

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

MELODY LYNN FALCO RABY

**APRECIÇÃO MUSICAL EM CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**CURITIBA
2015**

MELODY LYNN FALCO RABY

**APRECIÇÃO MUSICAL EM CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música com ênfase em Educação Musical e Cognição do Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders

**CURITIBA
2015**

Ficha catalográfica

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Raby, Melody Lynn Falco
Apreciação musical em crianças com deficiência intelectual / Melody Lynn
Falco Raby – Curitiba, 2015.
186 f.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Lüders
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e
Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Música na Educação. 2. Música - Apreciação. 3. Música – Instrução e
estudo. 4. Musicoterapia para crianças – Deficiência intelectual. I.Título.

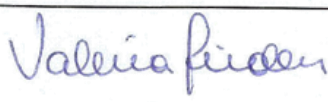

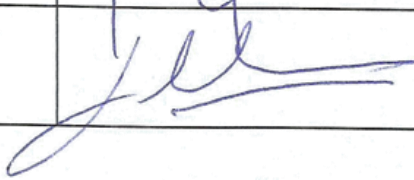
CDD 615.85154

PARECER


Defesa de dissertação de mestrado de **Melody Lynn Falco Raby** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Valéria Lüders**, **Maria de Fátima Joaquim Minetto** e **Guilherme Romanelli**, arguiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação: **Apreciação Musical em Crianças com Deficiência Intelectual**.

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Valéria Lüders (UFPR)		APROVADA
Maria de Fátima Joaquim Minetto (UFPR)		APROVADA
Guilherme Romanelli (UFPR)		APROVADA

Curitiba, 25 de fevereiro de 2015.


Prof. Dr. Danilo Ramos
Coordenador do PPGMúsica

Prof. Dr. Danilo Ramos
Coordenador do PPG Música UFPR
Matrícula 1142241

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos que de alguma maneira contribuíram para a sua realização, seja fazendo parte da minha vida particular, profissional ou acadêmica.

Agradecimentos

Aos meus pais, que me deram a base de tudo, que souberam me dar colo e bronca, que me ensinaram a liberdade com responsabilidade, e que me orientaram para o desenvolvimento da autonomia sempre acompanhada do seu suporte, e à família extensa, com a lembrança de meus avós paternos e maternos, tão significativos que foram na minha infância, meus tios e primos, Mazé, Dona Maria e minha irmã Evelyn, que sempre me apoiaram.

Aos professores da escola, do Bom Jesus à Belas Artes (EMBAP), que me ensinaram os primeiros e muitos outros passos na minha trajetória.

Aos professores da Universidade Tuiuti, onde aprendi o respeito as diversas linhas de pensamento e onde encontrei a oportunidade da realização do desejo de começar a fazer parte do universo da pesquisa científica. Em especial ao professor Plínio Marco De Toni, que me ajudou a descobrir como fazer pesquisa, e teve a generosidade de aceitar orientar uma pesquisa envolvendo a música.

Ao professor Gilberto Gaertner, na Universidade Positivo (Pós-graduação em Psicologia do Esporte), que também me acolheu na busca pela pesquisa aliando música e psicologia, quando eu estudava a perspectiva da psicologia da performance.

Ao professor Guilherme Romanelli, por reacender na minha vida o desejo de fazer pesquisa e tentar o mestrado da UFPR, quando o encontrei em uma palestra no Seminário Educação Inclusiva: Direito à diversidade (2011), em São José dos Pinhais, bem como pelo seu olhar atento e cuidadoso na análise do meu trabalho.

Ao professor Danilo Ramos, que me acolheu na sua disciplina, me ouviu e me orientou, e quem me deu ainda mais força para tentar o ingresso no mestrado.

À professora Valéria Lüders, por me mostrar que orientar não é dar respostas, mas levar a pensar, que ensinar não é transmitir, mas mediar, e pelo apoio nos momentos de dúvida, indecisão e insegurança.

À professora Maria de Fátima Joaquim Minetto, por acreditar no meu trabalho e contribuir com seu olhar, experiência e conhecimento.

Ao DEARTES, aos professores e aos colegas, com quem compartilhei momentos, reflexões, angústias e risadas. Em especial à Lizzie Maldonado Lessa, colega desde antes do ingresso no mestrado, à Micheline Goes, pelo carinho e companheirismo, e à Teresa Cristina Trizzolini Piekarski, pela ajuda e apoio em diversos momentos. Também ao Gabriel Snak Firmino, servidor técnico e administrativo do PPG-Música, pela atenção no atendimento e ajuda nas nossas necessidades.

À prefeitura de São José dos Pinhais, SEMED e Departamento de Educação Especial, por concordar com a realização da minha pesquisa no município, oferecendo as informações necessárias e disponibilizando suas estruturas.

Às escolas onde realizei a pesquisa, que me abriram suas portas e me receberam de maneira acolhedora, às famílias das crianças participantes da pesquisa, que valorizaram o trabalho da educação musical e permitiram que seus filhos participassem, e às crianças participantes da pesquisa, que nas suas maneiras de ser me mostraram os caminhos da construção do conhecimento.

Ao Paulo, meu amor, que me acompanhou nesses dois anos de dedicação, ajudou no trabalho com a composição de músicas, gravações, e em diversas reflexões, além de me apoiar sempre.

Epígrafe

“E os que foram vistos dançando foram julgados insanos pelos que não conseguiram ouvir a música.” (*Friedrich Nietzsche*)

Resumo

A presente pesquisa teve por objetivo a investigação da aprendizagem da apreciação musical em crianças com deficiência intelectual. A definição de apreciação musical adotada é a de “processo de significação da música” (Barbosa, 2005, 2009; Waslawick, Camargo & Maheirie, 2007), abarcando discussões em torno dos objetivos da educação musical (Fonterrada, 2008; Penna, 2004; Benedetti & Kerr, 2010). As concepções de desenvolvimento e aprendizagem seguem o referencial teórico da Psicologia histórico-cultural, representada em especial por Vigotski (1998; 2007; 2009). Como objetivos específicos buscou-se a identificação dos tipos de respostas e termos empregados pelas crianças com deficiência intelectual em atividades de apreciação musical; o estudo da aprendizagem da percepção de elementos harmônicos em crianças com deficiência intelectual; e a relação da aprendizagem da apreciação musical com as habilidades de percepção, discriminação e formação de conceitos musicais, em crianças com deficiência intelectual. A metodologia escolhida foi a pesquisa-ação (Gil, 2008; Thiollent, 1986; Albino & Lima, 2009), que se caracteriza pelo envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no processo de pesquisa, possibilitando que as crianças participassem de atividades musicais, mediadas pela pesquisadora e por outras crianças, de maneira a favorecer a identificação dos processos de aprendizagem atravessados pelas crianças ao longo de um trabalho de intervenção. O contexto da pesquisa foram duas escolas do sistema regular de ensino do município de São José dos Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba/ PR, e foram organizados dois grupos de crianças, formados pelas crianças público-alvo da pesquisa e crianças com desenvolvimento típico. A coleta de dados junto às crianças foi organizada em encontros de avaliação individual (uma inicial, antes dos encontros de intervenção, e outra final, após os encontros), e de intervenção em grupo. Não se estabeleceu o objetivo de estudo comparativo. Os dados foram organizados para análise a partir da transcrição das avaliações individuais e das observações das intervenções, além dos registros em diário de campo, e o processo interpretativo teve como base a análise qualitativa. Os resultados evidenciam as possibilidades de trabalho sobre apreciação musical e percepção de elementos harmônicos com as crianças com deficiência intelectual, que demonstraram compreensão das tarefas e indícios de apropriação daqueles conhecimentos. Como contribuição para a Educação Musical para crianças com deficiência intelectual destaca-se a valorização do trabalho voltado para a construção de significados, que respeita as potencialidades de aprendizagem da criança com deficiência ao mesmo tempo em que oportuniza o acesso ao conhecimento musical socialmente construído.

Palavras-chave: Educação musical, Apreciação musical, Deficiência intelectual, Psicologia histórico-cultural.

Abstract

This research investigated the education of children with intellectual disabilities through audience-listening of music. This work adopted the definition of “audience-listening” as the “process of signification in music” (Barbosa, 2005, 2009; Waslawick, Camargo & Maheirie, 2007), including some discussions over the objectives of musical education (Fonterrada, 2008; Penna, 2004; Benedetti & Kerr, 2010). The conceptions of development and learning followed the theoretical approach of cultural-historical Psychology, represented specially by Vigotski (1998; 2007; 2009). The specific goals of the research were: (i) to identify and classify the answers given by the children (and the words and terms used by them); (ii) to study the learning process of perception of the musical harmonic elements; (iii) to analyse the relationship between the audience-listening and the abilities of perception, discrimination and construction of musical concepts. The selected method was the “action research” (Gil, 2008; Thiollent, 1986; Albino & Lima, 2009) i.e., the researcher and the children were all involved in the research process at all times. The children participated in the musical activities, being subject of intervention and mediation between them, and from the researcher as well, so that the learning processes could be identified. The children were students of public schools in the city of São José dos Pinhais (located in the metropolitan area of Curitiba), and they were divided into two groups: children with intellectual disabilities and children considered to be in regular development. Data was collected both in group sessions as well as in individual evaluation sessions, performed before and after the interventions. There was no comparative study between the groups. The data analysis was organized from the transcription of the individual evaluation sessions, the observations of group sessions, and also from the field notes. The theoretical background for the data analysis was qualitative. The results suggested the possibility of educating children with intellectual disabilities using audience-listening and thus showing that they are able to perceive, comprehend and apprehend the tasks and the musical harmonic elements. In conclusion, the use of audience-listening as a form of education for children with intellectual disabilities may represent a concrete contribution to their development since it values the construction of significations and respects the children’s potential for learning, at the same time granting them access to the socially constructed musical knowledge.

