

**CÉLIA MOZER DA SILVA TABORDA RIBAS**

**AULAS DE MÚSICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AS  
POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO EM UMA  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA**

Curitiba

2015

Célia Mozer da Silva Taborda Ribas

**AULAS DE MÚSICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AS  
POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO EM UMA  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA**

Monografia apresentada como requisito parcial para  
Conclusão de Curso PARFOR Segunda Licenciatura em  
Música, Departamento de Artes – Setor de Artes,  
Comunicação e Design – SACOD. Universidade Federal do  
Paraná.

Orientador(a): Prof. Me Alan Rafael de Medeiros

Curitiba

2015

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que permitiu a realização do sonho de ser uma formanda da UFPR, podendo melhorar minha formação como professora de Arte fazendo a segunda licenciatura em Música pelo PARFOR.

Também ao meu querido pai, *in memoriam*, pessoa responsável por incentivar a música em minha vida, por meio do canto e do violão me mostrando os primeiros acordes de Sol e Ré. Pessoa ímpar, mesmo sem os estudos formais, conseguiu ser mestre naquilo que ensinava sobre a vida e sobre o que aprendera sozinho sobre a música, tocando seu violão de ouvido. A minha querida mãe, pessoa singular, única, que, com seu jeito singelo de ser, sempre ocupou o lugar de heroína em meu coração, pois jamais criticou minhas escolhas, sempre me acolheu quando precisei.

Aos demais familiares que de uma forma ou de outra me incentivaram a seguir em frente nas inúmeras vezes que pensei em parar.

Aos professores do curso PARFOR/MÚSICA que com toda paciência e tolerância me ensinaram tudo o que sei sobre teoria musical e ensino da música, permitindo que eu seja uma professora mais capacitada nessa área.

E por fim, ao meu orientador, pois sem sua paciência e direcionamentos não seria possível concluir essa pesquisa! Muito obrigada!

## DEDICATÓRIA

Ao meu esposo que, com amor, incentivo e apoio incondicional, possibilitou que eu chegasse ao final do curso, mesmo tendo que sacrificar os nossos fins de semana. Não tenho palavras para agradecer tamanha dedicação!

À minha filha, com pedido de desculpas, por ter de me acompanhar em algumas aulas e tirar dela parte do tempo para estudar ao invés de brincar.

## EPÍGRAFE

“O trabalho dos professores que atuam com alunos que possuem diagnóstico de deficiência mental/intelectual deve transcender o caráter eminentemente clínico, pois essa concepção acaba sempre recaindo no aluno como o único responsável por sua não aprendizagem”.  
(SILUK, 2012, p142)

## RESUMO

Acreditar na potencialidade dos educandos e nas possibilidades de aprendizagem que podem surgir a partir de atividades práticas é uma constante busca para o professor em sala de aula. Na educação especial esse trabalho pedagógico pautado numa visão em que o educando precisa de atividades concretas para se apropriar dos conceitos fundamentais relacionados à música é recorrente a cada dia dentro dos planejamentos de ensino e tem se tornado um desafio diário. Esse estudo apresenta as práticas de ensino desenvolvidas com um grupo de 10 alunos, que apresentam deficiência intelectual, numa escola de educação especial, no município de Curitiba. As atividades estão embasadas no método de Zoltán Kodály (1882-1967), pedagogo musical húngaro que contribuiu largamente para a pedagogia da educação musical. Foram utilizadas duas técnicas de ensino que propõem atividades de solfejo e canto, envolvendo vários conteúdos do currículo básico do ensino de música, que são: a *manossolfa*, e o pentagrama lúdico móvel. A *manossolfa* é uma técnica de gestuais com as mãos que representam as notas musicais e as alturas. O pentagrama lúdico é um recurso que pode ser confeccionado pelo próprio aluno e utilizado posteriormente para práticas de ensino com solfejo e canto, podendo se ampliar para possíveis composições de sequências melódicas. A pesquisa apresenta um breve histórico sobre as políticas públicas relacionadas à deficiência intelectual, trazendo definições acerca da deficiência, com abordagens da legislação vigente que têm contribuído para avanços significativos. Do mesmo modo, abordam-se especificidades acerca da educação especial musical, amparo legal relacionado ao ensino da música e as características da escola especial. A metodologia de pesquisa está pautada na natureza qualitativa e quantitativa, visto que se trata de um estudo de caso, numa determinada escola, realizando uma análise do quadro clínico dos educandos, os planos de aula aplicados ao grupo e por fim os resultados das atividades. O trabalho pedagógico observou a eficácia das práticas aplicadas que somaram novas experiências e aprendizado tanto para a professora quanto para os alunos.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação musical especial. Deficiência Intelectual. Método Kodály.

## ABSTRACT

Believing in the students' potential and the learning possibilities that can arise from practical activities is a constant search for the teacher in the classroom. In special education this pedagogical work outlined a vision in which the student needs concrete activities to appropriate the basic concepts related to music, and it is repeated every day within the educational planning and has become a daily challenge. This study introduces the educational practices with a 10-student-group who have intellectual disabilities in a special education school in the city of Curitiba. The activities are based under Zoltán Kodály's method (1882-1967), a Hungarian music educator who has largely contributed to the music education pedagogy. Two teaching techniques that proposes sight singing and singing activities were used, involving several contents of the music education curriculum basis. They are the Curwen hand signs, in which is different hand signs are used to signify particular pitches; and the mobile playful pentagram, which can be made by the student and be used for teaching practice with musical theory and singing later, and may be extended for possible melodic sequences compositions. The research presents a brief background on public policies related to intellectual disabilities and disability definitions, and tells about current laws that have contributed to important advances. It also has an approach on the special musical education, legal support related to music education and special school characteristics. The research methodology is guided by the qualitative and quantitative nature, since it is a case study in a particular school, performing a clinical condition analysis of the students, the lesson plans applied to the group, and finally the activities results. The pedagogical work looked at the applied practices effectiveness which gathered new experiences and learning both for the teacher and for the students.

**KEYWORDS:** Special Music Education. Intellectual Disabilities. Kodaly Method.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – confecção do pentagrama lúdico.....	27
Figura 2 – quadro com gestuais da <i>Manossolfa</i> .....	27
Figura 3 - quadro das notas Sol-Fá.....	28
Figura 4 – pentagrama lúdico.....	29
Figura 5 – escala de Dó representada no pentagrama.....	29
Figura 6 – processo de confecção da pauta.....	40



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>1 HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>13</b>
1.1 RETROSPECTO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	13
1.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DEFINIÇÃO.....	16
1.3 ASPECTOS LEGAIS.....	18
<b>2 EDUCAÇÃO ESPECIAL MUSICAL.....</b>	<b>19</b>
2.1 BREVE PANORAMA.....	19
2.2 AMPARO LEGAL EM RELAÇÃO AO ENSINO DE MÚSICA.....	20
2.3 ASPECTOS DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA ESPECIAL.....	25
<b>3 PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO GRUPO OBSERVADO.....</b>	<b>27</b>
3.1 MÉTODO DE PESQUISA.....	27
3.2 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	28
3.3 RECORTE DE PESQUISA E ANÁLISE DO QUADRO CLÍNICO DOS EDUCANDOS.....	33
3.4 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES.....	36
3.4.1 PRIMEIRO PLANO DE AULA.....	36
3.4.2 SEGUNDO PLANO DE AULA.....	37
3.4.3 TERCEIRO PLANO DE AULA.....	38
3.4.4 QUARTO PLANO DE AULA.....	39
3.4.5 QUINTO PLANO DE AULA.....	40
3.4.6 SEXTO PLANO DE AULA.....	41
3.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES.....	42
3.5.1 ESPECIFICIDADES OBSERVADAS DURANTE A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	50
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>

## INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa em questão pretende discorrer sobre os desafios diários enfrentados pelo professor de Arte para planejar e executar seus planos de aula envolvendo conteúdos de música. Na disciplina de Arte o professor precisa desenvolver seus planos de ensino contemplando as diversas manifestações artísticas, cênicas, plásticas e musicais. Dentre elas, acredita-se que, pela experiência diária, a dificuldade maior evidenciada se relaciona com a música, devido a diversos fatores, tais como formação, recursos didáticos, espaço físico apropriado, reconhecimento do valor desta disciplina na formação discente, dentre outros.

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação especial no município de Curitiba, com alunos que apresentam deficiência intelectual. Como professora já atuante na escola referida, percebe-se que a música funciona como meio motivador para potencializar as possibilidades de execução de tarefas nos educandos, despertar a criação e envolver o grupo numa cumplicidade de interesses comuns em aprender mais sobre música.

A estratégia que foi aplicada com esse grupo de 10 alunos selecionados para esse estudo de caso se baseia no método Kodály, desenvolvido pelo pedagogo musical e compositor Zoltán Kodály (1882-1967), utilizando de sua metodologia, o chamado pentagrama lúdico móvel, visando a desenvolver com essa prática o reconhecimento da pauta, clave de sol, posicionamento das notas musicais no pentagrama, solfejo, afinação, formação de coral, dentre outras possibilidades que surgiram a partir das vivências com os alunos, no decorrer do ano de 2014 e que se estenderam no ano de 2015.

Foi possível perceber que os alunos apresentam interesse em explorar os instrumentos musicais e em fazer sequências rítmicas, participar de rodas de canto, entre outras atividades envolvendo o ensino da música. Neste estudo, promove-se a iniciativa de que venha a contribuir com essa questão, na tentativa de fazer um estudo de caso com esses educandos de como se processa esse aprendizado com os conteúdos de música e quais possibilidades de aprendizagem que esses alunos apresentam.

Os motivos que levaram a buscar por abordagens significativas acerca da temática advêm de inquietações vivenciadas cotidianamente como professora de

Arte. É fundamental a reflexão e a discussão sobre tais enfrentamentos, pois isto requer o reconhecimento de que as aulas de música são importantes e de que os professores de arte necessitam urgentemente de melhor formação nesta área. Os desafios e deficiências no sistema de ensino são muitos e vêm sendo apontados constantemente. Sendo assim, faz-se necessária a busca por alternativas viáveis para a escola observada.

Normalmente as aulas de Arte acontecem nas escolas especiais com caráter de atender às quatro áreas: visuais, musical, dança e teatro e, como em outras realidades educativas, comumente a atenção maior é direcionada para as artes visuais. Por vezes alguma atenção é dada à dança e ao teatro, porém a música é convencionalmente deixada de lado, abordada apenas ao final do ano letivo, ou em datas comemorativas. A explicação mais aceitável para essas questões que vêm sendo observadas nos docentes, colegas de trabalho, está justificada na falta de formação específica, o que impossibilita o desenvolvimento de práticas musicais dentro da escola, visto que já possuem outra formação na área de arte e, portanto, não estão dispostos a reiniciar uma nova formação, já que a instituição não incentiva nem tampouco prioriza a formação docente.

Tal problemática não é de responsabilidade apenas dos docentes, mas uma falha no sistema de ensino que, por muitas décadas, vem ofertando cursos de formação sem qualquer atenção para a área musical. Nesse sentido, até mesmo a formação básica dos professores que estão atuando nas escolas nesse momento continua sendo precária na área de música, pois não oferece alfabetização musical e esse fracasso continua na sua formação enquanto docente.

Na educação especial, esse descaso parece ser ainda maior, pois prevalece a ideia de que se os alunos que têm deficiência, seja ela qual for, já carregam consigo um bloqueio na aprendizagem, ou que não irão conseguir cumprir as atividades adequadamente, ou ainda que caso saibam o básico já terão atingido o objetivo das aulas. Não há uma preocupação por parte das equipes gestora, administrativa e pedagógica, de olhar cuidadosamente para as necessidades dos alunos e atender essas expectativas que muitas vezes eles trazem para a escola, nem tão pouco se preocupam em estimular as potencialidades para além do que já sabem, ficando sempre no marasmo.

Perece-nos normal que todo sujeito que olha para o indivíduo com deficiência intelectual, a partir de hipóteses embasadas em uma concepção clínica que indica (em função de uma classificação diagnóstica) o que esse

indivíduo poderá fazer; que condições terá de aprender; como se comportará diante dos objetos com que irá interagir; acabe, em função de tal concepção, não estimulando que esse indivíduo experimente, explore, vivencie situações de interação com os objetos, com os outros, com o mundo, e tenha suas hipóteses prognósticas comprovadas (SILUK, 2012, p.155).

A principal problemática levantada estava relacionada ao ensino de música na escola observada, visto que os professores de Arte não possuem formação específica na área de música e por essa razão sentem dificuldade em trabalhar com os conteúdos. Um dos problemas apontados pelos professores é a não valorização da formação continuada pela gestão da escola, ou seja, os professores não são liberados para sair da escola mesmo nos horários de hora atividade para fazer cursos e oficinas na área escolhida. A instituição não permite que a formação continuada aconteça nos horários de trabalho, não há dispensa para possível estudo. A falta de estudos e continuidade com a formação podem prejudicar os planos de ensino pela falta de conhecimentos específicos na área e, assim, a prática fica comprometida.

