tem probabilidades de desenvolver outras patologias logo após seu nascimento, e também, anormalidades hematológicas, como a leucemia.

Schwartzman (2004) informa que a SD pode estar associada a diversas alterações clínicas. Dentre elas, destacam-se:

- Alterações cardiovasculares: Estão entre a de maior incidência em crianças com SD. Antes do segundo ano de vida podem desenvolver doenças cardíacas congênitas, e alcançar problemas mais graves em relação às possíveis disfunções que acometem a população geral, como por exemplo: a obstrução de artérias e complicações pulmonares.
- Alterações na cavidade oral: Indivíduos com SD apresentam a mandíbula e o maxilar menores em relação a pessoas que não tem a patologia, e tendem a respirar pela boca, favorecendo a secura dos lábios e a mucosa oral. As modificações funcionais da língua, interferências na mastigação, atraso na erupção de dentes de leite (deciduais) e permanentes, doença periodontal.⁶
- Defeitos de fâneros e pele: Problemas de pele, unha, cabelos, são mais comuns em pessoas com SD do que na população em geral. Fissuras na língua e o excesso de pele na nuca são comuns, e muitas vezes utilizadas como informação adicional em

⁶Esta patologia envolve gengivite com perda da fixação dos dentes e perda óssea dos alvéolos" (SCHWARTZMAN, 2004, p.112).

diagnósticos clínicos referente a SD. Dentre os problemas de pele, os mais frequentes são: *cutis marmorata*⁷ e a crocianose⁸.

- Alterações oftalmológicas: Patologias oculares são frequentes em pessoas com SD, principalmente o astigmatismo, a miopia, hipermetropia, inclinação ascendente das fissuras palpebrais, estrabismo, glaucoma, catarata congênita, dentre outros.
- Transformações endocrinológicas: Considerando as relações de altura, perímetro cefálico, peso e comprimento, o crescimento de bebês que possuem a Trissomia 21 é atrasado em comparação a crianças que não apresentam modificações cromossômicas. Podem alcançar excesso de peso; diminuição dos níveis do hormônio do crescimento; disfunção da tireóide.
- Alterações gastrointestinais: Compreende as modificações do sistema gastrointestinal, anormalidades intestinais congênitas, e constipação intestinal.
- Problemas auditivos: Ocorrem devido ao surgimento de inflamações, infecções e a má formação do ouvido. Vale ressaltar que, a perda auditiva pode originar problemas linguísticos e fonológicos.
- Alterações esqueléticas: Modificações no sistema esquelético, podendo abranger atraso na idade óssea, alterações na coluna cervical, alterações respiratórias e pulmonares em função da obstrução das vias aéreas devido a diminuição das dimensões da traqueia, secreções, e obstrução da faringe. Doença vascular pulmonar.
- Distúrbios do sono: Dificuldades para dormir, podendo desenvolver apneia do sono e "síndrome do sono inquieto"⁹

Segundo a *National Down Syndrome Society* (Estados Unidos), ainda não há certeza sobre o que causa a trissomia do cromossomo 21, sendo o único fator de risco identificado e comprovado até este momento a idade materna. Estima-se que a probabilidade de uma mulher de 20 anos ter um filho com Síndrome de Down esteja em torno de 1:2000 nascidos vivos e esta estimativa sobe para 1:10 nascidos vivos em mulheres com 49 anos. Não há evidências científicas que indiquem que a Síndrome de

⁷ “a pele apresenta um aspecto manchado com uma coloração azulada mais visível no tronco e membros. Na verdade esta característica pode ser observada em boa parte dos recém-natos, em geral, nos quais desaparece logo nos primeiros meses de vida” (SCHWARTZMAN, 2004, p. 115).

⁸ “uma coloração azulada que pode ser observada nas extremidades” (SCHWARTZMAN, 2004, p. 115).

⁹ “nível excepcionalmente elevado de atividade motora que ocorre durante o sono, particularmente nas primeiras horas após o adormecer” (SCHWARTZMAN, 2004, p. 126).

Down possua etiologia relacionada a fatores ambientais ou às atividades parentais antes ou durante a gravidez (*National Down Syndrome Society*, s/data).

3. Síndrome de Down e Música

Devido às diversas dificuldades supracitadas, o estímulo precoce pode proporcionar melhora na qualidade de vida. A música tem exercido um papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano, inclusive para pessoas com necessidades especiais.

A música, não resulta apenas da disposição de vibrações sonoras, mas sim da estruturação destas vibrações em padrões temporais organizados de signos cuja forma, sintaxe e métrica **constituem-se** em um verdadeiro “sistema” independente e complexo, na qual significante e significado irão remeter-se a estrutura da própria música, isto é, à forma e ao estilo musical (MUSZKAT, CORREA, CAMPOS, 2000, p.70-71).

O som também representa uma das experiências sensoriais mais precoces do ser humano, por envolvê-lo já na vida intrauterina, ocasião em que o feto é submetido a uma série de estímulos sonoros como a voz da mãe, os batimentos cardíacos, os sons articulares, o ritmo respiratório, além dos sons provenientes do mundo externo. Esses sons vão formar os engramas que ficarão marcados indelevelmente no psiquismo do homem, o que pode explicar o poder que esses elementos, bem como a música, exercem sobre ele. (MUSZKAT, CORREA, CAMPOS, 2000, p.74).

Ravagnani (2009), também afirma que a música traz importantes recursos de estimulação para a criança com SD. A Musicoterapia e a Educação musical são áreas que fornecem estímulos musicais e desenvolvimento nas áreas cognitiva, sensório-motora e afetiva.

Neste artigo temos o intuito de visualizar, identificar e analisar, por meio de uma revisão bibliográfica de estudos escritos em língua portuguesa, o uso da música no trabalho com pessoas com Síndrome de Down.

4. Metodologia

O critério utilizado para a seleção dos estudos foi a identificação de textos em língua portuguesa, publicados a partir de 2006, que envolvessem os 2 descritores “Música” e “Síndrome de Down” e que a patologia central fosse especificamente Síndrome de Down. Como critério de exclusão, foram considerados: 1. não se relacionar com Musicoterapia e/ou com Educação Musical; 2. não sejam trabalhos acadêmicos (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação ou de Especialização, Dissertação de Mestrado ou Tese de Doutorado) ou artigos publicados em periódicos científicos ou anais de eventos científicos; e, 3. não tenham sido escritos nos últimos 10 anos. Os seguintes portais de pesquisa científica foram consultados entre os dias 01 e 04 de setembro de 2016: Google Acadêmico, Portal Capes, Cochrane e Pubmed. Somente a busca no Google Acadêmico resultou em publicações que atendiam aos critérios de inclusão. Foram encontrados inicialmente 185 publicações e, após filtragem pelos critérios de inclusão e exclusão, restaram apenas 6 estudos. Desses, um estudo completo não está disponível. Então, foram analisadas as cinco publicações restantes: 3 artigos e 2 dissertações.

5. Resultados

Dentre os estudos, os autores Ravagnani (2008), Pereira (2013) e Belotti (2014) abordam o trabalho com pessoas que apresentam SD no contexto clínico, por meio da Musicoterapia, e Ravagnani (2009) e Freire e Matias (2010) no contexto escolar, através da Educação Musical.

Ravagnani (2008) apresenta em seu artigo um trabalho preliminar, pertencente a uma pesquisa de mestrado em andamento, com o objetivo de averiguar o papel que a música exerce quanto ao desenvolvimento cognitivo-musical de crianças que possuem a Trissomia Através de um estudo de caso, estava sendo observada uma criança com Síndrome de Down, de cinco anos de idade, em sessões individuais de musicoterapia, com duração de 45 minutos, no Centro de Educação Especial na cidade de Curitiba, Paraná. Vale lembrar que, essa criança alternava entre as sessões de musicoterapia e aulas de musicalização em grupo.

A sessão relatada iniciava com músicas de boas-vindas acompanhadas no teclado, e para finalizar a criança deveria indicar as partes do corpo mencionadas por uma determinada canção. No decorrer do processo, foram realizadas atividades que envolviam: a exploração do teclado; se olhar no espelho e produzir sons utilizando a boca e as bochechas; escutar e identificar sons presentes do lado de fora da sala; e tocar nos cabelos e nas orelhas. O estudo sugere que a existência de uma rotina no dia a dia da criança, o afeto, e a utilização do carinho e do toque promovem acolhimento e segurança para o paciente, e que a música pode ser uma ferramenta útil para o desempenho de crianças com Síndrome de Down, e também para programas de educação especial.

Pereira (2013), em seu artigo, apresenta o "Projeto Mães que Cantam" realizado no CRASA¹⁰ de Anápolis, Goiás, originário de um trabalho interdisciplinar entre Musicoterapia e Psicologia, com o intuito de trabalhar a ansiedade e favorecer a relação entre mães e seu respectivo bebê com Síndrome de Down. Primeiramente, os participantes do projeto são encaminhados a um musicoterapeuta que investiga aspectos culturais, sociais e a vivência sonora da família, e a um psicólogo que coleta dados específicos dos aspectos sociais e psicológicos. Partindo das informações obtidas, é delineado a procedência do trabalho e iniciado as sessões semanais de musicoterapia, no período de trinta minutos, com quatro bebês e suas mães.

Durante as sessões foram utilizados os seguintes recursos: CDs que fazem parte do cotidiano dos pacientes, guizos, violão e canções infantis. Esta última, eram "trabalhadas em forma de paródia ou composição musical, considerando a intervenção musicoterápica" (PEREIRA, 2013, p.4). As atividades realizadas promoveram a expressividade, os conteúdos musicais, o fazer musical, de modo que o musicoterapeuta se sintonize com as necessidades do paciente, como por exemplo, dificuldade de a mãe aceitar a realidade de ter um filho com Síndrome de Down, e sensações de medo e/ou ansiedade.

Dentre as experiências musicais, a recriação e composição foram vivenciadas com maior ênfase. Por meio da recriação, as mães assimilavam e executavam as canções através do canto, cantando sozinha e/ou com o grupo. Já a composição permitiu que as mães compusessem letras, melodias, realizassem paródias de canções de ninar

¹⁰Centro de Reabilitação e Atenção à Saúde Auditiva, unidade pertencente à Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

com temáticas relacionadas ao dia a dia do bebê e da família, e, logo após, reproduziam suas composições vocalmente e as registravam de alguma maneira.

De acordo com a análise clínica constatou-se que houve evolução na qualidade das composições no decorrer das sessões, da expressividade, e mais facilidade para realizar discursos poéticos musicais, as mães obtiveram novamente seu equilíbrio emocional, na fluência ao cantar, no fortalecimento do vínculo afetivo entre as mães e o seu bebê. "O ato de cantar oferece para o bebê momentos para escutar a voz da mãe participar de ações de ternura e cuidado interação, percepção dos sons e da música que envolve e acolhe" (PEREIRA, 2013, p. 13).

Belotti (2014), em sua dissertação, apresentou uma pesquisa qualitativa sobre o trabalho com crianças que possuem Síndrome de Down, encaminhadas pela ASDOWN¹¹, em um Coro Terapêutico. Esse estudo teve a finalidade de contribuir para o desenvolvimento das crianças assistidas e investigar os efeitos da musicoterapia durante o processo. Para tanto, foram realizados atendimentos semanais em grupo contendo de 4 a 6 integrantes, com duração de 50 minutos, no período de quatro meses. As sessões eram estruturadas em três momentos (aquecimento¹², desenvolvimento¹³ e processamento¹⁴) e divididas em três fases: A primeira fase, chamada de inicial, refere-se aos seis primeiros atendimentos, a segunda, denominada de fase intermediário, abrange o 7º ao 13º atendimento, e do 14º ao 16º considerou-se como fase final. Para o êxito das sessões, as atividades propostas eram desenvolvidas baseadas nas informações coletadas pelo musicoterapeuta no atendimento anterior. No decorrer dos atendimentos, foram utilizados os seguintes recursos: violão, sinos, afoxé, maracas, pandeiros, ganzás, canções infantis, imagens impressas em folha A4, bandinha rítmica, notebook, caixas de som para a reprodução de áudios e vídeos, o próprio corpo e a voz. Constatou-se que houve a ampliação de habilidades específicas inseridas nas inteligências múltiplas, principalmente nas inteligências cinestésico-corporal, linguística musical, e inter e intrapessoal.

Ravagnani (2009), em sua dissertação, apresentou uma pesquisa sobre dez aulas semanais de musicalização para um grupo de seis crianças com Síndrome de

¹¹ Associação Down, de Goiás. "Foi criada em 31 de março de 1993, após discussões realizadas pelos pais e familiares de pessoas com Síndrome de Down" (BELOTTI, 2014, p. 48).

¹² "aquecimento, envolvendo exercícios de respiração, de relaxamento, e de aquecimento vocal" (BELOTTI, 2014, p. 51).

¹³ "desenvolvimento, com utilização das técnicas de re-criação (com canções escolhidas pelos participantes da pesquisa)" (BELOTTI, 2014, p. 51).

¹⁴ "processamento, com depoimentos e atividades de integração entre os membros do grupo e a musicoterapeuta/pesquisadora" (BELOTTI, 2014, p. 51).

Down, com a faixa etária de seis a oito anos, tendo 30 minutos de duração, com a finalidade de compreender a aprendizagem musical desse perfil de crianças, considerando-se o contexto interativo social. Vale lembrar que, o local de ocorrência dessa pesquisa foi em uma escola especializada no atendimento de crianças que possuem necessidades especiais em Curitiba, Paraná.

As aulas aconteceram da seguinte maneira: utilizou-se a mesma canção para iniciar as aulas, e de modo semelhante, um canto específico para finalizar as aulas; realizaram-se atividades musicais com movimentos corporais, escuta de variados ritmos e melodias, memorização e afinação de melodias e do texto da canção, atividades com ênfase em pulsação e andamentos, jogos musicais e cantos espontâneos. Dentre os recursos pedagógicos para a aplicação das tarefas propostas pode-se citar: moedas, bola e instrumentos musicais variados.

Constatou-se que apesar das crianças apresentarem dificuldades quanto à fluência da linguagem verbal, elas conseguiram se expressar através de gestos, posturas e olhares, alcançaram desenvolvimento vocal, rítmico e gestual. No início da pesquisa as crianças somente imitavam a professora, e nas últimas aulas conseguiram também evidenciar sua identidade, mostrando sua própria maneira para participar. A autora destacou também, que a relação afetiva e de confiança entre a professora e os alunos contribuíram para o processo de aprendizagem musical.

Freire e Matias (2010), em seu artigo, apresentaram uma pesquisa qualitativa sobre aulas semanais de musicalização, no período entre setembro de 2004 a julho de 2005, especificamente para bebês que possuem a Trissomia 21, envolvendo a participação de cinco famílias, através do programa "Música para Crianças", promovido pela Universidade de Brasília. A pesquisa estabelecida teve o intuito de investigar a função que a música pode exercer para o desenvolvimento dos bebês e as relações afetivas familiares que, houve conversas informais e entrevistas com os pais que compartilharam informações suas percepções sobre a influência da aula para a vida do bebê, os vínculos familiares afetivos, a relevância do contato com outros pais de crianças com Síndrome de Down e o envolvimento da família com a música em seu cotidiano.

As aulas ocorreram com a presença de pelo menos um dos pais de cada bebê as atividades musicais propostas eram baseadas na metodologia de Edwin Gordon (1927), educador musical norte americano estadunidense, que preza pela "interação musical com bebês desde o nascimento" (FREIRE; MATIAS, 2010, p. 43). Para se alcançar essa

interação foram realizadas atividades musicais que favorecessem os vínculos afetivos através da ludicidade e de recursos variados, como por exemplo, iniciando as aulas com uma canção para o acolhimento dos integrantes da turma e colocando o nome do bebê como parte da canção; professor cantarolando canções sem letra e realizando movimentos fluidos simultaneamente; brincadeiras; uso de instrumentos musicais variados, lenços coloridos, fantoches.

Os resultados obtidos pela pesquisa mostraram que as aulas de musicalização contribuíram para o fortalecimento dos vínculos afetivos familiares, trouxeram desenvolvimento para os bebês a níveis cognitivo, social, psicomotor e musical, testificaram a importância de se estimular musicalmente as crianças nos anos iniciais de vida, e auxiliaram os pais a lidar com os desafios sociais e a aceitação de ter um bebê com necessidade especial, fato denominado pelos autores como superação do luto.

6. Discussão

6.1. Semelhanças e Diferenças entre Musicoterapia e Educação Musical

A Musicoterapia e a Educação Musical são áreas que adotam a música como principal ferramenta para desenvolver seu trabalho. Ambas podem utilizar instrumentos musicais, recursos extramusicais, ter a duração de aulas ou sessões pré-determinadas, proporcionar o desenvolvimento de habilidades motoras, favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetar positivamente as relações afetivas familiares, promover a interação e influenciar o comportamento do indivíduo. Apesar de possuírem várias semelhanças, ambas apresentam objetivos e práticas específicas. Para compreender tais implicações, seguem as definições e considerações:

Musicoterapia é um processo sistemático de intervenção em que o terapeuta ajuda o cliente a promover a saúde, utilizando experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas como forças dinâmicas de mudança (BRUSCIA, 2000, p.22)

Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia,

Musicoterapia é a utilização profissional da música e seus elementos, para a intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidiano com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que procuram

otimizar a sua qualidade de vida e melhorar suas condições físicas, sociais, comunicativas, emocionais, intelectual, espiritual e de saúde e bem-estar. Investigação, a educação, a prática e o ensino clínico em musicoterapia são baseados em padrões profissionais de acordo com contextos culturais, sociais e políticos (WFMT, 2011, tradução nossa).

A musicoterapia pode ser vista, portanto, como uma abordagem terapêutica que se integra a outras disciplinas que se ocupam da prevenção, tratamento e reabilitação de diversas enfermidades neurológicas e psíquicas (MUSZKAT, 2000, p.78).

A educação musical põe em jogo as percepções, imagens, sentido, o movimento dinâmico capturado pela audição, marca o terreno da música e sua especificidade espaço-temporal, enquanto prática social que aproxima e desenvolve sentimentos coletivos (MAFFIOLETTI, 2011, p.69).

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (ARROYO, 2002, p. 18).

Pode-se notar que, na musicoterapia, a música é utilizada como um meio terapêutico com o intuito de contribuir para a recuperação do paciente, promovendo a saúde, melhoras na qualidade de vida, e valoriza a relação entre musicoterapeuta e paciente (cliente), enquanto na educação musical, a música torna-se uma finalidade, tem o objetivo de que o aluno adquira conhecimentos musicais, e enfatiza as relações professor e aluno. Louro (2013) afirma que um estudante, geralmente não irá levar questões de saúde para o educador, a não ser que interfira em sua aprendizagem, da mesma maneira, um paciente não levará questões de cunho educacional ao musicoterapeuta, a não ser que traga prejuízos para o seu estado de saúde.

Vale ressaltar que, o professor tem a pretensão de contribuir para a formação global do indivíduo, "estimulando-os a pensar, a buscar soluções para alguma

problemática, a explorar algo novo, a ser dinâmico, e a valorizar a sua própria individualidade" (SOUZA; SANTIAGO, 2015, p.10).

6.2. Especificidades da Educação Musical e da Musicoterapia em pessoas com Síndrome de Down

O musicoterapeuta ao atender um paciente com SD, inicialmente irá avaliá-lo identificando suas dificuldades, níveis de limitação linguística, motora, auditiva e visual, conhecer se há alguma patologia além da Trissomia 21, obter um parâmetro geral sobre seu estado de saúde, se faz algum tipo de acompanhamento com outros profissionais da saúde, e adquirir informações sobre o contexto familiar que sejam pertinentes ao desenvolvimento do trabalho. Partindo dessa coleta de dados, serão planejadas as sessões, considerando o gosto musical do paciente, canções que sejam adequadas para sua faixa etária, promover atividades que favoreça o desempenho do indivíduo baseado no diagnóstico realizado.

Pacientes com SD tem língua protusa, que interferem na qualidade do pronunciamento de palavras. Em determinadas sessões podem ser feitas atividades em frente ao espelho em que o paciente observe como o musicoterapeuta gesticula e pronuncia as palavras, e em seguida o imita observando também se consegue realizar a tarefa de modo similar. Em casos em que o paciente possua alterações cardiovasculares, o musicoterapeuta geralmente opta por atividades que não exija muitos movimentos corporais. Pode utilizar métodos terapêuticos que auxiliem o paciente a restabelecer equilíbrio social, físico e psicológicos, dando ênfase no que for de maior necessidade do paciente. As técnicas utilizadas estão relacionadas à recriação, composição, audição e improvisação.

A Educação Musical com pessoas com SD pode compreender aulas de musicalização e de instrumento musical específico. O professor atua como mediador no processo de aprendizagem musical, realizando tarefas que envolvam movimento, canto, rítmica, identificação dos parâmetros sonoros, escuta ativa e criação, adequando a faixa etária e nível cognitivo do aluno. Como por exemplo, a maioria das crianças que possuem SD apresentam dificuldades na fala. O professor pode cantarolar melodias, que não envolvem palavras, para o aluno imitar e tentar criar sua própria melodia. Assim, o aluno vivencia e compreende os elementos musicais respeitando seu estágio de desenvolvimento. Além do desenvolvimento musical, nas aulas de música há a

preocupação em contribuir para a formação do indivíduo, independente se ele possui ou não SD.

O balanço dos acalantos, os afagos das canções interativas e a dinâmica dos andamentos e dos ritmos são formas interpessoais de comunicação e expressão que atendem à necessidade humana de equilíbrio, amparo e proteção. Devido ao papel que as condutas musicais desempenham nas aprendizagens mais precoces do bebê, as experiências propiciadas pela música na infância oferecem um modelo intersubjetivo de comunicação essencial à sobrevivência humana (MAFFIOLETTI, 2011, p.60).

Apesar da incidência significativa de pessoas com SD conter Deficiência Intelectual, o trabalho com indivíduos que possuem essa síndrome deve desenvolver abordagens que considerem todas as possíveis alterações clínicas que podem estar associadas a Trissomia 21. Então, tanto o processo pedagógico quanto o terapêutico devem ser planejados conforme tais especificidades.

7. Considerações Finais

Compreendemos que tanto a Musicoterapia quanto a Educação Musical, em suas práticas, têm o propósito de melhorar o desempenho do indivíduo, utilizando a música como ferramenta primordial para se obter o êxito na realização do seu trabalho. A música é um forte meio de se desenvolver a relação afetiva entre adultos e crianças e, sabe-se que o desenvolvimento cognitivo depende de um desenvolvimento emocional saudável (JOLY, 2011, p. 31).

Devido à elevada incidência de pessoas com SD no Brasil, a probabilidade de haver pessoas com a patologia para atendimento musicoterapêutico e em aulas de música é significativa. Os profissionais dessas áreas devem estar atentos aos vários problemas que podem estar associados a essa patologia, buscando informações e estratégias para lidar com cada especificidade.

Dos estudos encontrados, de acordo com o critério estabelecido, apenas três referiram-se a prática musicoterapêutica e, dois, à educação musical. Esses dados são alarmantes, pelo fato de que a Trissomia 21 e a Música são temáticas pertinentes no

decorrer da história das sociedades, e é relativamente pequeno o acervo encontrado para os últimos 10 anos.

Logo, a música é essencial para o desenvolvimento de pessoas com SD. É necessário ampliar o acervo e práticas específicas voltadas para esse perfil de pessoas, e que profissionais da área aprofundem seus conhecimentos a patologia supracitada para que mais pessoas sejam beneficiadas.

8. Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948p.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. **II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**, v. 2, p. 18-29, 2002. Disponível em <<http://www.musicaeeducacao.ufc.br>>. Acesso em 22 set 2016, às 11h50.
- AUGUSTO. M. I. C. **As possibilidades de Estimulação de Portadores da Síndrome de Down em Musicoterapia**. Monografia (Musicoterapia). Conservatório Brasileiro de Música, Centro Universitário, Rio de Janeiro, 2003.
- BELOTTI, T. G. **Coro Terapêutico: Uma Ação do Musicoterapeuta Visando ao Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down**. 2014. 174f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- BRASIL. **Cuidados de Saúde às Pessoas com Síndrome de Down**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 30p.
- BRUSCIA, K. E. **Definindo a Musicoterapia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. 309 p.
- DOWN, J.L.H. Observations on an Ethnic Classification of Idiots. **London Hospital Reports**, v.3, p.259-262, 1866. Disponível em <<http://www.nature.com/scitable/content/Observations-on-an-ethnic-classification-of-idiots-16179>>. Acesso em 22 set 2016, às 11h50.
- FREIRE, R. D. A Criança e o Outro: Interações Significativas na Infância. In: SANTIAGO, D; BROOCK, A.; CARVALHO, T. (Org). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011.p. 74-86

FREIRE, R. D; MATIAS, R. B. A Importância da Música no Fortalecimento de Vínculos Afetivos em Famílias com Bebês com Síndrome de Down. **Ictus-Periódico do PPGMUS/UFBA**, v. 6, 2006, p.41-52..

JOLY, I. Z. L. Música e Educação: Reflexões sobre a Importância da Música nos Processos Educativos. In: SANTIAGO, D; BROOCK, A.; CARVALHO, T. (Org). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011. p.15 - 37.

LOURO, V. **Educação Musical e Musicoterapia Frente à Pessoa com Deficiência**. 2013. Disponível em:

<https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/musicoterapia_e_educacao_musical.pdf> Acesso em 15 set 2016, às 22:00.

MAFFIOLETTI, L. Aprendizagens Sociais Propiciadas pela Música na Infância. In: SANTIAGO, D; BROOCK, A.; CARVALHO, T. (Org). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011. p. 60-73.

MESQUITA, T. M. S. M. **O Paciente Odontopediátrico com Síndrome de Down em Clínica Dentária**. 2014. 47f. Dissertação (Mestrado em Medicina Dentária) – Universidade Fernando Pessoa, Porto. 2014.

MUSZKAT, M.; CORREA, C.M.F.; CAMPOS, S.M. Música e Neurociência. **Revista de Neurociências**, v.8, n.2, 2000, p.70-75.

NATIONAL DOWN SYNDROME SOCIETY. **What is Down Syndrome?** *Sine data*. Disponível em <<http://www.ndss.org/Down-Syndrome/What-Is-Down-Syndrome/>>. Acesso em 22 set 2016, às 11h50.

PATTERSON, D.; COSTA, A.C.S. Down syndrome and genetics – a case of linked histories. **Nature Reviews Genetics**. v.6, p.137-147, 2005. DOI: 10.1038/nrg1525. Acesso em 22 set 2016, às 11h50.

PEREIRA, G. T. M. Mães que Cantam: A Canção na Relação de Ajuda para Mães de Bebês com Síndrome de Down - Transdisciplinaridade entre Musicoterapia e Psicologia. **Apae Ciência**, v. 3, n. 3, 2013.

RAVAGNANI, A. Desenvolvimento Musical e Musicoterapia em Crianças Down: Um Estudo Preliminar. In: SIMCAM – Simpósio de Cognição e Artes Musicais, IV, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008, p.243-248. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/desenvolvimento-musical-e-musicoterapia-em-criancas-down.html>> Acesso em 22 set 2016, às 12h55.

RAVAGNANI, A. **A Educação Musical de Crianças com Síndrome de Down em um Contexto de Interação Social**. 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SOUZA, L.C; SANTIAGO, P.F.. Estratégias Pedagógicas para Aulas de Musicalização Infantil. Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. XXII, 2015, Natal. **Anais...** Londrina: ABEM, 2015. p.1-13. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.4/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1215/337>> Acesso em 10 set 2016, às 9h25.

SCHWARTZMAN, J. S. (Org.) **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2004. 324p.

SILVA, E.; OTHMAN, Z.A.S. **Professor X Orientação Sexual: Um Novo Olhar aos Alunos com Síndrome de Down para uma Vida Sexual Saudável**. Maringá, PN, 2011. Disponível em <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/190.pdf>>. Acesso em 10 set 2016, às 10h15.

STARBUCK, J. On the Antiquity of Trisomy 21: Moving Towards a Quantitative Diagnosis of Down Syndrome in Historic Material Culture. **Journal of Contemporary Anthropology**. v.2, n.1, p.18-44, 2011. Disponível em <<http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=jca>>. Acesso em 22 set 2016, às 11h50.

WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY (WFMT). What is Music Therapy? Disponível em < <https://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>>. Acesso em 10 set 2016, às 10h15.

PARTE II – Estudo de Campo

ESTUDO 3 – Estratégias Pedagógico-Musicais na Educação Musical Inclusiva: de um estudo de caso à teorização

Artigo a ser submetido para publicação em revista científica em 2018/02.

Estratégias Pedagógico-Musicais na Educação Musical Inclusiva: de um estudo de caso à teorização

*Letícia Caroline Souza*¹⁵

*Renato Tocantins Sampaio*¹⁶

“o ensinar constitui-se numa atividade bastante complexa, em que é preciso dar, ao conteúdo que se ensina (**o que**), uma forma (**como, o modo** de ensinar), que sustente uma verdadeira ação educativa” (PENNA, 2012, p.23, grifos do autor).

1. Introdução

Ao estudar o psiquismo humano, o psicólogo russo Lev S. Vygotsky (1994, 2010) detectou que o indivíduo se apropria de saberes através de interações sociais, sem desconsiderar ações intrapsíquicas, ou seja, pensamentos armazenados em sua mente. Para promover avanços no desenvolvimento do indivíduo deve-se valorizar seu conhecimento prévio. Vygotsky (2010, p.115) declara que “todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”. Em decorrência desse fato, a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento tornou-se o centro de sua abordagem sóciointeracionista.

Na abordagem sóciointeracionista há dois níveis de desenvolvimento humano, denominados de real e potencial. O primeiro considera que o indivíduo consegue

¹⁵ Educadora Musical, Mestranda em Música, na Linha de Pesquisa Educação Musical, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, leticiamusic91@gmail.com

¹⁶ Musicoterapeuta, Educador Musical, Doutor em Neurociências, Departamento de Instrumentos e Canto – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, renatots@musica.ufmg.br

desempenhar tarefas sem o auxílio de outras pessoas, enquanto que o segundo aponta a necessidade de se ter auxílio de outrem para realizar algo, pelo fato de que o indivíduo ainda não se apropriou de um conhecimento específico e/ou não apresenta autonomia para solucionar determinadas questões. A distância entre esses níveis foi chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser compreendida como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

A ZDP permite perceber o que a criança aprendeu e evidencia sua possibilidade de desenvolvimento. Sendo assim, o ensino formal tem uma função importante para o desempenho infantil, pois pode potencializar o desenvolvimento de cada criança ao reconhecer e agir sobre sua ZDP. Para tanto, é substancial que o professor atue como mediador no processo de aprendizagem, valorizando o nível de desenvolvimento real do educando e fazendo com que novos conteúdos sejam significativos e entendidos efetivamente. Por consequência, o docente terá que buscar estratégias pedagógicas que proporcionem uma aprendizagem ativa.

Dentre os procedimentos para se obter desenvolvimento, Vygotsky destaca a imitação como elemento essencial e diretamente relacionado ao ambiente educacional, que deve evocar sentido, significados, e consciência das informações processadas.

Imitação, para ele [Vygotsky], não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vygotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2004, p.63).

Benedetti e Kerr (2009) afirmam que “no caso de alunos cuja formação musical sempre foi espontânea, ter acesso à Educação Musical sistematizada pode contribuir para melhorar a capacidade de expressar as peculiaridades de sua própria música”. É necessário, então, que o educador musical não seja limitado em sua expressividade, tendo a capacidade de se expressar musicalmente com fluência, liberdade, sensibilidade e senso estético. O amplo conhecimento sobre sua área de atuação e aprimoramento de habilidades específicas, que trazem qualidade para seu trabalho docente, favorecerá a

relação ensino-aprendizagem, pois será uma referência positiva para que seus alunos também alcancem o desenvolvimento de suas potencialidades.

A qualidade do processo de aprendizagem musical pressupõe que o professor conheça o que seu aluno gosta de ouvir em seu cotidiano, o sentido e as motivações que o envolve com a música e os reflexos dessa arte na sua vida (GREEN, 2012). Assim, o docente estará ciente da musicalidade do educando, sua relação com o mundo e poderá atuar em sua ZDP. Vale ressaltar que,

para o sóciointeracionismo, o desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiências, mas, e, sobretudo, nas vivências das diferenças. O aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado (VYGOTSKY, 1984, p. 120).

No âmbito do desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais, considera-se que o professor deve perceber nos alunos seus contextos de vida, peculiaridades, personalidade e processo de aprendizagem. O trabalho de Vygotsky caminha “no sentido de modificar a forma de compreender a deficiência, libertando-a do viés biologizante e limitador. Assim, embora reconhecesse a base orgânica da deficiência argumentava que a questão maior, consistia na forma como a cultura lidava com essa diferença” (SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013, p. 20219). Portanto, é pertinente o respeito e compreensão sobre as condições e a singularidade de cada ser. A qualidade das interações sociais, e especificamente do ambiente educacional, favorecem o reconhecimento das competências individuais, assim como a construção coletiva de conhecimento e a relação ensino/aprendizagem.

Ao tratar do ensino de música para pessoas com necessidades especiais, Violeta Hemsy de Gainza (1988) enfatiza a importância de se pensar na diversidade de características, condições, desejos, potenciais e necessidades destas pessoas. Considera que o acesso desses indivíduos à música favorece o desenvolvimento em todas suas faculdades e permite sua real inclusão à sociedade. Também, defende uma educação que valorize o desempenho biopsicossocial e que forneça uma prática integradora compreendendo a apropriação de elementos culturais, e que dê abertura para a manifestação do sujeito.

Para tanto, a Educação Musical Especial e/ou Inclusiva deve se organizar assumindo determinadas atribuições. Pode-se citar a interdisciplinaridade, abrangendo a

colaboração entre profissionais das áreas de educação musical, sociologia, da saúde – inclusive musicoterapeutas–, que assumam o compromisso de aprofundar conhecimentos sobre esse universo; planos educacionais consistentes e criativos que atendam as especificidades de cada aluno; atividades musicais que integrem demais artes; formação de grupos musicais como meio de interação e expressão; orientação pedagógica; acompanhamento individual do desenvolvimento de aspectos musicais e pessoais de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou patologias; infraestrutura e recursos pedagógicos de qualidade; e possibilidade de ambientes para pesquisas relacionadas à educação e deficiência.

De acordo com Gainza (1988), um educador musical de qualidade, capaz de desenvolver este tipo de trabalho, deve conhecer os elementos musicais, cantar afinado, ter bom senso rítmico e se expressar bem musicalmente, dentre outras habilidades musicais. Entretanto, não basta somente ser um músico em potencial. É importante estar atento ao perfil do aluno e compreender sua personalidade. Ao abordar aulas de música para crianças, por exemplo, a educadora aponta também que é necessário que o professor pense em como foi sua infância, para que realize uma proposta pedagógica que se identifique com o universo infantil. Então, a percepção da conduta da criança e suas necessidades direcionarão o modo de ensinar do professor, tornando-se algo decisivo também para a escolha de músicas e dos recursos pedagógicos.

Dentre as possibilidades de ensino para criança pequena, Gainza destaca como relevantes instrumentos psicopedagógicos os métodos ativos em educação musical, pelo fato de que valorizam a vivência dos elementos musicais anterior ao aprendizado de conceitos. Para a obtenção do desenvolvimento da musicalidade do indivíduo, são propostas práticas que incluem jogos musicais que promovam alegria, prazer e participação ativa dos alunos por meio de movimentos corporais, escuta ativa, canto, improvisação, criação, ensino coletivo com pequenos grupos, reconhecimento dos parâmetros sonoros, e instrumentos musicais variados.

A música deve constituir para o pequeno aluno uma linguagem viva, espontânea e não uma matéria organizada: mas ao mesmo tempo, uma determinada organização psicológica da matéria deve fundamentar as distintas experiências ou atividades. Os jogos musicais, não obstante do seu caráter espontâneo, devem ir cobrindo, segundo um plano progressivo e sem deixar lacunas, um campo de experiências básicas sobre o qual poderá enfrentar mais tarde uma sistematização dos conhecimentos musicais (GAINZA, 1964, p.200, tradução nossa)

Para compreender tal implicação, foi realizado um estudo exploratório observacional a partir de registros em vídeo e em documentos diversos com uma turma de musicalização infantil que incluía crianças com Síndrome de Down e crianças com desenvolvimento típico (sem necessidades especiais). As aulas foram ministradas ao longo do ano de 2017 no Centro de Musicalização Integrada (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais por uma educadora musical com supervisão de um professor da Escola de Música da UFMG com experiência em educação inclusiva e tiveram como aporte teórico principal as propostas pedagógicas musicais de Émile Jaques Dalcroze, Carl Orff, Raymond Murray Schafer, Betânia Parizzi, Renato Sampaio, dentre outros. Estes educadores se opõem ao modelo tecnicista de ensino, pois não apresentam o interesse em formar virtuosos e defendem o pensamento de que a vivência dos elementos musicais deve anteceder a leitura e a escrita musical em pentagrama (notação musical tradicional). Acreditam que, para se construir um ambiente propício à educação musical, é necessário que o professor promova práticas integradoras que favoreçam a expressividade, criatividade, o senso crítico, a autonomia, e a potencialização das capacidades do indivíduo, de modo que o aluno alcance a completa musicalidade. Deste modo, os princípios educacionais descritos por estes educadores parecem ser pertinentes ao ambiente de educação inclusiva.

Para consolidar a avaliação do processo e compreender efetivamente o desenvolvimento musical e extramusical dos alunos da turma de musicalização, o estudo teve também como referencial o sociointeracionismo do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934). O modelo sociointeracionista de Vygotsky compreende que o aprendizado e desenvolvimento de um indivíduo acontecem entre sua relação com o mundo através de uma mediação, ou seja, com um elemento intermediário. Em uma aula de musicalização infantil, por exemplo, o professor exerce a mediação, pelo fato de utilizar como elemento intermediário a linguagem, os instrumentos musicais, e vários outros recursos pedagógicos para ajudar o aluno a construir seu conhecimento e a desenvolvê-lo.

Os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e ZDP propostos por Vygotsky podem servir para investigar conteúdos, procedimentos, pressupostos teóricos e resultados dos vários métodos musicais que, por meio de pesquisas teóricas e práticas, podem contribuir para confirmar, refutar ou otimizar suas práticas e procedimentos metodológicos, ajudando a esclarecer em que medida tais métodos promovem o

desenvolvimento músico-cognitivo de crianças, jovens e adultos, bem como a repercussão desse desenvolvimento em sua formação geral (BENEDETTI; KERR, 2009, p.86)

Há muitos anos, o Centro de Musicalização Integrado da UFMG oferece turmas de musicalização que incluem crianças e adolescentes com desenvolvimento típico e crianças com alterações diversas no desenvolvimento (como Transtorno do Espectro do Autismo, Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Sensorial, dentre outras) além de turmas específicas de Musicalização Especial, ou seja, na qual estão presentes apenas alunos com alterações no desenvolvimento.

Dentre as diversas turmas inclusivas ofertadas em 2017, foi selecionada para este estudo uma turma de crianças de 1 ano e 6 meses a três anos de idade, conduzida por uma educadora musical que já possuía experiência em educação inclusiva e que contava com a supervisão de um professor da Escola de Música da UFMG com experiência em Educação Musical Inclusiva. Esta turma foi escolhida para estudo devido à turma corresponder a um perfil inclusivo (crianças com desenvolvimento típico e crianças com alterações do desenvolvimento, neste caso, todas com Síndrome de Down), aos profissionais envolvidos possuírem experiência com Educação Inclusiva, e por haver gravações em vídeo das aulas que poderiam ser utilizadas na pesquisa.

As aulas de musicalização foram desenvolvidas ao longo do ano de 2017 às sextas-feiras pela manhã, com um grupo de 06 crianças, sendo três com Síndrome de Down e três com desenvolvimento típico, e seus pais. As aulas foram ministradas pela educadora musical Letícia Caroline Souza, mestranda no Programa de Pós-Graduação Música da UFMG, com supervisão do Professor Renato Tocantins Sampaio. O conteúdo das aulas versava sobre as propriedades do som (altura, duração, timbre etc.), a exploração dos modos de produção sonora (bater, raspar, chacoalhar etc.) e de instrumentos musicais de fácil execução, bem como de atividades de apreciação musical de produção musical. As aulas foram gravadas em vídeo, com autorização por escrito dos pais, para acompanhamento e estudo do processo educacional musical.

Portanto, o presente trabalho pretende analisar estratégias pedagógicas no contexto da educação musical especial, compreendendo as relações entre a criança com Síndrome de Down e com desenvolvimento típico e os conteúdos musicais em aulas ministradas no Centro de Musicalização Integrado (CMI/UFMG), com uma turma específica que tenham esse perfil de alunos, de idade entre 1 ano e 6 meses até 3 anos.

Almeja-se favorecer o reconhecimento da importância da musicalização infantil para o desenvolvimento global de pessoas com e sem alterações do desenvolvimento, investigar seus reflexos na vida das crianças com Síndrome de Down, e contribuir para a prática pedagógico-musical dos educadores musicais, particularmente nos que atuam com Educação Musical Inclusiva.

2. Metodologia

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais e está registrado na Plataforma Brasil, do Ministério da Saúde, sob o número CAAE 91387818.0.0000.5149.

A Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) foi desenvolvida inicialmente pelos sociólogos Barney Glaser e Alsem Strauss na década de 1960. Nela, uma teoria é gerada indutivamente a partir do estudo do fenômeno, ou seja, ao invés de usar uma teoria para analisar, compreender, sistematizar e/ou explicar os dados observados, busca-se construir uma teoria que inclua e estabeleça relações entre os dados empíricos (CORBIN; STRAUSS, 2015). A TFD pode ser considerada como “uma metodologia de campo que objetiva gerar construtos teóricos que explicam a ação no contexto social sob estudo” (CASSIANI; PALIRI; PELÁ, 1996, p.78). Segundo Cassiani e Almeida (2009), há três conceitos importantes que caracterizam a TFD:

- sensibilidade teórica do pesquisador: está diretamente relacionada à bagagem profissional do pesquisador, seu investimento em buscar adquirir conhecimentos sobre sua temática de estudo, e habilidades sobre identificação, conceituação e compreensão sobre dados pertinentes.
- amostragem teórica: momento que o pesquisador decide como e onde coletar dados, e seleciona, analisa e interpreta informações relevantes (codificações).

Inicialmente o investigador começa a entrevistar um grupo da população seguindo seus objetivos. Concomitante a esta etapa ele inicia a codificação dos dados identificando lacunas que serão então utilizados para direcionar a coleta de dados adicionais, desenvolvendo teoricamente as categorias. A amostragem teórica de qualquer categoria termina quando ela atingir o processo da saturação teórica e

estiver elaborada e integrada em uma teoria emergente (CASSIANI; ALMEIDA, 2009, p.14).

- memorandos ou memos e os diagramas: são modos de representação visual para demonstrar os resultados gerados pelos conceitos anteriores e/ou pensamentos que possam surgir no decorrer do processo.

Na TFD, a coleta de dados pode ocorrer por meio de entrevistas, questionários, observação participante, biografias, relatórios, vídeos, dentre outros. No processo de codificação desses dados, podem-se destacar a realização de três momentos: a Codificação Aberta¹⁷, Codificação Axial¹⁸ e a Codificação Seletiva ou Redação da Teoria¹⁹ (CORBIN; STRAUSS, 2015).

Então, com a finalidade de construir a teorização partindo do estudo de um ambiente educacional específico e especializado de música, com ênfase em determinadas estratégias pedagógico-musicais, utilizou-se para a coleta de dados revisão de literatura sobre pedagogias musicais, relatórios, gravações, diário de classe, entrevistas semiestruturadas, listagem de determinadas estratégias pedagógicas, diário de classe, questionário e tabela para avaliação.

Foi estabelecida a utilização de gravações das aulas ministradas e seu processo de observação para visualizar maiores detalhes dos eventos pedagógico-musicais; Diário de classe para acompanhar a frequência dos alunos; e a realização de entrevista semiestruturada com os pais dos alunos participantes da pesquisa, com a finalidade de obter dados quanto à percepção desses pais sobre a qualidade do ambiente educacional, postura do professor, as implicações e reflexos do processo musicalizador na vida de seus filhos, como também, o desenvolvimento musical dos mesmos, e identificar quais acontecimentos das aulas foram considerados mais significativos.

Para garantir confidencialidade da identidade das crianças e seus pais, foram criados nomes fictícios de modo que as crianças cujo nome inicia com a letra “D” possuem Síndrome de Down (Daniela, Davi e Diana), e as que se iniciam com a letra

¹⁷ A codificação aberta é um processo interpretativo no qual os dados são discriminados analiticamente por categorias de informação. Sua finalidade é dar ao pesquisador novos insights rompendo formas padronizadas de pensar ou interpretar fenômenos refletidos nos dados (CRESWELL, 2014).

¹⁸ Nesta fase, o pesquisador aprimora e diferencia as categorias resultantes da codificação aberta. O pesquisador seleciona as categorias mais relevantes e as coloca como fenômeno central para estabelecer relações entre as categorias e subcategorias (CRESWELL, 2014).

¹⁹ Na codificação seletiva, o pesquisador utiliza as categorias geradas e desenvolve proposições que inter-relacionam as categorias em um modelo ou constrói uma história que descreva as relações subjacentes às categorias encontradas (CRESWELL, 2014).

“T”, possuem desenvolvimento típico (Tadeu, Tales e Tiago). Os gêneros (masculino e feminino) foram mantidos tanto para os pais como para as crianças.

3. Princípios norteadores do Planejamento Pedagógico

3.1. Émile Jaques Dalcroze e a Rítmica

O educador musical austríaco Émile Jaques Dalcroze, ao ministrar aulas de música no Conservatório de Genebra, na Suíça, por dezoito anos, percebeu que, devido ao ensino tecnicista de sua época, os estudantes compreendiam apenas de modo intelectual a notação musical e não conseguiam executá-las bem musicalmente. Também, apresentavam dificuldades em desenvolver a habilidade de escuta e memória musical. Tais acontecimentos ocorriam pelo fato de que não vivenciaram os elementos musicais anteriormente a aquisição de conceitos. A fim de sanar tais problemáticas no aprendizado musical, Dalcroze elaborou um sistema de ensino denominado de *Rythmique* (Rítmica) (FONTERRADA, 2008; MARIANI, 2011).

O sistema Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização, e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade (FONTERRADA, 2008, p. 133).

Dalcroze considerava que a interação entre o corpo e a mente é necessária para o aprendizado musical. O indivíduo deve se envolver inteiramente com seu organismo para conquistar uma musicalidade completa. O aluno deve ser percebido como um ser ativo, capaz de vivenciar os componentes que integram a linguagem musical, e a música como uma arte que possibilita o desenvolvimento de todas as suas faculdades, abrangendo aspectos afetivos, cognitivos, e sensoriais, que contribuem para a memorização, atenção, criatividade, socialização, e consciência corpórea, vocal e auditiva (SANTOS, 2001; FONTERRADA, 2008). A Rítmica, em particular, “é, ao mesmo tempo, uma educação para a música e através da música” (MARIANI, 2011, p. 46).

Dalcroze desejava que os estudantes sentissem a música, compreendendo-a em sua inteireza através de um ambiente educacional dinâmico e prazeroso. Preocupava-se também com o aprendizado musical das crianças, criando estratégias pedagógico-musicais que eram opostas ao ensino tradicional e que valorizam a espontaneidade e criatividade (FONTERRADA, 2008; SILVA, 2008).

Na contramão de um saber meramente técnico e acrobático, Dalcroze buscou despertar na criança o seu jogo, recuperando o prazer inerente à experiência da arte. Ao contrário daquilo que viveu no período escolar, Dalcroze esmerou-se em garantir às crianças que as lições de música 'fossem uma alegria, não mais uma tortura'. A alegria, o divertimento e jogo não eram apenas elementos desejáveis numa lição de Rítmica, mas um axioma estético-pedagógico pois 'a criança preferirá sempre uma torta com geleia a um pão seco' (MADUREIRA, 2008, p. 33).