Key words: Musical education, Audience listening, Intellectual disability, cultural-historical Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Procedimentos da coleta de dados	75
Figura 2: Organização dos grupos	77
Figura 3: Evolução das respostas afirmativas para o reconhecimento da semelhança nas atividades de apreciação de tema e variações.	112
Figura 4: Evolução das respostas relativas às categorias de análise da atividade de apreciação de tema e variação.	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Histórico Escolar Luana.....	79
Tabela 2 Histórico Escolar Karin.....	80
Tabela 3: Histórico Escolar Duda.....	81
Tabela 4: Análise das respostas para a categoria "propriedades do som e parâmetros musicais"	97
Tabela 5: Modalidades de resposta para a atividade de apreciação de um trecho não familiar	100
Tabela 6: Modalidades de resposta para a atividade de apreciação de tema e variação	100
Tabela 7: Instrumentos musicais identificados no trecho musical não familiar	101
Tabela 8: Instrumentos musicais identificados nos trechos de tema e variação	101
Tabela 9: Respostas da categoria "terminologia musical sistematizada"	103
Tabela 10: Reconhecimento do tema "Parabéns para você"	106
Tabela 11: Categorias de análise da atividade de apreciação de tema e variação.....	110

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE TABELAS.....	12
1. APRESENTAÇÃO.....	15
2. INTRODUÇÃO.....	17
3. EDUCAÇÃO MUSICAL.....	22
3.1 A história da educação musical.....	22
3.2 Os métodos ativos de educação musical.....	29
4. APRECIÇÃO MUSICAL: O LUGAR DA ESCUTA NA APRENDIZAGEM MUSICAL.....	34
4.1 Percepção musical: ouvindo música.....	36
4.2 Apreciação musical como processo de significação da música.....	42
5. COMPREENDENDO O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA.....	50
5.1 O funcionamento cognitivo e as potencialidades na deficiência intelectual.....	59
6. A RELAÇÃO ENTRE A MÚSICA E A DEFICIÊNCIA.....	64
6.1 A “conversa” entre a Educação Musical e a Musicoterapia.....	64
6.2 O olhar da perspectiva histórico-cultural para a aprendizagem musical de crianças com deficiência intelectual.....	69
7. METODOLOGIA.....	72
7.1 Contexto.....	73
7.2 Procedimentos.....	74
7.3 Participantes.....	76
7.3.1 Caracterização do público alvo.....	78
7.4 Instrumentos de coleta de dados.....	82
7.5 O processo de análise dos dados coletados.....	85
8. RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS.....	88
8.1 A realidade escolar e familiar por meio de entrevista semiestruturada.....	88
8.1.1 A música no cotidiano familiar.....	89
8.1.2 A música no cotidiano escolar.....	90
8.1.3 A música no cotidiano infantil.....	91
8.2 Análise dos resultados da aplicação do instrumento de avaliação: conhecimento inicial e final dos alunos.....	94
8.2.1 A aprendizagem da apreciação: o que tem na música?.....	94
8.2.2 Apreciação de tema e variação: igual ou diferente?.....	105
8.3 Resultados dos encontros de intervenção.....	116
8.3.1 Aprendizagem musical no contexto de interação: desenhando a música ..	117
8.3.2 Desenvolvendo conceitos musicais: “ <i>O grave é forte e o agudo é devagar</i> ”.....	120

8.3.3 E o que mais diz a música?	124
8.3.4 Signos e meios auxiliares.....	125
8.3.5 Interação e inclusão	129
9. DISCUSSÃO	131
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DEFICIÊNCIA - LIMITAÇÃO OU POSSIBILIDADE?	140
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Família)	157
APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido (Escola).....	161
APÊNDICE C: Roteiro das entrevistas semi-estruturadas.....	165
APÊNDICE D: Partituras tema e variações	168
APÊNDICE E: Protocolo de avaliação	171
APÊNDICE F: Planejamento dos encontros de intervenção.....	174
APÊNDICE G: Atividade de desenho sobre música	179
APÊNDICE H: Desenho a partir da escuta.....	183

1. APRESENTAÇÃO

Pensar a aprendizagem musical de crianças com deficiência intelectual foi uma problemática que surgiu da minha trajetória pessoal e profissional. Na música ingressei desde pequena, poderia dizer que desde a gestação inclusive, fiz todas as etapas do curso de música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, desde a musicalização até o curso Superior, onde me formei tocando flauta transversa. Mas à época do vestibular fiz uma escolha que mudou minha trajetória, escolhendo a Psicologia como profissão.

A escolha pela Psicologia aconteceu pelo nascimento de uma paixão, a de fazer pesquisa. Mas essa paixão se completou quando descobri que poderia aliar as duas áreas do conhecimento que já faziam parte da minha vida, a Música e a Psicologia.

Depois da faculdade, fui levada a mais uma área de paixão, a Educação. E foi atuando como psicóloga na avaliação de crianças com queixa escolar, que comecei a refletir sobre a complexidade desse processo e me questionar quanto à ausência, entre outros fatores, de aspectos musicais nos processos de avaliação. A música não figurava como elemento de informação sobre a criança, fosse no encaminhamento, por parte da escola, para uma avaliação especializada, durante o processo de avaliação ou no seu resultado. Não havia protocolos de avaliação que contemplassem habilidades musicais, e essas habilidades não faziam parte das tradicionais listas de habilidades e funções a serem investigadas para identificação de dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, não era tão incomum que a relação com a música surgisse no discurso das famílias, quando contavam para as equipes de profissionais sobre o cotidiano de seus filhos e seus gostos e preferências. E, nesse sentido, quanto maior a dificuldade percebida pelo meio, mais comum parecia se tornar o relato de que a criança “para aprender tem dificuldade, mas para música não”.

Essas observações me levaram a uma série de reflexões, questionamentos, que me fizeram buscar a literatura. Já tinha conhecimento dos estudos que trabalhavam mais estreitamente a relação entre a Psicologia e a Música, assunto que já há algum tempo eu pesquisava, mas me dei conta de que, apesar do avanço das pesquisas na área do desenvolvimento musical

infantil, inclusive brasileiras, havia pouca literatura sobre as chamadas “crianças com dificuldades”.

Aliado a isso, havia também na minha atuação uma discussão muito sensível e ao mesmo tempo muito presente com relação aos diagnósticos, quanto à subjetividade envolvida na área dos transtornos mentais, e o papel do psicólogo nesse processo. Nessa questão é saliente a discussão acerca da deficiência intelectual leve, classificação que se encontra no limite do que é considerada a divisão entre a “normalidade” e a deficiência.

Na Educação, ainda, em tempos de inclusão, é crescente a demanda pela compreensão do processo de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, a expectativa por parte dos professores em torno da capacidade delas para aprender, dadas as suas limitações, e cada vez mais eu sentia a necessidade de me aprofundar nesse conhecimento, em entender como as crianças com deficiência intelectual aprendem e poder contribuir para a área da Educação com esse conhecimento.

Esses diferentes questionamentos foram então se organizando no sentido da reflexão acerca de como seria a aprendizagem musical das crianças com deficiência intelectual. Afinal, poderia dessa maneira aliar o aprofundamento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem ao interesse em investigar a sua relação no campo da música. Havia encontrado dados sobre o desenvolvimento infantil, sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, sobre o curso “normal” do desenvolvimento musical, mas nada parecia responder à inquietação inicial, que era de investigar a relação da criança com deficiência intelectual e a música, o que levou à elaboração da presente pesquisa.

2. INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como tema a aprendizagem da apreciação musical em crianças com deficiência intelectual.

O problema da aprendizagem musical de crianças com deficiência intelectual surge da necessidade em se considerar os aspectos específicos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com deficiência intelectual nos estudos da área da educação musical. Segundo Vigotski (2007) “Os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendido e o desenvolvimento em crianças em idade escolar” (p. 87).

Ressalta-se no presente estudo a relevância de aliar ensino e aprendizagem, trazendo para a discussão as perspectivas da psicologia cognitiva e da psicologia educacional. Na área da psicologia da música, Sloboda (2008) enfatiza o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, para “derivar prescrições educacionais dos resultados da pesquisa pura” (p. 261). Na mesma direção, encontra-se a teoria da aprendizagem musical de Gordon (2000), que aponta para a relevância de questionar-se não como se deve ensinar música, mas antes como esta é aprendida, para então, a partir desse conhecimento, orientar professores no estabelecimento de objetivos curriculares.

A investigação da área da Cognição Musical tem apresentado contribuições importantes para as áreas da Educação Musical e da Psicologia. Conta-se com estudos sobre o desenvolvimento musical desde a primeira infância (Ilari, 2002; Fonseca, 2005), sobre os processos cognitivos de crianças em relação à música (Pecker & Kebach, 2008; Costa-Giomi, 2001) além das principais teorias do desenvolvimento musical, como as de Gordon (Freire, 2006) e Hargreaves (1986). Contudo, ainda existem questões a serem investigadas e são escassas as investigações que envolvam algum tipo de necessidade especial.

A introdução da política de inclusão no sistema educacional do Brasil, que tem início a partir da década de 1990 e se consolida em 2007 com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*

(Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2007), e o retorno do conteúdo de música como componente obrigatório, mas não exclusivo, do currículo escolar (Lei 11.769/08), levaram a um crescente interesse na intersecção dos temas música e necessidades educacionais especiais, seja no campo da Musicoterapia ou da Educação Musical. Faz-se necessário entender não só quem são e como aprendem as crianças com diversas necessidades especiais, mas também como trabalhar com elas em escolas regulares. Aliado a isso, há o surgimento da “Educação Musical Especial” que levanta a necessidade de se compreender a criança “de inclusão” inserida no âmbito da aula de música. Contudo a intersecção específica do funcionamento cognitivo da deficiência intelectual em atividades musicais ainda é rara.

Desta forma, ao longo do processo da “problemática sentida à problemática racional”, tal como descrevem Laville e Dionne (1999, p. 103), chegou-se ao problema “Como a criança com deficiência intelectual aprende a apreciação musical?” A opção pelo trabalho com a deficiência intelectual se deu pela constatação do desafio que essa condição, dentre as necessidades educacionais especiais, representa para a Educação (Mantoan, 1998), e mais especificamente, para a chamada “Educação Musical Especial” (Santos, 2008). A apreciação musical foi selecionada para o presente estudo, por entender que, como aponta Gobbi (2011), “A percepção auditiva mostra-se primordial na construção do conhecimento musical e apreciação é uma das formas de desenvolvê-la de modo permanente.” (p.39).

A partir disso, foi lançado o objetivo de estudar a aprendizagem da apreciação musical em crianças com deficiência intelectual, com os objetivos específicos: a) Identificar os tipos de respostas e termos empregados pelas crianças com deficiência intelectual em atividades de apreciação musical; b) Estudar a aprendizagem da percepção de elementos harmônicos em crianças com deficiência intelectual; e c) Relacionar a aprendizagem da apreciação musical às habilidades de percepção, discriminação e formação de conceitos musicais, em crianças com deficiência intelectual. Com o levantamento das informações acerca do processo de aprendizagem da apreciação musical, a presente pesquisa pretende contribuir com a área da Música, especificamente com o professor de música no ensino de crianças com deficiência intelectual.

Para responder a esses objetivos, optou-se pela perspectiva histórico-cultural, tendo Vigotski (1997; 2007; 2009) como principal referencial teórico. Tal vertente tem sido uma opção teórica em estudos na área da Educação, Educação Especial e Educação Musical, indicando relevantes contribuições para as discussões na atualidade.