Diante de situações assim citadas pela autora e, vivenciadas no cotidiano por esta pesquisadora como professora, fica o seguinte questionamento: esse pensamento produzido pelo pré-julgamento de que o deficiente tem limitações e incapacidades irreversíveis, não seria resultado da falta de tentativas para estimulá-lo e impulsioná-lo em novas atividades?

Mudar essa concepção depende primeiramente de abandonar tais conceitos, pois eles sugerem localizar e classificar os motivos da gravidade da deficiência no que se refere ao grau profundidade: leve, moderado e grave, distinguindo antecipadamente as reações que ele irá apresentar diante dos desafios propostos. As atividades pedagógicas devem proporcionar momentos lúdicos que envolvam o educando com estímulos interessantes, com intuito de desenvolver novas habilidades e potencializar outras que já possui.

A música na escola abre possibilidades de ampliação da expressividade e memorização, desenvolve a criatividade, permite ao educando outras formas de manifestação e de aprendizagem. É neste sentido que a pesquisa busca apontar alternativas viáveis para que as aulas de música sejam reconhecidas nas escolas e que o educando, sujeito principal do processo educativo, seja beneficiado. Ressaltando que são educandos com necessidades educativas especiais, portanto

possuem suas especificidades e merecem um olhar cuidadoso do professor e da equipe gestora.

Esse estudo tem como objetivo principal adequar conteúdos de música na escola observada, iniciando esse processo com um grupo específico para estudo de caso, além de outras práticas com algumas turmas nas aulas de Arte.

Outros objetivos específicos foram traçados visando melhor direcionamento das intenções pedagógicas a serem desenvolvidas, tais como observar os desafios enfrentados pelos professores de Arte no planejamento dos conteúdos de música; averiguar as possibilidades de execução dos conteúdos de música apresentados pelos educandos com deficiência intelectual e outras patologias associadas; perceber os benefícios das aulas de música para a formação discente; analisar criticamente atividades aplicadas durante o processo; incentivar a utilização do método Kodály na escola, mesmo depois do encerramento da pesquisa.

Nesse sentido, esse estudo pretende incentivar as práticas musicais para os alunos da escola observada, levando em conta ser possível fazer música quando o professor busca esse objetivo e percebe essa necessidade de formação por si só, sem a interferência ou incentivo da instituição. Para isso, foi realizado um estudo de caso com o grupo de alunos selecionados, visando perceber quais são os avanços em relação às atividades propostas.

Esta pesquisa pretende contribuir para o melhor entendimento dos enfrentamentos do professor de Arte para lecionar os conteúdos de música, sua formação e desafios diários. A mesma será realizada em escola de educação especial com alunos que apresentam deficiência intelectual. O grupo selecionado está entre a faixa etária de dezesseis a trinta anos - Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa está dividida em três capítulos principais subdivididos em tópicos, que irão esclarecer de forma mais direcionada cada especificidade sobre o tema. O primeiro capítulo aborda alguns assuntos pertinentes ao ensino de alunos que apresentam deficiência intelectual, iniciando com um retrospecto histórico acerca das especificidades da trajetória. Assim, foram utilizados alguns autores tais como Jannuzzi (2006); Fernandes (2006); Stobaus e Mosquera (2003); Pan (2004); Brasil (1990); Brasil (1996), que abordam um breve panorama sobre como os deficientes eram vistos pela sociedade e contribuições em relação a políticas públicas de apoio e respeito para com os portadores de necessidades especiais. Com relação ao

tópico da definição, há um breve texto relacionando dois autores acerca da terminologia, que são Facion (2008) e Sassaki (2011).

No segundo capítulo há aspectos legais sucintos com relação à educação especial de um modo geral, baseando-se nas obras de Mazzotta (2011). Em seguida, as contribuições acerca da educação especial musical nas palavras de Penna (1999); Brasil (2008); e relacionados aos aspectos legais sobre a educação especial musical Brasil (1971); (1996); Brasil (1997); Brasil (2001); Brasil (2002); Brasil (2009); Siluk (2012); Loureiro (2003); Fernandes (2010); SEED (2008) e Piekarski (2014).

O terceiro e último capítulo traz a metodologia utilizada e os métodos aplicados com os alunos, bem como a análise dos dados coletados no estudo de caso aqui proposto em uma escola de educação especial em Curitiba, fazendo os comparativos das coletas dos dados e as conquistas do grupo durante as atividades aplicadas. Sendo assim a mesma está pautada em autores como Silva (apud MATEIRO E ILARI, 2011); Fonterrada (2008); Puga (2003) Glat (2007) e Freire (2007).

## 1 HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

### 1.1 RETROSPECTO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A busca por aspectos relevantes acerca da educação especial visa melhores esclarecimentos sobre a trajetória histórica ocorrida com pessoas que apresentam deficiência intelectual. É importante ressaltar que há muitas décadas todas as pessoas que nasciam com alguma anomalia eram excluídas da sociedade e, devido a essa exclusão social, elas eram abandonadas ou, ainda, enclausuradas em locais isolados para que não fossem vistas, pois a família se envergonhava de conceber ao mundo uma pessoa com “defeito”.

A modalidade da educação especial, no campo de pesquisas educacionais, é mais recente em relação às outras, principalmente no que se refere ao ensino de música e práticas pedagógicas voltadas a musicalização. Nesse sentido, acredita-se que este estudo seja relevante para a sociedade com contribuições e reflexões sobre os marcos históricos que mudaram o cenário da educação especial e a vida das pessoas que apresentam deficiência intelectual.

A educação de pessoas com deficiência surgiu institucionalmente há muitas décadas e, de maneira tímida, foram se concretizando algumas ações e ideias liberais no Brasil. De acordo com Jannuzzi (2006, p.06) “essas idéias já estavam presentes em alguns movimentos como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817)” reunindo vários profissionais de diferentes áreas numa luta constante pela educação especial.

A melhoria da qualidade de vida e a inclusão social dos indivíduos com necessidades especiais é fruto de manifestações, declarações e reestruturação da legislação na área da educação que cada vez mais buscam amparar e garantir os direitos a todos de forma igualitária. Portanto, resgatemos então um breve histórico sobre essas concepções e mudanças ocorridas.

Segundo Fernandes (2006, p. 19), na Antiguidade, a preocupação com o aspecto físico saudável era muito exacerbada, considerando que era nesta época que se evidenciava o preparo para guerras, caça, sendo priorizadas as pessoas que podiam ir ao combate e apresentassem condições físicas para isso. Qualquer pessoa que “fugisse a esse padrão era considerada subumana já que não teria utilidade para a vida em sociedade”. A mesma autora afirma ainda que os indivíduos

que nasciam com determinado tipo de anomalia, muitas vezes eram sacrificados, por fugir dos padrões estabelecidos e as famílias eram discriminadas.

Os deficientes não eram considerados cidadãos. As pessoas que “nasciam com deficiências visíveis, como, por exemplo, a falta ou deformação de membros ou incapacidade de falar ou enxergar, eram relegadas ao abandono e, até mesmo, exterminadas, por não terem valor social” (FERNANDES, 2006, p.19).

Outra prática muito comum era relacionada à diversão, pois eram expostos em praça pública para divertir a nobreza. Os deficientes eram considerados seres humanos que carregavam consigo o mal, recebiam as deformidades como castigo e expiação dos pecados.

(...) nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (STOBAUS; MOSQUERA, 2003, p. 13).

Há registros de que na Idade Média, com a expansão do cristianismo e o fortalecimento da igreja católica, a visão da sociedade começou a mudar em relação aos deficientes e iniciaram-se alguns questionamentos em relação às práticas de extermínio e direitos dessas pessoas enquanto cidadãos, principalmente no que diz respeito a princípios e valores do ponto de vista da religião.

Com base nestes dogmas religiosos, circunstâncias nas relações entre o bem e mal “as pessoas doentes, as defeituosas e/ou mentalmente afetadas passam a receber, pela primeira vez, atenção da sociedade, embora, ainda, de forma ambígua” (FERNANDES, 2006, p. 20). Por volta do século XVI, no período considerado de segregação, pessoas com deficiência eram enclausuradas evitando expor seus defeitos, entre eles os leprosos, paralíticos, doentes mentais e portadores de outras anomalias.

Com a Revolução Burguesa, a economia e a política passaram por transformações e a Igreja começou a perder seu poder absoluto de liderança nas decisões sociais. Com o surgimento dos estados modernos, as relações de produção passaram a se basear em mão de obra assalariada. Por outro lado, a medicina começou a se fortalecer com pesquisas e estudos concretos e com *status* científico, fornecendo explicações significativas para as inquietações e questionamentos da sociedade. Nesse contexto, as deficiências passaram a ganhar



sentido ao serem explicadas com origens em causas naturais, biológicas e não mais baseadas na questão religiosa e espiritual.

A vinculação da educação do deficiente com a medicina está presente desde os primórdios, porém se evidencia a partir do século XIX “Ligadas a estabelecimentos de ensino regular. No campo da produção teórica, vamos encontrar também pioneiramente os médicos, logo seguidos pelos pedagogos da rede regular de ensino, fortemente influenciados pela Psicologia” (JANNUZZI, 2006, p.28).

Surgiu, então, a primeira explicação científica para a condição de deficiência baseada na “herança genética, como origem dos distúrbios físicos e intelectuais” (FERNANDES, 2006, p. 23). A partir do século XVIII até meados do século XIX, muitas instituições foram criadas na Europa, com caráter assistencial e filantrópico, na tentativa de promover a produtividade do trabalho manual e o treinamento para a indústria, já que as pessoas com deficiência eram vistas como mão de obra barata.

A partir do século XX, os cientistas Alfred Binet (1857 – 1911) e Theodore Simon (1872 - 1961) iniciaram estudos a fim de diagnosticar níveis de inteligência, elaborando diferentes escalas métricas para diferenciar os inteligentes daqueles que não eram bem dotados (PAN, 2004, p.15). A partir dessa época, novas correntes e manifestações foram surgindo na busca por melhores atendimentos às pessoas com alguma necessidade educacional especial bem como uma legislação específica de amparo à educação. Por exemplo:

Perspectivas inseridas nos Centros de Reeducação de Excepcionais possibilitando trabalhos de reabilitação. Abre-se o campo para diversas especialidades que começam a surgir com as equipes multidisciplinares, composta por psicólogos, pedagogos, psicomotricistas e outros, que trabalhavam sob a coordenação do profissional da área médica (PAN, 2004, p. 15).

Na década de 1990, com o estatuto da Criança e do Adolescente – ECA a educação formal passa a ser obrigatória a todos, sem distinção:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, Art. 4º e 55º).

Com a obrigatoriedade de inclusão na rede regular de ensino determinada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o acesso à

educação formal é garantido por lei, conforme capítulo V, dedicado exclusivamente à educação especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, Art. 58).

Desse modo, assegurado o direito à educação para as pessoas com necessidades educativas, cabe então às escolas cumprir o seu papel social de proporcionar o desenvolvimento de todas as suas habilidades, dentre elas as associadas à musicalidade. Recentemente o debate para implementação da Lei 11.769 de 2008, que aborda os conteúdos de música como obrigatoriedade na disciplina de Arte nas escolas, vem ganhando espaço em várias instâncias da educação.

A educação especial não deve ficar de fora, mas, sim, ser abraçada e contemplada imediatamente às novas demandas e ofertas de ensino, respeitando as especificidades de cada realidade vivenciada nas escolas, obviamente, pois, na modalidade da educação especial, as adaptações são necessárias e os planejamentos devem readequados constantemente.

No ensino da música não é diferente, pois são necessárias muitas ações criativas na elaboração e readequação da grade curricular de conteúdos, bem como das intervenções pedagógicas eficazes. É importante refletir que a demanda da educação atual é diferente daquela da época do início da institucionalização da educação, pois ainda não era possível prever as reais necessidades dos educandos e as formas de ensino mais adequadas a cada indivíduo.

Com o passar dos anos, demandas foram surgindo devido às necessidades do ser humano em relação às suas descobertas e evolução, melhorias de qualidade de vida e, portanto, novas questões pertinentes às suas transformações e invenções para suprir suas necessidades.

## 1.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DEFINIÇÃO

Alguns critérios adotados no Brasil para definir o termo deficiência intelectual passaram por vários momentos e estão diretamente relacionados ao histórico, nomenclaturas, entre outros aspectos das políticas públicas, educacionais, legislação e afins. Os critérios adotados para definir deficiência mental têm grande

influencia na definição realizada em 1983 pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), citado por Facion (2008, p. 83):

- Caracteriza-se pelo funcionamento intelectual significativamente abaixo da média;
- Origina-se no período de desenvolvimento;
- Coexiste concomitantemente com limitações em duas ou mais áreas da conduta adaptativa indicadas a seguir: comunicação cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho.