Para propagar uma educação musical agradável e que favoreça o desempenho dos alunos, Dalcroze ressaltou que o ambiente em que ocorrem as aulas deve ser amplo, para que o indivíduo tenha liberdade de se expressar de variadas formas. No desenvolvimento do processo, propõe a realização de tarefas em grupo que permitam saltitar, galopar, explorar gestos diferentes, se movimentar de acordo com a escuta de uma obra musical, fazer música partindo de seu movimento corporal e estimular a escuta ativa. Além disso, ressalta a prática de improvisação como meio criativo do aluno evidenciar os elementos musicais que vivenciou. Como exemplo, sugere estimular respostas vocais ou gestuais a partir da escuta de uma determinada melodia ou sequência rítmica. Vale lembrar que, considera o piano como instrumento adequado para as práticas educativas musical por possibilitar a produção de variados elementos musicais (MARIANI, 2011).

O professor de música exerce um papel fundamental para a construção do conhecimento musical. Tem a missão de propor tarefas variadas para as aulas não ficarem em monotonia, e estar atento ao nível de envolvimento do aluno.

Cabe ao professor dar ordens, apresentar estímulos, supervisionar a execução; deve criar (improvisar) trechos musicais que introduzam intervenções práticas desafiadoras a um desenvolvimento crescente do aluno, improvisar constantemente (evitando a execução de exercícios já automatizados, o uso das mesmas peças, fixando respostas a elas associadas). Quanto ao senso métrico que perpassa toda a proposta de Dalcroze, prevê ele exercícios de marcha e outros deslocamentos corporais, usando o pulso, o acento métrico, expressivo, a alternância de compassos binários, ternários, quaternários, simples e compostos, compassos mistos (SANTOS, 2001, p. 16).

3.2. Carl Orff e a Música Elementar

O pedagogo musical alemão Carl Orff foi fundador da instituição escolar *Güntherschule*, em Munique, juntamente com a dançarina e amiga Dorothee Gunther. Nesse espaço educacional, desenvolveu uma pedagogia musical que beneficiava o desempenho de habilidades musicais e a formação humana de seus alunos. Porém, teve seu trabalho interrompido devido à destruição da escola no período da Segunda Guerra Mundial. Após três anos, recebeu o convite de uma rádio alemã, chamada de Rádio Baviera, para compor músicas que se relacionassem à sua prática educacional e que fossem destinadas a crianças e executadas por elas. Então, Orff fez adaptações de exercícios que havia elaborado inicialmente para adultos para o universo infantil, o que originou uma nova abordagem pedagógico-musical e um rico material didático (FONTERRADA, 2008; BONA, 2011).

Sua proposta também se opõe ao modelo de ensino tradicional e tecnicista, pois, assim como Dalcroze, preza pela precedência da vivência musical à leitura e escrita musicais. Para Orff, o aprendizado dos elementos musicais deve fundamentar-se em práticas que associem música, movimento, linguagem verbal e improvisação, e acontecer de modo gradual. Partindo desse pensamento, desencadeou a criação da terminologia Música Elementar, componente central de sua pedagogia (FONTERRADA, 2008; BONA, 2011).

Música elementar jamais será unicamente música, ela está integrada ao movimento, à dança e à linguagem, é aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. Ela é pré-espiritual, desconhece as grandes formas e a arquitetura, ela contém pequenas formas de sequências, *ostinati* e pequenos rondós. Música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, é adequada à criança (ORFF, 1964 [1951], p. 16, apud BONA, 2011, p.140).

Orff ressalta que a aplicação de sua metodologia é apropriada para a primeira infância. Os exercícios a serem realizados devem possibilitar a participação ativa de cada indivíduo e sugere o uso de determinados elementos essenciais para prática pedagógico-musical que podem desencadear o aprendizado de variados conteúdos musicais. A exploração de movimentos no lugar e se deslocando pelo espaço, como exemplo, proporcionam experiências corporais de tempo e espaço, promovem a

interação entre os integrantes do grupo, evidenciam a expressividade individual, possibilitam variadas dinâmicas, e contribuem para a percepção de si mesmo. Já a progressão de motivos melódicos permite que o aluno escute, reproduza e crie melodias curtas, que no decorrer do processo de aprendizagem podem ser ampliadas e tornarem-se mais complexas. Por sua vez, a utilização de poemas, textos, nomes, parlendas, canções do universo infantil e outros componentes que se relacionam com a linguagem verbal podem suscitar melhor compreensão de padrões rítmicos e de compasso, dentre outros elementos musicais (FONTERRADA, 2008). Conforme menciona Bona (2001, p.141), ao longo do processo pedagógico, “a prática de movimentos, as atividades rítmicas, e o aprendizado da melodia ocorrem de forma simultânea: o movimento ou gesto pode ser traduzido em ritmo ou som; de modo inverso, um som ou ritmo pode gerar um gesto, movimento ou dança”.

Além dos recursos pedagógicos supracitados e suas implicações, Orff deu ênfase à prática de improvisação como importante meio para desenvolver a capacidade criativa e a musicalidade. “A criação de uma música feita pela própria criança, considerada nessa pedagogia como improvisação, é algo essencial para o êxito do trabalho. A improvisação pode envolver o uso da voz, de instrumentos musicais, a criação de palavras, textos, e/ou movimentos corporais” (SOUZA, 2014, p. 16).

A fim de intensificar a qualidade no fazer musical, propôs a execução do *Orff-Instrumentarium* (Instrumental Orff), que é composto por “uma família de xilofones (soprano, alto, tenor e baixo), uma família de metalofones, tambores, pratos, platinelas, pandeiros, maracas e outros instrumentos de percussão pequenos, além de violas da gamba e flautas doces” (FONTERRADA, 2008, p. 163). Ao explorar e produzir música por meio desse material, o aluno pode vivenciar todos os parâmetros do som, realizar práticas em conjunto e aprimorar a capacidade de improvisar. Vale lembrar que esse instrumental foi fabricado pelo construtor de instrumentos musicais Klaus Becker-Ehmck e Carl Maendle, seu seguidor, sob o direcionamento de Orff (BONA, 2011).

3.3. Raymond Murray Schafer e a Educação Sonora

O educador musical canadense Raymond M. Schafer, por sua vez, atentou para a sonoridade do meio em que o ser humano está inserido, na relação do ser humano com o universo, e como essas temáticas poderiam ser exploradas no âmbito da educação musical. Em 1969, fundou um projeto em Vancouver denominado de *The World Soundscape Project* (Projeto Paisagem Sonora Mundial) que consistia em identificar as

alterações que os sons do ambiente sofreram ao longo dos anos e suas implicações sociais. Além disso, era um estudo de caráter multidisciplinar, mundial, que possibilitava a conscientização do ser humano sobre a sonoridade que o envolve. Valorizava e explorava os sons provenientes da natureza e os utilizava na construção de suas composições musicais (FONTERRADA, 2008, 2011).

Como fruto de suas reflexões e atuação profissional, escreveu livros que descrevem os princípios norteadores de sua proposta educacional, com destaque para “O ouvido pensante (1991) e A afinação do mundo (1997), referências no cenário musical, e que desencadearam uma nova abordagem pedagógico-musical” (SOUZA; SANTIAGO, 2015, p. 5). É importante ressaltar que Schafer não elaborou uma metodologia linear e nem destinada a uma faixa etária específica, mas expôs suas ideias para serem utilizadas como referência e reflexão para a propagação do ensino, pelo fato de acreditar que o docente não deve apenas reproduzir planos de aula, mas sim imprimir sua singularidade em sua prática educativa.

A educação sonora, fundamento central de sua proposta, desencadeou o termo “paisagem sonora” (*soundscape*), que enfatiza a escuta ativa da sonoridade que envolve o cotidiano do indivíduo. Schafer considera que os sons que são conscientemente ouvidos, podem ser originados por decorrência do clima e localização, e trazer significados específicos para determinado grupo social.

A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como paisagens sonoras. Podemos isolar um ambiente acústico como um campo de estudo, do mesmo modo que podemos estudar as características de uma determinada paisagem (SCHAFER, 1997, p. 23).

“Nesta abordagem, o professor tem a missão de instigar, questionar e estimular os alunos a construir seu próprio conhecimento através da vivência” (SOUZA; SANTIAGO, 2015, p. 6). Schafer não tem a intenção de formar virtuosos, mas de provocar positivamente um novo olhar e uma nova escuta para o modo que se vive. Sendo assim, não fornece respostas pré-estabelecidas, mas estimula os alunos a pensar e fazer música.

Schafer preocupa-se em partir dos elementos mais simples, das observações mais corriqueiras: de quantos modos diferentes pode-se fazer soar uma folha de papel? Ou as cadeiras de uma sala de aula? Como sonorizar uma história de modo a torná-la reconhecível apenas

por seus sons? Como construir uma escultura sonora? (FONTERRADA, 1991, p. 11).

Para Schafer (1991), a música deve dialogar com as demais linguagens artísticas, pois elas não são segmentadas, assim como o ser humano. A confluência das Artes é primordial.

Observem crianças brincando e tentem delimitar suas atividades pelas categorias das formas de artes conhecidas. Impossível. Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que “música” é algo que acontece durante uma pequena porção de tempo às quintas-feiras pela manhã enquanto às sextas-feiras à tarde há outra pequena porção chamada “pintura”. Considero que essa fragmentação do *sensorium* total seja a mais traumática experiência na vida da criança pequena. (SCHAFER, 1991, p. 290).

São muito utilizados exercícios que estimulam a criação; composição; exploração de objetos como fonte sonora; relações entre duas ou mais obras musicais; sonorização de uma imagem por meio da voz; criação de climas sonoros; identificação e/ou reprodução de sons que permeiam uma localidade específica; apreciação de repertórios de diferentes culturas; integração das artes; escuta ativa de um ambiente específico, e instigar a reflexão e o pensamento crítico sobre como melhorar sua paisagem sonora.

O primeiro passo é aprender a ouvir essa paisagem sonora como uma peça de música – ouvi-la tão intensamente como se ouviria a uma Sinfonia de Mozart. Somente quando tivermos verdadeiramente aprendido a ouvi-la é que poderemos a começar fazer julgamentos de valor. Quais os sons que gostamos? Quais gostaríamos de guardar? Quais não são necessários? Os sons delicados estão sendo tragados pelos volumosos ou mais brutais? (SCHAFER, 1991, p. 289).

Uma comparação entre princípios e diferentes aspectos da abordagem pedagógica de Dalcroze, Orff e Schafer é apresentada na Tabela 1. Como pode ser observado, há vários elementos similares e/ou complementares entre as três propostas.

Tabela 1: Síntese das pedagogias musicais de Dalcroze, Orff e Schafer.

	DALCROZE	ORFF	SCHAFER
Elemento central pedagógico	Rítmica	Música Elementar	Educação Sonora

Princípios Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Vivência dos elementos musicais antecede a escrita - Aprendizado musical através da associação música, corpo, movimento, tempo e espaço - Habilidade de escuta - Divertimento e alegria - Educação coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivência dos elementos musicais antecede a escrita. - Integração entre música, movimento, linguagem e improvisação - Ensino gradual, partindo do simples ao complexo - Prazer no fazer musical - Trabalho em grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivência dos elementos musicais antecede a escrita - Ênfase no som e suas propriedades - Relação entre homem, som e ambiente - Qualidade da escuta - Consciência ecológica
Abordagens de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção e reação aos estímulos sonoros - Exploração do espaço - Movimento partindo da música e música surgindo através do movimento - Improvisação rítmica e melódica dos conteúdos musicais já assimilados - Práticas que favoreçam a escuta ativa, como por exemplo, expressar corporalmente uma música a partir da escuta da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do Instrumental-Orff. - Expressar a música corporalmente - Práticas em conjunto - Improvisação através do uso da voz, criação de palavras, movimento corporal, instrumentos musicais, e/ou textos, tendo como referência os elementos musicais já trabalhados. - Uso de variedades textuais e canções infantis. - Brincadeiras de roda. - Na iniciação musical, faz uso de melodias curtas com três tons. - Jogos de imitação. - Ocorrência simultânea do aprendizado de melodia, atividades rítmicas e práticas de movimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Paisagem sonora de diversos ambientes - Música de diferentes culturas - Reflexão sobre os sons ouvidos - Elaboração de estratégias para melhorar uma peça musical, e/ou paisagem sonora. - Exercícios de relaxamento - Imitação dos sons de um determinado ambiente - Criação de climas - Improvisação utilizando instrumentos musicais, voz, e objetos do ambiente. - Produção sonora através de objetos, instrumentos musicais e/ou voz - Exploração de objetos como fontes sonoras
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Consciência auditiva, vocal e corporal - Consciência rítmica como resultado da vivência corporal - Desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e afetivo - Experiência estética - Expressividade - Interação - Estímulo à criatividade - Favorecer a memória e a concentração 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão dos elementos musicais. - Desenvolver a habilidade criativa. - Estimular a expressividade - Desenvolvimento humano - Interação 	<ul style="list-style-type: none"> - Equilíbrio entre homem e natureza. - Evidenciar que não existe hierarquia entre as artes - Ampliar o repertório musical - Expressão de sentimentos e pensamentos - Permitir aos ouvintes variadas respostas emocionais - Desenvolver a capacidade criativa

Fonte: Adaptado de Souza (2014).

3.4. Renato Tocantins Sampaio e a Música na Infância

O musicoterapeuta e educador musical Renato T. Sampaio, ao pesquisar sobre as relações entre a criança e a música, identificou que essa arte está presente na vida do ser humano desde o período gestacional. O bebê responde a eventos sonoros por meio de sua gestualidade, consegue identificar a voz materna, percebe elementos musicais como

os contrastes de altura e estruturas rítmicas, e adquire mais habilidades musicais no decorrer de seu desenvolvimento. Sampaio afirma que:

Os seres humanos já nascem com uma 'programação' pronta para o desenvolvimento de várias habilidades necessárias à sobrevivência em nossa sociedade como perceber e reagir ao contato com outras pessoas, controlar os esfíncteres, andar, falar etc. No entanto, é na interação com o ambiente que o cérebro humano confirmará ou induzirá novas conexões nervosas e, deste modo, a aprendizagem (SAMPAIO, 2017, p.125).

Sampaio considera que cada sujeito pode vivenciar a música em três níveis distintos, denominados de: experiência singular, experiência cultural, e experiência universal. Este último compreende a vivências musicais semelhantes entre todas as pessoas e independem de sua localidade, enquanto a cultural envolve o momento em que cada indivíduo compartilha essas vivências com pessoas que integrem o mesmo grupo cultural, e a singular remete a uma experiência que traz um significado particular ao indivíduo.

A música é um produto da cultura e como tal, cada indivíduo de um determinado contexto cultural terá acesso a ela em seu dia a dia. Contudo, dois indivíduos de um mesmo contexto culturais não somente podem ter acessos diferenciados aos conhecimentos e práticas musicais de sua comunidade como também podem ter experiências pessoais diferentes numa mesma prática (SAMPAIO, 2017, p. 136).

Então, a experiência musical, de modo geral, possui interferências do ambiente social em que o sujeito está inserido. Sendo assim, Sampaio (2017) considera que na sociedade há cinco campos relacionados à prática musical: Saúde, Religião, Entretenimento, Arte e Educação. Na Educação, Sampaio descreve três subtipos: Música como recreação na escola, Educação através da música e Educação Musical.

A Música como recreação na escola é utilizada como um meio para possibilitar descontração e/ou descanso de disciplinas, durante o intervalo escolar. “Esta atividade musical pode ser ativa ou receptiva, isto é, as crianças podem simplesmente ouvir música ou podem participar ativamente desta experiência musical, cantando, tocando instrumentos musicais, dançando etc.” (SAMPAIO, 2017, p. 129). Nesse momento é importante que sejam realizadas atividades de caráter lúdico que não exijam muito esforço da criança, que utilizem materiais que possuam boa produção sonora, e repertório variado, de modo a beneficiar o desenvolvimento da escuta das crianças e a diversidade cultural (SAMPAIO, 2017).

A Educação através da música “utiliza tanto o aspecto lúdico e prazeroso da música como a possibilidade dela desenvolver habilidades cognitivas, motoras e afetivas para abordar pedagogicamente conteúdos de outros universos que não especificamente artístico” (SAMPAIO, 2017, p. 134). Então, a música torna-se um meio para se alcançar o propósito de auxiliar no ensino de outras disciplinas, de modo que o aluno compreenda conteúdos específicos de uma determinada área do conhecimento, que não seja a música propriamente dita. Pode-se encontrar esse subtipo em projetos sociais que possuem práticas educacionais musicais, e que apresentam como objetivo principal a inclusão social e não o desenvolvimento de habilidades musicais. Vale lembrar que, no contexto da educação infantil essa arte muitas vezes é utilizada para definir momentos do cotidiano escolar, como por exemplo, o aprendizado de canções para que os alunos se preparem para o horário do lanche (SAMPAIO, 2017).

Segundo Sampaio, a música pode proporcionar prazer, bem-estar, alegria, um ambiente educacional agradável, servir de auxílio para demais áreas do conhecimento, mas não deve deter-se apenas nesses objetivos, inclusive no âmbito da educação infantil. É substancial que as crianças tenham um contato direto com o subtipo Educação Musical. Este, de modo geral, tem o intuito de desenvolver competências musicais do aluno através de práticas que estimulem o canto, a composição, criação, expressão corporal associada à música, percepção auditiva, compreensão da notação musical e entre outros. No processo de aprendizagem infantil, inicia-se a musicalização, que compreende “processo de aprendizagem formal dos conteúdos técnicos e expressivos musicais” (2017, p. 134). Além do desenvolvimento de habilidades musicais, enfatiza que a Educação Musical também preza pela formação global do indivíduo. Acredita que é substancial o equilíbrio entre os ensinamentos essencialista e contextualista.

No ensino ‘essencialista’ há uma hipervalorização do conteúdo especificamente musical, muitas vezes abordado de forma conservatorial e excludente. Já no ensino ‘contextualista’, a educação, inclusive a educação musical, é pensada como desenvolvimento global do ser humano, arriscando deixar de lado os conteúdos específicos musicais em prol desta formação integral e do desenvolvimento global. A superação deste dualismo é uma tarefa difícil e para a qual não há receita pronta. Para tentar alcançá-la, devemos buscar um diálogo permanente com as demais áreas do conhecimento, com os demais atores da vida escolar, com o público com qual estamos lidando (SAMPAIO, 2017, p. 134).

Para promover um ensino musical de qualidade para crianças, Sampaio afirma que o professor deve estar atento aos estágios de conhecimento e de competências musicais em que o aluno se encontra, de modo a avaliá-lo para realizar intervenções pedagógicas sequenciais e progressivas que beneficiem o desenvolvimento da musicalidade e das esferas motora, afetiva e cognitiva, exercendo assim uma mediação. Também sugere que, no processo de musicalização infantil, ocorram práticas que possibilitem a associação de movimentos à produção sonora, diversifiquem o repertório musical, e estimulem a participação ativa. Em aulas para crianças que possuem entre um a três anos de idade, especificamente, sugere que:

Movimentos podem ser incorporados no fazer musical de vários modos: podemos cantar música que em determinados momentos solicitem estes movimentos, podemos dançar realizando tais gestos, podemos sonorizar (improvisando vocalmente ou com instrumentos) os movimentos e gestos que a criança executa, dentre tantas outras possibilidades. Deste modo, as crianças irão interagir com o adulto em um fazer musical prazeroso que lhe permitirá explorar os elementos sonoros de forma lúdica ao mesmo tempo em que favorece a relação e o vínculo entre esta criança e o adulto com quem brinca musicalmente. As atividades musicais devem ser relativamente curtas (não mais do que alguns poucos minutos) com repetições para que a criança desenvolva um senso de previsibilidade, mas, ao mesmo tempo, com algumas mudanças para sempre incluir o novo, o inusitado, o diferente, dando abertura para novas experiências e novos modos de brincar (SAMPAIO, 2017, 146).

3.5. Betânia Parizzi e a Musicalização Infantil

A pianista e educadora musical Betânia Parizzi, no decorrer de sua trajetória, realizou pesquisas relacionadas ao desempenho musical e psicológico de crianças, principalmente em seus primeiros anos de vida. Constatou que a música é uma arte inerente ao ser humano, e que é de suma importância que cada indivíduo seja estimulado musicalmente ainda na primeira infância. “A música faz parte das culturas de todas as épocas. Não existe uma cultura que não tenha produzido sua música! Por isso, passar pela vida sem estudar música é o mesmo que passar pela vida sem conhecer a nossa história e a nossa cultura” (LEHMANN, 1993, p. 15 apud PARIZZI, 2017).

Segundo a educadora, o processo de aprendizagem musical ocorre da mesma maneira que a apropriação da língua materna, primeiro ouvindo a sonoridade que a rodeia, as palavras, imitando o que se ouviu através dos balbucios e movimentos corporais, e em seguida, com a fala associadas a pensamentos, e por último, o

procedimento da escrita e leitura. Na música, o indivíduo deve vivenciar os elementos musicais, ouvindo sons diferentes, reproduzindo melodias e ritmos, fazendo música por meio da exploração vocal e instrumental, e finalmente, ler e escrever música.

Parizzi (2009, p. 108) enfatiza “a importante atuação dos pais e cuidadores (*caregivers*) como “professores competentes” da língua materna e como mediadores das influências culturais. Esse comportamento é denominado por alguns estudiosos como ‘parentalidade intuitiva’²⁰.” Esta terminologia está diretamente relacionada à forma que os adultos têm de passar para a criança os elementos de sua cultura, e acontece intuitivamente, sendo uma prática necessária para o desenvolvimento infantil. A educadora, cita como exemplo, a maneira que os pais alteram sua voz ao se comunicar com o seu bebê, realizando sonoridades vocais com timbres variados, contrastes de altura e diferentes rítmicas, e construindo pequenas melodias. Esses elementos são elementos musicais e tornam-se referências para o bebê, e essa estimulação instiga o bebê a explorar seus sons vocais, a potencializar sua musicalidade e capacidade de comunicação.

A forma com que o bebê interage e se comunica com o adulto por meio da produção vocal e do movimento corporal é denominada “musicalidade comunicativa”²¹. Ela é “deflagrada e incentivada pela parentalidade intuitiva, é a base da comunicação humana e como tal se torna evidente nas condutas comunicativas dos primeiros meses de vida do bebê.” (PARIZZI, 2017, p. 111).

Ao longo do segundo ano de vida, “a fala passa a ser utilizada pela criança com a finalidade de comunicação e as vocalizações passam a ser claramente percebidas como cantos espontâneos.” (PARIZZI, 2009, p. 118). Nessa fase, os cantos possuem uma instabilidade na afinação, e predomina intervalos maiores e menores de segundas e terças. Já aos dois anos completos, as crianças tendem a imitar as canções que ouvem, mas continuam reproduzindo, também, contornos melódicos. Com o passar do tempo, vão desenvolvendo sua escuta ativa, capacidade de reproduzir sonoridades, ampliam seu repertório, e à medida que vão construindo sua bagagem musical aprimoram seu desempenho para criar seus próprios cantos. Vale ressaltar que a potencialização do

²⁰ O Conceito de Parentalidade Intuitiva foi desenvolvido por H. Papousek e M. Papousek e tem sido muito utilizado por educadores musicais que atuam com crianças pequenas. Para maiores informações, ver PARIZZI (2009).

²¹ Por sua vez, o conceito de Musicalidade Comunicativa foi desenvolvido por C. Trewarthen e S. Malloch também tem sido muito utilizado por educadores musicais que atuam com crianças pequenas. Para maiores informações, ver PARIZZI (2009).

canto, da criação musical e de outras habilidades musicais acontecem efetivamente com estímulos, por meio do processo de educação musical.