A perspectiva histórico-cultural apresenta para a presente pesquisa contribuições que vão no sentido de compreender o processo de construção histórica dos fenômenos estudados, englobando concepções acerca da infância, da educação, da deficiência, da educação musical. Tal compreensão favorece uma abordagem crítica do sentido da aprendizagem musical para crianças com deficiência intelectual, bem como se alinha à perspectiva da inclusão, no sentido de vislumbrar potenciais de aprendizagem e orientar a ação em direção à adaptação dos sistemas educacionais.

O presente trabalho está dividido em dez capítulos. No primeiro capítulo aborda-se a educação musical, na perspectiva de localizar historicamente essa prática e apontar os principais métodos nela envolvidos. No subcapítulo “A história da educação musical” apresenta-se um breve histórico da educação musical ocidental e da educação musical no Brasil, até a atualidade, com a aprovação da Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008. O levantamento desse percurso histórico é relevante, entendendo que o seu conhecimento contribui para a reflexão acerca dos objetivos da educação musical, visando a construção de uma prática significativa.

No subcapítulo “Métodos Ativos” são descritos alguns dos principais métodos de educação musical que influenciam a prática do ensino da música na escola da atualidade, entendendo que tais métodos constituem um corpo de conhecimento construído acerca da compreensão de infância, desenvolvimento e aprendizagem que contribuem para o embasamento de um planejamento de intervenção adequado ao objetivo de investigar o processo de aprendizagem musical.

Em seguida, o capítulo “Apreciação Musical: O lugar da escuta na aprendizagem musical”, discute o lugar da percepção na educação musical. No subcapítulo “Percepção musical: ouvindo música” são descritos os estudos acerca dessa habilidade e a relação entre os conceitos de percepção auditiva, percepção musical e apreciação musical. O subcapítulo “Apreciação musical

como processo de significação da música” aborda a apreciação musical pela perspectiva histórico-cultural, trazendo uma discussão crítica sobre educação musical e processos de aprendizagem.

Adentrando o universo das deficiências, o capítulo “Compreendendo o conceito de deficiência” aborda a construção histórica do conceito no Ocidente, levando-o em consideração tanto como categoria abrangente como na especificidade da deficiência intelectual. O percurso histórico revela uma construção marcada por diferentes interpretações, que culminam no modelo social da deficiência adotado na atualidade, e que influencia a formulação de políticas educacionais. No subcapítulo “O funcionamento cognitivo e as potencialidades da deficiência intelectual” são descritos estudos acerca da especificidade do funcionamento cognitivo na condição de deficiência intelectual, evidenciando que a interpretação sobre tal condição pode ser determinante na observação de suas potencialidades e conseqüentemente na constatação de possibilidades de intervenção.

Na sequência, tem-se o capítulo que aborda os estudos que aproximam educação musical e deficiência. No subcapítulo “A conversa entre a educação musical e a musicoterapia” apresenta-se a relação histórica entre as duas áreas, e as discussões em torno de seus objetivos. O subcapítulo “O Olhar da perspectiva histórico-cultural para a aprendizagem musical de crianças com deficiência intelectual” reúne as contribuições da perspectiva histórico-cultural para o estudo da aprendizagem musical em crianças com deficiência intelectual.

O sétimo capítulo apresenta a metodologia de pesquisa, em que são descritos o contexto, os procedimentos adotados na pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados.

Em seguida, tem-se o capítulo no qual encontrar-se-ão a apresentação dos dados levantados e os resultados obtidos, contemplando a análise dos relatórios de Avaliação Psicopedagógica das crianças com deficiência intelectual participantes da pesquisa, a análise da realidade escolar e familiar, e os dados referentes às avaliações individuais e aos encontros de intervenção realizados na pesquisa.

O capítulo nove apresenta a discussão dos resultados encontrados, buscando aliar a interpretação dos mesmos ao referencial teórico adotado, e o

último capítulo aborda as principais contribuições da pesquisa para a área da Educação Musical, bem como apontamentos para pesquisas futuras.

3. EDUCAÇÃO MUSICAL

3.1 A história da educação musical

Registros sobre o envolvimento do homem com a música datam da Antiguidade, figurando como tema de reflexão teórica e como instrumento de educação moral. Estudos sobre educação musical constam nos escritos de filósofos gregos e romanos antigos, sendo a música tomada como um fenômeno de grande influência sobre o ser humano (Abeles, Hoffer & Klotman, 1994). Acreditava-se que a música tinha o poder de influenciar e alterar o humor e o espírito das pessoas, e estudos indicavam quais modos musicais tinham a qualidade de infundir estados de ânimo específicos (Lazzarin, 2004). Dessa maneira, a música passava a ser objeto de preocupação dos governantes, pois pelo seu poder a música poderia se tornar também perigosa e subversiva, e para ter lugar na educação, a música deveria imitar apenas as virtudes. O papel pedagógico da música estava implicado na formação do caráter e da cidadania, na construção da moral e do caráter da nação (Fonterrada, 2008).

Inaugura-se também o pensamento sobre música pela razão, na sua relação com a matemática, área que estava na base da compreensão do universo para os gregos (Lazzarin, 2004). Já desde a antiguidade as duas grandes tendências de pensar a música, pela razão e pelo sentimento, coexistem e formam os alicerces sobre os quais as teorias da música vão se fundar nos séculos posteriores (Fonterrada, 2008).

A Idade Média segue influenciada pelo pensamento grego além da significativa presença do cristianismo. A corrente de pensamento da música pela razão ganha força e a música passa a ser considerada uma disciplina científica, assumindo seu lugar no quadrivium, a divisão superior das artes liberais (Fonterrada, 2008; Abeles, Hoffer & Klotman, 1994). A ênfase na perspectiva de servir a propósitos educacionais é reduzida e ao longo da era medieval a música se desvincula da educação. Nos séculos XI à XIV desenvolvem-se tratados teóricos que aplicavam as regras da ciência à música, classificando-a e organizando-a segundo aqueles termos.

Segundo Fonterrada (2008), a educação musical na Idade Média se resumia à atividade prática de música com a presença de crianças na Igreja. A música estava relacionada à transmissão da fé cristã, e o objetivo da produção musical destinado a atender as necessidades litúrgicas das igrejas. Mudanças nessa concepção começam a surgir a partir da Renascença, quando se alteram as concepções acerca da infância e da criança, e são criadas as primeiras escolas de formação básica em música. Philippe Ariès (1986) descreve que do século XIV ao XV as mudanças acerca das concepções de infância contribuem para o surgimento de instituições voltadas à formação tanto moral quanto intelectual especificamente para essa faixa etária, realizando uma separação da educação do adulto que até então não ocorria, afirmando que “o colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral.” (p. 171).

Contudo, segundo Fonterrada (2008), apesar do desenvolvimento educacional observado na época, no sentido da sua organização e especialização, no que se refere ao ensino da música, pouco se sabe e a criação de escolas de música se localiza somente a partir do séc. XVIII. Para o pensamento do séc. XVII, com a inauguração do cartesianismo, a música representava “apenas as formas inferiores de sentimento e, na classificação hierárquica das artes, ocupava o último lugar” (Fonterrada, 2008, p. 51).

No séc. XVIII o filósofo Rousseau inaugura um pensamento na educação menos racional e mais humanista, e é o primeiro a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical. Até então, a educação guiava-se pela razão, na qual prevalecia a instrução pelos conceitos apresentados por uma autoridade. O pensamento de Rousseau apresentava um novo olhar sobre a infância, dedicando à criança um tratamento especial ao entender que “o bom desenvolvimento cognitivo e moral da criança tem como condição primeira o respeito à infância” (Rajobac, 2011, p. 19). O respeito à criança, como destaca Rajobac (2011), implica em não julgá-la ou apressá-la, o que tem impacto nas concepções de desenvolvimento e aprendizagem que vão se desenvolver posteriormente, buscando então a compreensão do universo infantil como um universo particular. Além disso, Rousseau contribui também para o deslocamento da ênfase no educador, não visto mais como o detentor do conhecimento a ser transmitido. A experiência

da criança e seu processo de aprendizagem tornam-se o foco de análise do processo de ensino.

O desenvolvimento das ideias de Rousseau impulsionou as investigações acerca da construção do conhecimento pela criança, e a música recebeu no século seguinte significativa contribuição da ciência. No período romântico do séc. XIX a música recebe novamente um status privilegiado. A valorização da expressividade, da vivência, transformou o olhar para a música como a arte capaz de transmitir o que a linguagem não consegue, colocando-a no alto da hierarquia das artes. Naquele período surgem as primeiras escolas particulares profissionalizantes, privilegiando a formação do instrumentista virtuoso e com tendência individualista que influenciou a formação do músico nos séculos seguintes (Fonterrada, 2008).

Na perspectiva romântica, o fazer musical estava relacionado ao talento, identificando-o a uma prática que não era acessível a todos, e ainda focado na formação do instrumentista reproduzidor de repertório tradicional (Figueiredo, 2012). Contudo, o séc. XX assiste a muitas transformações que têm impacto na música e na educação musical. O questionamento da lógica, mudança de valores, exploração de novas fronteiras do conhecimento e aumento populacional foram alguns dos elementos que contribuíram para o desenvolvimento de novas maneiras de compreender a música, a educação em geral e a educação musical (Fonterrada, 2008).

Até o início do séc. XX, a compreensão do ensino e da aprendizagem musical baseava-se na lógica cartesiana e positivista, e o campo de estudos focava-se nos ambientes formais de aprendizagem (Arroyo, 2002). O desenvolvimento da pesquisa em música se mostrava cada vez mais profícuo, e um dos campos de aplicação daqueles conhecimentos na educação se deu na avaliação de habilidades musicais.

O primeiro teste de avaliação das habilidades musicais foi desenvolvido em 1883 por Carl Stumpf, e sugeria testes simples para os professores de música realizarem com seus alunos (Hallam, 2006). Já Seashore figura como um dos mais importantes cientistas que se dedicou a investigar com o rigor do método científico o talento musical (Fonterrada, 2008). Seashore relacionava as habilidades musicais à um conjunto de habilidades de discriminação auditiva de base genética e estável, pouco relacionadas entre si, revelando o raciocínio

subjacente dos testes de habilidade musical encontrados até o final dos anos de 1990, que é de uma musicalidade que se baseia na percepção auditiva em que o indivíduo é um respondente passivo, e não um construtor ativo, de música (Hallam, 2006).