Essa é uma tendência que perdura até meados de 1990, na qual ainda se mantinha o coeficiente de inteligência (Q.I) como base para mensurar a inteligência das pessoas.

Em 2002 surgem novas formas de ver e de definir a perspectiva funcional da deficiência mental, considerada pela AAMR em cinco dimensões, quais sejam: “habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, interações e papéis sociais, saúde e contexto”, resultando em avanço significativo no conceito, que há muito tempo se buscava por novas perspectivas de valorização da pessoa deficiente, embora ainda houvesse a necessidade de avançar mais nesse sentido.

De acordo com Sassaki (2011, s/n), a definição de deficiência “mental” para o adjetivo “intelectual” foi assumida de forma definitiva por alguns países e, aí inclui o Brasil, a partir de 2004, quando a Organização Pan-Americana de Saúde e a Organização Mundial da Saúde aprovaram a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual levando em conta dois aspectos primordiais:

A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo “intelectual” por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre “deficiência mental” e “doença mental”, dois termos que tem gerado muita confusão há décadas, principalmente na mídia. Os dois fenômenos trazem o adjetivo “mental” e muita gente pensa que “deficiência mental” e “doença mental” são a mesma coisa (SASSAKI, 2011, s/n).

Nesse contexto é importante ressaltar que considerar o indivíduo com deficiência a partir da ênfase do intelecto parece mais prudente com suas reais necessidades que comparados a doenças mentais.

### 1.3 ASPECTOS LEGAIS

Mazzotta (2011, p.44-52) aponta algumas iniciativas importantes para pessoas com deficiência mental/intelectual<sup>1</sup> em vários estados do país, tais como o Instituto Pestalozzi de Canoas, em Porto Alegre - RS, criado no ano de 1926 pelos professores Tiago e Johanna Wurth, que funcionava como internato mediante convenio com instituições públicas estaduais e federais. Em Belo Horizonte - MG, por meio do Decreto de 5 de abril de 1935, instituiu-se a Sociedade Pestalozzi criada pela professora Helena Antipoff, no ano de 1932. Nesse espaço eram atendidas pessoas mentalmente retardadas (assim denominadas pelo autor) e com problemas de conduta.

Em 1948, no Rio de Janeiro a iniciativa de Helena Antipoff se estendeu na criação de outra Sociedade Pestalozzi do Brasil, com a mesma linha de trabalho no atendimento de pessoas com deficiência intelectual e que, mais tarde, foi ampliada ao distrito Federal. Em São Paulo a mesma instituição inaugurou-se em 1952, caracterizada como instituição particular, sem fins lucrativos, de utilidade pública municipal, estadual e federal, criada pelo Dr. José Maria de Freitas.

Outra instituição conhecida que auxiliou os deficientes intelectuais foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, criada no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954 e, posteriormente, fundada em várias regiões, conforme a lista a seguir: Volta Redonda (1956); São Lourenço, Goiânia, Niterói, João Pessoa, Jundiaí, Caxias do Sul (1957); Natal (1959); Muriaé (1960); São Paulo (1961). Atualmente existe a Federação Nacional das APAES, que possui mais de mil entidades associadas.

No período de 1957 a 1993, algumas iniciativas oficiais de âmbito nacional ocorreram em função de buscar melhorias para os deficientes, tais como as iniciativas voltadas à reabilitação e ao apoio às pessoas. Uma das campanhas importantes que Mazzotta aponta foi fundada em 1960, por movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAES (2011, p. 55), apoiados pelo ministério da educação e cultura (Decreto 48961/60)

---

<sup>1</sup>O autor utiliza o termo deficiência mental porem, devido à nomenclatura adotada pela *Associação Americana de Retardo Mental* – AAMR a partir de 2011 é mais adequado o uso do termo deficiência intelectual.

## 2 EDUCAÇÃO ESPECIAL MUSICAL

### 2.1 BREVE PANORAMA

Antes mesmo do nascimento de uma criança, ela já é capaz de sentir os estímulos externos que a cercam. Estímulos sonoros das mais variadas fontes e que permitem que a pessoa entre em contato com os elementos da música desde cedo, podendo ser explorados de diferentes formas, num primeiro contato social com o ambiente familiar, grupos sociais, escola, permitindo melhor amadurecimento de suas potencialidades.

Essas interações levam o aluno a se socializar, explorando o contexto musical no mundo. Portanto, se a música é importante e leva a pessoa a interagir, parece fundamental permitir possibilidades de aproveitamento musical, principalmente em sala de aula, que tem como objetivo primordial levar o educando a se desenvolver e amadurecer seus conhecimentos.

Na educação especial, com alunos que apresentam deficiência intelectual, faz-se necessário que o ensino de música esteja atrelado a essa reflexão, de levá-lo a ampliar suas possibilidades de execução e exploração dos elementos musicais.

Cabe ação pedagógica voltada para aquisição dos esquemas de percepção da linguagem musical desenvolver condições para a compreensão crítica da realidade cultural de cada um e para a ampliação de sua experiência musical (PENNA, 1999, p.42).

As aulas de música dentro da disciplina de arte devem ser contempladas com a mesma carga horária ou com a mesma importância dedicada às outras manifestações, tais como a dança, o teatro e as artes visuais. Durante muitos anos a música foi retirada das escolas, sendo deixada à margem como algo exterior à educação formal.

Atualmente a busca pela oferta obrigatória do ensino da música nas escolas, em diversos níveis da educação básica, vem sendo realizada por vários órgãos e profissionais da educação, bem como por meio de veículos de comunicação, nas publicações e encontros da *Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM* e legislação tal como a Lei 11769/08.

Refletir e planejar o ensino de música nas escolas parece tarefa distante da realidade de formação dos professores que estão atuando em Arte, já que há uma deficiência muito grande em relação ao preparo do professor para atuar com as

quatro áreas presentes nessa disciplina. Como forma de minimizar essa distância, normalmente os professores partem do princípio de que musicalizar é mais fácil do que ensinar música na sua essência. Penna (1999, p. 27) nos chama atenção para essas questões, afirmando que “essa primeira apreensão é vaga e abstrata, em contraste com a riqueza de significado que essa noção pode adquirir quando submetida ao crivo dessa reflexão”. É fundamental refletir a musicalização como forma de relação e expressão do indivíduo com os sons existentes.

Sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música – juntamente com seus princípios de organização – é um fenômeno histórico e social. Desse modo, por exemplo, a civilização europeia, em sua evolução, consolidou a música tonal, com base no sistema temperado, delimitando, entre todas possibilidades sonoras, um certo leque de sons como “material musical” e estabelecendo as regras para a sua manipulação (PENNA, 1999, p. 29).

O professor é responsável por planejar e executar atividades práticas que exemplifiquem esses elementos presentes nas convenções estabelecidas, explorando todas as possibilidades sonoras presente em nosso dia a dia. Com essas reflexões é possível permitir que o aluno crie e faça representações e associações das questões apresentadas em sala, seja das convenções estabelecidas para a escala de sete sons convencionada para o ocidente ou outras formas presentes em outras culturas. Dominar os instrumentos de percepção é importante para qualquer pessoa. “Se o educador acreditar que a questão da sensibilidade é dada ou não de berço, ou que, em termos de música, ‘não há nada para entender, basta escutar’, então tornará inútil o seu próprio trabalho” (PENNA, 1999, p.29).

Portanto não se resume apenas na escuta, mas sim em perceber os elementos presentes com o trabalho pedagógico envolvendo o ensino da música e das intenções com cada atividade prática em sala de aula. Os objetivos precisam estar claros para o professor e este tem que ter domínio das questões apresentadas.

## 2.2 AMPARO LEGAL EM RELAÇÃO AO ENSINO DE MÚSICA

A legislação educacional em relação à formação de professores para o atendimento na modalidade da educação especial seja em escolas especiais ou na

rede regular de ensino promovendo a inclusão denota algumas ações que garantem profissional habilitado para assumir essas funções específicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), preconiza que o sistema de ensino deve assegurar aos alunos orientados por professores com formação específica no atendimento especializado. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) prevê, no quadro de professores das escolas regulares, especialistas para atendimento das necessidades educacionais dos alunos. A Resolução CNE/CP nº 01/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) definindo que as instituições de ensino superior devem ofertar formação docente pautada na atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Outras Legislações surgiram com intenção de garantir a continuidade de garantias estendidas ao ensino especial com qualidade. O decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007). O Decreto 186 de 09 de julho de 2008 aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a), seguido de outras normativas e Decretos (BRASIL, 2009 e 2009a).

Essas documentações legais causam impacto na sociedade levando as pessoas a refletir sobre o sistema de ensino tal como está organizado e suas especificidades.

As Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) colocam em evidência a formação docente, constituindo desafios para serem vivenciados, tais como atender alunos com necessidades educacionais em classe comum ou, quando em escolas especiais, dentro dos diversos graus da deficiência ou patologias associadas que alteram as possibilidades de aprendizagem do educando. São justamente esses desafios que colocam em prova o professor contemporâneo, que visa atender às especificidades do ensino e da heterogeneidade das classes assistidas. De acordo com Siluk (2012, p. 19):

Entende-se nesta abordagem por desenvolvimento do profissional docente como um projeto desenvolvido ao longo da carreira, envolvendo aspectos da formação pessoal/profissional/organizacional. Desse modo, abarca as

dimensões: pessoal, como o professor se desenvolve, quais são suas estratégias, suas formações; da profissão, como ele ao se desenvolver, auxilia na constituição da profissão professor; da instituição, como, em docência dos dois processos anteriores, o professor renova a instituição da qual ele faz parte, seja a escola ou universidade, com as funções a que lhes são inerentes e outras atribuídas; e por fim, da inovação escolar, ou seja, do ensino, que diz respeito à responsabilidade do professor buscar inovações para atender às demandas sociais.

Conforme Legislação vigente, Lei nº 11.769/08, o ensino da música na educação básica torna-se componente curricular obrigatório, porém não exclusivo, e seus conteúdos adquirem igual valor ao das demais disciplinas da educação básica. Os conteúdos de música devem, portanto e obrigatoriamente, ser inseridos no planejamento da disciplina de arte. Neste sentido, o projeto de intervenção pedagógica pretende apresentar algumas alternativas possíveis de serem realizadas no ambiente escolar, sobretudo, naqueles que não dispõem de um professor especialista em música.

Portanto, as propostas de ensino e aprendizagem devem ter o cuidado de formar educandos críticos, conscientes e que principalmente apreciem os mais variados gêneros e conceitos da música como forma de interiorizar sua essência. Acredita-se que na modalidade da educação especial não seja diferente, pois ela é fundamental na formação de qualquer cidadão, com ou sem necessidades educativas especiais.

Durante muitas décadas a educação musical foi deixada de lado nas escolas regulares e as especiais também acompanharam a tendência. A população atual possui uma deficiência muito grande de formação musical, pela falta de valorização dos conteúdos nesta área, na educação básica, lacunas das últimas décadas. De acordo com Loureiro (2003, p.27), após a Lei 5692/71, o ensino de Arte não tem conseguido superar problemas de formação e capacitação de professores em todas as modalidades de ensino.

Os professores de educação artística, que por força da lei tiveram uma formação polivalente, pouco puderam contribuir para consolidar o ensino da música nas escolas públicas, tornando-a, dessa forma, uma prática irrelevante com características de atividades festivas e recreativas (LOUREIRO, 2003, p.27).

Devido à falta de profissionais músicos para atuarem como docentes, muitas escolas vêm optando por colocar professores formados em outras licenciaturas e que aceitam o desafio de buscar por cursos de capacitação que os auxiliem nos planejamentos para a área de música, visando realizar atividades significativas que



possibilitem maior desenvolvimento nos educandos por meio de propostas pedagógicas envolvendo a musicalização, percepção sonora, conceitos básicos sobre os elementos da música, entre outros aspectos a serem explorados.

Em escolas especiais, esta formação parece mais escassa, pois são exigidos alguns requisitos básicos para investidura no cargo que, muitas vezes, afastam os músicos de lecionar para este público.

Conforme afirma Fernandes (2010, p.05), as estatísticas sobre a formação docente na área de música são deficientes no Brasil, visto que os cursos de Arte preparam professores polivalentes podendo atuar em quatro grandes áreas do conhecimento: teatro, dança, plástica e música. Estas áreas deveriam ser estruturadas separadamente, tais como Língua Portuguesa, Matemática e outras tão importantes quanto a música na vida de qualquer cidadão. Sendo assim, dados estatísticos apontados pela autora do *Censo Escolar da Educação Básica* de 2007 revelam este cenário:

O Brasil possui cerca de 124 mil professores de Artes. A grande maioria (92%) tem licenciatura. Mas o dado preocupante é que Artes é a disciplina com menor proporção de docentes com formação na área específica de atuação: 25,7%, nos anos finais do ensino fundamental. Destes, só 2,4% lecionam a disciplina correspondente ao curso em que se formaram na graduação. O trabalho do MEC informa ainda que 50,2% dos professores que lecionam Artes são formados em outras áreas e 24,1% estudaram Pedagogia (FERNANDES, 2010, p.05).