A prática sistemática da música envolve um **refinamento sensorial** variado, desenvolve **habilidades motoras** complexas, alimenta a criança com sonoridades que serão vitais na **aquisição da linguagem** e em sua **capacidade expressiva** ao longo da vida. Portanto, quanto mais cedo a criança for submetida a um trabalho de **educação musical** consistente e bem fundamentado, mais completa e permanente será a influência da música em sua vida. Daí, a relevância que hoje tem sido dada à educação musical, desde a fase inicial da vida do bebê (PARIZZI, 2017, grifos do autor)

Para tanto, é importante que desde a primeira infância a criança vivencie e adquira o conhecimento musical através da musicalização, que tem por objetivo “despertar e desenvolver o gosto pela música, promovendo assim, com muita alegria, o desenvolvimento musical da pessoa. O processo de musicalização fornece “ferramentas” para que o indivíduo possa se expressar por meio da música através de gestos, voz e instrumentos musicais.” (PARIZZI, 2017). As aulas de musicalização devem envolver práticas pedagógico-musicais que promovam exercícios coletivos e o aprimoramento do aprendizado por meio de vivências lúdicas e divertidas. Parizzi (2009) ressalta a necessidade de se incentivar que a criança pequena crie seus cantos espontâneos durante as aulas de musicalização.

O educador musical, tendo uma formação musical de qualidade e direcionada corretamente à criança, pode contribuir efetivamente para o seu desenvolvimento musical e global, abrangendo progressos de cunho cognitivo, motor e afetivo. Ao observar atentamente o aluno, o professor compreende o universo infantil, reconhece sua bagagem musical, torna-se capaz de identificar suas particularidades e de associar adequadamente uma proposta pedagógico-musical ao perfil do educando. Além disso, o educador musical, de modo geral, deve possuir as seguintes habilidades destacadas por Parizzi (2017):

Ele precisa ter uma boa formação musical que lhe permita ser capaz de se expressar por meio da música (tocar um instrumento musical com desenvoltura, usar a voz de forma expressiva, ser capaz de improvisar e criar com os sons, ouvir música criticamente etc.). Ele tem que conhecer as metodologias pedagógicas capazes de tornar o aprendizado da música prazeroso e eficaz em qualquer contexto em que ele atue seja em escolas de música, escolas de educação básica ou em projetos sociais (ONGs, presídios etc.).

3.6. Plano de ensino

O planejamento das aulas da turma de educação musical inclusiva de 2017 foi construído de acordo com os referenciais teóricos mencionados acima, se adequando a faixa etária, frequência e às respostas dos alunos mediante as propostas em cada aula. No decorrer do processo foi mantido o mesmo conteúdo com atividades diferentes para que as crianças com desenvolvimento típico mantivessem o interesse e o engajamento e para que os com SD tivessem mais tempo para apreender o conteúdo e desenvolver as habilidades necessárias, respeitando o tempo de aprendizagem e a singularidade de cada aluno. Deste modo, esperou-se possibilitar um ambiente inclusivo, acolhedor e prazeroso aos alunos dos dois grupos e seus pais e/ou responsáveis.

Os conteúdos abarcaram os parâmetros sonoros, com ênfase em seus contrastes. Teve como principais desdobramentos a vivência de compassos simples, pulsação, células rítmicas presente em canções, repertório variado abrangendo peças musicais eruditas, populares e canções tradicionais brasileiras, forma musical, sonoplastia, exploração sonora, como também, práticas que estimulassem a escuta ativa, expressividade, e o fazer musical.

As aulas aconteceram semanalmente, com 30 minutos de duração cada, e com a média de 6 atividades curtas por aula, de modo que acontecessem dinâmicas diversificadas com variadas temáticas. No decorrer do processo, prezou-se pelo estabelecimento de rotinas, como por exemplo, iniciando e finalizando a aula com atividades de acolhimento e despedida, respectivamente, podendo fazer conexões com outras atividades presentes no decorrer da aula. Atentou-se também para a disposição corpórea, com tarefas que permitissem diferentes maneiras de comunicar e expressar música com o organismo, envolvendo ações em que os integrantes do grupo realizassem movimentos quando assentados ou em pé, ou apenas sentados tocando expressivamente determinado instrumento musical.

4. Resultados e Discussão

4.1. Frequência e aproveitamento dos alunos

Em 22 aulas ministradas ao longo de 2017, Tiago participou de 18, Tales de 17, Tadeu de 9, Davi de 8, Daniela de 2, e Diana de 4. Cabe ressaltar que nem todas as crianças iniciaram juntas: Davi iniciou na 3ª aula, Diana na 16ª, e Daniela matriculou-se antes de acontecer a 3ª aula, mas iniciou sua participação na 6ª aula, enquanto as três crianças com desenvolvimento típico começaram a frequentar nas primeira ou na

entre as que esteve presente, apresentou dificuldades para ficar atento às atividades e à estrutura de aula. Então, teve comportamentos instáveis, como por exemplo, chorou ao entrar na sala depois de faltar cinco aulas seguidas, e por alternar a presença nas últimas aulas ficou muito agitado, disperso, com dificuldades para se concentrar nas atividades propostas juntamente com os colegas. Com essas atitudes interferiu negativamente na fluência da aula, pois, em alguns momentos, desviava a atenção das demais crianças da realização das atividades. Diana frequentou apenas duas aulas, o que demonstrou também que seria necessária sua continuidade para se envolver melhor com os colegas e às práticas propostas.

Tales foi o segundo aluno mais frequente. No entanto, no mês de novembro faltou a três aulas seguidas e, quando retornou, perdeu um pouco a sensação de rotina. Contudo, na aula seguinte, já estava mais atento às propostas e desviou um pouco mais a sua atenção em relação aos demais colegas no momento em que o Tadeu estava mais agitado. De modo geral, por vivenciar mais vezes os parâmetros sonoros, desenvolveu mais o canto e o senso rítmico. Além disso, a cada aula demonstrava mais desejo de distribuir os instrumentos musicais para os colegas e de ajudar a organizar a sala guardando os materiais utilizados.

No segundo semestre do ano de 2017, Davi faltou a 9 aulas seguidas devido à sua internação por bronquite. Esse fato fez com que não tivesse contato com os colegas por um longo período. Quando retornou, demorava mais para responder aos eventos musicais, enquanto as demais crianças já sabiam como proceder, pois já estavam familiarizadas com as atividades. Porém, Davi muitas vezes observava atentamente os movimentos da professora, dos colegas e da mãe, e, logo após, tentava imitar e acompanhar as propostas. No momento que o Davi ficou doente, Diana foi convidada a participar, por isso sua entrada no fim do semestre. Das aulas que participou foi notável seu interesse pelos instrumentos musicais e por explorar sonoridades diferentes. O fazer musical com os demais colegas a estimulava a desempenhar as tarefas, e a responder com mais prontidão.

Embora a baixa frequência de alguns alunos provavelmente tenha afetado negativamente a evolução das habilidades musicais ao longo das aulas, foi perceptível que a cada oportunidade oferecida às crianças para vivenciar os elementos musicais, eles reagiam de alguma forma, não ficaram passivos, o que pode demonstrar que a música é uma ferramenta que facilita a interação entre os integrantes do grupo, estimula a expressão de cada ser, permite explorar o ambiente e os movimentos corporais e

fomenta a capacidade criativa. O acompanhamento dos pais e/ou responsáveis ao incentivar as crianças em fazer música, juntamente com a professora, também foi fundamental para o progresso das crianças.

4.2. Estratégias e Recursos Pedagógicos

No decorrer das aulas, a partir de uma observação constante do perfil da turma e da forma que os integrantes do grupo reagiam aos eventos musicais, aliados ao referencial teórico adotado, foram aplicadas estratégias pedagógicas considerando-se se determinada estratégia favorecia ou não a vivência musical e o aprendizado, o que gerou reflexões quanto à eficácia, adequação ao grupo e o surgimento de novas possibilidades educacionais. A partir da análise dos materiais escritos e das gravações em vídeo disponíveis, utilizando a abordagem de Teoria Fundamentada em Dados, foi construída uma lista de estratégias pedagógicas, e pode-se também, pensar em outras que poderiam ter sido utilizadas.

Em 2018, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMG, foram selecionados 10 trechos de gravações das aulas em vídeo, que correspondem a 10 atividades (APÊNDICE A), de acordo com os seguintes critérios: (1) trechos em que estivessem presentes pelo menos o aluno com Síndrome de Down mais frequente e um dos alunos com desenvolvimento típico; (2) atividades que abrangessem pelo menos três períodos distintos do processo estabelecido - início, meio e fim de todas as aulas ministradas; (3) atividades que abrangessem uso de música erudita e popular, bem como experiências de recriação, de improvisação e de audição musicais.

Tendo como abordagem de pesquisa a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), partindo de uma observação criteriosa dos trechos, foram detectadas e listadas 45 estratégias pedagógicas. Estas foram organizadas em categorias conforme suas particularidades (APÊNDICE B), que configuraram 6 dimensões:

- A Dimensão Estrutura Física (EF) abrange a dimensão do espaço, móveis e demais recursos que favoreçam a acessibilidade, movimentação e a participação dos integrantes do grupo. A EF foi composta por 3 estratégias, sendo elas: EF1 - Espaço físico adequado; EF2 - Mobiliário adequado; e EF3 - Marcadores Espaciais.
- A Dimensão Planejamento Didático (PD) envolve reflexões feitas pelo professor sobre o ambiente educacional que está inserido, e que a partir disso possa decidir como irá estruturar as aulas que ministra para desenvolver o conteúdo desejado, e

possibilitar melhor integração entre os integrantes do grupo. A PD foi composta por 8 estratégias, sendo elas: PD1 - Marcar início e final de cada atividade; PD2 - Sequenciação de conteúdos; PD3 - Variação de atividades para abordar o mesmo conteúdo; PD4 - Pais participam ativamente da atividade musical; PD5 - Vocabulário verbal adequado; PD6 - Pais conduzem a ação do filho; PD7 - Pais dão apoio físico; e PD8 - Pais estão presentes, observando, com validação, estimulação e/ou direção verbal.

- A Dimensão Organização Geral do Espaço, do Tempo e de Recursos (ETR) abrange o modo que a turma será organizada para realizar determinada atividade, como também a utilização de recursos variados para estimular a participação ativa de cada indivíduo, e a associação do movimento corporal com os elementos musicais. A ETR foi composta por 8 estratégias, sendo elas: ETR1 - Sentar em roda; ETR2 - Sentar ao lado; ETR3 - Agrupar por naipe; ETR4 - Uso de instrumentos musicais; ETR5 - Uso de gravações em áudio; ETR6 - Uso de gravações em vídeo; ETR7 - Uso de objetos diversos para apoio musical; e ETR8 - Uso de movimento corporal para enfatizar elemento musical.
- A Dimensão Relação professor-Aluno e Aluno-Aluno (RPA) consiste na forma que o professor interage com os alunos, e como estimular o contato entre os componentes do grupo. A RPA foi composta por 17 estratégias, sendo elas: RPA1 - Aceitação que criança tenha diferentes estilos de participação; RPA2 - Estabelecimento e/ou manutenção de contato visual com a criança; RPA3 - Professor busca interação na atividade musical com cada criança; RPA4 - Professor conduz grupo na atividade musical; RPA5 - Permitir que aluno explore o instrumento musical; RPA6 - Professor canta; RPA7 - Professor toca um instrumento para dar apoio musical à atividade; RPA8 - Oferecer mesma oportunidade de experiência para todos os alunos; RPA9 - Professor busca envolver todos os alunos na atividade; RPA10 - Professor busca promover interação entre os alunos na atividade; RPA11 - Professor valida e/ou dá feedback verbalmente; RPA12 - Professor valida e/ou dá feedback musicalmente; RPA13 - Professor aceita e/ou encoraja que a criança tenha participação aventureira; RPA14 - Professor aceita e/ou encoraja que criança tenha participação excêntrica; RPA15 - Professor aguça a curiosidade; RPA16 - Professor pede auxílio para o aluno; e RPA17 - Professor altera timbre da voz.

- A Dimensão Intervenções Musicais (IM) compreende que o professor realiza interferências em trechos melódicos e/ou rítmicos com a finalidade de estimular a escuta ativa e provocar respostas musicais dos alunos. A IM foi composta por 6 estratégias, sendo elas: IM1 - Suspensão da frase musical ou da música, IM2 - Professor chama a atenção para o som, IM3 - Professor oferece modelo musical, IM4 - Tocar com movimentação corporal apoiando elementos musicais, IM5 - Preparação dos alunos para a escuta de canção, e IM6 - Ênfase em determinado trecho de uma atividade de um modo diferente.
- A Dimensão Ludicidade (LUD) envolve o ensino de conteúdos musicais através de jogos, histórias, instrumentos e objetos que aguçam a criatividade, espontaneidade e expressividade do aluno. A LUD foi composta por 3 estratégias, sendo elas: LUD1 - Uso de histórias para contextualizar atividade e/ ou ações, LUD2 - Uso de materiais variados de forma lúdica, e LUD3 - Uso do corpo de forma lúdica.

As demais atividades, não selecionadas para a avaliação dos jurados, abrangeram também músicas eruditas e populares, como por exemplo: *Pour Elise* (L. V. Beethoven) Cavalinho Kok (Companhia de Música Teatral de Lisboa), O homem que ia pela estrada (Domínio Público), Aquário (Camille Saint-Saëns), dentre várias outras.

Para promover uma participação mais ativa, expressiva e musical dos alunos, ao longo das aulas, além de instrumentos musicais e de músicas gravadas em áudio, foram utilizados recursos pedagógicos não musicais como fantoches, imagens de animais, lápis grande de pelúcia, ursos de pelúcia, papel celofane, potinhos de plástico, bonecos de corda, sino, fitas coloridas, molho de chaves, cavalinhos e barquinhos de papel. O uso desses objetos buscava estimular a movimentação corporal associada à música, a criação e a exploração de novas sonoridades, a escuta e o canto das notas musicais e a percepção de contrastes de andamento, intensidade e altura.

Na atividade em que os integrantes do grupo tinham que realizar improvisações vocais, por exemplo, foram utilizados fantoches para que as crianças simulassem uma conversa entre animais, de modo a favorecer a exploração vocal, a construção de fraseados, a interação entre componentes da turma, e uma entoação vocal expressiva. Já em outra atividade, os alunos escutaram a melodia da canção *A Chuvinha Cai* e a acompanhavam tocando um molho de chaves no instante que a professora dizia o nome do aluno e o que estava tocando anteriormente deveria passar esse instrumento para o

colega mencionado tocar. Desse modo, os alunos podiam estabelecer um vínculo por meio do processo de sonorização. A professora aproximou o som da chuva já vivenciado pelo aluno em seu cotidiano e estimulou o aprendizado e a execução da canção.

Numa outra atividade, utilizou-se um sino pequeno. A professora tocou esse objeto sonoro e permitiu a sua exploração pelos integrantes do grupo. Em seguida os pais foram divididos em dois grupos, cada grupo segurava um pano colorido. Em seguida, a professora passeava pela sala tocando o sino atrás do pano que segurava, e, sem deixar que os alunos o vissem, deixava o sino com um dos grupos de pais. Posteriormente, os dois grupos balançavam os panos e apenas um tocava o sino também. Nesse instante, os alunos tinham que se concentrar no som do sino e identificar com qual grupo que ele estava. Essa tarefa permitiu que os alunos desenvolvessem sua escuta ativa, atenção, atitude, vivenciar o parâmetro timbre e a localização espacial do som, além de uma participação ativa de todos os integrantes do grupo. O momento de esconder e achar, e a forma que os pais tinham que balançar os panos foram estratégias que aguçaram a curiosidade dos alunos e a vontade de procurar pelo sino, como também o próprio som do objeto.

4.3. Entrevistas com os pais e/ou responsáveis

Pais de 5 crianças participaram da entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C). O pai que não participou esteve presente com seu filho em apenas duas aulas. Todos os pais participantes responderam que, por meio das aulas de musicalização, os filhos ficaram mais atentos aos elementos musicais.

Dentre as questões, houve 4 perguntas vinculadas ao nível de satisfação referente às aulas de musicalização, conduta do professor durante as aulas de música, com o local das aulas, e satisfação com o aproveitamento de seu filho nas aulas. Para isso, foram considerados 5 níveis: Nível 1 - completamente insatisfeito; Nível 2 - insatisfeito, Nível 3 - nem insatisfeito, nem satisfeito, Nível 4 - satisfeito, e Nível 5 - completamente satisfeito. Em relação às aulas de musicalização e à conduta da professora, 100% dos pais responderam com nível 5. Já em relação ao local das aulas e ao aproveitamento dos filhos, quatro pais consideraram o local das aulas e o aproveitamento de seu filho nas aulas como nível 5, e um, como nível 4. Vale ressaltar que, o pai que considerou como nível 4 o local das aulas comentou que “há sempre algo a melhorar no espaço físico”, mas não especificou o que ou quais aspectos deveriam ser

aprimorados. Já o pai que considerou o aproveitamento de seu filho como nível 4, fez o seguinte comentário: “Minha filha tem dificuldades para se concentrar o tempo todo a tudo que é proposto. Então acredito que se ela fosse mais concentrada ela aproveitaria mais ainda as aulas. Apesar que a aula de musicalização ajudou muito ela melhorar essa atenção para as coisas” (Mãe da Diana).

Todos os pais responderam que as aulas de musicalização ajudaram a melhorar os seguintes aspectos: habilidades de vocalização, fala e/ou canto, coordenação motora, interação social, cognição (atenção, memória etc.), consciência do ambiente. Somente os pais de alunos com desenvolvimento típico consideraram também que as aulas proporcionaram melhoras quanto á habilidade de vocalização, fala e/ou canto. Ao comentar das potencialidades desenvolvidas pelos filhos no decorrer das aulas, cada pai enfatizou diferentes competências:

Olha, eu notei uma evolução do Tales, porque foi algo muito dinâmico. Foi superpositivo o aproveitamento do Tales. O comportamento e a fala dele melhoraram, e também a forma dele se expressar (Pai do Tales).

Eu sempre quis que ele tivesse mais contato com a música, e ele é musical e na aula de música o Tadeu pode desenvolver mais a musicalidade. Ele sempre foi muito alegre e entusiasmado para as aulas. A aula de música ajudou muito na rotina e na concentração. (Pai do Tadeu).

O Tiago ficou muito tranquilo, ele traz a música para a brincadeira. Achei muito importante estar com outras crianças, melhorou muito a interação. Ele passou a cantar mais, verbalizar mais (Mãe do Tiago).

Apesar dos pais das crianças com Síndrome de Down não terem considerado que houve melhora na habilidade de vocalização, fala e/ou canto, inferiram que o processo de fala e canto são mais lentos, mas acreditam que o fato deles ouvirem o professor e as outras crianças fazendo as atividades ajuda a estimular, embora com resultados a longo prazo.

Apenas a Mãe do Davi não considerou que houve melhoras em relação ao comportamento pois considerou que ele já tinha um bom comportamento:

Só vi coisas positivas, ajudou no desenvolvimento como um todo. Acho muito bom pra ele, ele gostava muito, e dava elementos para usar em casa. Ele ficou mais atento aos sons. Ajudou ele sem dúvida nenhuma. Na parte do comportamento, vejo que ele já tinha um comportamento muito bom antes mesmo das aulas de música. (Mãe do Davi)

A Mãe da Diana afirmou que a filha

demonstrou maior interação com os colegas, demonstrou interesse pela parte musical, passou a entender o espaço neh...respeitando o tempo dela pra se manifestar, pra esperar, que antes ela não tinha essa consciência. Então a música, especificamente a aula de música, serviu para despertar a atenção dela e o interesse. (Mãe da Diana)

Os pais também deram um retorno positivo em relação às implicações das aulas de musicalização no dia a dia de seus filhos. Todos afirmaram que as práticas musicais vivenciadas trouxeram apenas benefícios e conseqüentemente refletiram positivamente em outros contextos sociais, na escuta ativa para sons do ambiente, na interação com outras crianças e adultos, no interesse por instrumentos musicais, e no anseio do fazer musical. Os pais deram depoimentos que evidenciaram tais implicações, além de trazerem em seu discurso relatos únicos sobre a forma que seu filho(a) se expressou musicalmente como resultado do processo pedagógico-musical vivenciado nas aulas:

A aula de música refletiu na escola [regular], nas rodinhas que participa. A partir das aulas de música ela aprendeu a ficar comportada, esperar a vez, o momento para fazer cada coisa. Consegue permanecer na roda, esperar a hora de tocar do outro. Ela se sentiu mais estimulada e curiosa para tocar instrumentos. Passou a ter curiosidade. Passou a entender o que é um piano após a aula de música. Quando ela vai na igreja, ela fica curiosa e se sente

estimulada e interessada em tocar os instrumentos que tem lá. Ela passou a ficar apertando as teclas do piano e falando o nome das pessoas lá de casa, por causa daquela atividade da aula de música que tem o nome de pessoas. Ela passou a querer a se aproximar mais das outras pessoas. Essas mudanças só começaram a acontecer depois dela participar das aulas de música. Tenho a intenção de colocá-la novamente na aula de música, pois acredito que também pode ajudá-la com sua dificuldade com a fala. Depois da aula de música eu passei a estimulá-la mais em casa com música (Mãe da Diana).

Ele ganhou de presente um violão, e ele se sentiu mais interessado para tocar. Em casa ele repetia aquela música que tinha que fazer gestos na cabeça, no queixo... A do “guli guli”. Quando ele via algo que lembrava o tambor, ele tentava imitar o jeito que tocava na aula de música, e reproduzia o som. Ele ficou mais atento as coisas no dia a dia (Mãe do Tiago).

Ajudou na interação social, na relação dele com outras pessoas. Quando ele passa em algum lugar que tá tocando música ele fica mais atento, querendo ouvir a música e falar dos instrumentos. Ajudou ele na escolinha, na sala de aula, pois depois da aula de música o Tadeu aprendeu a ficar na roda na hora da história, então a aula de música refletiu nesse comportamento na escola. Na escolinha também passou a tocar os instrumentos que tem lá com mais vontade, e aguçou mais a curiosidade dele para os instrumentos musicais, para a música. (Mãe do Tadeu).

O comportamento, a fala dele melhorou, e a forma dele se expressar. Ele interagiu superbem, ia te ajudar a guardar os instrumentos. A aula de música contribuiu para ele interagir melhor com as pessoas no dia a dia, teve uma porcentagem significativa para essa melhora, e a ficar atento aos sons, a música, a tudo. Ele ficou mais participativo

nas coisas. Ele lembrava o que ele vivia na aula de música (Pai do Tales).

Meu filho desenvolveu sim. Ele repetia as coisas, pegava as almofadas para sentar igual na aula de música. Até hoje ele adora as músicas, ele reconhece os instrumentos. Na brincadeira do dia a dia, ele ficou mais expressivo (Mãe do Davi).

Com o intuito de aproximar da maneira que os pais visualizaram as aulas, o que eles consideraram mais relevante, e, por consequência, o que chamou mais atenção do processo vivenciado, a entrevista foi finalizada com a seguinte pergunta: “O que mais lhe marcou nas aulas de musicalização?”. E obtiveram-se as seguintes respostas:

Eu acho que foi a apresentação do mundo sonoro da forma que foi feita. Os sons, as cantigas, a brincadeira com as bandeiras. A forma de sentir a música de várias formas, não só ouvida, mas sentida, como quando a gente corria, fazia a roda, batia o tambor mais rápido e mais devagar, dançava, fazia o foguete, cantava pro leão. (Pai do Tales)

Eu adorei assim tudo. Eu tive contato com instrumentos que eu nem conhecia, e a didática também gostei muito. Gostava muito daquela de chamar a música, o Davi tinha que ter atenção quando a música começava e parava de tocar. (Mãe do Davi)

Acho que o fim da aula, que tinha que explorar os instrumentos, dava a oportunidade dele ter contato com o piano. Só na aula de música que ele podia viver isso. A didática das aulas foram muito boas (SIC), tinham muitas novidades, atividades de interesse para a idade do Tadeu, respeitou a idade com qualidade, várias atividades diversificadas. (Mãe do Tadeu).

A dinâmica das aulas, o tempo, a didática diferente, a exploração de vários instrumentos musicais. Muita informação musical. A aula

estimulava muitas sensações. Não ficava maçante, porque as atividades foram dinâmicas e envolventes. A aula foi ideal pra idade das crianças. (Mãe da Diana).