O positivismo, que se propunha a encontrar todas as respostas e resolver todos os problemas nas ciências naturais, interessou os estudiosos quanto à sua aplicação para o estudo do homem social. Contudo, a constatação da complexidade dos fatos humanos levou ao enfraquecimento do positivismo e a necessidade de conceber modos mais flexíveis de produzir saberes tornou-se imperativa (Laville & Dione, 1999). Com o avanço das pesquisas, passou-se a considerar a perspectiva da inteligência estável, herdada e focada somente no raciocínio lógico como inapropriada. (Hallam, 2006, p. 96).

Os desafios provocados pelas mudanças do séc. XX geraram a necessidade de novos métodos educacionais. A educação começa a ser direcionada à coletividade e os estudiosos do método pedagógico criticavam o ensino expositivo e centrado na memorização dos conteúdos (Mateiro, 2011). Na música, inaugura-se a noção de que todos podem se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas, e as escolas de música deixam de ser exclusivas (Figueiredo, 2012; Mariani, 2011). Em resposta às demandas, desenvolveram-se novos métodos de educação musical, conhecidos como métodos ativos, que serão abordados mais adiante.

No Brasil, a história da educação musical formal¹ tem como principal marco inicial a vinda dos jesuítas após o descobrimento. Segundo Oliveira (2007) o padre Antônio Rodrigues (1516-1568) pode ser considerado o patrono dos educadores musicais brasileiros. De 1500 a 1800, após o descobrimento, a música esteve ligada à religião. O trabalho dos jesuítas evidenciava preocupação com a educação, e as práticas musicais europeias trazidas por eles eram empregadas como meio facilitador da educação em geral (Oliveira, 2007).

No século XIX a vinda da família real de Portugal contribuiu para que a música se estendesse aos teatros. Há poucas referências quanto à educação

¹ Vale ressaltar que o histórico abordado no presente trabalho remete à sistematização da educação formal, uma vez que outras formas de transmissão da cultura musical já haviam no país, entre os índios, antes mesmo desse período.

formal em música na época, mas a prática informal da música popular, dada de maneira espontânea, se firmava. (Fonterrada, 2008).

Em 1847 foi fundado o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, representando a primeira tentativa de transformar a música em profissão no Brasil (Oliveira, 2007). Em 1854 se instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas, e em 1890 passou-se a exigir a formação específica do professor de música.

No século XX, o regime de Getúlio Vargas representou significativo impacto na transformação das práticas pedagógicas do país (Souza, 2007). Já a partir da década de 1920 as escolas absorviam as ideias modernistas, que versavam sobre a função social da música, reproduzidas nas metodologias do canto orfeônico e da iniciação musical (Fucks, 2007). Em 1931 a reforma do ensino torna a música obrigatória no curriculum das escolas, tomada como parte integrante do projeto nacionalista de Vargas. O novo status exigiu novas formas de organização e institucionalização da aula de música, as quais foram orientadas pelo órgão consultivo SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), que visava a implementação do canto orfeônico, difundido nacionalmente por Villa-Lobos em São Paulo.

Segundo Oliveira (2007), os princípios da abordagem musical de Villa-Lobos envolviam a defesa da formação musical, desde a primeira infância, obrigatória por lei e apoiada pelo governo, a promoção da cidadania e humanitarismo, a integração das diferentes classes sociais, a importância da voz, e o uso da música folclórica bem como de música de “alto padrão composicional” (como era apontada a música erudita europeia).

Para Souza (2007), a educação musical naquela época se vinculou fortemente à política, utilizada como instrumento da educação nacionalista. A educação musical nas escolas especializadas recebia influência dos métodos ativos, e em 1937 o Brasil recebeu o professor Hans Joachim Koellreutter, que trouxe as ideias da escola nova com o incentivo à criatividade para cursos do Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Fortaleza (Fonterrada, 2008).

A partir dos anos de 1940 a influência modernista se reduziu e a produção musical ativa nas escolas públicas declinou. “A este período seguiu-se o movimento da criatividade, inspirado pelas pedagogias centradas na infância, que salientavam o papel da criança no processo de aprendizado.”

(Oliveira, 2007). Contudo, o regime militar (1964-1985) inibiu esse movimento de criatividade. Na década de 1960 o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, mas não havia grandes diferenças entre as propostas, na prática o canto orfeônico continuava a ser praticado, e os principais educadores brasileiros atuavam em instituições especializadas (Fonterrada, 2008; Jordão *et.al.*, 2012).

Em 1971 a lei n. 5692 extinguiu a disciplina de educação musical do sistema educacional, substituindo-a pela atividade de educação artística. Fonterrada (2008) destaca a alteração de disciplina para atividade, que contribuiu para o enfraquecimento do ensino de música no país. A autora ressalta que dessa época decorrem os problemas, na escola pública, da polivalência dos professores, falta de planejamento das aulas, até a própria ausência da música nas escolas.

Mateiro (2006) também destaca o problema da polivalência, observando que os professores que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas das outras linguagens, e Jordão *et.al.* (2012) observam que o que acabou predominando foi o ensino das artes plásticas.

Na análise de Penna (2004), a lei de 1971 foi a primeira a estabelecer o dever do Estado no oferecimento público e gratuito do ensino por oito anos, acarretando numa extensão da rede pública e das oportunidades de acesso à escola. Nesse cenário, a Educação Artística, incluída a música, encontrava maior alcance social em comparação à realidade anterior, contudo a música não conseguiu se inserir significativamente. A não obrigatoriedade e a falta de profissionais especializados reduziu a presença da educação musical nas escolas brasileiras.

A década de 1980 assistiu a um intenso intercâmbio entre a música popular e as práticas musicais acadêmicas, contudo o estudo na área da música informal tornou-se objeto de estudo sistemático apenas recentemente (Del Ben, 2003). O trabalho pioneiro de Ilza Nogueira, em 1987, impulsionou a organização de um simpósio para discutir os problemas de pesquisa e educação em música, que por sua vez gerou a fundação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). (Oliveira, 2007).

Na década de 1990 o Brasil passou por uma reforma educacional que culminou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96. A nova lei avança ao tomar a arte novamente como campo de conhecimento, ao invés de simples atividade como na lei de 1971, contudo a transformação na prática representava ainda um desafio.

A adaptação à nova legislação era sensível, uma vez que partia de uma realidade onde a música não tinha mais força, num sistema educacional que quase não a contemplava. Fonterrada (2008) observa que naquela altura o professor de música era desvalorizado dentro do contexto da escola pública, sendo a sua disciplina entendida como de menor valor ou superficial, como entretenimento ou passatempo. Além disso, o texto é vago e amplo, dando margem a diversas interpretações, e não estipula carga horária específica para cada linguagem artística, recomendando um ensino que contemple todas as linguagens (Penna, 2004; Jordão *et.al.*, 2012).

Após a promulgação da LDBEN de 1996, foram lançados documentos orientadores para servir de referência para atuação dos professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). As novas propostas representaram a alteração de um modelo engessado para um modelo mais autônomo, em que as orientações não possuem caráter obrigatório, e as unidades educacionais passam a ser responsáveis pela elaboração de seus projetos político-pedagógicos. Especificamente em música, o PCN dividiu o conteúdo em: Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição; Apreciação Significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical; e, por fim, A Música como Produto Cultural e Histórico: Música e Sons do Mundo (MEC/SEF, 1997).

Contudo, a análise dos PCN ainda revelava a indefinição em torno da área da música. Fonterrada (2008) destaca que a ênfase dos documentos está na formação de conceitos e não na prática musical, distanciando-se das propostas ativas em educação musical. Para Penna (2004), a LDBEN refere-se à arte de forma imprecisa e os PCN estabelecem um espaço potencial para a música, sem contudo garantir sua presença efetiva na prática escolar.

Em 2006 foi criado um o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, formado por 86 entidades do setor, responsável pela elaboração de um manifesto solicitando a implantação do ensino de música nas escolas, abertura

de concursos públicos para a contratação de profissionais especializados e criação de projetos de formação continuada (Jordão *et. al.*, 2012). A iniciativa gerou projetos de lei que culminaram, em 2008, na promulgação da lei nº 11.769, que tornou a música componente curricular obrigatório, mas não exclusivo, na disciplina de Arte da educação básica. Segundo Fonterrada (2012), algumas das consequências imediatas da implantação da lei foram: o otimismo em vislumbrar a possibilidade de ver a profissão de educador musical reconhecida e valorizada, a desconfiança e crítica de profissionais de outras áreas no que pode ser interpretado como um tratamento diferenciado oferecido à música em relação às outras linguagens artísticas, e a falta de preparo dos responsáveis pela Educação no cumprimento da lei. Além disso, o artigo referente à exigência de formação específica foi vetado, o que ainda gera discussões acerca da qualidade da inserção da música na escola.

Em resumo, conclui-se que, completando cinco anos de sua publicação, ainda são muitos os desafios e as discussões a serem empreendidas no que se refere à inserção da música na escola brasileira.

3.2 Os métodos ativos de educação musical

A nova pedagogia do século XX passou a dar valor à experiência e à participação ativa do aluno, e os métodos ativos têm como característica a experiência direta com a música a partir da vivência dos elementos musicais (Figueiredo, 2012; Mariani, 2011). Os principais autores dos métodos ativos são divididos na literatura entre duas gerações, localizadas historicamente entre a primeira e a segunda metade do séc. XX. Na primeira geração, destacam-se Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály e Carl Orff. Da segunda geração serão destacados George Self, John Paynter, Murray Schafer e Jos Wuytack.

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) foi um educador musical suíço cuja grande contribuição se deu em propor um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta. Defendeu a democratização do ensino, alinhado à tendência de sua época, e também às novas pedagogias, que valorizavam a experiência e a participação ativa. Seu

método rompia com a prática mecânica de aprendizado musical, até então apoiado na análise, leitura e escrita sem a participação do corpo. (Mariani, 2011). Seu sistema de educação musical relaciona-se à educação integral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa por meio da música e do movimento (Fonterrada, 2008).

Dalcroze entende que a consciência rítmica é resultado da experiência corporal, que pode ser trabalhada através da combinação entre as sensações físicas e a audição (Mariani, 2011). Não foi o primeiro a tratar da relação entre ritmo e atividade motora, mas o primeiro a investigar tal relação no meio musical, e suas ideias foram corroboradas por estudos em outras áreas, como por exemplo a Psicologia.

Mariani (2011) descreve que as três ferramentas básicas do método são a rítmica, o solfejo e a improvisação. Dessa maneira, a prática do método contempla a experiência do movimento, o treinamento auditivo e a improvisação “para proporcionar os pensamentos musicais próprios.” (p. 40). O movimento corporal é utilizado como meio de sensibilização e experimentação não somente do ritmo, mas de todos os elementos da estrutura musical. “A Rítmica propicia a integração das faculdades sensoriais, afetivas e mentais, favorece a memória e a concentração, ao mesmo tempo que estimula a criatividade.” (Idem, p.41). O solfejo é inicialmente vivenciado, antes da realização de sua notação. Utilizam-se movimentos e gráficos relativos, que proporcionam a relação entre a experiência física e auditiva. A improvisação é o momento de demonstração das ideias musicais do aluno e dos conteúdos por ele assimilados, o que deve acontecer em todas as aulas.