Diante destas constatações, é evidente que os docentes precisam urgentemente de apoio e melhor direcionamento na sua formação voltada para área musical, sabendo-se que muitos daqueles que lecionam Música não são formados na área. Com a instauração da Lei nº 11769/08, que previa a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em preparar o docente para atuar com música nas escolas em três anos, pode-se concluir que o mesmo não aconteceu em todo o território nacional, portanto não foi suprida até 2011 conforme orientava a legislação, compreendendo ser de responsabilidade de todos a continuidade desta formação.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs*, a música sempre esteve associada às tradições e culturas de épocas, ou seja, se analisar por este ponto de vista a educação musical neste momento histórico deve seguir as inovações tecnológicas e outras mudanças ocorridas na sociedade, tais como o avanço tecnológico aplicado às comunicações, nas quais consideravelmente vem se refletindo numa escuta simultânea de tantas produções e estilos por meio do CD,

disco, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, publicidade, cinema e tantos outros recursos.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (BRASIL, 1997, p.48).

Neste sentido, a educação musical iniciada nos primeiros anos de escolaridade de qualquer cidadão, influenciará na sua formação, possibilitando o amadurecimento de outras habilidades e ampliando a capacidade de conhecimentos do aluno, como cidadão atuante na sociedade, podendo ele optar por outras oportunidades que poderão surgir no processo de desenvolvimento de suas potencialidades.

A improvisação, interpretação e composição, sugeridas pelos PCNs na música, permitem aos educandos explorar as mais variadas potencialidades, levando-os a criar e apreciar significativamente e criticamente as produções de grandes compositores e fenômenos da música, do mesmo modo avaliar a qualidade da música produzida pela indústria cultural.

Os PCNs trazem algumas sugestões importantes para serem executadas em sala de aula desde os anos iniciais aos anos finais da educação básica, levando o educador a refletir sobre sua importância nos planejamentos diários em sala de aula. Alguns tópicos são destacados no decorrer de todo volume de arte que são essenciais a qualquer proposta pedagógica nas escolas: comunicação e expressão em música, improvisação, composição e interpretação, apreciação, escuta e envolvimento, a música como produto cultural e histórico, entre outros aspectos fundamentais ao ensino e à aprendizagem da música, nas mais variadas faixas etárias.

Por outro lado, as *Diretrizes de Arte do Paraná* trazem algumas informações importantes relacionadas aos elementos fundamentais da música e de sua finalidade para o ensino e aprendizado do educando.

Para se entender melhor a música, é necessário desenvolver o hábito de ouvir os sons com mais atenção, de modo que se possa identificar os seus elementos formadores, as variações e as maneiras como esses sons são distribuídos e organizados em uma composição musical. Essa atenção vai

propiciar o reconhecimento de como a música se organiza (SEED, 2008 p.75).

O conhecimento se faz necessário e permite abrir novos horizontes para o educando como mais uma forma de manifestação de seus interesses. Ainda nas *Diretrizes* há um alerta para a sociedade quanto ao ensino de música, lembrando que “no panorama musical, existe uma diversidade de estilos e de gêneros musicais, cada qual com suas funções correspondentes a épocas e regiões” (SEED, 2008, p.75).

Com a Lei 11.769/2008 as escolas tiveram que dar início a uma busca por alternativas que pudessem cumprir com os conteúdos de música na disciplina de Arte em todos os anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio.

Estes desafios que surgiram para sua implementação não têm sido suplantadas com facilidade uma vez que as escolas não dispõem de profissionais formados na área e poucos aceitam os desafios de buscar por capacitação específica. Outros desafios enfrentados refletem na questão dos recursos materiais, tais como dispor de instrumentos musicais para que os educandos possam ter seus primeiros contatos no manuseio de alguns, para conhecer e explorar seus sons. Portanto a deficiência no ensino de música nas escolas não se encontra apenas na formação docente, mas também nos recursos didáticos que valorizem esta área de ensino.

## 2.3 ASPECTOS DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA ESPECIAL

O ensino de música dentro de uma escola especial tem caráter diferenciado do ensino regular, pois abrange preocupações que precisam ser consideradas conforme as especificidades dos educandos, levando em conta seus desejos, suas limitações, potencialidades e o grau da deficiência. Normalmente as turmas são mistas, ou seja, as salas compreendem alunos que possuem desde o grau mais severo da deficiência a outros com déficit moderado e leve.

A musicalização na escola desperta novas vivências e leva os alunos a ampliarem suas possibilidades.

A aula de música contribui para o desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais por meio do processo de musicalização, oferecendo assim, atividades que ampliam a percepção auditiva e rítmica. As atividades de musicalização devem despertar o

interesse pela exploração sonora, propiciando condições para a escuta ativa, improvisação e criação musical (KEBACH e DUARTE, s.d. p. 10).

Muitas vezes o professor precisa planejar atividades diferenciadas e separar a turma em pequenos grupos, conforme suas possibilidades. É importante ressaltar que todas as pessoas são capazes de aprender, desde que os apoios, recursos e adaptações necessárias estejam disponíveis para cada especificidade. Nas palavras de Piekarski (2014, p.25):

A aprendizagem e o desenvolvimento estão na vida das pessoas desde o nascimento, não se iniciam na escola. Por isso deve-se entender a relação existente entre ambas e quais as particularidades da relação entre a aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. Também é irrefutável o fato que a atividade de ensino na escola deve estar relacionada com o nível de aprendizagem.

As atividades musicais, portanto, devem contemplar essas disparidades de graus da deficiência sejam elas quais forem. Em se tratando da deficiência intelectual essas diferenças por vezes vêm acompanhadas de outras patologias, dificultando portanto a compreensão dos conteúdos propostos, a retenção das informações discutidas, dentre outras características.

Sendo assim, o ensino deve ser baseado em uma visão de reflexão e atendimento dessas facetas presentes em sala de aula. Portanto, apresentar estímulos variados durante as atividades e permitir que o educando aprecie e crie suas próprias deduções sobre as tarefas é fundamental para seu desenvolvimento.

Na faixa do etária público atendido na escola observada, da fase jovem para adulta e velhice, esse olhar acerca do que está sendo planejado em cada atividade é importante, pois deve atender principalmente às suas expectativas em relação à vida. Os planos de ensino devem contemplar potencialmente as especificidades em relação à autonomia e à funcionalidade, pois já são alunos adultos e, portanto, já passaram pelo processo de alfabetização na idade regular. O que realmente precisam nessa fase é de estímulos para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

### 3 O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO GRUPO OBSERVADO

#### 3.1 MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa realizada foi um estudo de caso em escola de educação especial, por meio de observação das atividades desenvolvidas com um grupo de alunos com deficiência intelectual. O estudo é de caráter qualitativo, buscando compreender a realidade vivenciada em sala de aula quanto ao ensino de música por meio de observação direta, com proposta do método de solfejo do Kodaly a ser utilizado com o grupo. De acordo com Moresi:

Os dados qualitativos - a matéria-prima produzida por estes métodos - consistem de descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações comportamento observados; citações diretas das pessoas acerca de suas, experiências, atitudes, crenças e pensamentos; e extratos ou passagens inteiras de documentos, registros de correspondência e históricos de casos. Os dados são coletados sem que se tente enquadrar as atividades institucionais ou as experiências das pessoas em categorias pré-determinadas e padronizadas, tais como as escolhas de respostas que compõem os questionários ou testes típicos (MORESI, 2003, p. 65).

A pesquisa também foi de caráter quantitativo ao aplicar os seis planos de aula com os dez alunos selecionados para este estudo. Como resultado destes encontros ficou as vivências e conhecimentos produzidos ao longo do processo, assim como na seleção de bibliografias e obras que pudessem contribuir com a temática em questão.

A pesquisa quantitativa normalmente se mostra apropriada quando existe a possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. Esse tipo de pesquisa usa medidas numéricas para testar constructos científicos e hipóteses, ou busca padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos. Em contrapartida, a pesquisa qualitativa se caracteriza, principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo (MORESI, 2003, p.72).

Nesse contexto, evidenciou-se ser possível melhorar a prática musical por meio de métodos que proporcionam aprendizagens significativas, dentre elas o método proposto por Kodaly.

A coleta de dados se deu por meio da observação sistemática que, para Moresi (2003, p.64), “utiliza os sentidos na obtenção de dados da realidade – ver, ouvir, examinar fatos ou fenômenos. Para que se torne um instrumento válido precisa ser controlada e sistemática”. Isso implica um planejamento cauteloso do

pesquisador em relação ao objeto de estudo. Na visão desse mesmo autor a coleta de dados:

- deve ser estruturada, planejada e controlada;
- faz uso de instrumentos para coleta de dados;
- responde a propósitos preestabelecidos;
- o observador sabe o que procura;
- o observador deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe (ibid, p.64).

Esse estudo tem como expectativa, por fim, contribuir de maneira relevante para a sociedade como forma de apontar sugestões pertinentes neste campo específico de pesquisa, ainda incipiente.

Em relação à pesquisa, a análise dos resultados está embasada nas atividades pedagógicas desenvolvidas durante o ano de 2014 e início de 2015, na disciplina de Arte, especialmente com os conteúdos de música aplicados a um grupo de 10 alunos, em uma escola de educação especial em Curitiba, que atende alunos com deficiência Intelectual.

### 3.2 ABORDAGENS DE PESQUISA

O foco principal das atividades está relacionado à aplicação do trabalho do pedagogo musical húngaro Zoltán Kodály (1882 - 1967), que propôs um método de alfabetização e habilidades musicais estruturados no uso de recursos do próprio corpo: a voz em atividades de solfejo e canto coral, atribuindo a esses recursos algumas técnicas para se trabalhar com o método; os gestos com as mãos indicando alturas das notas musicais, sem que se estabeleça um lugar fixo no pentagrama, chamado por ele de DÓ movel, ou seja a nota DÓ pode estar em qualquer lugar da pauta. Os gestos com as mãos são denominados por Kodály de manossolfa.

Kodály estabeleceu uma das pedagogias musicais mais difundidas no século XX. Suas ideias permanecem vivas até os dias atuais em relação ao método de solfejo e canto coral. Para ele as aulas de música

Devem ser regularmente oferecidas nas escolas, de modo a propiciar o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão. Em sua concepção, ser musicalmente alfabetizado inclui o propiciar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever utilizando a linguagem musical tradicional (SILVA in: MATEIRO e ILARI, 2012, p.57).

Para Kodály e seus colaboradores, a prática de canto envolve três materiais da música: as canções e jogos infantis cantados na língua materna; as melodias do folclore local; e derivados do repertório erudito ocidental (id p. 57). Sua proposta de alfabetização musical ganhou dimensões internacionais e no Brasil chegou na década de 60, trazendo materiais produzidos por ele e seus colaboradores para o ensino nas escolas.

Nas palavras de Fonterrada (2008, p.155), a meta de Kodály era que todas as pessoas fossem alfabetizadas em música, por isso criou um método visando à ferramenta mais comum e que cada uma já carrega consigo: a voz. Portanto, com práticas de solfejo e canto ele propôs atividades que levam o aluno a aprender conceitos de música desde a infância. “A ideia era trazer a música para o cotidiano, fazê-la presente nos lares e nas atividades de lazer” (ibid).

Muitos educadores no nosso país utilizam seu método para alfabetizar tanto crianças como adultos, por ser uma forma concreta e prática no ensino de técnicas com solfejo e canto coral. As canções folclóricas foram selecionadas por ele por caracterizar como herança de todos os povos do mundo, que vão sendo passadas entre gerações e levadas a diversas regiões por imigrantes, facilitando a compreensão das canções em qualquer parte do mundo, podendo iniciar no idioma materno.

Cabe aos educadores musicais brasileiros, encontrarem rimas, jogos, brincadeiras e canções que representem a tradição musical brasileira e que possam ser utilizados como material de ensino adaptados à pedagogia Kodály, tanto por serem cantadas em português, quanto pela identificação de elementos de nossa cultura e conteúdo musical (*ibid* p. 59).

Foi nesse pensamento que se buscou adaptar o método para o grupo de alunos, visando à alfabetização com práticas de solfejo e canto utilizando a técnica da manossolfa e do pentagrama lúdico. Dentro dessa proposta estavam previstas as composições dos alunos com textos improvisados, sempre com auxílio da professora, com demonstrações práticas de como fazer suas criações se utilizando das duas técnicas.