Tudo. Principalmente aquelas atividades em que as crianças tinham que perceber uns contrastes, quando o som estava mais forte ou fraco, ou mais rápido e mais devagar. Gostei muito, a gente repetia em casa o que acontecia na aula. Em casa, tinha dia que ele começava a cantar rápido e ele mexia o corpo rápido, e quando era devagar ele fazia um movimento proporcional. Ele também ficou querendo dançar com um pano em casa quando ouvia música, por causa daquela atividade que tinha que dançar com os panos. (Mãe do Tiago).

Nota-se que, os pais destacaram elementos diretamente relacionados às estratégias pedagógicas, dando ênfase ao modo que foram abordados os conteúdos musicais, o estímulo de variadas sensações, o desenvolvimento da musicalidade por meio da ludicidade, a possibilidade de vivenciar a música com o próprio corpo, e a promoção de práticas envolventes, abrangendo a novidade e dinâmica. Em todas as respostas foram citadas as atividades propostas, e, em sua maioria, pelo menos uma foi exemplificada. Em quatro respostas foram citadas a palavra “didática”. Além disso, consideraram o processo pedagógico-musical adequado para a faixa etária das crianças, e foi salientada a oportunidade que o processo de musicalização proporcionou viver algo novo, construtivo, e memórias positivas que desencadeou, segundo algumas declarações, a tentativa de reviver em casa os momentos vivenciados primeiramente na aula.

Vale lembrar que, o professor mantinha contato com os pais e/ou responsáveis dos alunos que estavam mais ausentes por telefone, perguntando se estavam bem, se havia algo negativo na aula, e qual era o motivo das faltas. E assim, conseguiram-se as informações sobre a causa de cada falta.

As estratégias pedagógicas são ferramentas que auxiliam no alcance do objetivo educacional planejado pelo professor, de modo a propiciar melhores relações de aprendizagem, potencialização de habilidades dos alunos e a consolidação do desenvolvimento de suas competências nos níveis social, cognitivo, sensitivo e motor. Essas ferramentas podem abranger variados aspectos, como recursos para o espaço

educacional, o comportamento do professor, o modo que o conteúdo é vivenciado, intervenções necessárias no decorrer das tarefas e a otimização do tempo. As estratégias são moldadas e realizadas considerando-se, primordialmente, a singularidade de cada aluno e o seu conhecimento prévio, além das necessidades do grupo.

Sendo assim, foram desenvolvidas juntamente com as atividades propostas, estratégias pedagógicas que possibilitassem tais benefícios educacionais, com ênfase em uma vivência musical de qualidade, plena e prazerosa. A construção das estratégias foi pautada nos princípios pedagógicos dos educadores musicais supracitados, no sociointeracionismo de Vygotsky, nas pesquisas recentes sobre Síndrome de Down, e nas relações pertinentes à educação inclusiva. Esse referencial foi determinante para o direcionamento do trabalho, a reflexão sobre a prática pedagógico musical, e a compreensão do universo infantil. Para visualizar com mais detalhes a prática desenvolvida com os integrantes do grupo, as aulas foram gravadas com o consentimento dos pais e/ou responsáveis. Então, elas foram revistas, analisadas, e acompanhadas sob uma nova perspectiva, o que possibilitou um panorama geral de cada acontecimento, como as atitudes de cada aluno, e os eventos musicais decorrentes.

Vale ressaltar que as gravações das aulas e sua constante visualização favoreceram também a percepção das estratégias pedagógicas e o seu impacto no ambiente educacional. Então, notaram-se as ferramentas que beneficiaram o processo e que poderiam ser reutilizadas nas aulas seguintes, o que permitiu repensar as estratégias que se adequassem ao grupo, e em novas possibilidades. As estratégias *ETR 3* e *ETR 6*, disponibilizadas no ANEXO B, por exemplo, não foram evidenciadas em nenhuma atividade ministrada, mas por consequência das reflexões geradas, percebeu-se que sua aplicação seria enriquecedora para o plano de ensino, e certamente seriam utilizadas como continuidade do processo musicalizador.

Devido a fatores externos às aulas, houve faltas generalizadas conforme apresentado no diário de classe. Esse acontecimento também traz influências para a estruturação das aulas e o desempenho dos alunos. Conforme apresentado nos dados resultantes da frequência, os alunos que foram mais presentes puderam se aprofundar mais na vivência musical, se adequaram bem a rotina e criaram mais vínculos afetivos. Os que foram ausentes em alguns períodos, quando retornavam, tinham que se adaptar novamente, às vezes se encontravam dispersos, o que interferia no fluxo da aula. Então, conforme as consequências dessa realidade, a professora teve que dar mais ênfase às estratégias pedagógicas vinculadas na relação professor/aluno e aluno/aluno, como

também reconstruir vínculos com os pais, e aguçar mais a curiosidade dos alunos que foram mais ausentes para que eles se sentissem novamente parte da turma.

Apesar de apenas os pais dos alunos com SD não terem citado que houve progresso quanto à linguagem, acredita-se que a continuidade das aulas de musicalização infantil favoreceria esse aspecto. Baseado no estudo 2, a criança com SD geralmente possui atraso no desenvolvimento da linguagem, sendo necessário ser estimulada constante desde os primeiros anos de vida, podendo a música também ser utilizada como ferramenta para promover tal desenvolvimento. Atividades direcionadas de escuta de cantos, melodias e estilos musicais variadas constroem memórias musicais ricas e provocam reações que podem desencadear a exploração vocal, a vontade de entoar melodias e de se comunicar. A potencialização dessas habilidades evocará o progresso da musicalidade do indivíduo e, por consequência, demais benefícios que a vivência musical pode suscitar.

5. Considerações Finais

O processo de construção da lista de estratégias pedagógicas e suas definições demonstrou que o pensamento de Vygotsky e dos pedagogos musicais estavam alinhados, trazendo conteúdos pertinentes à musicalização infantil, prezando pela vivência musical e respeitando o tempo e o estilo de aprendizagem de cada aluno. Os depoimentos dos pais e/ou responsáveis reforçaram a relevância da abordagem pedagógica utilizada e ressaltaram seu impacto positivo no desenvolvimento musical e na formação global dos alunos.

Mesmo com a baixa frequência de alguns alunos, todos os pais declararam que estavam muito satisfeitos com a didática estabelecida e com os benefícios que o processo musicalizador trouxe para a vida dos filhos. O incentivo dos pais e/ou responsáveis aliadas ao trabalho desenvolvido pelo professor, também favoreceu o engajamento dos alunos na aula.

6. Referências

- BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação. **MARCELINA** - Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. São Paulo, ano 3, v.3. 2009, p.80-97.
- BONA, M. Carl Orff: Um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011. p. 125-156.
- CASSIANI, S. B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Rev.latino-am.enfermagem**, v. 4, n.3, p. 75-88, 1996.
- CASSIANI, S.B.; ALMEIDA, A.M. Teoria Fundamentada nos Dados: a coleta e análise de dados qualitativos. **Cogitare Enferm**. Curitiba, v.4, n.2, p.13-21, 1999.
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. 4. Ed. Los Angeles: SAGE, 2015. 431p.
- CRESWELL, J.W. **Investigação Qualitativa & Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341p.
- FONTEERRADA, M. T. O. Apresentação. In: SCHAFER, R. M. **O ouvido Pensante**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991. p. 9-12.
- FONTEERRADA, M. T. O. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011. p. 275-303.
- FONTEERRADA, M.T.O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed São Paulo: UNESP, 2008. 364p.
- GAINZA, V. H. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964. 244p.
- GAINZA, V.H. **Estudios de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1998. 140p.
- GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.
- LEHMANN, P. Panorama de la educación musical en el mundo. In; GAINZA, V. H. (ed.) **La Educación Musical frente ao futuro**. Buenos Ares: Editora Guadalupe. 1993, p. 13 - 23.
- MADUREIRA, J. R. **Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados**. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

MARIANI, S. Émile Jaques Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011. p. 25-54.

PARIZZI, M.B. **Por quê musicalização?** Disponível em <<http://www.nucleovillalobos.com.br/blog/por-que-musicalizacao>> Acesso em 20 nov 2017, às 13h.

PARIZZI, M.B. **O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo**. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p.13-24.

SAMPAIO, R.T. Repensando a música na Educação Infantil: da “Música para a Criança” para a “Música com a Criança”. In: ARAÚJO, Betânia Libanio Dantas de; LOURENÇO, Érica Aparecida Garrutti. (Org). **Clareira Luminosa: arte, curiosidade e imaginação na infância**. São Paulo: Alameda, 2017. p. 123-158.

SANTOS, R. M. S. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? **Debates: Cadernos de Pós-Graduação em Música**, Rio de Janeiro, nº 4, p. 07-48, 2001.

SCHAFER. R.M. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 1997. 381p.

SCHAFER. R.M. **O ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991. 399p.

SILVA, C. A. **Vozes, Música, Ação: Dalcroze em Cena. Conexões entre Rítmica e Encenação**. 2008. 130 f. Dissertação (Pós-Graduação em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Centro de Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

SILVA, F.G; MENEZES, H.C.S; OLIVEIRA, D.A. Um estudo sobre a Defectologia na Perspectiva Vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, XI, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p.20217-20230. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9698_6556.pdf>. Acesso em 15 ago 2018, às 20:00.

SOUZA, L.C. **Estratégias pedagógicas para aulas de musicalização infantil – Crianças de 3 a 6 anos**. 2014. Monografia (Graduação em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, L.C; SANTIAGO, P.F.. Estratégias Pedagógicas para Aulas de Musicalização Infantil. Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. XXII, 2015, Natal. **Anais...** Londrina: ABEM, 2015. p.1-13. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.4/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1215/337>> Acesso em 10 set 2016, às 9h25.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191p.

VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. 228p.

ESTUDO 4 – Avaliação da Concordância das Estratégias Pedagógicas para Educação Musical Inclusiva em uma turma de Musicalização Infantil

Artigo a ser submetido para publicação em revista científica em 2018/02.

Avaliação da Concordância das Estratégias Pedagógicas para Educação Musical Inclusiva em uma turma de Musicalização Infantil

*Letícia Caroline Souza*²²

*Renato Tocantins Sampaio*²³

Resumo: Este estudo apresenta a avaliação de estratégias pedagógicas utilizadas com uma turma de musicalização infantil inclusiva no Centro de Musicalização Integrado (CMI/UFMG) durante o ano de 2017. Quatro jurados mais a pesquisadora avaliaram o uso das estratégias obtendo-se valores de confiabilidade e consistência adequados, com valor de Alfa de Cronbach acima de 0,86 e W de Kendall de 0,675. Ainda, os jurados responderam a um questionário que resultou na reafirmação dos dados obtidos pela avaliação, e salientou a relevância das estratégias em diferentes contextos educacionais.

Palavras-chave: Estratégias Pedagógicas; Musicalização Infantil; Educação Musical Inclusiva; Avaliação.

Evaluation of the Concordance of Pedagogical Strategies for Inclusive Musical Education in a group of Children's Music Education

Abstract: This study presents the evaluation of pedagogical strategies with a group of children inclusive musical education at the Center of Integrated Music Education (CMI / UFMG). 4 referees and the researcher evaluated the pedagogical strategies use, obtaining adequate values for reliability and consistence with Cronbach's Alpha above 0.86 and Kendall's W of 0.675. Furthermore, the referees answered a questionnaire resulting in the reaffirmation of the data, and pointed out the relevance of theses pedagogical strategies on different educational contexts.

Keywords: Pedagogical Strategies; Children's Music; Inclusive Musical Education; Evaluation.

²² Educadora Musical, Mestranda em Música, na Linha de Pesquisa Educação Musical, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, leticiamusic91@gmail.com

²³ Musicoterapeuta, Educador Musical, Doutor em Neurociências, Departamento de Instrumentos e Canto – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, renatots@musica.ufmg.br

1. Introdução

A musicalização infantil inclusiva é um processo em que crianças com necessidades especiais e com desenvolvimento típico podem vivenciar e compreender os elementos musicais de modo interativo, dinâmico, prazeroso, e com uma linguagem direcionada para seu universo, respeitando a singularidade de cada indivíduo (LOURO, 2015). Nesse ambiente educacional e musical há o estabelecimento de vínculos afetivos que prezam pela diversidade e o aprendizado mútuo. Todo o processo musicalizador também favorece o desempenho de habilidades musicais, e traz benefícios nos âmbitos social, cognitivo e motor (PARIZZI, 2017; SAMPAIO, 2017).

Nessa prática, o professor tem a missão de envolver igualmente todos os integrantes do grupo, de modo a compreender o nível de desenvolvimento que cada aluno se encontra e de realizar práticas direcionadas para que ele potencialize seu desenvolvimento e alcance os objetivos pedagógicos propostos. Mas, para isso também é fundamental a utilização de estratégias pedagógicas adequadas, que sejam facilitadoras do processo de aprendizagem (MANTOAN, 2003).

Conforme apresentado no estudo anterior, foi construída uma lista de estratégias pedagógicas (APÊNDICE B) partindo, principalmente, da análise de aulas de musicalização infantil inclusiva para uma turma selecionada, da concepção sóciointeracionista de Vygotsky, de determinados princípios pedagógico-musicais, e de informações acerca da educação inclusiva.

As aulas de musicalização inclusiva ocorreram semanalmente no CMI/UFMG, tendo a duração de 30 minutos cada, entre os meses de maio a dezembro de 2017. A turma foi composta por crianças entre 1 ano e 6 meses a 3 anos de idade, sendo 3 com desenvolvimento típico e 3 que possuem Síndrome de Down, com seus respectivos pais e/ou responsáveis como acompanhantes.

Como uma forma de avaliar a pertinência e aplicabilidade dessa lista de estratégias, foi proposta a avaliação por 4 jurados de trechos de vídeos do processo pedagógico dessa turma de musicalização inclusiva.

2. Metodologia

Foram convidados por meio de uma carta-convite (APÊNDICE D), quatro jurados que possuem prática pedagógico-musical em ambiente inclusivo, com alunos da mesma faixa etária da turma foco dessa pesquisa, que estão envolvidos com a educação musical nos contextos de ensino especializado de música e/ou ensino regular. Todos os jurados são licenciados em Música, e os jurados 2, 3 e 4 também são graduados e/ou especialistas em Musicoterapia. Os jurados receberam 10 trechos de vídeos correspondentes a 10 atividades realizadas conforme exemplificado no estudo anterior, um documento com as definições das 45 estratégias pedagógicas listadas (APÊNDICE B), um quadro para análise dessas estratégias (APÊNDICE F), e um questionário (APÊNDICE E) para coletar dados referentes à sua formação, experiência profissional, a possibilidade de utilização das estratégias observadas em diferentes contextos educacionais, e se houve uma ou mais estratégias que poderiam ser acrescentadas à lista de estratégias.

A fim de propiciar um levantamento consistente dos dados obtidos, a comparação entre o resultado das avaliações, e análise sistemática das relações das respostas entre os jurados e o pesquisador, foram realizados estudos estatísticos no ambiente de programação R, versão 3.5.0, com os pacotes “Psych”, “Polycor” e “Irr” para avaliar a consistência interna dos dados e a confiabilidade da lista de estratégias.

Segundo Sampaio, Loureiro e Gomes (2015), o coeficiente Alfa de Cronbach é utilizado como estimativa de confiabilidade pois permite verificar a consistência interna dos itens por meio dos escores atribuídos pelos juízes, variando entre 0 (absolutamente nenhuma semelhança) a 1 (perfeitamente idêntico). Urbina (2007) afirma que não há um limiar mínimo para atribuir confiabilidade segundo o Alfa de Cronbach, mas a literatura usualmente refere como desejáveis valores acima de 0,8. Por sua vez, o coeficiente W de Kendall e a correlação policórica informam, respectivamente, sobre um valor global da concordância entre os juízes e sobre a associação linear entre cada par de juízes. Também não são encontrados valores padronizados para W de Kendall, embora a literatura da área considere como desejáveis valores próximos ou acima de 0,7 (SAMPAIO, LOUREIRO, GOMES, 2015).

Os escores mostram também a margem de erro das respostas. Quanto mais distante de 1,00, menor será o erro padrão.

O escore verdadeiro é conceitualizado como o escore médio em uma distribuição hipotética que seria obtida se o indivíduo se submetesse ao mesmo teste um número infinito de vezes. Na prática, obviamente, é impossível obter tal escore até mesmo para um único indivíduo, o que dirá para muitos. Ao invés de escores verdadeiros, o que derivamos dos testes são os escores observados (isto é, os escores que os indivíduos efetivamente obtém).[...] Sem a variabilidade dos escores, os testes não serviriam como auxiliam para a tomada de decisões comparativas entre pessoas (URBINA, 2007, p. 122).

Deve-se considerar que há a possibilidade de avaliadores participantes não determinarem os mesmos escores ou pontuação em um teste, mesmo que o material fornecido a eles esteja claro a respeito do procedimento de análise e sejam minuciosos, respeitando as instruções. Isso pode ocorrer, pelo fato de que pode haver distinções subjetivas no julgamento dos avaliadores, e não por indiligência dos envolvidos (URBINA, 2007).

3. Resultados

O valor de Alfa de Cronbach obtido para a análise da consistência interna dos itens da Lista de Estratégias foi de 0,88, com desvio-padrão 0,64, $p < 0,01$, e intervalo de confiança de 95% de 0,86 a 0,9.

O coeficiente W de Kendall obtido para a avaliação da concordância entre todos os avaliadores (jurados e pesquisador) foi de 0,675 indicando correspondência entre os escores atribuídos pelos juízes em aproximadamente 45,56% dos casos.

Pode-se destacar que as correlações entre cada avaliação do pesquisador com cada jurado (Tabela 1) terão as seguintes porcentagens: 72,70% em relação ao jurado 1, 77,75% ao jurado 2, 90,80% ao jurado 3, e 49,36% ao jurado 4. Ao analisar esse coeficiente apenas entre o pesquisador e os jurados 1, 2 e 3, que tiveram porcentagem maior na correlação com o pesquisador, teremos 0,771, indicando 59,44% de concordância entre os avaliadores. Na correlação entre os jurados que obtiveram maior correlação entre si, teremos 72,47% do Jurado 2 em relação ao Jurado 1, e 84,23% do Jurado 2 em relação ao Jurado 3.

Tabela 1: Correlação entre as avaliações dos jurados e pesquisador.

		P	J1	J2	J3	J4
P	Rho	1				
	EP	0,00				
J1	Rho	0,85	1			
	EP	0,03				
J2	Rho	0,88	0,85	1		
	EP	0,03	0,03			
J3	Rho	0,95	0,87	0,92	1	
	EP	0,01	0,03	0,02		
J4	Rho	0,70	0,71	0,60	0,60	1
	EP	0,05	0,05	0,06	0,05	

Legenda: P: Pesquisadora; J1: Jurado 1; J2: Jurado 2; J3: Jurado 3; J4: Jurado 4. Rho: Coeficiente de Correlação; EP: Erro-Padrão.

Em relação aos dados obtidos pelo questionário enviado aos jurados, obtiveram-se os seguintes resultados:

- Os jurados 1, 2 e 3 consideraram que todas as 45 estratégias pedagógicas foram bem definidas. O Jurado 4 que declarou que as estratégias EF3, RPA13 e RPA14 poderiam ser melhor conceituadas e que as demais estavam bem definidas.
- Os jurados 1 e 4 consideraram que todas as estratégias pedagógicas poderiam ser utilizadas com crianças de outras faixa etárias, sendo que o Jurado 4 salientou que “para faixas etárias maior, deve-se buscar maior interação musical e menor interação verbal, e maior tempo na atividade musical”. Já os Jurados 2 e 3 consideraram que nem todas poderiam ser aplicadas para crianças de outras idades. O Jurado 3, por exemplo, ressaltou que “a partir dos 3 anos de idade, as estratégias PD4, PD6, PD7, PD8 podem ser desconsideradas pois os pais não participam das aulas, enquanto que o Jurado 2 entende que a utilização das 45 estratégias com outras faixas etárias dependerá do perfil do aluno e do contexto.
- Todos os jurados concordaram que as estratégias pedagógicas são pertinentes para o contexto da educação musical inclusiva e escolas especializadas de música.
- Os jurados 1, 2 e 4 acreditam que todas as estratégias apresentadas são apropriadas para o contexto de ensino regular. Segundo o Jurado 4, nesse ambiente educacional elas podem ser aplicadas “com níveis de exigências e

qualidade de interação diferentes”. Já o Jurado 3 considerou que apenas as estratégias PD4, PD6, PD7 e PD8 poderiam ser descartadas nesse contexto, pelo fato de que os pais não participam de aulas ministradas na escola regular, mas concorda que todas as demais são apropriadas e relevantes.

- Os jurados 1 e 3 acreditam que todas as estratégias pedagógicas possíveis já foram descritas. Enquanto o Jurado 2, declarou:

complementaria a estratégia RPA14 realizando alguma atividade com a resposta do aluno, mesmo que fuja do tema da aula e aos poucos encaminharia a atividade ao tema da aula. Isto é, trazer a resposta do aluno ao fio condutor da aula. Nem sempre dá, mas quando acontece, além de manter o aluno conectado à aula e, principalmente, permite ele se manter engajado musicalmente.

Já o Jurado 4 acrescentaria uma dimensão denominada de “Qualificar a musicalidade”, abrangendo os itens: “processo inicial de desenvolvimento”, a “adequação para a idade do aluno”, e se “supera as expectativas para o desenvolvimento musical esperado”.

4. Discussão

O valor de Alfa de Cronbach de 0,88 obtido é considerado elevado, o que sugere alta consistência interna e homogeneidade dos itens da Lista de Estratégias. O coeficiente W de Kendall de 0,675 pode ser considerado de força mediana, pelo fato de que nos escores produzidos tanto pelo pesquisador quanto pelos jurados, houve concordância em 45,56%. No entanto, as correlações foram fortes entre o pesquisador e os jurados 1, 2 e 3 e as correlações foram médias entre o jurado 4 com o pesquisador e entre ele e os demais jurados. Verificou-se, deste modo, que houve maior discrepância do jurado 4 em relação aos demais avaliadores. Sendo assim, se descartados os dados fornecidos pelo Jurado 4, e analisados os dados obtidos entre o pesquisador e os jurados 1, 2 e 3, obtemos uma correlação igual o superior a 0,85, o que resulta numa concordância superior á média, apresentando um aumento de 13,88%. Dentre todos os jurados participantes, o Jurado 3 apresentou maior nível de proximidade com o pesquisador, obtendo o escore de 0,95 e erro-padrão de 0,01 que corresponde a 90,80%

de concordância. Vale lembrar que, os jurados 1 e 2 apresentaram também uma concordância muito forte em relação ao pesquisador.

Apesar da análise evidenciar a consistência dos dados obtidos, a concordância geral entre os cinco avaliadores não foi alta. Sugere-se que em futuras pesquisas, os juízes sejam treinados para esse processo de avaliação. Além disso, poderão ser reescritas as definições das estratégias que geraram maior discrepância entre os avaliadores, a fim de fornecer uma descrição que evite possíveis divergências quanto à sua interpretação, como por exemplo, o item EF3 - Marcadores Espaciais, pertencente à Dimensão Estrutura Física (EF). Esta estratégia promoveu diferentes marcações na tabela entre os avaliadores. Os jurados 2 e 3, entenderam que as almofadas utilizadas para que os integrantes do grupo se assentassem formando uma roda fosse um tipo de marcador especial, enquanto os jurados 1 e 4, assim como o pesquisador, compreenderam que esse fato estava associado apenas aos itens ETR1 - Sentar em roda e ETR2 - Sentar ao lado, pertencente a Dimensão Organização Geral do Espaço, do Tempo e de Recursos (ETR).

Em relação aos resultados obtidos pelos jurados mediante ao questionário, pode-se notar que todos concordaram que as estratégias pedagógicas evidenciadas foram apropriadas para os integrantes da turma apresentada, e também aplicáveis aos contextos de ensino regular e especializado de música, assim como na educação musical inclusiva, de modo geral. Esse fato demonstra a abrangência da abordagem adotada para os conteúdos musicais, a relevância das estratégias para o desenvolvimento da musicalidade do indivíduo, e uma concernência coerente entre os jurados com a pesquisadora.