A influência de Dalcroze pode ser encontrada nos diversos métodos subsequentes à sua teorização, mas em especial no trabalho de Carl Orff (1895-1982). Orff não deixou textos sobre sua filosofia, apenas uma coletânea de peças escritas para execução dos alunos, sendo sua obra interpretada a partir de fontes secundárias (Fonterrada, 2008). Segundo esses estudos, sua abordagem está embasada na integração das linguagens artísticas, e o ensino baseia-se nos mesmos princípios de Dalcroze, ou seja, ritmo, movimento e improvisação. Em seu método, a prática de movimentos, as atividades rítmicas e o aprendizado da melodia ocorrem simultaneamente; “O caráter circular dos três elementos não permite afirmar onde se encontra o início.” (Bona, 2011).

O compositor construiu uma série de instrumentos conhecidos como “instrumentos Orff”, que incentivavam a troca de papéis entre dançarinos e músicos. No trabalho com crianças, desenvolveu o conceito de “música elemental”, um tipo de música que envolvesse a fala e o movimento. Para Fonterrada (2008), a ênfase da abordagem de Orff está na expressão musical e não no conhecimento técnico.

Edgar Willems (1890-1978) foi aluno de Dalcroze e sua contribuição se deu no sentido de dar *status* científico aos pressupostos desenvolvidos por seu mentor, com ênfase nos estudos sobre audição. O autor trouxe as contribuições dos estudos na área da fisiologia e da psicologia acerca da natureza dos sons e da percepção auditiva, defendendo que a escuta é a base da musicalidade. Segundo Fonterrada (2008) o autor é criticado por suas explicações se mostrarem por vezes segmentadas, porém na realidade sua defesa é de que na prática musical todos os elementos estão unidos, e que a experiência musical é uma experiência global.

O método defende o preparo auditivo anterior ao ensino do instrumento e estabelece o trabalho sobre três aspectos: sensorialidade, sensibilidade afetiva auditiva e inteligência auditiva. A sensorialidade diz respeito ao incentivo da compreensão do som como entidade física, utilizando para isso exercícios de discriminação dos parâmetros do som. A sensibilidade afetiva auditiva diz respeito ao ato subjetivo de escuta, que implica na intencionalidade da escuta e sua relação com as emoções, e a inteligência auditiva se refere à compreensão do universo sonoro. (Fonterrada, 2008)

Zoltán Kodály (1882-1967) apresenta um grande trabalho motivado pelo resgate da identidade de seu país, a Hungria. Envolvido no sentimento de sua época de questionamentos sobre as possibilidades de desenvolvimento musical, cujas regras mostravam-se cada vez mais enfraquecidas, encontrou na exploração dos antigos sistemas da música folclórica uma forma de continuidade do desenvolvimento musical. (Fonterrada, 2008).

Na sua relação com a educação musical, Kodály também dava ênfase ao acesso de todos, mas com a peculiar característica de trazer a música para o cotidiano. O uso da voz como ponto de partida permite o ensino em grupo e a inclusão de todos, e para Kodály o principal meio de acesso à música é o uso da voz, disponível para todos e presente por toda a vida. O foco da

aprendizagem é provocar a experiência musical desenvolvendo a percepção, internalização, memorização e interpretação das alturas de uma estrutura musical completa, partindo da imitação e intermediada pela participação ativa (Silva, 2011). Vinte e um livros integram o método, constituídos por partituras de exercícios melódicos e rítmicos em ordem progressiva de dificuldade.

Observa-se que, além da valorização da experiência e da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento musical e da visão de educação musical como uma educação integral que contempla corpo e mente, também a desvinculação da noção de talento em relação ao aprendizado musical, estabelecendo que essa capacidade é acessível a todos foram algumas das grandes contribuições dos educadores de primeira geração.

A partir da década de 1950 a educação musical sofre a influência das novas tendências musicais da Europa e América do Norte. Os novos métodos educacionais tentam abarcar as novas tendências, privilegiando a criação, a escuta ativa e a ênfase no som (Fonterrada, 2008). “Novos valores artísticos e estéticos entram em vigor. O som e o silêncio são reestruturados, a tecnologia eletrônica é incorporada como um meio de fazer música, qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação musical” (Mateiro, 2011, p. 146).

Os novos debates acerca do som e da música são abordados por Murray Schafer, um teórico que apresentou ideias inovadoras para os estudos acerca da experiência musical. Segundo Fonterrada (2008), Schafer acredita mais na “qualidade da audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente e no estímulo à capacidade criativa do que em teorias da aprendizagem musical e métodos pedagógicos” (p. 193) e por isso seu trabalho “seria mais bem classificado como educação sonora do que propriamente educação musical” (idem, p. 195-196). Atento às modificações na relação do homem com o meio desde a Revolução Industrial, Schafer dá ênfase aos sons do ambiente, propondo a conscientização para a paisagem sonora, termo que cunhou para se referir à relação entre os sons e o meio ambiente. Suas ideias

Outro exemplo das novas tendências é George Self, um educador que questionava a ausência da música de vanguarda na educação contemporânea. Entre seus princípios gerais, por exemplo, Self enfatiza a irregularidade temporal, deslocando a atenção da usual pulsação musical, e a variação de altura, descartando a ênfase na escala diatônica. Self opta pelo ensino através

da exploração dos meios de produção sonora e da criação de atividades não convencionais. (Fonterrada, 2008).

O educador John Paynter segue a mesma linha de introdução de práticas relacionadas à música contemporânea nas escolas. Paynter defende a liberdade para explorar os materiais como condição para em primeiro lugar descobrir as possibilidades sonoras, e então organizá-las, realizando assim a composição (Mateiro, 2011).

As aulas de música para Paynter se transformam em oficinas de experimentação em que a escuta e a manipulação dos materiais constroem novas estruturas sonoras. Não se encontra em Paynter uma proposta que defina a hierarquização dos conceitos musicais ou a sequência temporal e linear de estruturação do ensino, e outra inovação na sua metodologia é a utilização de projetos de trabalho e o estabelecimento de procedimentos em rede ao invés de uma sequência em linha, características encontradas nas pedagogias mais contemporâneas (Mateiro, 2011; Fonterrada, 2008).

Jos Wuytack nasceu na Bélgica em 1935 e desde cedo se interessou pela música. Desenvolveu um método partindo das ideias e obra de Carl Orff, com quem estudou, constituindo um sistema de ensino coletivo de música (Bourscheidt, 2008).

O referido teórico parte do pressuposto de que toda criança pode ser incluída no fazer musical, e seu método baseia-se em diversos princípios, dentre os quais destaca-se a totalidade, a atividade, a criatividade e a comunidade. Segundo Bourscheidt (2008), o princípio da totalidade diz respeito à maneira como se estabelece a relação entre as partes e o todo dentro do processo de ensino e aprendizagem musical, englobando a expressão verbal, musical e corporal. A atividade diz respeito à participação ativa no fazer musical e a criatividade é tida como meio de expressão musical da criança. O princípio da comunidade se refere a inclusão de todos em todas as atividades.

Em resumo, as contribuições da segunda geração giram em torno da valorização da criação e composição no ensino da música, da crença no potencial criativo das crianças e da maior liberdade em termos de procedimentos e estratégias.

4. APRECIÇÃO MUSICAL: O LUGAR DA ESCUTA NA APRENDIZAGEM MUSICAL

A partir dos referenciais teóricos estudados, observa-se que de maneira geral, a educação musical contempla três principais atividades: escuta (apreciação), interpretação (performance) e criação (composição), sendo que as diversas metodologias de educação musical por vezes dão maior ou menor ênfase em uma ou duas delas (França & Swanwick, 2002).

No que se refere à apreciação, Cunha (2003) observa que a importância dessa atividade é evidenciada pelos currículos de educação musical de vários países. No currículo Nacional da Inglaterra, por exemplo, “a atividade de apreciação inclui a tomada de consciência dos elementos materiais, expressivos e estruturais da música, numa abordagem holística em que a música deve ser trabalhada sem a fragmentação de seus parâmetros.” (Cunha, 2003, p. 65).

No Brasil, contudo, Bastião (2010) observa que o tema da apreciação musical não tem ocupado as discussões curriculares sobre o ensino de música nas escolas de educação básica. Em seu trabalho sobre uma abordagem de ensino com ênfase na apreciação musical, a autora destaca que essa atividade mostra-se também um recurso viável para o processo de ensino e aprendizagem da música na educação básica.

Nos documentos oficiais brasileiros, particularmente nos PCN, a apreciação aparece sob o conteúdo “Apreciação Significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical”, onde encontram-se nove pontos a serem desenvolvidos pelos educadores em sala de aula:

- “Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.
- Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a ideias musicais de arranjos e composições.
- Percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical.
- Observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação.

- Apreciação e reflexão sobre músicas da produção, regional, nacional e internacional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo.
- Discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música.
- Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, jingles, músicas para dança, etc.
- Discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividades de apreciação musical.
- Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada.” (MEC/SEF, 1997, p. 50).

Para Cunha (2003) a apreciação musical pode ser considerada uma das atividades fundamentais no ensino da música, levando o aluno a ser um ouvinte mais crítico e consciente de seus procedimentos musicais, além de estar presente também nas atividades de composição e criação.

Como destacam França e Swanwick (2002), “composição, apreciação e performance, embora diferentes em sua natureza psicológica, são indicadores da compreensão musical e as janelas através das quais ela pode ser investigada.” (p.7).

Estudos mais recentes na área da educação musical apontam a tendência da utilização e valorização das três atividades, bem como a interdependência entre elas (Fonterrada, 2008; Mateiro & Ilari, 2011). Álvares (2006) defende que a reflexão acerca da vivência musical somente é possível por meio do trabalho com a apreciação, interpretação e criação musical como formas completas, integradas e abrangentes de educação musical.

Dada a especificidade do presente estudo, serão enfatizados nesta revisão da literatura os estudos acerca da apreciação musical, porém vale ressaltar que não se pretende negligenciar as outras áreas do fazer musical, as quais serão inclusive contempladas nos encontros de intervenção da presente pesquisa.

4.1 Percepção musical: ouvindo música

A atividade de ouvir música abrange uma complexa rede de circunstâncias, significados, habilidades, estudada ao longo da história por diversas áreas do conhecimento.