Com a existência de um pentagrama lúdico individual essa atividade foi possível, iniciando com DÓ e RÉ, depois inserindo MI, SOL, e assim sucessivamente. Na medida em que eles se apropriavam das posições das notas convencionais na clave de sol, as composições iam se ampliando para a próxima

nota, iniciando na nota DÓ central, até atingir o DÓ agudo, obedecendo as relações da escala.



Figura 1: Foto retirada nos encontros



figura 2: SILVA, apud: MATEIRO E ILARI, 2012, p.74

Kodály se preocupou primeiramente com a formação dos professores que iriam atuar na alfabetização dos alunos pois, para ele, um professor “é mais importante do que um diretor de uma casa de ópera” (p. 60). Essa ideia de modelo centrado na figura do professor visa um modelo musical a ser seguido pelos alunos.

Sua proposta foi difundida no mundo todo e chegou ao Brasil em 1964, depois do congresso da *Internacional Society for Music Education* (Isme) que ocorreu em Budapeste, no qual educadores musicais puderam observar a aplicação do método. Assim, seus materiais pedagógicos e livros chegaram a Europa ocidental, dentre outros países e, neste contexto, foram traduzidos e adaptados conforme cultura de cada local.

É importante considerar alguns aspectos técnicos do método de Kodály, pois sua proposta se estrutura no canto e, portanto, o ensino é baseado em práticas de solfejos melódicos e rítmicos, fazendo combinações entre quatro elementos:

No aspecto melódico: (i) solmização com tônica Sol-Fá (uso de nomes de notas na realização do solfejo melódico); (ii) monossolfa na realização das alturas musicais; (iii) Dó Móvel (leitura relativa de alturas fora e na pauta musical) e leitura absoluta; (iv) no aspecto rítmico o uso de sílabas na realização do solfejo rítmico. Esses quatro elementos combinados são resultantes das pesquisas de Kodály sobre a música húngara (ibid, p. 71).



A solmização com a tônica Sol-Fá descrita na citação acima, pode ser entendida como uso das sílabas Sol-Fá no canto derivados do ensino francês de solfejo. Nesse caso as sílabas são: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Ti. A sílaba Ti substitui o nome latino Si, sendo necessário para não confundir com Sol ao abreviar em uma só letra. Portanto, abreviadas, se tornam: d, r, m, f, s, l, t. As letras são apresentadas obrigatoriamente em minúsculas no método Kodály, para que não sejam confundidas com as cifras atribuídas aos acordes: C, D, E, F e G. Quando é necessário indicar altura cantada oitava acima ou oitava abaixo são adotados os sinais (‘) ou (’), que compõem o sistema Sol-Fá (SILVA, apud: MATEIRO e ILARI, 2012, p.70).

Quadro das notas Sol-Fá:

NOMES DAS NOTAS COM BEMOL	NOME DAS NOTAS NATURAIS	NOME DAS NOTAS COM SUSTENIDOS	GRAFIA DOS NOMES NOS LIVROS
	<b>Dó</b>		<b>D</b>
Dá	<b>Tí</b>		<b>t</b>
Tá		Li	
	<b>Lá</b>		<b>l</b>
Ló		Si	
	<b>Sol</b>		<b>s</b>
Sá	<b>Fá</b>	Fi	<b>f</b>
	<b>Mi</b>		<b>m</b>
Má	<b>Ré</b>	Ri	<b>r</b>
Rá		Di	
	<b>Dó</b>		<b>d</b>

Figura 3: Fonte: SILVA apud MATEIRO e ILARI, 2012, p. 72.

Nesse caso, as notas podem ser cantadas livremente a partir de qualquer tônica e, “ao se utilizar o nome das notas, determina-se o intervalo cantado. Portanto, em Kodály, alturas e notas resultam em aprendizagens diferenciadas” (p. 73). Aprender alturas nesse modelo ajuda o aluno a identificar a direção sonora,

memorizar distâncias do som (intervalos), bem como solfejar e improvisar partindo de uma tônica.

O ritmo não é ensinado separadamente da melodia, mas conjugado a ela; a experiência de vivenciar a melodia é tão estruturada quanto a do ritmo. Para Kodály é importante desenvolver o hábito de entonação desde muito cedo, porque depois, talvez, não seja possível aperfeiçoar essa capacidade. O canto é baseado em modelos melódicos simples, que as crianças podem cantar, e provém do repertório folclórico húngaro, geralmente construído sobre a escala pentatônica (FONTEIRA, 2008, p. 157).

O uso do pentagrama lúdico auxilia nesse processo, possibilitando que os alunos manuseiem as bolinhas que correspondem as notas dentro e fora da pauta. O pentagrama lúdico pode ser criado com papelão revestido com feltro e fios representando as linhas e espaços do pentagrama, além dos círculos móveis que podem ser confeccionados com diferentes materiais. O aluno pode manusear e trocar de lugar os círculos, conforme exercício proposto.



Figura 4: Fotos retiradas nos encontros



figura 5: escala de Dó

Outro recurso importante na aprendizagem da pedagogia de Kodaly é a manossolfa, que foi adaptada por John Curwen (1816 - 1880). Trata-se de uma sequência de gestos com as mãos para representar as alturas, cada altura tendo um gesto que a corresponde.

A manossolfa, independente da partitura musical, torna o solfejo visualmente concreto, um fator importante na aprendizagem de iniciantes em música. Ela reforça a sensação intervalar, auxilia na visualização espacial da direção sonora (agudo-grave/grave-agudo) e na relação entre as alturas cantadas (FONTEIRA, 2008, p. 75).

Essa relação de movimentos associados às alturas auxilia no processo de memorização e percepção auditiva, portanto ela pode ser entendida como solfejo com gestos.

### 3.3 RECORTE DE PESQUISA E ANÁLISE DO QUADRO CLÍNICO DOS EDUCANDOS

Os alunos selecionados para este estudo de caso são aqueles que já vinham apresentando interesse pelas aulas de música. Eles já participam da banda de fanfarra da escola.

É importante ressaltar que, enquanto professora de educação especial, nem sempre procuramos ler os prontuários para evitar maior envolvimento com o histórico dos alunos que, em grande parte, são carregados de violência, casos de abandono familiar, problemas diversos com procedimentos médicos que deixaram sequelas. As consultas a prontuários muitas vezes acarretam para o professor sérios problemas de nível emocional e psicológico, entre outros. Por vezes, ao invés de ajudar nas questões pedagógicas, acabam travando esse trabalho. Por isso evita-se ter esse contato.

É importante ver o aluno nas condições atuais e não se basear pelo seu histórico de sofrimento. A partir da vivência na área docente com alunos especiais, sabe-se que o menor envolvimento possível é mais saudável e produtivo.

De acordo com o médico neurologista que atende a escola e realiza consultas dentro da própria instituição, esses alunos possuem limitações para aprendizagem devido aos graus diferentes da deficiência intelectual, atrelados a outras patologias, tais como lesão cerebral (no caso de dois alunos, sendo um deles afetado por paraplegia). Os demais alunos se enquadram dentro de um grau leve da deficiência intelectual. Todos tomam medicação controlada.

Os prontuários com diagnósticos dos educandos foram consultados parcialmente, pois, segundo a escola, existe um sigilo médico para essas situações e não se pode autorizar a divulgação do quadro clínico dos alunos na totalidade. Foi possível fazer leitura da definição da deficiência, o que comprovou que todos têm deficiência intelectual de nível leve. Sendo assim, sua aprendizagem não é totalmente comprometida e alguns conseguiram se alfabetizar.

Os alunos serão aqui descritos por letras do alfabeto (aluno **A, B, C, D, E, F, G, H, I, J**) para descrever com mais detalhes seus diagnósticos. Em algumas descrições do prontuário não há confirmação das causas da deficiência.

De acordo com Gorgatti e Costa (2013, p.26), os fatores de riscos para deficiência intelectual estão divididos em três níveis: causas pré-natais, causas

perinatais e causas pós-natais. As pré-natais ocorrem antes do parto, por infecções adquiridas pela mãe, durante a gestação. São doenças relacionadas à “rubéola, malária, caxumba, toxoplasmose, herpes (citomegalovírus) e sífilis; uso de álcool, drogas, intoxicações e radiações por parte da mãe; hidrocefalia ou macrocefalia; microcefalia; anormalidades genéticas que afetam o metabolismo” (GORGATTI E COSTA 2013, p. 26), tais como as alterações de cromossomos como no caso da Síndrome de Down.

As causas peri-natais são aquelas que ocorrem durante o parto, como “Hipóxia (carência de oxigênio) ou Anóxia (ausência de oxigênio) no parto; Algum tipo de trauma que resulte em lesão cerebral (ex: parto de fórceps); Prematuridade e baixo peso” (*ibid*, 2013, p.27).

As causas pós natais podem ocorrer desde o nascimento da criança até a fase da adolescência, e segundo o mesmo autor podem estar associadas a: “moléstias desmielinizantes (sarampo e caxumba); radiações e medicamentos; privação econômica que está associada à privação nutricional; privação familiar e cultural” (*ibid*, 2013, p. 27). Essas privações estão ligadas a questões relacionadas ao ambiente onde o sujeito vive, a estímulos variados que podem ser de ordem motora, afetiva, pedagógica, entre outros.

É sabido, portanto, que as causas desconhecidas dos alunos mencionados estejam atreladas a algumas dessas situações citadas.

Os alunos **A** e **B** têm diagnóstico de lesão cerebral, cujos relatos familiares existentes no prontuário confirmam como causa o fator “passou da hora de nascer”, sendo esta informação vaga e imprecisa. Nesses casos o médico da instituição explica que muitas vezes no momento de nascer pode haver falta de oxigenação, ou ainda outros problemas no parto que podem afetar partes do cérebro, lesionando alguns comandos específicos. Por esta razão, os educandos podem apresentar diferentes níveis de aprendizagem, aliados a outros fatores, como falta de estímulos, superproteção, etc.

De acordo com o conceito da Associação Americana de Deficiência Mental – AAMR (1992 in prontuário do aluno A) a definição de deficiência intelectual, ou deficiência mental como era conhecida anteriormente:

é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento (antes dos 18 anos), e associado às limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente as demandas da sociedade em comunicação,

cuidado pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho (prontuário do aluno A).

Ainda nas descrições acerca dos graus de deficiência intelectual e sua gravidade para aprendizagem, esta é classificada pela Organização Mundial da Saúde, que apresenta o CID-10 como referência no critério quantitativo e pode ser:

- Profunda: pessoas com uma incapacidade total de autonomia, apresentando dependência completa e limitações extremamente acentuadas de aprendizagem, inclusive aquelas que vivem num nível vegetativo. Por isso recomenda-se uma intervenção realizada no contexto domiciliar;
- Grave ou Severa: fundamentalmente necessitam que se trabalhe para instaurar alguns hábitos de autonomia, já que há probabilidade de adquiri-los. Sua capacidade de comunicação é muito primária. Podem aprender de uma forma linear, são crianças que necessitam revisões constantes;
- Moderado: pessoas que podem ser capazes de adquirir hábitos de autonomia e, inclusive, podem realizar certas atitudes bem elaboradas. Quando adultos podem freqüentar lugares ocupacionais;
- Leve ou Limítrofe: podem chegar a realizar tarefas mais complexas com supervisão. São os casos mais favoráveis (prontuário do aluno D).

Todos os alunos observados nesse estudo de caso possuem a deficiência intelectual leve, porém de acordo com os estímulos recebidos no decorrer dos anos de escolaridade, alguns evoluíram mais e outros menos. O ambiente familiar também é outro fator que auxilia nesse processo de desenvolvimento. Por isso alguns acabam surpreendendo em alguns aspectos, tais como a memorização de sequências rítmicas com facilidade e o fato de gostarem de encenações, como no exemplo do estudo do método Kodály, no qual se conseguiu estabelecer relação entre o gestual da manossolfa com as notas musicais. Apesar dessa possibilidade, não há regra: se de um lado há fatores favoráveis, em outros casos foram percebidas maiores dificuldades na realização desta mesma tarefa.

Os alunos **C, D, E, F, G, H, I** têm deficiência intelectual por causa desconhecida, ou seja, não se sabe ao certo qual problemática causou a deficiência, ou ainda podem estar entre os casos com sigilo médico, ou seja, as informações são inacessíveis às pessoas que não são da área médica.

O aluno **J** possui uma deficiência intelectual devido a uma doença chamada esclerose tuberosa, doença rara e pouco conhecida, com diagnóstico de difícil informação, o que acaba dificultando seu tratamento. No prontuário há poucas informações sobre a doença e houve necessidade de buscas *online*.