As considerações dos jurados demonstram pensamentos que se complementam. Por exemplo, o Jurado 4 declarou no início do questionário que a estratégia RPA14 poderia ser melhor descrita, e o Jurado 4 ao responder a última pergunta, sugeriu que poderia acrescentar uma ação a essa estratégia, originando uma nova definição, e declarou que complementaria “a estratégia RPA14 realizando alguma atividade com a resposta do aluno, mesmo que fuja do tema da aula e aos poucos encaminharia a atividade ao tema da aula. Isto é, trazer a resposta do aluno ao fio condutor da aula. Nem sempre dá, mas quando acontece, além de manter o aluno conectado à aula e, principalmente, permite ele se manter engajado musicalmente.”

Além de todos afirmarem que as estratégias são viáveis a outras faixas etárias e ambiente educacionais musicais diferentes, vale salientar que assim como a forma que

foram pensadas e elaboradas as dimensões referentes às estratégias pedagógicas, envolvendo a percepção das especificidades dos alunos participantes, foi enfatizado nas considerações dos jurados a importância de se compreender as necessidades dos alunos, o perfil da turma, e em como potencializar suas competências com qualidade. Isto implica que as estratégias podem ser utilizadas, adaptadas conforme outros contextos, e servir para a reflexão e desencadeamento de novas estratégias pedagógicas.

Nenhum jurado negou a pertinência das estratégias pedagógicas, nem de sua aplicação em outros ambientes educacionais. Das 45 estratégias pedagógicas listadas, 3 poderiam ser melhor definidas conforme o Jurado 4, EF3, RPA13, e RPA14, lembrando que esta última foi em comum com o pensamento do Jurado 2 que sugeriu uma complementação no conceito. Ao comparar essas informações com o intervalo de confiança obtido, reafirma-se a consistência do processo de avaliação. No entanto, a concordância entre todos os jurados e o pesquisador poderia ser maior, e como sugestão para futuras pesquisas, pode-se treinar os jurados para fazer a avaliação da lista de estratégias.

5. Considerações finais

A avaliação da Lista de Estratégias Pedagógicas decorrente das aulas de musicalização infantil supracitada, juntamente com os dados provenientes do questionário aos jurados, demonstrou que houve consistência entre as respostas dos jurados e coerência com a proposta pedagógico-musical aplicada pela pesquisadora.

Os resultados apontaram que as estratégias listadas podem ser aplicadas aos contextos de ensino inclusivo, regular e em escolas especializada de música. No entanto, para sua aplicação deve-se considerar o perfil da turma, suas necessidades e a singularidade de cada aluno, podendo ser adaptadas conforme o processo de aprendizado e desempenho de todos os envolvidos no processo educacional.

Devido a algumas discrepâncias entre a correlação entre um dos jurados com os demais avaliador ao preencher a tabela que apresenta as estratégias sugere-se uma preparação e uma reunião conjunta com os jurados, a fim de redefinir conceitos que possam evidenciar alguma margem de dúvida e alinhar o modo de análise. É importante lembrar que não há limite na quantidade de jurados participantes.

Vale salientar, ainda, que é primordial que o educador musical reflita anteriormente sobre a adequação das estratégias para o grupo avaliado e utilize a listagem como recurso para pensar em novas possibilidades pedagógico-musicais.

6. Referências

LOURO, V. Educação Musical Inclusiva: Desafios e Reflexões. In: SILVA, H.L.; ZILLE, J.A.B (Orgs). **Música e Educação**. Série Diálogos com o Som, vol. 2. Barbacena: UEMG, 2015. p.33-49.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que É? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 50p.

PARIZZI, M.B. **Por quê musicalização?** Disponível em <<http://www.nucleovillalobos.com.br/blog/por-que-musicalizacao>> Acesso em 20 nov 2017, às 13h.

SAMPAIO, R.T. Repensando a música na Educação Infantil: da “Música para a Criança” para a “Música com a Criança”. In: ARAÚJO, B.L.D.; LOURENÇO, É.A.G. (Org). **Clareira Luminosa: arte, curiosidade e imaginação na infância**. São Paulo: Alameda, 2017. p. 123-158.

SAMPAIO, R.T.; LOUREIRO, C.M.V.; GOMES, C.M.A. Protocolo de Avaliação da Sincronia Rítmica em Musicoterapia: estudo inicial de confiabilidade. **Temas sobre Desenvolvimento** v. 20, n.112, p.171-181, 2015.

URBINA. S. **Fundamentos da Testagem Psicológica**. Ed. Porto Alegre: Artmed. 2007. 320p.

Discussão Geral

A presente pesquisa, composta com quatro estudos, teve o intuito de avaliar um processo educacional musical a fim de alcançar uma lista de estratégias pedagógicas pertinentes à educação musical inclusiva. Foi, então, selecionada uma turma de musicalização infantil, no contexto de escola especializada de música, composta por crianças de 1 ano e meio a três anos de idade, sendo três com SD e três com desenvolvimento típico, e seus respectivos pais e/ou responsáveis. A utilização da Teoria Fundamentada em Dados permitiu variadas possibilidades de coletas de dados que aprofundassem em informações indispensáveis para gerar a construção de uma teorização sólida e efetiva.

Por meio da abordagem metodológica adotada, foi possível compreender a realidade brasileira sobre ambiente educacional inclusivo e sua relação com o ensino de música. Conforme os dados apresentados no Estudo 1, nota-se que há poucos trabalhos que ressaltam a inclusão sendo desenvolvidos nos contextos de escola especializada de música e no ensino regular, tendo em vista, principalmente, que a LDB 9394/96 já foi promulgada a mais de duas décadas. Essa escassez é um reflexo da falta de professores qualificados para ministrar aulas a pessoas que possuem algum tipo de necessidade especial. Os resultados também apontaram que:

- Os cursos de licenciatura em música no Brasil não têm em sua grade curricular disciplinas obrigatórias específicas sobre inclusão e necessidades especiais;
- Muitas instituições de ensino que professores de música lecionam não fornecem formação continuada para prepará-los para a chegada de alunos que não possuem desenvolvimento típico, e nem sempre proporcionam a infraestrutura necessária para atender esses discentes;
- Há necessidade de melhoras em gestões escolares e diálogo entre os profissionais das instituições;
- Por falta de conhecimento sobre esse perfil de alunos, muitos educadores musicais não ministram aulas com estratégias pedagógicas e atividades que sejam adequadas e verdadeiramente inclusivas;

- Apesar de a quantidade de trabalhos que abordam a inclusão em escolas especializadas de música ser superior a de trabalhos realizados no ensino regular, ambos os contextos vivenciam defasagens também quanto a qualidade no envolvimento e interação dos alunos com necessidades especiais com os de desenvolvimento típico, acontecendo muitas vezes uma integração mas não inclusão.

Baseado nesses fatos foi imprescindível buscar conhecimento sobre as especificidades da SD, devido ao perfil da turma de musicalização infantil inclusiva sujeito dessa pesquisa. Por meio de uma revisão sistemática de literatura sobre essa síndrome e suas relações com o ensino de música, foi possível a aproximação com esse universo, como também a compreensão de suas necessidades. Logo, o entendimento sobre as patologias e anormalidades hematológicas que podem estar associadas á SD, e das características corpóreas decorrentes de suas alterações genéticas e cromossômicas, trouxeram esclarecimentos sobre os elementos que podem estar envolvidos no processo de aprendizagem desses indivíduos, e um alerta ao educador para considerá-los na elaboração de seu plano de aula.

O Estudo 2 reafirma o baixo acervo de publicações relacionadas à educação musical inclusiva evidenciados pelo Estudo 1. Contudo, o segundo estudo apresentou trabalhos diretamente relacionados à SD. Os dados epidemiológicos demonstram que esta síndrome genética é a de maior incidência entre os brasileiros, mas, nos 10 anos avaliados (de 2006 a 2016), apenas 2 trabalhos foram desenvolvidos no âmbito da educação musical com esse perfil de alunos, o que demonstra escassez de investimento, qualificação e apoio às práticas educacionais inclusivas para aulas de música a esse público específico.

Os dois primeiros estudos dessa pesquisa demonstraram também que a música é uma ferramenta eficaz no estímulo e desenvolvimento das potencialidades musicais, cognitivas, afetivas, motoras e sensitivas de indivíduos com necessidades especiais, abrangendo aspectos que reforçam a relevância de um trabalho de qualidade de musicalização para o ser humano desde os primeiros anos de vida. Em virtude dessas implicações, fundamentou-se o estudo de campo. Além de prezar por uma inclusão efetiva e respeito ao perfil da turma selecionada, foi essencial ampliar o entendimento sobre o universo infantil e às pedagogias musicais para a estruturação do planejamento de aula. Portanto, o estudo e a aplicação das ideias de Vygotsky, Gainza, Orff, Dalcroze, Schafer, Parizzi, e Sampaio, tornaram-se os princípios norteadores para atuação da pesquisadora também como professora.

As atividades aliadas às estratégias pedagógicas foram reflexos desse aparato teórico associados aos fatos apresentados nos estudos 1 e 2. A Dimensão Estrutura Física (EF), por exemplo, ao prezar pela acessibilidade e à qualidade de recursos enfatiza a relevância da adaptação do espaço e de materiais conforme necessidade do aluno, e a Dimensão Organização Geral do Espaço e do Tempo (ETR) que visou à organização da turma e de recursos para melhor vivência dos elementos musicais, foram coerentes às afirmações de Mantoan (2003) ao considerar que o professor deve aceitar a necessidade do aluno, e as instituições educacionais tem a missão de atender qualquer pessoa de modo pleno, não a impedindo de desenvolvê-la por questões também estruturais.

Examinando os elementos que constituem a Dimensão Planejamento Didático (PD), compreende-se que o momento que o educador musical repensa sobre o contexto educacional e molda sua prática partindo do perfil dos alunos, evidencia o respeito pela diversidade, e abertura à expressividade do indivíduo, conforme salientado por Gainza (1988). A compreensão sobre o indivíduo, o saber lidar com as diferenças, e o fazer musical permitem o entendimento sobre a singularidade de cada aluno, o nível de interação entre os componentes do grupo, e em como potencializar o desenvolvimento do aluno.

A Dimensão Intervenções Musicais (IM) e a Dimensão Ludicidade (LUD) repercutem, principalmente, os princípios dos educadores musicais citados no Estudo 3 quando sugerem a primordialidade da vivência musical, a sensibilidade do professor para modificar, direcionar, e interferir com ações musicais e didáticas que dialoguem diretamente com o universo infantil. Já a Dimensão Relação professor-Aluno e Aluno-Aluno (RPA) remete principalmente a concepção de Vygotsky pelo fato de que pontuou as relações em que o professor deve considerar o conhecimento prévio e auxiliar na maturação das potencialidades dos alunos, de modo a atuar na ZDP, exercendo uma mediação no processo de aprendizagem. Sampaio também sustentou essa convicção ao evidenciar que o educador musical deve avaliar o desempenho musical do aluno, e realizar determinadas práticas que favoreça a realização de um ensino gradual, respeitando etapas de desenvolvimento, e promova o progresso de suas competências, sendo um mediador.

A relevância da mediação no processo educativo também é salientada por Parizzi (2009), porém com ênfase no papel dos pais e/ou responsáveis, quando transmitem intuitivamente elementos da cultura, e expressam elementos musicais para

interagir com o filho, contribuindo para o desenvolvimento musical e comunicativo dos mesmos. No caso do estudo de campo, a participação ativa dos pais também foi essencial para a evolução dos alunos, pois a função que exerceram no decorrer das aulas como parte integrante das estratégias pedagógicas, e o fato de reproduzirem em casa o que era feito nas aulas, reforçaram a rotina da aula e o fazer musical. Além disso, os auxiliavam no momento da aula, sendo também referências para a aprendizagem, exercendo uma mediação.

Ao cruzar tais informações com a avaliação dos quatro jurados participantes, pode-se afirmar que houve alta consistência e confiabilidade na elaboração e aplicação das 45 estratégias pedagógicas que compuseram as seis dimensões. Apesar do Jurado 4 apresentar maior discrepância em relação aos demais integrantes, todos concordaram com a relevância das estratégias, conforme exposto no questionário. Considera-se também que os educadores musicais podem utilizar a tabela de avaliação para refletir sobre sua prática, pensar em novas estratégias, e podendo adaptar as que foram listadas de acordo com o ambiente educacional que está inserido.

Vale ressaltar que as faltas dos alunos nas aulas de musicalização foram justificadas e aconteceram por motivos externos à aula de música. O alto nível de satisfação dos pais às propostas refletiram os dados obtidos dos demais resultados, atestando também a coerência do plano pedagógico com a faixa etária e o perfil das crianças.

Logo, a junção de todas as concepções apresentadas com as estratégias pedagógicas listadas, a avaliação e considerações dos jurados, e os depoimentos dos pais certificaram que a resultante do processo de musicalização infantil vivenciado ressaltou a importância das estratégias apresentadas e sua possível aplicação em diferentes contextos educacionais, o que repercutiu em uma educação musical de qualidade e também inclusiva.

Considerações Finais Gerais

Compreendemos que as estratégias pedagógicas são ferramentas essenciais para as aulas de musicalização infantil inclusiva, como também para outros contextos educacionais. Para estabelecer quais são as melhores estratégias é necessário que o educador musical se inteire sobre seu ambiente educacional, estabeleça diálogo com colegas de profissão e de outras áreas do conhecimento, dependendo da realidade que sua turma se encontra. Além disso, é importante buscar a qualificação, formação continuada, referenciais teóricos que sejam relevantes à sua prática, e ter sensibilidade para compreender o universo e a singularidade dos alunos.

Esse processo de construção do pensamento pedagógico-musical refletirá nas atitudes profissionais, e conseqüentemente na qualidade do processo de musicalização. Sendo assim, será possível o clareamento sobre a condução das aulas. Mas, também, é importante que no decorrer do período que lecionará, o professor esteja atento às respostas da turma aos eventos musicais e a demais elementos que possam interferir no desempenho dos alunos. Vale lembrar que, mediante a realidade vivenciada, as estratégias podem ser modificadas, repetidas e renovadas.

A presente pesquisa foi gradativamente construída buscando o entendimento sobre educação musical inclusiva, do contexto educacional dos componentes da turma selecionada, perfil dos alunos participantes, e aos dados que emergiram no decorrer do processo que culminaram na elaboração de 45 estratégias pedagógicas organizadas em seis dimensões, com suas respectivas definições, entrevista semiestruturada para os pais, questionário para jurados, tabela de avaliação das estratégias, e organização de atividades. Vale ressaltar que a lista de estratégias é o resultado da TFD.

Considera-se também que, as aulas de musicalização infantil contribuíram significativamente para a vida dos componentes da turma selecionada. Quando a música é vivenciada e compartilhada de modo prazeroso e envolvente, favorece a formação global do ser humano, auxilia na qualidade de vida, além de promover a interação entre os indivíduos, possibilitando melhoras nas capacidades de comunicação e expressividade. Devido aos benefícios que a música pode suscitar, temos como alvo de estudos futuros a avaliação do desenvolvimento musical dos alunos; a utilização da tabela de avaliação em aulas de música inclusiva também no contexto de ensino regular; e acrescentar novas possibilidades de estratégias pedagógico-musicais.

Referências Gerais da Dissertação

- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Estratégias de Ensino. In: **Processos de Ensino na Universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. Ed. Joinville: Univille, 2004. p.67-99.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948p.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. **II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**, v. 2, p. 18-29, 2002. Disponível em <<http://www.musicaeducacao.ufc.br>>. Acesso em 22 set 2016, às 11h50.
- AUGUSTO. M. I. C. **As possibilidades de Estimulação de Portadores da Síndrome de Down em Musicoterapia**. Monografia (Musicoterapia). Conservatório Brasileiro de Música, Centro Universitário, Rio de Janeiro, 2003.
- BARBOSA, L.K.C. **O ensino de música para autistas**: reflexões a partir de uma experiência em Natal-RN. 2013. 38 f. Monografia (graduação) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2013.
- BELOTTI, T. G. **Coro Terapêutico: Uma Ação do Musicoterapeuta Visando ao Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down**. 2014. 174f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação. **MARCELINA** - Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. São Paulo, ano 3, v.3. 2009, p.80-97.
- BERNARDO, S.F. **A música na educação de pessoas com deficiência visual uma experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo**. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- BONA, M. Carl Orff: Um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011. p. 125-156.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 15 ago 2018, às 20:00.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012(a). 100p. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em 15 ago 2018, às 20:00.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012(b). 32p. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em 15 ago 2018, às 20:00.

BRASIL. **Cuidados de Saúde às Pessoas com Síndrome de Down**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 30p.

BRUSCIA, K. E. **Definindo a Musicoterapia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. 309 p.

CALICCHIO, F.; PRADO, I.B. Educação Musical e Inclusão: Música como parceira na Integração Escolar e Social. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 57-65, 2017.

CASSIANI, S. B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Rev.latino-am.enfermagem**, v. 4, n.3, p. 75-88, 1996.

CASSIANI, S.B.; ALMEIDA, A.M. Teoria Fundamentada nos Dados: a coleta e análise de dados qualitativos. **Cogitare Enferm**. Curitiba, v.4, n.2, p.13-21, 1999.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. 4. Ed. Los Angeles: SAGE, 2015. 431p.

CORDEIRO, L.K.; SILVA, R.S.; ARAÚJO, G.J. Projeto Som Azul: Musicalização e Autismo. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, XIII. 2016, Teresina. **Anais...** Teresina, 2016, p.1-10. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/viewFile/2018/959>>. Acesso em 15 ago 2018, às 20:00,

COSTA, C. **História da Musicoterapia no Rio de Janeiro: 1955-2005**. CD-ROM. Rio de Janeiro: AMT-RJ, 2008.

CRESWELL, J.W. **Investigação Qualitativa & Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341p.

DOWN, J.L.H. Observations on an Ethnic Classification of Idiots. **London Hospital Reports**, v.3, p.259-262, 1866. Disponível em <<http://www.nature.com/scitable/content/Observations-on-an-ethnic-classification-of-idiots-16179>>. Acesso em 22 set 2016, às 11h50.

FIGUEIREDO, C.F. **A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação**. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FONTEERRADA, M. T. O. Apresentação. In: SCHAFER, R. M. **O ouvido Pensante**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991. p. 9-12.

FONTEERRADA, M. T. O. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011. p. 275-303.

FONTEERRADA, M.T.O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed São Paulo: UNESP, 2008. 364p.

FREIRE, R. D. A Criança e o Outro: Interações Significativas na Infância. In: SANTIAGO, D; BROOCK, A.; CARVALHO, T. (Org). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011.p. 74-86

FREIRE, R. D; MATIAS, R. B. A Importância da Música no Fortalecimento de Vínculos Afetivos em Famílias com Bebês com Síndrome de Down. **Ictus-Periódico do PPGMUS/UFBA**, v. 6, 2006, p.41-52..

FREITAS, F.R.C. **Educação musical: uma reflexão sobre os benefícios para estudantes com deficiência intelectual em uma escola de música em Ceres-GO**. 2014. 45 f. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Ceres-GO, 2014.

GAINZA, V. H. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964. 244p.

GAINZA, V.H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1998. 140p.

GÓES, A.D.D.S.A.; GÓES, V.M.S.S.; FAGUNDES; F.M.L. Música e Movimento na Educação Infantil na perspectiva da inclusão da criança com Síndrome de Down. In: CONEDU Congresso Nacional de Educação, III, 2016, Natal – RN. **Anais...** Natal, 2016, p.1-13. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_M D1_SA7_ID8560_19082016230446.pdf> Acesso em 15 ago 2018, às 17:00.

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GROFF, A.R.; RUSSI, A.P.E.; LAHORGUE, J.B. O Ensino da Música para Pessoas com Deficiência: Relatos e reflexões em torno de um acontecimento educativo. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 3, p. 456-472, 2016.

JOLY, I. Z. L. Música e Educação: Reflexões sobre a Importância da Música nos Processos Educativos. In: SANTIAGO, D; BROOCK, A.; CARVALHO, T. (Org). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011. p.15 - 37.

LEHMANN, P. Panorama de la educación musical en el mundo. In; GAINZA, V. H. (ed.) **La Educación Musical frente ao futuro**. Buenos Ares: Editora Guadalupe. 1993, p. 13 - 23.

LIMA, G.P. **Música e surdez**: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular. 2015, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LOURO, V. **Educação Musical e Musicoterapia Frente à Pessoa com Deficiência**. 2013. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/musicoterapia_e_educacao_musical.pdf> Acesso em 15 set 2016, às 22:00.

LOURO, V. Educação Musical Inclusiva: Desafios e Reflexões. In: SILVA, H.L.; ZILLE, J.A.B (Orgs). **Música e Educação**. Série Diálogos com o Som, vol. 2. Barbacena: UEMG, 2015. p.33-49.

MADUREIRA, J. R. **Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados**. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

MAFFIOLETTI, L. Aprendizagens Sociais Propiciadas pela Música na Infância. In: SANTIAGO, D; BROOCK, A.; CARVALHO, T. (Org). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011. p. 60-73.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**: o que É? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 50p.

MANTOAN. M.T.E. Inclusão promove justiça. **Revista Nova Escola**, 2005. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>> Acesso em 15 de ago de 2018, às 15h.

- MANTOAN, M.T.E. **Sobre Identidade e Diferenças nas Escolas**. 2009. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/diferencas>>. Acesso em 15 de ago de 2018, às 14h.
- MARIANI, S. Émile Jaques Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011. p. 25-54.
- MEDINA, L.; CAMARGO, T.; WILLE, R.B. Musicalização para Bebês com Transtorno do Espectro Autista. Encontro Regional Sul da ABEM, XVII, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba. 2016. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/viewFile/1948/849>> . Acesso em 15 ago 2018, às 17:00.
- MELO, M.W.S. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula**. 2014. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.
- MESQUITA, T. M. S. M. **O Paciente Odontopediátrico com Síndrome de Down em Clínica Dentária**. 2014. 47f. Dissertação (Mestrado em Medicina Dentária) – Universidade Fernando Pessoa, Porto. 2014.
- MUSZKAT, M.; CORREA, C.M.F.; CAMPOS, S.M. Música e Neurociência. **Revista de Neurociências**, v.8, n.2, 2000, p.70-75.
- NASCIMENTO, P.S.; ZANON, R.B.; BOSA, C.A.; NOBRE, J.P.S.; FREITAS Júnior, Á.D.; SILVA, S.S.C. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n.1., p. 93-110, 2015.
- NASCIMENTO, T.V. **Compreensão da vivência musical de alunos com necessidades educativas especiais** – uma pesquisa-ação no espaço das oficinas - espaço terapêutico e educacional - Uberlândia, MG. 2013. 359 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- NATIONAL DOWN SYNDROME SOCIETY. **What is Down Syndrome?** *Sine data*. Disponível em <<http://www.ndss.org/Down-Syndrome/What-Is-Down-Syndrome/>>. Acesso em 22 set 2016, às 11h50.
- OLIVEIRA, G.C. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem**: um estudo exploratório. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PARIZZI, M.B. **Por quê musicalização?** Disponível em <<http://www.nucleovillalobos.com.br/blog/por-que-musicalizacao>> Acesso em 20 nov 2017, às 13h.

PARIZZI, M.B. **O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo.** 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

PATTERSON, D.; COSTA, A.C.S. Down syndrome and genetics – a case of linked histories. **Nature Reviews Genetics**. v.6, p.137-147, 2005. DOI: 10.1038/nrg1525. Acesso em 22 set 2016, às 11h50.

PENDEZA, D.P.; SOUZA, T.M.F. A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **DAPesquisa**, v.10, n.13, p 156-170, junho 2015.

PEREIRA, G. T. M. Mães que Cantam: A Canção na Relação de Ajuda para Mães de Bebês com Síndrome de Down - Transdisciplinaridade entre Musicoterapia e Psicologia. **Apae Ciência**, v. 3, n. 3, 2013.

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p.13-24.

PIEKARSKI, T.C.T. **A aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão.** 2014. 174f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

RAVAGNANI, A. Desenvolvimento Musical e Musicoterapia em Crianças Down: Um Estudo Preliminar. In: SIMCAM – Simpósio de Cognição e Artes Musicais, IV, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008, p.243-248. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/desenvolvimento-musical-e-musicoterapia-em-criancas-down.html>> Acesso em 22 set 2016, às 12h55.