No séc. XVII a Filosofia inaugurou o pensamento de que a música significaria o conjunto de sensações e transmissão de ideias ou sentimentos, abandonando a tradição da música como ciência das relações numéricas (Gjerdingen, 2002). As concepções careciam ainda, contudo, de dados relativos à natureza da vibração sonora, do sistema auditivo, do sistema nervoso e o cérebro, que somente nos séculos seguintes foram desenvolvidos e permitiram a conexão entre a mente humana e a música.

Os estudos sobre a audição identificaram que a vibração sonora é detectada, transmitida mecanicamente para a cóclea, traduzida em potenciais que são enviados ao córtex cerebral e resultam em reconhecimento de padrões. Os neurônios das áreas corticais conectados aos sistemas de transmissão do ouvido são verdadeiros “detectores de características” (Roederer, 2002), respondendo às características físicas do estímulo sonoro original. O reconhecimento dá-se por uma série de operações mentais realizadas na análise e interpretação das informações auditivas, investigada por uma outra área de estudos chamada processamento auditivo. (Mendonça & Lemos, 2010). A percepção da altura, por exemplo, se refere à transformação do padrão de atividade evocado por um som musical; todos os estímulos com o mesmo padrão passam a ser representados mentalmente de maneira semelhante, e fornecendo a mesma sensação de altura (Roederer, 2002).

Na medida em que o conhecimento acerca desses processos foi avançando, estímulos mais complexos começaram a ser investigados. O processamento de informações complexas é menos automático do que o observado nos experimentos que levavam em consideração parâmetros isolados, e a perspectiva estruturalista, ou seja, com ênfase nas estruturas e aporte pela fisiologia, começou a ser reformulada. No séc. XIX organiza-se a Psicologia como ciência, que irá contribuir amplamente no campo da pesquisa acerca da percepção auditiva e da percepção musical. Krumhansl (2006) destaca que a percepção musical tem sido tópico e recebido atenção da

investigação psicológica, sendo estudada em praticamente todas as principais abordagens teóricas e por meio de metodologias diversificadas.

Gjerdingen (2002) destaca como primeira vertente de influência a corrente funcionalista desenvolvida na América do Norte, uma orientação que enfatizava a funcionalidade dos processos mentais, seguida da Gestalt e da Ciências da Cognição. A Psicologia da Gestalt influenciou o trabalho de Leonard Meyer (1956), reforçando a noção de que a percepção musical não se trata do simples acúmulo de informações de estímulos isolados, mas uma questão de agrupar estímulos em padrões e relacioná-los entre eles (Gjerdingen, 2002).

O avanço da Psicologia nos estudos sobre a música encontrou-se também com as ciências cognitivas, resultando na área conhecida como cognição musical. Cognição musical é o nome que tem sido adotado pelos estudiosos acerca da chamada “mente musical humana” (Ilari, 2009). Campo interdisciplinar por excelência, a área da Cognição ou das Ciências Cognitivas tem como objetivo amplo investigar a mente humana, trazendo a contribuição de áreas como a Psicologia, a Linguística, as Neurociências, entre outras, além do uso de diversas tecnologias. Na sua aproximação com a música, abriu novas possibilidades de interação entre as áreas.

A pesquisa em cognição musical ressalta o fato de que psicologicamente nem todas as notas de uma peça são igualmente significativas. Frequência, duração, posição, tempo e dinâmica são alguns dos parâmetros que influenciam a memorização e as expectativas musicais. Além disso, “Na música ocidental tonal e harmônica, as hierarquias das notas estão fortemente ligadas às hierarquias harmônicas e à distância das tonalidades, embora hierarquias tonais sejam evidentes em uma grande variedade de estilos em diferentes culturas.” (Krumhansl, 2006, p. 92) Pesquisas indicam, por exemplo, que a memória para tons individuais é pobre, o que reforça a hipótese de que a memória musical se assenta na capacidade de classificar e organizar o que é ouvido (Sloboda, 2008).

A aprendizagem dos padrões de regularidade da música se dá pelo processo de enculturação, conceito que diz respeito ao processo de inclusão de um indivíduo em sua cultura (Ramos, Elias & Silva, 2013). Enculturação envolve a aprendizagem implícita do conjunto de experiências compartilhadas

que a cultura provê na medida em que as crianças crescem, sendo caracterizada pela falta de esforço autoconsciente e instrução explícita (Sloboda, 2008; Hargreaves & Zimmerman, 2006). Na música tonal, a aprendizagem implícita engloba as funções dos tons e acordes numa tonalidade, as relações entre as diferentes tonalidades, e as mudanças das funções tonais de acordo com o contexto.

Apesar da complexidade do sistema, os ouvintes se tornam sensíveis à estrutura musical pela mera exposição a peças musicais que obedecem tal sistema de regularidades (Tillmann, Bharucha, & Bigand, 2003). Assim, as crianças desenvolvem, a partir de suas percepções da música, os diversos conceitos que permitem realizar comparações e discriminações, organizar e classificar os sons (Hargreaves & Zimmerman, 2006). Por isso, destaca-se que o processo cognitivo da percepção musical acontece mediado pelas funções da memória e da atenção. A capacidade de percepção musical requer atenção a aspectos salientes de estímulos complexos, e memória de eventos passados que estabelecem relações importantes com o material no presente (Sloboda, 2008).

Sabendo-se que a aprendizagem musical gera um padrão de atividade neural que é ativado de forma holística no circuito cerebral, ou seja, um determinado estímulo é capaz de ativar toda uma rede de informações previamente armazenadas (Roederer, 2002), estudos voltaram-se para a investigação acerca da influência das hierarquias tonais na percepção musical. Mas o reconhecimento da habilidade de integrar os elementos musicais em um todo estruturado gerou críticas aos métodos e abordagens utilizados nas pesquisas sobre percepção musical. Bigand e Poulin-Charronat (2006) observam que a maior parte das pesquisas em cognição musical envolviam tarefas que requerem julgamentos explícitos ou específicos de aspectos da estrutura musical, porém é sabido que uma grande parte da cognição humana ocorre num nível implícito.

Os autores também argumentam sobre o tipo de processamento que pode ser razoavelmente considerado como representativo da capacidade humana de perceber a música, criticando o uso de tarefas simples de elementos perceptuais: “Usar estímulos protomusicais ao invés de estímulos

reais nos diz mais das habilidades auditivas dos ouvintes do que de suas habilidades musicais.” (p.104).

Os estudos acerca da percepção musical são especialmente complexos, por essa atividade não implicar em um comportamento observável. França e Swanwick (2002) observam que a escuta é frequentemente considerada uma atividade passiva, porém ressaltam que a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o processo ativo em ação. Sloboda (2008) ressalta o desafio da investigação na área da percepção musical, por se tratar de uma investigação de processos não-observáveis, enquanto Cunha (2003) ressalta que apesar da dificuldade da avaliação, que significa transformar a escuta em resposta verbal, pesquisas vêm demonstrando a viabilidade dessa abordagem, através de entrevistas avaliadas de acordo com critérios específicos.

Para Bigand e Poulin-Charronat (2006), do ponto de vista empírico, a forma mais direta de estudar a habilidade de ouvintes em perceber a estrutura subjacente de uma peça musical é avaliando a capacidade de perceber relações entre um tema e suas variações. De fato, Sloboda (2008) observa que na área da pesquisa sobre percepção musical muitos estudos pedem que se escute dois pequenos trechos musicais e então julgar se são o mesmo ou diferentes em algum aspecto.

Segundo McAdams e Matzkin (2003), a percepção da similaridade envolve um número importante de propriedades psicológicas do material musical incluindo a invariância perceptual sob transformação, categorização, reconhecimento, e o senso de familiaridade. Diversos achados vêm sendo revelados quanto aos parâmetros musicais que contribuem para a percepção da similaridade, alguns dos quais foram utilizados como referência para a construção das atividades de avaliação da presente pesquisa. Dentre eles pode-se destacar a maior facilidade de memorização para sequências tonais com uma organização hierárquica baseada em regras, em comparação à sequências sem estrutura (Krumhansl, 2006); a relação entre a distância das tonalidades para o reconhecimento de transposições, em que a proximidade facilita o reconhecimento (Sloboda, 2008; Krumhansl, 2006; Trehub, 2003); maior facilidade de reconhecimento de variação a partir da alteração do contorno melódico (Krumhansl, 2006; Dowling, 1999); e alteração da estrutura

como a variação de maior impacto no reconhecimento de um tema (Bigand & Poulin-Charronat, 2006).

Contudo, o conhecimento acerca das estruturas envolvidas na percepção musical, a compreensão dos mecanismos empregados e a identificação de relações entre parâmetros musicais e compreensão de tarefas musicais, ainda deixa algumas lacunas para uma compreensão mais completa da percepção musical.

Como destaca Dibben (2001), apesar da aparente ubiquidade na área da musicologia com o entendimento do material musical como socialmente constituído, poucos estudos empíricos investigam a percepção desses significados, tendendo a focar, ao contrário, em efeitos gerais e propriedades emocionais e correlação de estruturas musicais particulares e a reação dos ouvintes. O autor resume que as evidências empíricas têm sugerido que os ouvintes escutam música em termos das suas especificações culturais ao invés de exclusivamente em termos de características acústicas.

Para Bastian (2000), as perguntas acerca da relação entre o homem e a música até a década de 1970 eram ainda investigadas de maneira segmentada. Surgia então o interesse pelas condições subjetivas do ouvinte, porém as análises ainda desconsideravam as condições históricas e sociais. Uma contribuição decisiva do movimento das ciências sociais, segundo Arroyo (2002) é a ideia de que a realidade é uma construção social, rompendo com a ideia de objetividade incontestável da ciência positivista.

As concepções acerca da aprendizagem musical acompanharam a nova tendência, e na metade da década de 1980 a pesquisa qualitativa ganha força e representação no meio acadêmico, designando uma mudança de paradigma em que a orientação no sujeito, a subjetivação da apropriação, concepções da compreensão do sentido e o reconhecimento do sujeito como agente passam a fazer parte da pesquisa (Bastian, 2000).

Nesse cenário se inscreve a temática da apreciação musical. Na literatura, em geral a percepção auditiva é descrita como o processo de captação dos sons e sua memória, ou seja, no ato de perceber, identificar e classificar os sons, enquanto a percepção musical é descrita como a inserção desse processo no contexto do discurso musical (Beyer, 1988; Gobbi, 2011).