De acordo com Puga (2003, p.22), essa doença é também conhecida como “Síndrome de Bourneville-Pringle ou Epilóia, é de desordem genética, porém não

contagiosa, causada por anomalias nos genes TSC1 ou TSC2, dos cromossomos 9 e 16, respectivamente”. Normalmente os pacientes têm diagnóstico tardio após manifestações de alguns sintomas.

Sendo uma doença degenerativa provocada “por patologia multissistêmica causada pelo desenvolvimento de lesões hipertróficas, benignas, conhecidas como hematomas, que se desenvolve preferencialmente em cérebro, pele, rins, coração e ossos (*ibid*, 2003, p. 22)”.

O aluno observado nesse estudo apresenta, principalmente, de forma visível, lesões dermatológicas, nódulos de cor vermelha na região facial, sobre as narinas. Segundo o médico da instituição, esse aluno está em excelentes condições de aprendizagem e saúde, dado o seu quadro clínico.

Além da entrevista com o médico, também buscou-se conversar com a fonoaudióloga a respeito desse grupo. A profissional, além de exercer essa profissão na escola também faz parte de um coral como soprano, o que facilitou muito o entendimento sobre o trabalho pretendido. Na opinião dela, nem todo tipo de método é funcional para alunos com deficiência intelectual, pois não é possível seguir à risca todas as etapas, já que se tratam de educandos com necessidades especiais que precisam constantemente de adaptações no currículo básico. Ela relata que métodos em geral funcionam em parte, não sendo possível considerá-los na sua totalidade.

Entretanto, do mesmo modo, ela ressalta a importância dos diferentes estímulos, por menores que sejam, pois os resultados valem a tentativa de apresentar um novo método ou um novo conceito. Ela afirma que “aprendizado sempre haverá, porém sem expectativa de que será na sua totalidade, algumas coisas são positivas e outras não”.

### 3.4 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

As aulas foram realizadas no decorrer de 2014, dentro dos planos de aula expostos abaixo. Alguns tiveram a duração prevista no plano de ensino e, em outros casos, precisou se estender um pouco mais.

#### 3.4.1 PRIMEIRO PLANO DE AULA

##### **Tema**

Confeccionando o pentagrama móvel, lúdico.

**Tempo/duração**

2 aulas de 40 minutos

**Faixa etária**

EJA - De 16 a 30 anos

**Conteúdos**

Pentagrama – linhas e espaços; notas musicais;

**Objetivos**

- reconhecer as linhas e espaços no pentagrama;
- reconhecer as notas musicais;

**Encaminhamento metodológico**

- iniciar a aula apresentando a figura de um pentagrama e explicar o que é uma pauta e para que serve esse recurso;
- em seguida propor ao grupo que realizem o seu próprio pentagrama, utilizando uma base de papel cartaz colando-o ao meio,
- na sequência serão coladas as linhas com E.V.A preto ou lã;
- num terceiro momento recortar círculos pretos de E.V.A para que representem as notas no pentagrama;

**Recursos**

papel cartaz, lã, E.V.A, cola, tesoura;

**Avaliação**

Serão avaliados individualmente conforme envolvimento com a confecção proposta, observando se entenderam o que significam os espaços e as linhas e o nome do objeto criado.

**3.4.2 SEGUNDO PLANO DE AULA****Tema**

Reconhecer as notas no pentagrama

**Tempo/duração**

1 aula de 40 minutos

**Faixa etária**

EJA – 16 a 30 anos

**Conteúdos**

- notas musicais;

**Objetivos**

- reconhecer as notas musicais na escala de dó oralmente;
- representá-las no pentagrama móvel (DÓ, RÉ, MI);
- relacionar a nota cantada a representação no pentagrama;

**Encaminhamento metodológico**

- iniciar a aula perguntando se o grupo conhece as notas musicais e quais são elas;
- lembrá-las falando oralmente a escala de DÓ a DÓ;
- fazer alguns exercicios cantando as notas DÓ, RÉ, MI;
- representar essas três notas no pentagrama;

**Recursos**

- pentagrama lúdico, circulos que representam a nota.

**Avaliação**

Observar se o grupo reconhece as notas musicais e se conseguem fazer os exercicios de forma adequada e compreensivel, bem como se conseguem representar essas notas na pauta lúdica criada por eles.

**3.4.3 TERCEIRO PLANO DE AULA****Tema**

Conhecer a manossolfa

**Tempo/duração**

Uma aula de 40 minutos

**Faixa etária**

EJA – 16 a 30 anos

**Conteúdos**

Notas musicais, altura.

**Objetivos**

- conhecer os movimentos de mãos que representam as notas DÓ, RÉ, MI;
- fazer sequências de exercicios cantando e representando as três notas com os movimentos da manossolfa;
- improvisar criando sequências à escolha daquele que será o lider da vez;
- observar as alturas das notas.

**Encaminhamento metodológico**



- iniciar a aula falando sobre a técnica da manossolfa;
- falar as notas da escala de DÓ
- cantar em um coro uníssono;
- cantar e representar com a manossolfa as notas musicais DÓ, RÉ, MI;
- fazer sequências improvisadas utilizando as notas e manossolfa;
- cantar as notas fazendo a observação/pergunta: a nota que vem depois da primeira pronunciada é mais grave ou aguda?

### **Recursos**

voz humana e movimentos de mão.

### **Avaliação**

Observar se os alunos compreenderam a técnica da manossolfa e se conseguem representar DÓ, RÉ, MI com as mãos enquanto cantam.

## **3.4.4 QUARTO PLANO DE AULA**

### **Tema**

Representando as notas com manossolfa e com pentagrama

### **Tempo/duração**

2 aulas de 40 minutos

### **Faixa etária**

EJA – 16 a 30 anos

### **Conteúdos**

- notas musicais, altura, afinação.

### **Objetivos**

- relembrar os movimentos da técnica da manossolfa;
- representar as notas DÓ, RÉ, MI no pentagrama;
- cantar as notas ao fazer os exercícios.

### **Encaminhamento metodológico**

- no primeiro momento relembrar os movimentos da manossolfa e canto respeitando as alturas das notas, utilizando o teclado como base de afinação;
- depois representar no pentagrama lúdico as três notas;
- realizar exercícios de improvisação; a professora fala a nota e eles as representam na pauta;

- a professora fala uma sequência com as três notas e eles representam com a manossolfa.

**Recursos****Avaliação**

Durante as atividades é importante observar se conseguem realizar a sequência ditada pela professora, se representaram com a manossolfa a mesma sequência. Também será observado se houve progresso na afinação enquanto cantam as notas.

**3.4.5 QUINTO PLANO DE AULA****Tema**

Escala de Dó

**Tempo/duração**

2 aulas de 40 minutos

**Faixa etária**

EJA- 16 a 30 anos

**Conteúdos**

Reconhecer e cantar as notas Dó, Ré, Mi, Fá, Sol

**Objetivos**

- fazer reconhecimento das notas de Dó a Sol;
- Observar as alturas;
- representar as notas com pentagrama e manossolfa;

**Encaminhamento metodológico**

- solfejar as notas de Dó a Sol;
- Cantar utilizando o teclado como apoio para afinação e compreensão das alturas de Dó a Sol;
- representar as notas com a manossolfa do grave para agudo;
- conversar sobre as alturas das notas iniciando em Dó até Sol, bem como sobre a afinação que deve se equiparar ao som do teclado;
- tocar as notas no teclado e ouvir as alturas da escala, depois repetir com a voz o que o teclado tocou.

**Recursos**

- teclado, voz, e mãos

## **Avaliação**

Perceber se os alunos conseguem dar sequência nas notas musicais e representação com as mãos obedecendo a escala do grave para agudo.

### **3.4.6 SEXTO PLANO DE AULA**

#### **Tema**

Escala de Dó

#### **Tempo/duração**

3 encontros de 40 minutos

#### **Faixa etária**

EJA – de 16 a 30 anos

#### **Conteúdos**

Notas musicais da escala de Dó

#### **Objetivos**

- fazer o reconhecimento de todas as notas que compõem a escala de Dó;
- solfejar as notas com apoio do teclado;
- cantar as notas sem apoio do teclado;
- representar as notas com a manossolfa;
- representar as notas no pentagrama;

#### **Encaminhamento metodológico**

- com a mesma ideia de sequência das notas na escala de Dó inserir as notas La, Si, que ainda estavam faltando nas representações;
- cantar com o teclado a sequência das notas de Dó a Dó;
- sem o teclado, cantar as notas novamente do grave para o agudo e do agudo para o grave, fazendo exercicios e intercalando conforme as dificuldades que forem surgindo;
- representar essas notas com a manossolfa;
- representá-las com a pauta lúdica;
- cantar e representar com a manossolfa;
- a professora irá representar no pentagrama lúdico algumas sequências e perguntar para o grupo quais notas aparecem;

- realizar exercícios de perguntas imediatas esperando que todos marquem o que foi solicitado no pentagrama lúdico; assim a professora conseguirá visualizar no mesmo instante os alunos que conseguem ou não representar o que foi proposto;
- pedir que cada um crie uma sequência no pentagrama móvel para que os demais do grupo possa lê-la;

### **Recursos**

Pentagrama móvel, voz e teclado;

### **Avaliação**

Observar se o grupo consegue compreender a sequência da escala e fazer os exercícios solicitados.

## **3.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES**

Como ponto de partida para melhor compreensão dos resultados, foram estabelecidas algumas questões para serem respondidas como forma de análise, com o intuito de verificar se houve ou não aprendizagem para cada plano de aula aplicado.

No primeiro plano de aula, com temática sobre a confecção do pentagrama lúdico, os alunos ficaram empolgados com a atividade e foram acessíveis aceitando bem as propostas. De modo geral, eles gostam de atividades manuais que sejam palpáveis e concretas. Parecem compreender melhor as atividades propostas quando elas vêm acompanhadas desse processo de criação.

Nesse dia, ao dar início à confecção do pentagrama, os alunos tiveram dificuldade na construção para dividir os espaços e traçar as linhas no papel cartão recebido, tendo a professora auxiliado nesse processo. Depois de ajudar cada um fazendo as linhas com régua e lápis, os alunos conseguiram realizar com autonomia a colagem dos fios sobre a linha traçada. Estavam à vontade com a atividade, pois gostam de tarefas manuais. Porém, como de costume, precisam de direcionamentos constantes para que façam as atividades. Os comandos orais da professora são fundamentais e normalmente precisam ser repetidos mais de uma vez.

A confecção dos círculos que representariam as notas na pauta aconteceu na aula seguinte. Foi uma tarefa dinâmica na qual eles utilizaram um rolo de fita

*dux* colorido como base para desenhar o círculo e logo depois duas alunas recortaram, uma vez que nem todos tinham essa facilidade no manuseio da tesoura.

Os alunos comumente precisam de alguma referência para compreender como proceder na tarefa, como no caso dos círculos, pois para garantir a eficácia do desenho tiveram que utilizar uma base redonda. Na construção das linhas na pauta precisaram do desenho da linha antes de colar o fio. Portanto fica o questionamento: **o pentagrama lúdico contribuiu para a compreensão de elementos da partitura?**

Nesse aspecto, o método Kodály foi extremamente importante para o grupo. O fato de poder criar o objeto para manusear e explorar as notas na pauta se mostrou ferramenta de aprendizagem eficiente e, buscando verificar a efetividade do processo de aprendizagem, verifica-se positivamente que no retorno às aulas nesse ano de 2015 eles ainda conseguem identificar algumas notas na pauta. Mesmo que por vezes as confundam, já estabelecem relação da localização das linhas e espaços, ou seja, sabem que em cada espaço e em cada linha há uma nota. Portanto, pode-se dizer que as linhas e espaços estão claros para o grupo; falta oferecer novas práticas em relação às notas.



Figura 6: processo de confecção

Devido aos poucos recursos financeiros que a escola possui, optou-se por utilizar o material que estava disponível na escola. Portanto, o pentagrama que os

alunos confeccionaram eram feitos de papel cartaz e os círculos de emborrachado colorido.

O segundo plano de aula aplicado tinha a intenção de realizar exercícios com as notas Dó, Ré, Mi e sua aplicação relacionada ao Dó móvel estabelecido por Kodály. Nesse dia, a aula foi de início complexa, pois os alunos pareciam não fazer relação alguma entre as “bolinhas” e as linhas e espaços desenhadas na pauta. O termo bolinhas foi dito por um dos alunos quando questionou a professora para que ele as utilizava. Devido a dificuldade do grupo para entender o processo, a professora foi para o teclado e pediu que deixassem a pauta de lado e cantassem as notas conforme acompanhamento melódico. A dinâmica com teclado para solfejo das notas levou o grupo a participar efetivamente da atividade proposta e somente depois de muita brincadeira com solfejo passaram para a pauta móvel, estabelecendo a relação com a posição das notas na clave de sol sem que a professora apresentasse a clave. Posteriormente, passaram a brincar trocando o Dó de lugar e conseqüentemente tinham que indicar que nota vinha depois do Dó e em que local da pauta deveriam representá-la.