RAVAGNANI, A. **A Educação Musical de Crianças com Síndrome de Down em um Contexto de Interação Social.** 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ROCHA, J.G. **O ensino de violão para pessoas com deficiência visual: dedilhando a musicografia Braille.** 2015. 66f. Monografia (Graduação em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

- RODRIGUES, J.C. **Caminhos de Formação em Música de Estudantes com Transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- SAMPAIO, R.T. Repensando a música na Educação Infantil: da “Música para a Criança” para a “Música com a Criança”. In: ARAÚJO, B.L.D.; LOURENÇO, É.A.G. (Org). **Clareira Luminosa: arte, curiosidade e imaginação na infância**. São Paulo: Alameda, 2017. p. 123-158.
- SAMPAIO, R.T.; LOUREIRO, C.M.V.; GOMES, C.M.A. Protocolo de Avaliação da Sincronia Rítmica em Musicoterapia: estudo inicial de confiabilidade. **Temas sobre Desenvolvimento** v. 20, n.112, p.171-181, 2015.
- SANTANA, J.R.S. **Ludicidade e Educação Musical**: possibilidades e desafios para uma educação musical inclusiva. 2015. 80 f. Monografia (Graduação em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- SANTOS, E.A.; LOURO, V. A neurociência como aliada no processo de aprendizagem musical e desenvolvimento global de pessoas com transtorno do espectro autista: um relato de caso. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 11, v. 11, n. 21, p.119-132, 2017.
- SANTOS, R. M. S. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? **Debates: Cadernos de Pós-Graduação em Música**, Rio de Janeiro, nº 4, p. 07-48, 2001.
- SCHAFER. R.M. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 1997. 381p.
- SCHAFER. R.M. **O ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991. 399p.
- SCHAMBECK, R.F. Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas. **ORFEU**, v. 2, n. 2, p. 114-132, 2017.
- SCHWARTZMAN, J. S. (Org.) **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2004. 324p.
- SILVA, C. A. **Vozes, Música, Ação: Dalcroze em Cena. Conexões entre Rítmica e Encenação**. 2008. 130 f. Dissertação (Pós-Graduação em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Centro de Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.
- SILVA, E.; OTHMAN, Z.A.S. **Professor X Orientação Sexual**: Um Novo Olhar aos Alunos com Síndrome de Down para uma Vida Sexual Saudável. Maringá, PN, 2011. Disponível em <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/190.pdf>>. Acesso em 10 set 2016, às 10h15.

SILVA, F.G; MENEZES, H.C.S; OLIVEIRA, D.A. Um estudo sobre a Defectologia na Perspectiva Vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, XI, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p.20217-20230. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9698_6556.pdf>. Acesso em 15 ago 2018, às 20:00.

SILVA, G.S. **A Prática Pedagógica em Musicalização Inclusiva para Alunos Surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Cappareli: As Relações de Ensino e Aprendizagem Mediadas por Intérprete.** 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SIQUEIRA, D.P.D. **Práticas Psicopedagógicas na Educação Musical de Alunos com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).** 2015, 141f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SOUZA, L.C; SANTIAGO, P.F.. Estratégias Pedagógicas para Aulas de Musicalização Infantil. Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. XXII, 2015, Natal. **Anais...** Londrina: ABEM, 2015. p.1-13. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.4/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1215/337>> Acesso em 10 set 2016, às 9h25.

SOUZA, L.C. **Estratégias pedagógicas para aulas de musicalização infantil – Crianças de 3 a 6 anos.** 2014. Monografia (Graduação em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, L.C; SANTIAGO, P.F.. Estratégias Pedagógicas para Aulas de Musicalização Infantil. Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. XXII, 2015, Natal. **Anais...** Londrina: ABEM, 2015. p.1-13. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.4/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1215/337>> Acesso em 10 set 2016, às 9h25.

STARBUCK, J. On the Antiquity of Trisomy 21: Moving Towards a Quantitative Diagnosis of Down Syndrome in Historic Material Culture. **Journal of Contemporary Anthropology.** v.2, n.1, p.18-44, 2011. Disponível em <<http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=jca>>. Acesso em 22 set 2016, às 11h50.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191p.

VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. 228p.

URBINA. S. **Fundamentos da Testagem Psicológica**. Ed. Porto Alegre: Artmed. 2007. 320p.

WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY (WFMT). What is Music Therapy? Disponível em < <https://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>>. Acesso em 10 set 2016, às 10h15.

APÊNDICE A

Atividade: Sentindo o corpo

Fonte: Adaptação de atividade realizada em reunião pedagógica no CMI/UFMG.

Duração: 5 minutos

Materiais Necessários:

- Almofadas;
- Aparelho de Som.

Peça Musical:

- Hélio Ziskind – *Da Testa à Sola do Pé*.

Objetivos:

- Acompanhar a rítmica da canção;
- Trabalhar aspectos sensório-motor;
- Interação;
- Consciência corporal;
- Promover a atenção.

Procedimento:

- Professor pergunta onde estão algumas partes do corpo dos alunos para que eles apontem;
- Professor diz que tem uma música muito especial que conta tudo que tem no nosso corpo;
- Professor coloca no aparelho de som a música *Da Testa à Sola do Pé* de Hélio Ziskind. Nesse momento, todos acompanham a canção apontando para a parte do corpo que é mencionada. Quando mencionar “sola do pé” na canção, todos devem deixar os pés para cima e balançá-los. No trecho que há apenas produção instrumental, todos batem palmas ou estalam os dedos conforme a pulsação.

Observações:

Na primeira vez que ouvirem a música os pais e/ou responsáveis podem apontar as partes do corpo de sua criança.

Atividade: Mestre André

Duração: 8 minutos

Fonte: Adaptação de atividade exposta na escola especializada de música Núcleo Villa Lobos, e inspirada na proposta pedagógica de Carl Orff (2011, p. 138) e de Schafer (2011, p. 298-299).

Material Necessário:

- Voz
- Violão
- Instrumentos de percussão variados, como: tambor, ovinhos e xilofone.
- Almofadas.

Peça Musical:

- Domínio Público - *Loja do Mestre André*

Objetivos:

- Promover a interação;
- Estimular o canto;
- Conhecer instrumentos musicais;
- Explorar timbre de instrumentos musicais;
- Desenvolver aspectos motores.

Procedimento:**Parte 1**

- Professor organiza a turma de modo que todos fiquem assentados em almofadas formando um círculo.
- Professor toca as cordas do violão e pergunta aos alunos quem chegou.
- Professor mostra o violão para todos os integrantes do grupo e permite que cada aluno explore o instrumento.
- Professor conta que havia uma loja muito legal cheia de instrumentos, e que ela se chamava “Loja do Mestre André”. Esse André gostava muito de fazer música e deixou uns instrumentos na nossa sala. Nesse instante, o professor toca o tambor para os alunos ouvirem e tentarem identificá-lo.

- Professor mostra o tambor aos alunos e entrega um para cada integrante do grupo e permite que explorem sua sonoridade. Posteriormente, o professor realiza a mesma ação, porém utilizando os ovinhos.
- Professor canta a seguinte canção:

Foi na loja do mestre André

Eu comprei um tambor

Tum tum tum um tambor } 2x

Ai olé Ai olé

Foi na loja do mestre André

} 2x

Nesse momento, quando for cantada a palavra tambor, todos os integrantes do grupo devem acompanhar a canção tocando o tambor.

- Professor realiza o mesmo procedimento, porém substituindo o tambor por ovinhos.

Parte 2

- Professor apresenta o xilofone para turma e permite que os alunos o explorem. Nesse momento, eles tocam o mesmo xilofone.
- Todos os integrantes do grupo tocam o xilofone para acompanhar a canção. Vale lembrar que, na canção a palavra tambor é substituída por xilofone.

Observação: A atividade foi dividida em duas partes, pelo fato de que na primeira vez que a atividade for realizada deve utilizar apenas dois instrumentos. De acordo com o engajamento da turma, na aula seguinte pode-se acrescentar mais um instrumento de percussão, que no caso foi o xilofone.

Atividade: Movimento com Mozart

Duração: 5 minutos

Fonte: Adaptação de atividade exposta em reunião pedagógica na Escola de Música da UFMG por Renato Sampaio.

Materiais Necessários:

- Almofadas;
- Aparelho de Som.

Peça Musical:

- Wolfgang Amadeus Mozart – 1º movimento de *Sonata nº 16 em Dó Maior*.

Objetivos:

- Promover a socialização.
- Desenvolver a escuta ativa;
- Vivenciar a pulsação;
- Desenvolver a percepção do movimento sonoro;

Procedimento:

- Professor pede aos pais e/ou responsáveis que se assentem nas almofadas, em roda, colocando a criança assentada a sua frente;
- Professor coloca a música 1º movimento de *Sonata nº 16 em Dó Maior* de Mozart para tocar. Nos 4 primeiros compassos da música os pais devem segurar os pés das crianças e levantá-los e abaixá-los alternadamente de acordo com a pulsação. Já nos 8 compassos seguintes, devem fazer cócegas nas crianças subindo e descendo pelo corpo, de acordo com o movimento sonoro existente nesse trecho.
- Professor coloca para repetir novamente o áudio dos 12 primeiros compassos da música, e todos repetem os movimentos.
- Professor coloca o primeiro movimento da sonata supracitada para tocar, e após os 12 compassos iniciais, os integrantes do grupo realizam movimentos livres que combinem com a peça musical, e quando retorna ao tema repete os movimentos propostos inicialmente.

Atividade: Com meu martelo

Fonte: Adaptação da atividade exposta por Rosa Lúcia dos Mares Guia, em reunião pedagógica da escola de música Núcleo Villa Lobos²⁴

Duração: 5 minutos

Materiais Necessários:

- Almofadas;
- Voz .

Peça Musical:

²⁴Escola de música especializada de Belo Horizonte.

- Frances Wolf - *Com meu Martelo*.

Objetivos:

- Vivenciar o parâmetro duração;
- Trabalhar a pulsação;
- Estimular o canto;
- Interação.

Procedimento:

- Professor diz que quando a chuva parou, o velho Mário foi construir uma casinha para o cachorro. Para isso, ele precisou de martelo e de serrote. Nesse momento, o professor faz um movimento que lembra esses objetos, e todos imitam;
- Professor canta a seguinte canção *Com Meu Martelo*, e realiza os gestos de acordo com o objeto mencionado:

Com meu martelo, martelo, martelo

Com meu martelo vou martelar

Com meu serrote, serrote, serrote

Com meu serrote eu vou serrar

- Professor diz que para nos acompanhar veio o violão. Todos tocam as cordas violão;
- Professor canta novamente a canção com os demais integrantes do grupo, realizando o acompanhamento no violão.
- Professor pede para cada aluno mostrar como a casinha será construída. Nesse momento, cada criança faz o gesto do martelo ou do serrote, e todos cantam a parte da canção que menciona o objeto escolhido.

Atividade: Ara Tá Tá

Fonte: Adaptação de atividade exposta na disciplina “Música e Cena”, por Jussara Fernandino, na Escola de Música da UFMG, em 2017.

Duração: 5 minutos

Materiais Necessários:

- Almofadas;
- Voz.

Peça Musical:

- Domínio Público – *Ara ta ta*

Objetivos:

- Estimular o canto;
- Vivencia do parâmetro duração;
- Independência entre as partes do corpo;
- Desenvolver a atenção;
- Promover a socialização.

Procedimento – Parte 1:

- Todos ficam assentados nas almofadas em círculo;
- Professor canta a seguinte canção:

Ara ta ta
Ara ta ta
Guli guli guli guli
Ara ta ta
Auê ê Auê ê
Guli guli guli guli
Ara ta ta

Nesse momento, o professor realiza gestos ao cantar cada verso. Bate uma palma ao cantar “ta”; deixa uma acima da cabeça e outra abaixo do queixo movimento os dedos aleatoriamente ao cantar “guli”; e eleva os braços, movimentando-os ora para a esquerda ora para a direita, ao cantar “Auê”.

- Professor canta apenas os dois primeiros versos da canção, para os alunos imitarem cantando e realizando gestos, e assim sucessivamente até terminar de cantar todos os versos;
- Todos cantam a canção com os gestos.

Procedimento - Parte 2

- Professor canta o início de cada verso e os demais integrantes do grupo completam o restante;

Professor canta a canção e no momento do “ta” estica as mãos para uma das crianças para bater em suas mãos, e no “guli” faz o gesto em um dos alunos, e no “Auê” todos realizam como feito durante o primeiro procedimento.

Atividade: Os Peixinhos

Fonte: Adaptação de atividade exposta em reunião pedagógica no CMI/UFMG por Betânia Parizzi e na proposta pedagógica de Dalcroze (2011, p.40-41).

Duração: 5 minutos

Materiais Necessários:

- Espaço Amplo;
- Fitas coloridas;
- Aparelho de Som.

Peça Musical:

- Camile Saint Saen – *Aquário*.

Objetivos:

- Aquecer os corpos;
- Vivenciar movimento sonoro;
- Estimular a expressividade;
- Promover a socialização.

Procedimento:

- Professor diz que chegaram novos amigos para a aula de música e pede para que os alunos tentem descobrir qual que é.
- Professor mostra as fitas coloridas e diz que são peixinhos.
- Professor diz que os peixinhos nadavam de muitos jeitos, mas a música que irá nos contar como eles faziam.
- Professor coloca para tocar no aparelho de som a música *Aquário* de Camile Saint Saen. Nesse momento, todos movimentam “os peixinhos” de acordo com a música.

- Professor pausa a música. Nesse momento, todos param de movimentar “os peixinhos” e chamam²⁵ a música dizendo “Música!”
- Professor repete o tópico anterior algumas vezes, e em seguida diz que os peixinhos foram dormir depois de tanto nadarem.
- Todos colocam “os peixinhos” para dormir, ou seja, as fitas são colocadas no chão.

Atividade: Despedida e Exploração do Piano

Fonte: Adaptação de atividade exposta em reunião pedagógica na escola especializada de música Núcleo Villa Lobos.

Duração: 5 minutos

Materiais Necessários:

- Voz;
- Piano.

Peça Musical:

- Domínio Público – *Tchau, Tchau, Tchau.*

Objetivos:

- Promover a interação;
- Explorar sons do piano;
- Estimular o canto;
- Preparar a turma para o término da aula.

Procedimento:

- Professor ensina a seguinte canção:

Tchau tchau

Tchau tchau tchau

Minha aula acabou

Tchau tchau tchau

Pra minha casa agora eu vou

²⁵ Estratégia criada pela educadora musical Aline Carneiro.

Tchau tchau tchau

Alegria levarei

Tchau tchau tchau

Depois eu voltarei

- Todos cantam a canção novamente, enquanto as crianças também tocam o piano.

Observação: Enquanto as crianças tocam o piano, o professor pode executar os baixos para acompanhar a canção.

Atividade: O Esquilo

Fonte: Atividade inspirada em reuniões pedagógicas do CMI em 2014 e na proposta pedagógica de Carl Orff (2011, p. 138).

Duração: 5 minutos

Materiais Necessários:

- Almofadas;
- Clavas;
- Voz;
- Aparelho de Som.

Peça Musical:

- Hélio Ziskind – *Clac Clac Clac*

Objetivos:

- Trabalhar ostinato;
- Vivenciar semínima e par de colcheias;
- Vivenciar fraseados;
- Conhecer e explorar as clavas;
- Interação.

Procedimento:

- Professor diz que tem um bichinho novo que veio visitar a aula de música, que gosta de subir em árvores, comer, é apressadinho. Enquanto dá informações sobre os bichinhos, os demais integrantes do grupo podem tentar acertar qual será o bichinho.
- Professor recita o texto da canção *Clac Clac Clac*, de Hélio Ziskind. No final de cada verso, realiza com o par de clavas a sequência rítmica: duas colcheias, seguida de uma semínima.
- Professor distribui um par de clavas para cada aluno. Nesse instante, todos exploram o som do instrumento.
- Professor diz que o esquilo fez uma música muito divertida e que todos podem acompanhar com o instrumento.
- Professor coloca no aparelho de som a música *Clac Clac Clac*, e juntamente com a gravação canta a canção, realizando a sequência rítmica feita anteriormente nos finais de cada verso com as clavas, para que os demais imitem.
- O professor pede para que cada criança mostre como o seu esquilo anda. Nesse momento, os alunos tocam as clavas para representar seu esquilo, e os demais integrantes imitam.

Observação:

A sequência rítmica supracitada pode ser executada de diferentes maneiras com as clavas, como por exemplo, tocando uma na outra, batendo no chão deixando-as em pé ou inclinadas, e outras possibilidades sugeridas pelas crianças.

Atividade: Acolhimento

Fonte: Atividade exposta em reunião pedagógica na escola especializada de música Núcleo Villa Lobos.

Duração: 5 minutos

Material Necessário:

- Voz

Peça Musical:

- CD do grupo Companhia de Música Teatral de Lisboa, fundamentado no Edgar Gordon – *Olá*.

Objetivos:

- Acolher as crianças e seus respectivos pais e/ou responsáveis;
- Promover a interação;
- Estimular o canto.

Procedimento:

- Professor recebe as crianças e seus respectivos pais e/ou responsáveis cantando a seguinte canção:

Olá bebê

Ziguiraguidum ziguiraiãê

- Professor canta no lugar de *bebê* o nome da criança e todos os integrantes do grupo repetem;
- Todos cantam a canção juntos, e para quem o professor apontar deve cantar o seu nome no lugar de *bebê*.

Atividade: Baião e os ovinhos

Fonte: Atividade inspirada na proposta pedagógica de Souza (2014).

Duração: 5 minutos

Materiais Necessários:

- Espaço amplo;
- Aparelho de Som;
- Ovinhos.

Peça Musical:

- Juarez Ferreira Moreira - *Baião Barroco* (versão Orquestra de Violões).

Objetivos:

- Explorar o espaço;
- Aquecer os corpos;
- Promover a interação;
- Desenvolver a escuta ativa;

- Vivenciar o gênero baião
- Explorar os sons dos ovinhos;
- Favorecer a associação corpo, movimento e música.

Procedimento:

- Professor entrega um ovinho para cada integrante da turma;
- Professor coloca a música *Baião Barroco* de Moreira, versão Orquestra de Violões, para tocar;
- Todos acompanham a música tocando o ovinho e se movimentando pelo espaço disponível;
- Professor pausa a música. Nesse momento, todos param de tocar e de se movimentarem, e chamam a música.
- Professor coloca a música novamente.
- Professor pede para cada pai e/ou responsável caminhar pela sala de mãos dadas com a criança, e continuarem tocando o ovinho.
- Professor interage com as crianças realizando ritmos com os ovinhos ao encostar nos ovinhos das crianças.

APÊNDICE B

Projeto de Pesquisa “Análise de Estratégias Pedagógicas para Educação Musical Inclusiva”

DEFINIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

1. Dimensão Estrutura Física (EF)

EF1 - Espaço físico adequado:

Sala de aula com espaço amplo, que permite que todos os integrantes do grupo tenham liberdade de fazer atividades que envolvam movimentos corporais no lugar e/ou com deslocamento sem prejudicar o outro durante a performance.

EF2 - Mobiliário adequado:

Uso de móveis e/ou objetos que favoreçam a organização do ambiente e a acessibilidade dos integrantes do grupo, respeitando sua estatura e condições físicas.

EF3 - Marcadores Espaciais:

Uso de objetos que delimitem o espaço para a realização de determinadas atividades, como por exemplo, o uso de móveis e faixas no chão, dentre outros.

2. Dimensão Planejamento Didático (PD)

PD1 - Marcar início e final de cada atividade:

Professor deixa claro para os integrantes da turma o momento de iniciar e finalizar a atividade.

PD2 - Sequenciação de conteúdos:

Os conteúdos são selecionados e introduzidos pelo professor de modo a haver relação entre eles e de irem conduzindo, passo a passo, de conceitos e parâmetros mais simples aos mais complexos.

PD3 - Variação de atividades para abordar o mesmo conteúdo:

Seleção, proposta e condução pelo professor de atividades diferentes para abordar o mesmo conteúdo. Deste modo, um mesmo conteúdo é abordado em diferentes atividades.

PD4 - Pais participam ativamente da atividade musical:

Juntamente com os alunos, os pais realizam as tarefas propostas de modo dinâmico e vivaz, sendo ativos em todo o processo.

PD5 - Vocabulário verbal adequado:

Palavras, frases e expressões verbais ditas pelo professor são apropriadas para a faixa etária da turma.

PD6 - Pais conduzem a ação do filho:

Pai auxilia fisicamente seu filho a realizar determinada ação exigida em determinada atividade.

PD7 - Pais dão apoio físico:

Pais auxiliam os filhos a sustentar o próprio corpo, material pedagógico, e/ou instrumentos musicais.

PD8 - Pais estão presentes, observando, com validação, estimulação e/ou direção verbal:

Pais que estão atentos ao desempenho do filho, incentiva a participação dos mesmos por meio da fala e/ou expressões faciais/corporais.

3. Dimensão Organização Geral do Espaço, do Tempo e de Recursos (ETR)

ETR1 - Sentar em roda:

Todos os integrantes da turma assentados em almofadas formando um círculo

ETR2 - Sentar ao lado:

Todos os integrantes do grupo assentados em almofadas de modo que cada indivíduo fique linearmente ao lado do outro.

ETR3 - Agrupar por naipe:

Turma foi organizada em dois pequenos grupos, no mínimo, em que cada grupo toca determinado instrumento musical ou produza sons vocais específicos.

ETR4 - Uso de instrumentos musicais:

Em algum momento da atividade houve a utilização de instrumentos musicais, de modo a envolver sua exploração livre e/ou direcionada, ou apenas o professor tocando.

ETR5 - Uso de gravações em áudio:

Utilização de áudios gravados no decorrer da atividade.

ETR6 - Uso de gravações em vídeo:

Utilização de trechos de vídeo no decorrer da atividade.

ETR7 - Uso de objetos diversos para apoio musical:

Utilização de materiais diversificados na tarefa, como por exemplo, panos coloridos, fitas coloridas, fantoches, dentre outros.

ETR8 - Uso de movimento corporal para enfatizar elemento musical:

Deslocamento do indivíduo pelo espaço e/ou realização de gestos expressivos que se associam à determinados parâmetros sonoros.

4. Dimensão Relação Professor-Aluno e Aluno-Aluno (RPA)

RPA1 - Aceitação que criança tenha diferentes estilos de participação:

Professor permite que o aluno tenha liberdade de se expressar, e de realizar ações que não sejam exatamente a reação esperada para determinada proposta pedagógica, respeitando o tempo de assimilação do aluno e de sua forma de interagir com o meio que está inserido.

RPA2 - Estabelecimento e/ou manutenção de contato visual com a criança:

Professor se coloca diante do aluno, abaixando, de modo que a criança olhe atentamente para ele, e vice-versa, com intuito de possibilitar maior proximidade com os educandos.

RPA3 - Professor busca interação na atividade musical com cada criança:

Professor evidencia atitudes que favoreça sua relação com as crianças, através de expressões faciais, tocando ou cantando junto.

RPA4 - Professor conduz grupo na atividade musical:

Professor direciona os integrantes do grupo a desempenhar a atividade proposta.

RPA5 - Permitir que aluno explore o instrumento musical:

Professor deixa o aluno tocar determinado instrumento musical de diferentes maneiras, mesmo que o aluno queira realizar essa ação em um instante da atividade que, a princípio, não estaria integrando o planejamento.

RPA6 - Professor canta:

Professor produz cantos, abrangendo canções e/ou melodias com sílabas neutras.

RPA7 - Professor toca um instrumento para dar apoio musical à atividade:

Professor toca determinado instrumento musical com a finalidade de enriquecer musicalmente a atividade proposta, envolvendo principalmente a execução de harmonias.

RPA8 - Oferecer mesma oportunidade de experiência para todos os alunos:

Professor permite que todos vivenciem os elementos musicais da mesma forma, favorecendo a igualdade de participação no decorrer da atividade proposta.

RPA9 - Professor busca envolver todos os alunos na atividade:

Professor interage, estimula, distribui objetos e/ou instrumentos musicais do mesmo modo para cada aluno. Além disso, está atento se algum aluno está disperso e tenta incluí-lo novamente nas práticas musicais.