Nos métodos ativos de educação musical a atividade de escuta também recebe atenção e diferentes conceituações. Willems, por exemplo, utiliza a palavra ouvir para se referir a função sensorial, a palavra escutar para se referir à reação emotiva e a palavra entender para a ideia de compreensão ativa e reflexiva acerca dos sons (Parejo, 2011). Paynter também estabelece a distinção entre ouvir e escutar, tomando o ouvir como uma escuta passiva, enquanto o escutar envolve atenção e criatividade (Mateiro, 2011). Wuytack desenvolveu o conceito de audição musical ativa, a qual desenvolve através da utilização de esquema gráficos denominados musicogramas (Bourscheidt, 2008).

Desta maneira, apresenta-se a distinção entre o processo físico, por vezes destituído de significado, de um processo contextualizado e significativo. A apreciação musical surge como um conceito ainda mais amplo, em que a contextualização do significado extrapola os limites da música em si. Para Álvares (2006), a apreciação musical como um modo de saber fundamenta-se na percepção estética, em que a relação de significados envolve diferentes tipos de relação musical e não musical.

Na história da teoria musical a consideração ou não de aspectos intra ou extra musicais é tema central de diversas discussões teóricas e posicionamentos, tal qual como já visto em relação à educação musical e seus objetivos intrínsecos ou extrínsecos. Diferentes concepções decorrentes dos estudos em Musicologia remetem à ideia de que a música tem significado, mas a descrição desse significado encontra divergências quanto às suas características.

Dois posições são apontadas por Meyer (1956): absolutista e referencialista. A posição absolutista defende que o significado musical se dá exclusivamente a partir do conteúdo musical, enquanto que a posição referencialista defende que a música comunica conceitos extra-musicais, que o seu significado está relacionado a ideias, emoções eventos do mundo. O autor descreve que a posição absolutista admite ainda a interpretação puramente intelectual do significado da música, chamada posição formalista, e a que admite que a percepção musical pode estimular sentimentos e emoções no ouvinte, chamada posição expressionista.

Consideradas as contribuições das diferentes vertentes, a ciência cada vez mais busca a integração dos diversos saberes para compor o conhecimento acerca da experiência musical. Segundo Hargreaves e Zimmerman (2006), o avanço científico tem deixado claro que aspectos cognitivos, sociais e afetivos do desenvolvimento não podem mais ser considerados de forma isolada, e o desenvolvimento das teorias acerca do significado musical tem indicado a possibilidade de que o significado para o ouvinte é um produto das diferenças na percepção do material musical e as associações que esse material tem para o próprio ouvinte (Dibben, 2001).

Como destaca Oliveira (2010), a experiência musical acontece em sistemas particulares, em conjuntos de crenças e hábitos os quais resultam em formas diversificadas de conexão com a música. Nesse sentido, não há um significado, mas processos de significação da música. O presente trabalho segue essa tendência, entendendo a apreciação musical como um processo de significação da música, admitindo que as pessoas e grupos, inseridas em contextos históricos e culturais, atribuem e constroem significados à música a partir de suas vivências e experiências (Wazlawick, Camargo & Maheirie, 2007).

4.2 Apreciação musical como processo de significação da música.

Estabelecer, de maneira objetiva, uma definição que abranja a complexidade da experiência musical é tarefa difícil mas fundamental para a educação musical, pois é da compreensão dessa experiência que derivam as concepções de extensão e amplitude das atividades educativas relacionadas à disciplina de música (Lazzarin, 2004).

As pesquisas têm demonstrado que a experiência musical tem início mais cedo e é mais complexa mesmo para o leigo, ou seja, aquele que não tem o conhecimento musical sistematizado, do que se pensava há algumas décadas. O desenvolvimento musical pré-natal já é investigado, partindo da consideração de que algumas habilidades musicais poderiam ser aprendidas antes do nascimento, na medida em que o feto se familiariza com os padrões

sonoros do corpo de sua mãe e os associa com estados físicos e emocionais dela (Parncutt, 2006).

O desenvolvimento da pesquisa com crianças tem evidenciado que elas vão além de critérios mínimos para a percepção musical, sendo capazes de reconhecer melodias em transposição e se mostrando adaptadas aos padrões consonantes, tanto melódicos quanto harmônicos, e à métrica dos ritmos (Trehub, 2003). Tais conclusões evidenciam habilidades musicais que se desenvolvem a partir da exposição à música, e o alcance que essa atividade tem no desenvolvimento humano.

A diferenciação entre experiência musical e conhecimento musical começa a ser delineada a partir das pesquisas sobre o conhecimento implícito. Como destaca Meyer (1956), ouvir música é natural, mas pensar sobre música não. Para Sloboda (2008), a diferença entre um leigo e um músico está na consciência da operação mental, com os leigos possuindo o conhecimento implícito daquilo que o músico pode falar explicitamente.

Tais pesquisas reforçam a ideia de que o ser humano se apropria de conhecimentos musicais de maneira implícita mediante a experiência musical. Contudo, resta ainda o desafio da compreensão do processo de apropriação do conhecimento musical e das formas de proporcioná-lo, objeto de investigação da área da educação musical.

No contexto da educação musical no ensino superior, por exemplo, a disciplina de percepção musical vem sendo discutida por revelar concepções que não levam em conta o processo de desenvolvimento da percepção através da música e que valorizam ainda quase que exclusivamente os aspectos técnicos relativos aos materiais da música, numa forma restritiva de avaliação (Barbosa, 2009; Grossi, 2001).

Para Benedetti e Kerr (2010) a educação musical é assumida como um espaço social mediador entre as práticas musicais cotidianas e as escolares, cujo objetivo não é impor práticas musicais, mas “tornar-se um espaço de geração de novas carências e motivações musicais nas crianças, de educação estética formadora e transformadora do ser humano.” (p.72).

No âmbito da educação e da educação especial, pesquisas atuais vêm destacando a vertente histórico-cultural como uma teoria relevante (Facci, Eidt & Tuleski, 2006, Pimentel, 2008, Daniels & Hedegaard, 2011), o que também

vem sendo encontrado em estudos sobre o desenvolvimento musical (Bamberger, 2006; Schroeder & Schroeder, 2011).

Na área da educação musical, como já foi observado, o estudo sistemático das práticas musicais informais é recente (Oliveira, 2007; Del Ben, 2003) e até pouco tempo a relação entre as práticas formais e informais era tido como conflituoso. Benedetti e Kerr (2010) observam que, tomada a perspectiva histórico-cultural, tal conflito deixa de existir, pois essas práticas deixam de estar em oposição para assumir diferentes papéis dentro de um mesmo processo formador.

Para realizar a aproximação da Psicologia histórico-cultural da área da educação musical, retomar-se-á princípios fundamentais da teoria de Vigotski².

Lev Semyonovitch Vigotski nasceu em 1896, na cidade de Orsha, Bielorrússia, e iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa, em 1917. Em meio a um momento histórico de crítica das teorias psicológicas existentes, que não forneciam bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos, Vigotski (2007), construiu sua teoria com forte influência da filosofia marxista.

A teoria marxista propõe que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na própria natureza humana, e Vigotski foi o primeiro a correlacionar tal proposta a questões psicológicas. Partindo do princípio de que ao se engajar no trabalho o homem não só transforma a natureza como também a si mesmo, Vigotski propõe que ao se engajar na relação com instrumentos psicológicos, o homem também transforma seus próprios processos sociais e pensamento (Wertsch, 1981). Instrumentos ou ferramentas psicológicas são formações artificiais (sociais, não orgânicas ou individuais), direcionadas para controlar o comportamento (próprio ou do outro), da mesma forma como as ferramentas técnicas são direcionadas para o controle de processos naturais (Vygotsky, 1981a).

Ao tratar dos conceitos de desenvolvimento e da aprendizagem, Vigotski (2007) distingue as correntes psicológicas até então existentes em três posições teóricas. A primeira estabelece que desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes, a qual Vigotski relaciona à teoria de Piaget.

²Optou-se pela tradução do nome de Vigotski para o português, realizada por Paulo Bezerra. (Prestes, 2010, p. 91). Permanece com diferentes grafias, quando forem citações diretas dos autores referenciados.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento é um pré-requisito para a aprendizagem. Esse posicionamento tem como consequência a noção de que a criança tem que “estar pronta” para o aprendizado, que deve-se ter cautela para não oferecer instruções prematuras, e de que em não havendo o amadurecimento necessário, nenhuma instrução será útil, excluindo a noção de que o aprendizado pode influenciar o desenvolvimento, noções essas que são frequentemente adotadas na educação brasileira segundo Duarte (1996).

A segunda posição teórica postula a coincidência entre os dois processos, ou seja, aprendizagem basicamente é desenvolvimento. Por essa abordagem, a aprendizagem se reduz à aquisição de hábitos e não há diferença temporal entre os dois processos. A terceira posição teórica, relacionada à teoria de Koffka e à corrente da Gestalt, é segundo Vigotski (2007) uma tentativa de superar as posições anteriores, combinando-as. Ela estabelece que o desenvolvimento se dá por dois processos que interagem entre si, a maturação e o aprendizado, configurando o desenvolvimento como um conjunto maior que abarca a aprendizagem.

No desenvolvimento de sua teoria, Vigotski (2007) postula que aprendizagem não é igual a desenvolvimento, mas antes um processo que impulsiona o desenvolvimento. “Nossa hipótese estabelece a unidade, mas não, a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno.” (p. 104).

O conceito de zona de desenvolvimento próximo³ (ZDP) é um marco para a discussão teórica em torno do desenvolvimento e da aprendizagem na teoria de Vigotski. Observando que a aprendizagem na infância começa muito antes da idade escolar, e tomando os achados quanto à avaliação das capacidades das crianças quanto ao que elas conseguem realizar sozinhas, o autor se voltou para a compreensão das irregularidades encontradas na observação do desenvolvimento das crianças. Chamou atenção para o fato de que crianças identificadas como possuindo a mesma idade mental apresentavam desempenho variável quando desafiadas a resolver problemas

³ Será adotada ao longo do trabalho a tradução “zona de desenvolvimento próximo”, de acordo com a discussão colocada por Duarte (2004), por considerar que o termo “próximo” se associa mais adequadamente à interpretação do conceito como Vigotski o definiu.

mais complexos, e destacou o papel da assistência ou mediação nesse processo.

Vigotski (2009) destacou dessa maneira que medir a capacidade da criança naquilo que ela consegue resolver sozinha é medir apenas a parte do seu desenvolvimento que se encontra acabada. Com assistência, uma criança revela potencial para resolver um problema que, mais tarde, será capaz de resolver sem assistência. A diferença entre seu desenvolvimento real e o que atinge com assistência é então chamada zona de desenvolvimento próximo, destacando assim a relevância do aprendizado na mobilização do desenvolvimento.