Com a dinâmica lúdica realizada com o grupo, ficou o questionamento se a **relação de escala baseada no DÓ móvel indicada pelo autor foi importante para compreensão desse processo?**

Essa compreensão de que o Dó pode estar em qualquer lugar da pauta foi aplicada utilizando apenas DÓ, RÉ, MI e, devido às dificuldades em se expressar, bem como das limitações da deficiência, não houve possibilidade de aferir até que ponto eles conseguiam entender tal relação. Apesar disso, responderam de forma adequada a relação da escala, independentemente do ponto de partida da nota Dó na pauta, ou seja, eles sabiam que depois do Dó vem o Ré, depois o Mi e assim sucessivamente.

O terceiro plano de aula que tinha como intuito trabalhar os movimentos da manossolfa aconteceu de forma lúdica: primeiramente a professora os organizou em círculo e tocou as notas no teclado para que solfejassem. Em seguida apresentou uma música que trabalhava com as notas da pauta (“Minha Canção” de Chico Buarque), e logo após a prática do canto a professora representou as notas com os gestuais das mãos. O grupo demonstrou bastante entusiasmo com a atividade e ao final da aula saíram da sala fazendo alguns gestuais, se mostrando bastante satisfeitos. Um dos alunos começou a dançar ao fazer os movimentos como se

estivesse representando a nota com o corpo todo. De um modo geral, o grupo gosta de atuar e representar. Talvez esse tenha sido o estímulo para o interesse pela manossolfa, já que esta técnica trabalha com o lúdico nas representações das notas.

Os alunos conseguiram memorizar o movimento de cada nota estabelecida por Kodály em Dó, Ré, Mi. O questionamento que norteou a análise dos resultados desse plano em específico foi: **esses alunos conseguiram compreender os movimentos e memorizá-los associando-os as notas?**

A resposta dessa pergunta foi talvez a mais clara e objetiva: sim, eles conseguem lembrar dos gestuais estabelecidos para cada nota. Durante os exercícios de solfejo os gestuais para cada nota eram lembrados e todos ao mesmo tempo iam estabelecendo relação da nota ao movimento com a manossolfa.

atribuir notas às diferentes partes do corpo, proporciona ao aluno estímulos visuais, auditivos e táteis. Esses estímulos sensoriais proporcionam condições para que a mente monte seus esquemas de fixação das relações de intervalos e alturas musicais, e criem um referencial musical. A fim de buscar uma aprendizagem significativa na relação concreta das alturas musicais faz-se necessário estabelecer um conjunto de sinais corporais coerentes com a relação concreta das alturas (FREIRE, 2007, p.01).

Foram realizadas práticas de solfejo na escala de Dó de forma ascendente e descendente, oportunizando estratégias de afinação, respeitando as alturas e utilizando o teclado como apoio melódico. Em alguns momentos essas práticas de solfejo com a manossolfa eram realizadas primeiramente pela professora, como forma de demonstração do que estava sendo proposto. Nesse sentido Freire afirma que “a realização do solfejo é feita, em um estágio inicial, por imitação e, em seguida, pela leitura dos gestos (*ibid*, p.03). Em outros momentos eles eram os compositores, um de cada vez, e criavam uma sequência para que o grupo executasse.

Essa ideia de fazer com que os alunos criem suas próprias composições, mesmo que simples, é fundamental para o processo de criação, sendo um dos objetivos do método que propõe a composição como elemento de aquisição de novos conceitos.

Uma das composições mais interessantes surgidas no grupo foi quando, em um dado momento, um dos alunos se levantou e foi à frente do grupo, assumindo o lugar da professora e colocou duas bolinhas na pauta: a primeira na primeira linha e a segunda no segundo espaço, ou seja, não estavam na sequência. Em seguida, olhou para os colegas de turma e perguntou que notas eram aquelas que ele

propôs. Houve um grande silêncio e todos olharam para a professora a fim de descobrir se ela aprovava a postura do colega. Um deles pediu que o colega voltasse para o lugar, mas foi interrompido quando a professora elogiou sua atitude e disse que podiam responder a pergunta dele. Logo após isso, um dos alunos indicou que se tratava da nota Dó. Dois alunos concordaram com ele e os outros não responderam. Nesse momento a professora sugeriu que refletissem um pouco, se aquela nota era Dó, qual seria a próxima? Um dos alunos respondeu que era a nota Ré, e a professora aproveitou o momento para explicar que havia uma distância de um espaço e uma linha para chegar na próxima bolinha. Assim, que notas representariam o espaço vazio que o colega não tinha colocado na pauta? Os alunos foram solfeando a sequência depois do Dó para descobrir.

É fundamental indicar que para as práticas futuras será possível estender esse entendimento das alturas para fora da mesma oitava, pois esta compreensão necessita de maior bagagem e práticas variadas para aquisição de novos conceitos.

Quanto ao quarto plano de aula, questionou-se: **os alunos conseguem realizar os gestuais da manossolfa e representá-los também no pentagrama?**

A resposta quanto à manossolfa é positiva e já foi respondida no plano anterior, portanto com práticas abordadas dentro de uma mesma oitava. Porém quanto à localização das notas no pentagrama, por vezes eles confundiam e trocavam as notas. A impressão era de que não conseguiam estabelecer esse comando com clareza. Porém, vale ressaltar que essa não é uma tarefa fácil e que, mesmo para as classes regulares, é difícil estabelecer esse conhecimento sem que o mesmo ocorra desde a infância e de forma gradativa. Para alunos com as especificidades estudadas e considerando que já são jovens e adultos e não tiveram contato com teoria musical anteriormente, essa é uma tarefa árdua.

Conforme já abordado anteriormente, em relação à composição voluntária do educando, essas práticas são muito importantes, pois tiram o aluno da sua posição de passividade e o levam a questionar e a fazer descobertas. Essas atitudes inesperadas dos alunos são fundamentais para que o professor tenha um retorno sobre o que estão aprendendo e assim ele pode aproveitar esses momentos para inserir novos conceitos, ou aprimorar aqueles anteriormente almejados.

Os objetivos do quinto plano de aula tinham o intuito de realizar a escala das alturas das notas de Dó a Sol, tanto na manossolfa quanto no pentagrama lúdico. As tentativas de afinação vocal do grupo tiveram como princípio o solfejo das notas



utilizando o teclado como apoio, para que tivessem um parâmetro comparativo à sua voz; a nota tocada no teclado servia de guia para tentativas de chegar próximo ao que era executado. No ano anterior, ao iniciar com esse estudo, os alunos tinham muita dificuldade para cantar e manter a afinação, porém nesse ano ao aplicar esse estudo novamente, eles já conseguiram melhorar em algumas das atividades e estavam mais atentos aos comandos estabelecidos.

A professora cantou a música “Sabiá” com o grupo que solfejava algumas notas e lembrou a “Minha canção” já conhecida pelo grupo, além dos exercícios e vocalizes com as notas. Portanto é importante saber: **as escalas de dó a sol, tanto no manossolfa quanto no pentagrama lúdico foram realizadas?**

A resposta em relação ao gestual com as mãos, relacionada ao manossolfa, foi que sim, foram realizadas de forma satisfatória, fazendo os devidos movimentos relacionado à nota cantada. No pentagrama lúdico essa dificuldade era maior em relação ao posicionamento das notas, ocasionando em algumas situações trocas das notas.

Acredita-se que o tempo utilizado para as práticas desse método tenha sido muito curto, ou seja, havia necessidade de mais encontros ou mais que um ano letivo para observação da evolução da aprendizagem dos alunos a respeito dos recursos utilizados. No entanto, com a dinâmica das aulas de arte, isso não foi possível. Foram muitas tarefas e comandos estabelecidos em um único ano letivo e, com o retorno em 2015, acredita-se que as práticas não foram suficientes, tendo em vista a terminalidade dessa pesquisa.

Alunos com deficiência precisam de tempo e ritmo específicos, principalmente alunos com deficiência intelectual que de modo geral precisam de um tempo ampliado para realizar as mesmas tarefas que para um aluno dentro dos padrões de normalidade tomam menos tempo. Portanto faz parte das especificidades da educação especial repensar essas questões. De acordo com Glat (2007, p.81), a grande variação individual em termos de desempenho escolar e social para alunos com deficiência intelectual deve-se a, “caracteristicamente, um ritmo de aprendizagem mais lento do que seus colegas da mesma faixa etária, necessitando de um tempo maior para realizar suas tarefas”. Apesar do tempo escasso para a assimilação dos conteúdos, as especificidades da pesquisa indicam a potencialidade existente no contexto da prática musical com o grupo estudado.

O último plano aplicado era relacionado ao reconhecimento de todas as notas na escala de Dó a Dó e o principal questionamento: **os educandos conseguiam compreender a sequência das notas e alturas ao cantar?**

Três dos dez alunos observados conseguem estabelecer essa relação, e nesse ano de 2015 ao retomar as atividades com manossolfa e pentagrama lúdico eles lembraram a sequência das notas ao cantar e ao fazer os gestuais com as mãos. Essa retomada foi importante para lembrar dos exercícios estabelecidos. Porém, com o pentagrama eles ainda tiveram dificuldades, o que confirma a necessidade de mais intervenções pedagógicas nesse sentido. Vale ressaltar que essa dinâmica de atividades com as notas na pauta precisa continuar e que se faz necessário mais práticas de ensino utilizando esses recursos.

As aulas relacionadas a este último plano de aula estavam atreladas à composição dos alunos na pauta e à representação dessas composições sugeridas individualmente com a manossolfa, uma vez que todos já tinham passado pelo processo de reconhecimento da utilização do pentagrama móvel e dos gestuais da manossolfa. Nesses momentos era importante perceber quem conseguia acertar as sequências ditadas pela professora ou pelo colega como forma de aprimorar o conhecimento do grupo.

Em uma das vivências foi importante observar que um dos alunos era líder do grupo, e como ele normalmente acertava as sequências, alguns dos outros colegas passaram a observá-lo e por vezes copiavam o que ele tinha feito. Por isso o processo de dar a chance para cada um ditar uma sequência para o grupo seguir foi importante para que todos se sentissem responsáveis, ainda que em alguns momentos a professora precisasse intervir.

Em um dos encontros a tarefa foi direcionada para que o grupo representasse no pentagrama as notas com manossolfa, então além de dizer qual era a nota tinham que localizá-la na pauta e colocar a bolinha. A tendência do grupo era sempre de auxílio, ou seja, quando o líder do grupo achava que a representação de um colega estava errada, ele ia ao seu encontro e arrumava o pentagrama do seu jeito, dizendo “não é assim não”. Em seguida olhava para a professora, perguntando: “não é que tá errado, professora?”. Esse era o momento usado para questionar o líder quanto ao motivo dele achar que a localização estava errada. E ele tentava explicar do seu jeito que a bolinha deveria estar em outro lugar e não naquele que o colega tinha colocado.

Vários momentos das aulas ocorreram dessa forma e essas vivências foram ricas e prazerosas. Em nenhum momento a professora disse que não podia corrigir o colega, estando certo ou não e a professora já tinha conseguido analisar quem tinha errado e precisava de auxílio. Ao mesmo tempo, foi uma troca de experiências entre professora e educandos num processo de construção de um novo conhecimento e de formas de intervenção pedagógica que poderia ou não funcionar com aquele grupo específico. No que não funcionava era preciso mudar o foco e realizar novas tentativas, compreender as possibilidades de cada um e respeitar seus limites.

Os gestuais que Freire chama de sinais corporais ajudam a memorizar a sequência das notas e estabelecer a relação de altura na escala ascendente e descendente praticada com os exercícios.

Os sinais corporais são ferramentas que valorizam a linguagem musical e visual entre professor e aluno. Tendo em vista preocupações com simplicidade, objetividade e clareza na comunicação desta relação se deparou com questões como estabelecer critérios para escolha de um sistema de gestos que proporcionasse coerência entre a relação das alturas, das notas às partes do corpo; idéias de atividades e momentos para utilizar os gestos; avaliação e reforço positivo dos acertos (FREIRE, 2007, p.04).

Portanto, com o fechamento dessas práticas fica o aprendizado de que foi válida a utilização do método para apresentar as notas musicais da escala de Dó, e para resgatar conceitos de afinação, altura, etc. mas que é preciso estabelecer outras metas para que o trabalho pedagógico continue, que novos estímulos aconteçam e que o aprendizado seja gradativo. Como o próprio método propõe, é preciso que essas práticas aconteçam desde o primeiro momento nos anos escolares para que ao final da escolaridade os educandos tenham conseguido cumprir os conteúdos previstos para cada etapa.