RPA10 - Professor busca promover interação entre os alunos na atividade:

Professor realiza ações que favoreçam a relação entre os alunos, contribuindo para a socialização dos mesmos.

RPA11 - Professor valida e/ou dá feedback verbalmente:

Professor faz elogios e/ou comemora, de modo verbal expressivo, quando os alunos realizam determinada proposta.

RPA12 - Professor valida e/ou dá feedback musicalmente:

Professor musicalmente reconhece e valida a produção musical feita pelos alunos, por exemplo, repetindo o que o aluno produziu ou incorporando o que o aluno produziu como um motivo musical que é desenvolvido pelo professor.

RPA13 - Professor aceita e/ou encoraja que a criança tenha participação aventureira:

Professor permite e respeita as reações dos alunos frente aos eventos musicais, mesmo que eles façam pequenas variações referente a ação inicialmente esperada.

RPA14 - Professor aceita e/ou encoraja que criança tenha participação excêntrica:

Professor permite e respeita as reações dos alunos frente aos eventos musicais, mesmo que eles façam uma ação não condizente com a atividade proposta, e seja totalmente diferente da ação inicialmente esperada.

RPA15 - Professor aguça a curiosidade:

Professor diz que tem uma surpresa, e/ou realiza perguntas aos alunos que geram clima de suspense, como, por exemplo, “O que será?” ou “Quem veio nos visitar?”.

RPA16 - Professor pede auxílio para o aluno:

Professor pede que o aluno o ajude a fazer algo no decorrer de uma atividade com o intuito de estimular sua participação. Realiza essa atividade, de modo geral, quando percebe o aluno disperso.

RPA17 - Professor altera timbre da voz:

Professor fala sussurrando, como se estivesse contando um segredo com o intuito de envolver os alunos na proposta pedagógico-musical

5. Dimensão Intervenções Musicais (IM)

IM1 - Suspensão da frase musical ou da música:

Professor modifica a entonação da voz, como se estivesse realizando uma pergunta, em um trecho específico de uma canção ou quando pausa o áudio de uma obra musical, com o intuito de que o aluno responda musicalmente completando o fraseado.

IM2 - Professor chama a atenção para o som:

Toca determinado instrumento musical de modo que os alunos não o visualizem, apenas ouçam ativamente.

IM3 - Professor oferece modelo musical:

Professor executa as propostas com musicalidade.

IM4 - Tocar com movimentação corporal apoiando elementos musicais:

Professor toca instrumento musical com musicalidade, dando ênfase a determinado conteúdo musical, como por exemplo, a pulsação, apoio, subdivisão do compasso, dentre outros.

IM5 - Preparação dos alunos para a escuta de canção:

Professor faz perguntas relacionadas à temática da canção para preparar os alunos para escuta de canção.

IM6 - Ênfase em determinado trecho de uma atividade de um modo diferente:

Reforça elementos musicais da canção através da exploração de instrumentos musicais.

6. Dimensão Ludicidade (LUD)**LUD1 - Uso de histórias para contextualizar atividade e/ou ações:**

Professor conta histórias para ilustrar determinada atividade, favorecer a compreensão dos alunos às propostas, assim como instigar seu fazer musical.

LUD2 - Uso de materiais variados de forma lúdica:

Utilização de objetos extramusicais, como fantoches, papel, panos, fitas, brinquedos, potes, dentre outros, e/ou de instrumentos musicais que são utilizados de forma lúdica.

LUD3 - Uso do corpo de forma lúdica:

Utilização do próprio corpo para representar animais, pessoas, ações do cotidiano, e expressar diferentes elementos musicais.

APÊNDICE C

Roteiro para Entrevista

1. Nome do pai
2. Nome da criança
3. Data de nascimento da criança
4. Você considera que, com as aulas de musicalização, seu filho ficou mais atento aos elementos musicais (cantar, batucar, prestar atenção a sons etc.)?
5. Qual seu nível de satisfação com as aulas de musicalização (de modo geral) de seu filho?
 - () completamente insatisfeito
 - () insatisfeito
 - () nem insatisfeito, nem satisfeito
 - () satisfeito
 - () completamente satisfeito
6. Qual seu nível de satisfação com a conduta do professor durante as aulas de música?
 - () completamente insatisfeito
 - () insatisfeito
 - () nem insatisfeito, nem satisfeito
 - () satisfeito
 - () completamente satisfeito
7. Qual seu nível de satisfação com o local das aulas (espaço físico, acessibilidade, equipamentos, instrumentos musicais etc.)?
 - () completamente insatisfeito
 - () insatisfeito

- nem insatisfeito, nem satisfeito
- satisfeito
- completamente satisfeito

8. Qual seu nível de satisfação com o aproveitamento de seu filho nas aulas?

- completamente insatisfeito
- insatisfeito
- nem insatisfeito, nem satisfeito
- satisfeito
- completamente satisfeito

9. Você considera que as aulas de música ajudaram a melhorar, em seu filho.

- habilidades de vocalização, fala e/ou canto
- coordenação motora
- linguagem / comunicação
- interação social
- comportamento
- cognição (atenção, memória etc.)
- consciência do ambiente

Comente:

10. Você considera que este(s) desenvolvimento(s) também ocorreu em outras situações fora da aula de música? Quais? Poderia dar alguns exemplos?

11. O que mais lhe marcou nas aulas de musicalização?

APÊNDICE D

Carta aos Jurados para Análise de Estratégias Pedagógico-Musicais

Belo Horizonte, (data)

Prezado Sr(a). Educador Musical (título e nome),

Agradecemos sua disponibilidade para colaborar com a pesquisa Análise de Estratégias Pedagógicas para Educação Musical Inclusiva, sob responsabilidade da educadora musical Letícia Caroline Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Musical da Universidade Federal de Minas Gérias, com a orientação do Prof. Dr. Renato Tocantins Sampaio

Sua participação, na qualidade de jurado de vídeos de atividades selecionadas, contribuirá para a análise de estratégias pedagógicas para educação musical inclusiva, que sejam adequadas para turmas de musicalização infantil composta por crianças de 1 ano e 6 meses a 3 anos, envolvendo crianças com Síndrome de Down e crianças com Desenvolvimento Típico.

É importante ressaltar que os pais de todos os alunos participantes consentiram por escrito com a gravação em vídeo das aulas, bem como com o uso das imagens e demais dados educacionais para esta pesquisa.

No entanto, por se tratar de aulas de musicalização infantil para pesquisa de mestrado faz-se necessário que seja guardado sigilo por motivos éticos em relação ao uso dos vídeos. Deste modo, pedimos a gentileza de, ao finalizar o processo e devolver ao pesquisador responsável o resultado de sua análise (Quadro referente às categorias de análise de estratégias pedagógicas), pedimos a gentileza de deletar de seu computador e sistemas de armazenamento (pendrive, disco virtual etc.) todos os arquivos que lhe foram encaminhados.

Por favor, leia atentamente as orientações abaixo antes de iniciar o processo de análise dos trechos de vídeos.

Relação do material encaminhado:

- Carta de orientação aos jurados (este documento)
- Quadro para Análise de Estratégias Pedagógicas
- Definição das Estratégias Pedagógicas
- 10 vídeos de trechos de atividades realizadas nas aulas de musicalização infantil.

Orientações:

- 1) Você está recebendo dez arquivos de vídeo em formato MPG de determinadas atividades realizadas em aulas de musicalização infantil em contexto inclusivo, envolvendo especificamente crianças com Síndrome de Down e com desenvolvimento típico. Estas atividades foram selecionadas pelos pesquisadores pois abrangem trechos da parte inicial, mediana ou final das aulas e contêm atividades musicais entre 3 a 10 minutos de duração. Os arquivos de vídeo podem ser assistidos em qualquer software de vídeo como o Windows Media Player, VLC Media Player, Real Player, dentre outros.
- 2) Após a leitura das definições das estratégias pedagógicas e a observação de cada trecho de vídeo, você deverá preencher a ficha de avaliação para cada um dos 10 trechos. Estima-se um tempo entre uma hora e uma hora e meia para todo o processo, incluindo ler as definições das estratégias, assistir aos trechos de sessões e preencher a Ficha de Avaliação.
- 3) Após o preenchimento da ficha de avaliação para as estratégias pedagógicas, por favor preencha o questionário para os jurados.
- 4) A Análise das Estratégias Pedagógicas e o questionário preenchido devem ser encaminhados aos pesquisadores até o dia 27 de abril de 2018 (sexta-feira).

Para a devolução dos documentos preenchidos bem como para quaisquer dúvidas, comentários, reclamações ou sugestões, favor entrar em contato pelo e-mail: leticiamusic91@gmail.com

Agradecemos sua disponibilidade e contribuição, que certamente será de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Cordialmente,

Letícia Caroline Souza
Educadora Musical
Mestranda em Música, linha de Pesquisa Educação Musical
Universidade Federal de Minas Gerais
leticiamusic91@gmail.com

Renato Tocantins Sampaio
Educador Musical e Musicoterapeuta
Doutor em Neurociências
Professor do PPG Música
Universidade Federal de Minas Gerais
renatots@musica.ufmg.br

APÊNDICE E

Projeto de Pesquisa “Análise de Estratégias Pedagógicas para Educação Musical Inclusiva”

Questionário para Jurados

Orientação: Favor responder este questionário após a análise dos 10 trechos de vídeo.

1. Nome:

2. Idade: _____

3. Cidade e Estado de residência: _____

4. Local atual de trabalho:

5. Qual a sua Formação Acadêmica em Nível Superior? Favor especificar qual curso e há quanto tempo está formado. Se houver mais de um, favor indicar todos os que forem pertinentes em nível de graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado.

6. Há quantos anos você trabalha (ou trabalhou) com Educação Musical (em geral)?

7. Há quantos anos você trabalha (ou trabalhou) com Educação Musical Especial ou Inclusiva?

8. Você considera que as Estratégias Pedagógicas apresentadas nesta pesquisa foram definidas de modo adequado? Caso alguma delas não tenha sido bem definida, favor indicar o código.

Sim, para todas () Sim, para algumas () Não, para todas ()

Comentários:

9. Você considera que as Estratégias Pedagógicas apresentadas nesta pesquisa com crianças de até 3 anos poderiam ser utilizadas com alunos de outras faixas etárias?

Sim, para todas () Sim, para algumas () Não, para todas ()

Comentários:

10. Você considera que as Estratégias Pedagógicas apresentadas nesta pesquisa são pertinentes para Educação Musical Inclusiva em escolas especializadas de música, tais como conservatórios e/ou escolas livres de música?

Sim, para todas () Sim, para algumas () Não, para todas ()

Comentários:

11. Você considera que as Estratégias Pedagógicas apresentadas nesta pesquisa seriam pertinentes para Educação Musical Inclusiva com alunos com desenvolvimento típico, isto é, sem necessidade educacional especial, no ensino escolar (educação básica)?

Sim, para todas () Sim, para algumas () Não, para todas ()

Comentários:

12. Você considera que as Estratégias Pedagógicas apresentadas nesta pesquisa seriam pertinentes para Educação Musical com alunos com desenvolvimento típico, isto é, sem necessidade educacional especial, no ensino escolar (educação básica)?

Sim, para todas () Sim, para algumas () Não, para todas ()

Comentários:

13. Após a observação dos vídeos com as atividades musicais, você considera que poderiam ser descritas outras estratégias pedagógicas? Em caso positivo, por favor dê pelo menos um exemplo.

Sim, poderiam ser definidas outras estratégias ()

Não, todas as estratégias possíveis já foram definidas ()

Comentários:

Muito obrigado por sua colaboração.

Letícia Caroline Souza e Renato Tocantins Sampaio

APÊNDICE F

Prezado Jurado,

Por favor, leia atentamente a definição de cada estratégia e, em seguida, assista ao trecho de vídeo da aula de musicalização. Então, marque com um X todas as estratégias que você considerar que foram utilizadas naquele trecho.

Atividades 1 a 5

Estratégias		Ativ . 1	Ativ . 2	Ativ . 3	Ativ . 4	Ativ . 5
Dimensão	EF1 - Espaço físico adequado					
Estrutura	EF2 - Mobiliário adequado					
Física	EF3 - Marcadores Espaciais					
Dimensão Planejamen to Didático	PD1 - Marcar início e final de cada atividade					
	PD2 - Sequenciação de conteúdos					
	PD3 - Variação de atividades para abordar o mesmo conteúdo					
	PD4 - Pais participam ativamente da atividade musical					
	PD5 - Vocabulário verbal adequado					
	PD6 - Pais conduzem a ação do filho					
	PD7 - Pais dão apoio físico					
	PD8 - Pais estão presentes, observando, com validação, estimulação e/ou direção verbal					
Dimensão	ETR1 - Sentar em roda					
Organizaçã o Geral do	ETR2 - Sentar ao lado					
	ETR3 - Agrupar por naipe					
Espaço, do Tempo e de	ETR4 - Uso de instrumentos musicais					

Recursos	ETR5 - Uso de gravações em áudio					
	ETR6 - Uso de gravações em vídeo					
	ETR7 - Uso de objetos diversos para apoio musical					
	ETR8 - Uso de movimento corporal para enfatizar elemento musical					
Dimensão Relação Professor- Aluno e Aluno- Aluno	RPA1 - Aceitação que criança tenha diferentes estilos de participação					
	RPA2 - Estabelecimento e/ou manutenção de contato visual com a criança					
	RPA3 - Professor busca interação na atividade musical com cada criança					
	RPA4 - Professor conduz grupo na atividade musical					
	RPA5 - Permitir que aluno explore o instrumento musical					
	RPA6 - Professor canta					
	RPA7 - Professor toca um instrumento para dar apoio musical à atividade					
	RPA8 - Oferecer mesma oportunidade de experiência para todos os alunos					
	RPA9 - Professor busca envolver todos os alunos na atividade					
	RPA10 - Professor busca promover interação entre os alunos na atividade					
	RPA11 - Professor valida e/ou dá feedback verbalmente					

	RPA12 - Professor valida e/ou dá feedback musicalmente					
	RPA13 - Professor aceita e/ou encoraja que a criança tenha participação aventureira					
	RPA14 - Professor aceita e/ou encoraja que criança tenha participação excêntrica					
	RPA15 - Professor aguça a curiosidade					
	RPA16 - Professor pede auxílio para o aluno					
	RPA17 - Professor altera timbre da voz					
Dimensão Intervenções Musicais	IM1 - Suspensão da frase musical ou da música					
	IM2 - Professor chama a atenção para o som					
	IM3 - Professor oferece modelo musical					
	IM4 - Tocar com movimentação corporal apoiando elementos musicais:					
	IM5 - Preparação dos alunos para a escuta de canção					
	IM6 - Ênfase em determinado trecho de uma atividade de um modo diferente					
Dimensão Ludicidade	LUD1 - Uso de histórias para contextualizar atividade e/ ou ações					
	LUD2 - Uso de materiais variados de forma lúdica					
	LUD3 - Uso do corpo de forma					

	lúdica					
--	--------	--	--	--	--	--

Atividades 6 a 10

Estratégias		Ativ . 6	Ativ . 7	Ativ . 8	Ativ . 9	Ativ . 10
Dimensão Estrutura Física	EF1 - Espaço físico adequado					
	EF2 - Mobiliário adequado					
	EF3 - Marcadores Espaciais					
Dimensão Planejamen to Didático	PD1 - Marcar início e final de cada atividade					
	PD2 - Sequenciação de conteúdos					
	PD3 - Variação de atividades para abordar o mesmo conteúdo					
	PD4 - Pais participam ativamente da atividade musical					
	PD5 - Vocabulário verbal adequado					
	PD6 - Pais conduzem a ação do filho					
	PD7 - Pais dão apoio físico					
	PD8 - Pais estão presentes, observando, com validação, estimulação e/ou direção verbal					
Dimensão Organizaçã o Geral do Espaço, do Tempo e de Recursos	ETR1 - Sentar em roda					
	ETR2 - Sentar ao lado					
	ETR3 - Agrupar por naipe					
	ETR4 - Uso de instrumentos musicais					
	ETR5 - Uso de gravações em áudio					
	ETR6 - Uso de gravações em vídeo					
	ETR7 - Uso de objetos diversos para apoio musical					
	ETR8 - Uso de movimento corporal para enfatizar elemento musical					

Dimensão Relação Professor- Aluno e Aluno- Aluno	RPA1 - Aceitação que criança tenha diferentes estilos de participação					
	RPA2 - Estabelecimento e/ou manutenção de contato visual com a criança					
	RPA3 - Professor busca interação na atividade musical com cada criança					
	RPA4 - Professor conduz grupo na atividade musical					
	RPA5 - Permitir que aluno explore o instrumento musical					
	RPA6 - Professor canta					
	RPA7 - Professor toca um instrumento para dar apoio musical à atividade					
	RPA8 - Oferecer mesma oportunidade de experiência para todos os alunos					
	RPA9 - Professor busca envolver todos os alunos na atividade					
	RPA10 - Professor busca promover interação entre os alunos na atividade					
	RPA11 - Professor valida e/ou dá feedback verbalmente					
	RPA12 - Professor valida e/ou dá feedback musicalmente					
	RPA13 - Professor aceita e/ou encoraja que a criança tenha participação aventureira					
	RPA14 - Professor aceita e/ou					

	encoraja que criança tenha participação excêntrica					
	RPA15 - Professor aguça a curiosidade					
	RPA16 - Professor pede auxílio para o aluno					
	RPA17 - Professor altera timbre da voz					
Dimensão Intervenções Musicais	IM1 - Suspensão da frase musical ou da música					
	IM2 - Professor chama a atenção para o som					
	IM3 - Professor oferece modelo musical					
	IM41 - Tocar com movimentação corporal apoiando elementos musicais:					
	IM5 - Preparação dos alunos para a escuta de canção					
	IM6 - Ênfase em determinado trecho de uma atividade de um modo diferente					
Dimensão Ludicidade	LUD1 - Uso de histórias para contextualizar atividade e/ ou ações					
	LUD2 - Uso de materiais variados de forma lúdica					
	LUD3 - Uso do corpo de forma lúdica					

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO PARA FILMAGEM

Eu, _____, portadora do R.G. _____ e do C.P.F. _____, autorizo a gravação em áudio e vídeo das aulas de musicalização de meu filho(a) _____ no Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), das quais nós dois participamos.

As gravações serão utilizadas pela professora da turma, Profa. Letícia Caroline Souza, pelo Supervisor, Prof. Renato Tocantins Sampaio, e pela Diretora do CMI, Profa. Betania Parizzi, para fins de estudo e acompanhamento da evolução do desenvolvimento musical de meu filho(a). As gravações serão armazenadas pelo período de 5 anos na secretaria do CMI ou no Laboratório de Musicoterapia da UFMG. Após este período, serão destruídas.

Fui informada que, caso este material tenha potencial para ser utilizado para apresentação em aulas e conferências, para divulgação das atividades desenvolvidas no CMI, para escrita de trabalhos científicos a serem apresentados em eventos científicos, para confecção de artigos a serem encaminhados para publicação em revistas científicas e/ou outros usos, uma nova autorização será solicitada, a qual tenho o pleno direito de aceitar ou recusar.

Declaro que li e/ou me foi lida esta autorização e que tive oportunidade de tirar dúvidas e fazer quaisquer comentários que considere pertinente.

Assino este termo de autorização para filmagem em duas vias de igual teor e forma. Uma das vias foi entregue a mim e a outra será armazenada junto ao prontuário de meu filho na secretaria do CMI.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017

Letícia Caroline Souza

Professora de Musicalização

Pai ou Responsável pela Criança

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa “Análise de Estratégias Pedagógicas na Educação Musical Inclusiva”, sob a responsabilidade do pesquisador e professor da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Renato Tocantins Sampaio, com a participação da mestrandia no Programa de Pós-Graduação em Música Letícia Caroline Souza. Esta pesquisa tem como objetivo analisar estratégias pedagógicas no contexto da educação musical inclusiva, compreendendo as relações entre as crianças com Síndrome de Down e as crianças com desenvolvimento típico, bem como o modo de trabalho com os conteúdos musicais nas aulas de música.

Para esta pesquisa serão utilizados as gravações das aulas de musicalização infantil seu(ua) filho(a) realizadas no Centro de Musicalização Infantil da Universidade Federal de Minas Gerais (CMI-UFMG) no ano de 2017 e documentos deste processo pedagógico, tais como planos de ensino, relatórios de aula e relatório evolutivos do desenvolvimento musical. Você será também convidado a participar de uma breve entrevista sobre a participação de seu(ua) filho(a) nas aulas e suas impressões sobre as aulas e sobre o desenvolvimento musical e não musical de seu(ua) filho(a). Esta entrevista provavelmente será realizada em um encontro de aproximadamente 1 hora e poderá ser feita por telefone ou pessoalmente (em lugar a ser combinado), como for mais conveniente para você. A transcrição das entrevistas, as gravações das aulas e os demais documentos analisados (plano de ensino, relatório etc.) ficarão arquivados no Laboratório de Musicoterapia da UFMG pelo período de 5 anos.

As gravações das aulas e os demais documentos serão analisados para estabelecer uma lista de estratégias pedagógico-musicais que podem ser pertinentes e úteis para a educação musical inclusiva e para avaliar os possíveis efeitos da utilização destas estratégias no desenvolvimento musical e não musical de seu(ua) filho(a).

Por se tratar de um estudo observacional, compreendemos que você e seu(ua) filho(a) serão submetidos a riscos mínimos, envolvendo, principalmente, desconforto durante a participação na entrevista e à eventual exposição de dificuldades ocasionadas pelo desenvolvimento atípico de algumas crianças. Você terá o pleno de direito de não responder alguma(s) questão(ões) ou todas elas, bem como retirar seu filho da pesquisa a qualquer momento. Sua identidade e a de seu filho serão mantidas em sigilo e nos comprometemos a não divulgar qualquer informação que possa identificar você e/ou seu(ua) filho(a). Embora esta pesquisa não tenha perspectiva de lhe trazer qualquer benefício direto, se você autorizar a participação, estará contribuindo para uma melhor compreensão e avaliação dos processos de educação musical inclusiva.

Sua participação é voluntária e consiste basicamente em concordar com a participação de seu filho, autorizar o estudo e análise das gravações e dos documentos, e responder à entrevista. O Sr(a) não terá qualquer tipo de despesa na participação desta pesquisa. Do mesmo modo, não haverá qualquer tipo de compensação financeira ou ressarcimento pela participação na pesquisa.

Pesquisador Responsável (rubrica)

Participante (rubrica)

Se, depois de consentir em sua participação e durante qualquer fase desta pesquisa, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa ou a seu(u) filho(a) e a qualquer atividade que vocês estejam desenvolvendo ou venham a desenvolver na UFMG.

Os resultados da pesquisa poderão publicados em artigos científicos e ser apresentados em eventos científicos, mas suas identidades não serão divulgadas, sendo guardadas em sigilo. Para qualquer outra informação, sugestão ou reclamação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo email renatots@musica.ufmg.br, ou no Laboratório de Musicoterapia.

Em caso de dúvidas em relação às questões éticas desta pesquisa, poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG, na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil 31270-901, telefone (31) 3409-4592.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Li, ou me foi lido em voz alta e clara, este consentimento informado e me foi dada à oportunidade de formular quaisquer perguntas sobre o estudo e todas as minhas perguntas foram respondidas em linguagem que eu entendo. Recebi explicações sobre os riscos e benefícios do estudo. Posso decidir ou não participar deste estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento.

Autorizo a utilização das gravações das aulas de musicalização infantil de meu filho para esta pesquisa e para a publicação e/ou apresentação dos resultados em eventos científicos, desde que sejam sempre preservadas as nossas identidades.

Assino este documento em duas vias, uma das quais ficará arquivada no Laboratório de Musicoterapia da UFMG e, a outra, ficará comigo.

Belo Horizonte, ____/____/____

Renato T. Sampaio
Pesquisador Responsável
renatots@musica.ufmg.br

Participante Prof.

Laboratório de Musicoterapia

Avenida Antônio Carlos, 6627, Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Sala 1031, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil, CEP 31270-901, telefone: (31) 3409-7483, email: renatots@musica.ufmg.br