Como a educação de jovens e adultos na escola especial não prevê terminalidade, ou seja, diferentemente do ensino regular, no qual os educandos seguem uma linha gradativa (passando pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior), no caso específico da educação especial não há sequência por etapas, o processo acaba por ficar no atendimento das necessidades básicas. Nesse sentido, a maioria não chega ao ensino médio e superior, estabelecendo-se no ensino fundamental um currículo adaptado na tentativa de inserir novos estímulos a cada ano.

Portanto é possível prosseguir com o trabalho nessa linha, fazendo com que o uso da manossolfa e do pentagrama lúdico seja parte integrante das aulas de música nessa escola, já que a cada ano esses alunos terão maior contato com esses conceitos. Assim serão abertas possibilidades para novos estudos posteriores e novas conclusões a respeito desse trabalho no decorrer dos próximos anos <sup>2</sup>.

### 3.5.1 ESPECIFICIDADES OBSERVADAS DURANTE A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Nos encontros nos quais se realizou a aplicação dos planos de aula relacionados a pauta lúdica e manossolfa, muitas das tentativas ocorridas nas composições e sequências de notas foram surgindo em meio às tentativas de acertos e erros.

Foi intrigante perceber que os alunos não estavam preocupados se estavam acertando ou não. Eles iam colocando na pauta aquilo que imaginavam estar certo e talvez essa simplicidade tenha ajudado no processo todo. Ao fazer as aulas com canto e solfejo eles demonstravam muito prazer em cantar e perguntavam sobre canções oriundas de suas respectivas realidades sociais, em grande parte relacionadas à canções sertanejas de sua preferência, pois queriam aprender a letra e cantar em eventos internos da escola. Devido ao grande interesse do grupo em cantar, nesse ano de 2015 foi criado o coral na escola, composto por 12 alunos incluindo aqueles do estudo de caso e outros dois interessados.

Uma questão importante nesse trabalho é a seleção dos alunos por habilidades, ou seja, tentar colocar os alunos com mesmo interesse juntos para não haver divergências e grande readequação do método a ser aplicado de forma individual, ou seja, é importante que todos no grupo tenham interesses comuns pela música, nesse caso específico.

Como os alunos não têm a oralidade bem desenvolvida, muitas das questões que a professora conseguiu elencar em relação ao ensino e aprendizado estavam associadas às tentativas que eles faziam nos momentos de prática, portanto por meio da observação direta da interação deles com a atividade. Um aspecto

---

<sup>2</sup> A presente pesquisa tem intenção de ser continuada, com o devido aprofundamento e as devidas ampliações. Da mesma maneira, é feito o convite a quem interessar para o acompanhamento deste processo, discutindo temáticas relacionadas sobre práticas de ensino aplicada ao grupo de estudo observado.

fundamental é não reprimir o aluno quando ele tiver uma atitude inesperada, mas sim incentivá-lo a concluir suas ideias para que se possa perceber o que ele está tentando fazer. Um exemplo dessas atitudes é que um dos alunos do grupo que adotou papel de líder em vários momentos assumia a posição da professora para explicar o que ele tinha entendido, ou reorganizava a sequência que o colega tinha criado na pauta lúdica porque acreditava que estava errado e, na maioria das vezes, ele tinha razão.

Outro aspecto relevante é observar se o método utilizado está sendo de fato interessante para os alunos, pois muitas vezes eles não entendem e não dão retorno. Nesse caso é preciso improvisar e partir para outra situação que eles já conheçam para, aos poucos, ir sendo inserido o que se pretende em termos de conteúdo. Isso ocorreu inicialmente com a pauta lúdica e a professora precisou deixá-la de lado, partindo para o teclado como metodologia para cantar as notas com o intuito de inserir músicas que eles já conheciam relacionadas às notas. Somente depois que já estavam familiarizados com a sequência das notas musicais voltaram para a pauta.

O processo de criação para os alunos não é uma tarefa fácil, pois eles precisam de referências, ou seja, é preciso que o professor dê exemplos com demonstrações daquilo que pretende para que os alunos possam criar.

Os planos de ensino para alunos com deficiência intelectual devem ser baseados em uma perspectiva de constantes trocas de experiências entre professor e aluno. O professor deve assumir uma postura mediadora e que permita que os educandos participem de todo processo de entendimento dos conteúdos abordados em sala.

Nestes ambientes de Educação Musical, os sujeitos são desafiados a relacionarem ações exercidas, através da produção criativa, em que exploram sons em objetos sonoros ou instrumentos musicais, com a voz e movimentos corporais e, ao mesmo tempo, coordenarem essas descobertas com a produção dos colegas (KEBACH e DUARTE, s.d., p.10).

É função social do professor, portanto, dar oportunidade para que os educandos com necessidades educativas especiais vivenciem situações de troca e participem coletivamente de grupos escolares com objetivos previamente definidos. As práticas pedagógicas que levam à reflexão, criação e participação de diferentes projetos que desenvolvam mais as suas habilidades se faz necessário no ambiente escolar e esse exercício constante os prepara para a vida.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se no método de Kodály, a pesquisa buscou apontar possibilidades de aprendizagem para alunos com deficiência intelectual, acreditando que quando os alunos passam pelo processo de criação e realizam as atividades de forma concreta e gradativa a aprendizagem pode se tornar significativa e motivadora.

O histórico da pessoa com deficiência ao longo dos séculos aponta para a noção atualmente repudiada de enclausuramento e abandono pela família, devido aos parâmetros que a sociedade estabelecia para os grupos de convivência. Pessoas com “defeitos” não serviam para contribuir com a sociedade e, portanto eram segregadas.

Graças aos avanços no que diz respeito à legislação, movimentos e declarações que apóiam iniciativas de inclusão social, muitas ações vêm ocorrendo e contribuindo para o bem estar do deficiente. Porém, apesar de terem ocorrido mudanças significativas, ainda há muito por fazer e a sociedade precisa refletir sobre possibilidades de contribuir para com a diminuição do preconceito existente e sobre o porquê de não aceitar uma exclusão definitiva dessa realidade.

As tentativas de ampliação dos atendimentos têm sido muito bem vindas no que diz respeito à legislação, pois se tem estabelecido parâmetros e obrigatoriedade de inclusão do deficiente nos ambientes sociais, escolares, de lazer, ambientes de trabalho, dentre outros. Essas ações têm auxiliado indivíduos a dar os primeiros passos no exercício da cidadania e no usufruto dos seus direitos enquanto cidadão. São observáveis os ganhos e avanços, porém ainda há muito que conquistar.

A medicina tem avançado e ajudado no entendimento das diversas deficiências existentes, entre elas a deficiência intelectual, com suas variadas causas, graus de profundidade, formas de intervenção, etc. e deste modo tem melhorado a expectativa de vida das pessoas e possibilitado melhor qualidade de vida. No campo da educação não tem sido diferente, pois muitos métodos, técnicas e recursos didáticos vêm melhorando as possibilidades de ensino e aprendizado dos educandos, ampliando suas habilidades.

A educação especial musical tem sido um universo relevante para o desenvolvimento das diversas possibilidades de aprender do aluno, pois por meio da música é possível estabelecer conexões diversas de entendimento de diferentes conceitos, aprimorar a execução e criação além de potencializar a apreciação.

Sendo assim, a prática musical com solfejo e canto auxilia no processo de compreensão da pauta, das notas, da escala, da clave, do caminho melódico e da afinação. Essas interações aconteceram de forma satisfatória durante o processo de aplicação das práticas da presente pesquisa.

No campo da educação é fundamental considerar que cada educando tem suas especificidades e aprende em ritmo e tempo diferenciado, principalmente na educação especial, que devido às limitações da deficiência é preciso considerar atividades adaptativas em tempo maior e com tarefas simples, claras e objetivas para a finalidade pretendida. Não há receita pronta que possa ser utilizada, pois muitas vezes, cada aluno irá responder de uma forma diferente em relação ao mesmo estímulo aplicado. É fundamental o olhar cauteloso do professor para essas singularidades.

Se cada aluno é um ser único com suas particularidades, é fundamental chamar atenção que as atividades aplicadas estavam atreladas a este olhar, pois as duas técnicas aplicadas, *manossolfa* e pauta lúdica tinham caráter lúdico e de representação, podendo o aluno agir sobre o material utilizado e fazer suas próprias descobertas e composição.

Nesse sentido, o estudo de caso tinha como objetivo averiguar como os alunos com deficiência intelectual conseguiam aprender e reter as informações trabalhadas nesses encontros em relação às técnicas de solfejo e canto propostas pelo compositor e educador húngaro Zoltan Kodály. Após a aplicação dos seis planos de aula foi gratificante descobrir que houve aprendizado e muitas das informações trazidas para sala de aula se transformaram em conhecimento para o grupo.

Portanto, parte das considerações estava relacionada à compreensão de que, no caso específico da presente proposta, nem sempre é possível mensurar as informações retidas devido à dificuldade dos alunos em comunicar o que realmente sabem, já que possuem outras patologias associadas à deficiência intelectual apresentada. Mas o fato preponderante verificado é que todos estão cantando mais afinadamente e conseguem lembrar muitas das atividades trabalhadas no decorrer do ano anterior para este ano de 2015, elemento esse essencial, já que, na educação especial, muitas informações trabalhadas normalmente são esquecidas de um ano para outro.

Acredita-se, portanto, que as atividades foram significativas e de certa forma criou-se conexões entre as experiências musicais trazidas por eles, em ambiente familiar, religioso e outros meios sociais com as atividades trabalhadas em sala. O resgate de canções folclóricas de repertórios já conhecidos por eles facilitou esse trabalho e tornaram as atividades mais prazerosas e envolventes.

Com o resultado das atividades aplicadas nos planos de aula abordados nessa pesquisa foi possível estabelecer alguns critérios a serem analisados quanto ao método aplicado e, portanto, acredita-se que o uso da *manosolfa* foi mais claro e objetivo para o entendimento dos alunos, talvez por estabelecer um único comando, relacionando os gestos com as mãos associando-os às notas. Por outro lado, o pentagrama lúdico foi eficiente no seu processo de criação para que os alunos entendessem a sua função e as linhas e espaços que o compõe.

Verifica-se, entretanto, que o entendimento da localização das notas na pauta era por vezes relacionado à sequência cantada, mas não à sua localização imediata na pauta. Foi difícil mensurar até que ponto eles estavam estabelecendo a representação da nota ao comando dado pela professora. Talvez o Dó móvel tenha causado interpretações confusas, cabendo aqui sequência nos estudos para se chegar a um resultado mais preciso.

Quanto à postura da professora que aplicou o método, bem como da sua capacidade de entendimento e forma adequada para expor as práticas é importante ressaltar que foi um intenso trabalho de práticas, que também se constituem enquanto aprendizado para melhoria da prática futura, não deixando, entretanto, de caracterizar o perfil pioneiro das investigações sobre as relações entre a educação musical e a educação especial.



## REFERÊNCIAS

AAMR – AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – ***Mental Retardation: definition, classification, and systems of support.*** 9th ed. Washington, AAMR, 1992.

BRASIL, **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008:** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08>. Acesso em 11/06/2013.

\_\_\_\_\_, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

FACION, José Raimundo (org.) et al. **Inclusão escolar e suas implicações.** Curitiba: IBPEX, 2008.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial.** Curitiba: IBPEX, 2006.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Arte na escola:** Especialistas em Educação apontam pontos positivos e negativos da Lei Federal nº 11.769 que tornou obrigatório o ensino de Música. Jan./mar. 2010. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-57.pdf>. Acesso em 11/06/2013.

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

FREIRE, Ricardo Dourado; SOUZA, Nemo de; PREUSSE, Gabriel. **Uma proposta de sinais ciorporais para o solfejo e suas contribuições para a Musicalização.** XVI Encontro anual da ABEM e Congresso Nacional da ISME, na America Latina, 2007.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes da. **Atividade Física para deficientes.** Baurueri, SP: Manole, 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2006.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. **Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino.** Sem data – s.d.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas – SP: Papirus, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa**. UFB: Brasília, 2003.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Versão Revista do artigo publicado em ensino de arte – Revista da Associação da Arte: educadores do Estado de São Paulo, ano II, nº III, 1999, p. 14-17. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/105697411/Musica-s-e-seus-ensinos-livro-de-Maura-Penna>. Acesso em: 14/6/2014.

PIEKARSKI, Tereza Cristina Trizzolini. **A aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão**. Curitiba: UFPR, 2014.

PUGA, Ana Cristina Scheidt. **Análise de mutações somáticas e expressão de Hamartina e tuberina em lesões do complexo de esclerose tuberosa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS: Porto Alegre, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em: <<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/terminologias.pdf>>. Acesso em: set. 2014.

SEED, Secretaria de Estado da Educação Estado do Paraná - SEED/PR, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte**. Jam3 Comunicação. SEED, 2008.

SILVA, Walênia Marília, in: MATEIRO, Tereza; e ILARI, Beatriz. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.