Assim, desenvolvimento e aprendizagem são, para Vigotski (2009), processos distintos, que não coincidem temporalmente, sendo o aprendizado a força que movimenta os processos de desenvolvimento numa relação dinâmica e complexa. Com essa abordagem, fundamentada na visão marxista presente em toda a obra de Vigotski, o autor rejeita a noção de que a ontogênese das funções mentais superiores consiste apenas num processo estável de incrementos quantitativos no conhecimento da criança, alegando que mudanças repentinas, qualitativas e revolucionárias têm um papel importante. E a mais importante dessas mudanças qualitativas está na introdução de meios culturais de mediação dos processos naturais (Vygotsky, 1981b).

Pautado no argumento da fundação social da cognição, em que postula que qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece primeiro no plano social para então se tornar uma função interiorizada e passível de autocontrole, a mediação torna-se um ponto chave, pois para Vigotski o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre mediante a apropriação dos produtos culturais historicamente construídos, e tal apropriação é mediatizada pelos adultos (Duarte, 2000).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vigostki (2009) distingue os conceitos construídos pelas crianças em dois tipos: espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos se formam a partir da vivência da criança, da sua realidade prática. A criança inicia a formação de conceitos estabelecendo relações que não seguem propriamente uma lógica externa, mas uma lógica regida pelas suas experiências. Os conceitos científicos são aqueles aprendidos na escola, sendo que estes não

são mediados pela experiência, mas sim por outro conceito. Inicialmente, a criança não consegue compreender todas as relações de generalidade que um conceito pode abranger, o que seria um deslocamento vertical. “A ausência de um sistema é a diferença psicológica fulcral que distingue os conceitos espontâneos dos científicos.” (Idem, p. 269).

O caso da função psicológica da percepção também foi contemplado nas pesquisas da Psicologia histórico-cultural. Em suas fases iniciais diretamente ligada à motricidade, a percepção ao longo do desenvolvimento adquire novas características e é dinamicamente integrada ao todo dos sistemas psicológicos, com especial interferência da linguagem para a formação de conceitos relacionados à percepção (Vigotski, 1998).

Na dinâmica entre conceitos espontâneos e científicos, Vigotski (2009) descreve que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos se processa de baixo para cima (num processo que parte de menor consciência em direção ao controle e domínio) e os conhecimentos científicos de cima para baixo (partindo do conceito abstrato para a descoberta de sua realidade prática posteriormente), e assim um conhecimento interfere no outro.

O conhecimento científico, por ser um conhecimento que é transmitido “independente” da experiência concreta, ajuda a criança a elevar-se a um nível mais complexo de desenvolvimento, pois favorece o processo de conscientização e controle. Ou seja, a criança passa a ser exposta a uma função que em si exige a conscientização (como por exemplo, a escrita, que exige a consciência dos sons que compõem a fala), favorecendo o uso do mesmo processo para aquelas funções que ela já domina mas de forma implícita (no caso, a fala). Assim, o conhecimento científico permite à criança descobrir como controlar as funções psicológicas.

O papel da educação e do mediador é destacado na Psicologia histórico-cultural, pois os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador são considerados superiores aos processos espontâneos de aprendizagem (Duarte, 1996). O conhecimento científico está sempre à frente do desenvolvimento da criança, e na relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está a mediação da educação.

Um ensino que espera o amadurecimento de certas capacidades se coloca atrás do desenvolvimento, dirigindo-se ao seu passado. “O ensino deve

orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham agora na zona de desenvolvimento próximo.” (Vygotski, 1993, como citado em Duarte, 1996, p. 40).

Na educação brasileira, Duarte (1996) aponta um movimento de crítica às correntes pedagógicas que ressaltam o favorecimento da aprendizagem espontânea em detrimento do ensino como transmissão de conhecimento. Na área da educação musical essa discussão vem também se intensificando, e Benedetti e Kerr (2010) ressaltam que a valorização da experiência cotidiana não deve transformar a escola em mais um espaço para as formas cotidianas de pensar e agir; o conhecimento científico historicamente construído também deve fazer parte da educação. Destacam que “o conhecimento formal de música pode enriquecer a compreensão sobre a linguagem musical e suas nuances, abrindo novas possibilidades de criação e performance, inclusive, para músicos informais.” (p. 76).

Eyng e Galuch (2009) observam que no campo musical os conceitos espontâneos são as definições sincréticas que as crianças atribuem aos elementos musicais, associando por exemplo ritmo a andamento (rápido e lento). Na discussão sobre o processo de apropriação conceitual em música no ensino fundamental, os autores denominam a modalidade de organização dos sons em que a música é produzida sem a mediação de signos gráficos como sistema músico-conceitual empírico, em que os conceitos são concebidos por meio de uma experiência direta com a materialidade sonora. Tal sistema se configura como etapa fundamental no desenvolvimento de conceitos musicais, no momento em que o professor aproxima o conhecimento espontâneo da criança aos conceitos sistematizados.

Os conceitos músico-conceituais estão diretamente relacionados aos conceitos cotidianos, e a relação que o indivíduo estabelece com a música de maneira direta, sem a mediação de signos gráficos, desencadeia a apropriação de significados socialmente estabelecidos no fenômeno musical. “As experiências adquiridas por meio desse processo permitem ao sujeito apropriar-se dos conceitos musicais cotidianos já existentes no seu meio social.” (p. 142)

Eyng e Galuch (2009) pressupõem que a educação musical deve partir dos conhecimentos cotidianos comuns que as crianças possuem sobre música, mas discorrem sobre a aprendizagem de conceitos musicais formais justificando que tal aprendizagem exige operações mentais que a audição musical de um leigo não contempla. A educação musical visa, nessa perspectiva, um processo de elevação a níveis mais complexos de compreensão do fenômeno musical.

No que se refere especificamente à atividade da apreciação, Barbosa (2005; 2009) defende que a percepção deve ser entendida como um processo a ser desenvolvido através da educação musical, ao invés de vista como experiência pessoal a ser ampliada ou enriquecida. Ao analisar artigos que discutem a disciplina de percepção nos cursos de graduação em música, observa-se que as metodologias propostas tendem a reduzir o papel do professor no processo de aprendizagem e minimizar o papel dos conteúdos na formação do indivíduo. Outra tendência apontada é o esforço em tornar claros os objetivos para avaliar habilidades específicas, desconsiderando o caráter histórico do desenvolvimento da percepção humana.

Entender a educação musical pela perspectiva histórico cultural significa então superar as concepções que entendem o aprendizado de música como desenvolvimento de funções inatas, remetendo ao amadurecimento de suas estruturas. Disso compreende-se que as funções mentais estão sujeitas a mudanças em função das práticas sociais, sendo portando produto da atividade.

5. COMPREENDENDO O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

As concepções de deficiência variam ao longo da história de acordo com as concepções de homem e sociedade encontradas em cada momento histórico (Aranha, 1995). Na Idade Média, por exemplo, a deficiência era caracterizada como fenômeno espiritual e a atitude da sociedade era de intolerância e punição. “A narrativa religiosa lançou hipóteses sobre a causalidade da deficiência ao descrevê-la como resultante de castigos ou milagres divinos.” (Santos, 2010, p. 118).

A partir da Revolução Burguesa, no final do séc. XV, as deficiências começam a deixar o território dos problemas teológicos e morais e passam a ser vistas como problema médico. “Começam a surgir os primeiros hospitais psiquiátricos, como locais para confinar, mais do que para tratar, os pacientes que fossem considerados doentes, que estivessem incomodando a sociedade, ou ambos.” (Aranha, 1995, p. 66). A sociedade continua a se transformar, mas “a não-produtividade⁴ continua valorada negativamente” (Idem, p. 66) Ao longo do séc. XIX o modelo biomédico assume a autoridade no assunto e o corpo deficiente passa “a ser catalogado como uma variação indesejada e patológica do corpo considerado normal.” (Santos, 2010, p. 118).

A partir do séc. XVIII têm início as discussões quanto à educação das pessoas com deficiência. Em 1700 foi pela primeira vez introduzido nos Estados Unidos o conceito de educação para pessoas com deficiência, pelo médico Benjamin Rush, porém só em 1817 estabeleceu-se naquele país um dos primeiros programas especiais de educação. (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999b, p. 36). No séc. XIX surge a estruturação de sistemas de ensino e os movimentos de escolarização para todos. “A atitude de responsabilidade pública pelas necessidades do deficiente começa a desenvolver-se, embora existisse ainda a tendência de se manter a instituição fora do setor público ...” (Aranha, 1995, p. 66).

⁴ A não-produtividade remete às transformações da Revolução Burguesa e os novos modos de produção ligados ao capitalismo mercantil, que estabelece como valor do ser humano a sua força de trabalho, e que vão impactar a leitura da deficiência nos séculos seguintes. “Neste contexto, começam a ser vistos como deficientes os indivíduos não produtivos, que oneram a sociedade no que se refere ao seus sustento e manutenção.” (Aranha, 1995, p. 65)

Porém ainda durante o séc. XIX, nos Estados Unidos, “Os alunos com deficiência eram encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e das salas de aula, pois careciam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas e disciplinares.” (Karagiannis *et al.*, 1999a, p. 28) Nesse sentido, escolas e instituições especiais foram criadas para, por um lado, garantir o atendimento às pessoas com deficiência, e por outro, evitar a influência delas sobre os outros alunos.

No séc. XX multiplicam-se as leituras do conceito de deficiência. Aranha (1995) destaca a influência das Guerras Mundiais e da guerra do Vietnã, que ao mesmo tempo aumentaram a necessidade de serviços para os cidadãos com alguma deficiência e demonstraram o potencial de trabalho dessas mesmas pessoas, num período de escassez de mão-de-obra.

Já Marchesi (2004), destaca que durante a primeira metade do séc. XX o conceito de deficiência era ainda fundamentalmente orgânico, o que gerou a necessidade de um diagnóstico preciso do transtorno e impulsionou o desenvolvimento dos testes de inteligência. Uma outra consequência dessa visão, foi a aceitação de que “a atenção educativa dos alunos com algum prejuízo ou deficiência supõe que devam ser escolarizados em escolas especiais.” (Marchesi, 2004, p. 17).

A concepção orgânica começa a ser questionada a partir dos anos de 1940, e a década de 1960 marca o início de um movimento em favor de uma nova concepção, impulsionado por diversos âmbitos sociais, em que alunos com deficiência começam a ser integrados em classes regulares, culminando no modelo da inclusão (Karagiannis *et al.*, 1999b).

Foi naquela década que as compreensões sobre a deficiência se desenvolveram para além do campo da saúde, entendendo-a como resultado de arranjos sociais em ambientes que valorizam exclusivamente corpos sem impedimentos, e assumindo uma abordagem social com implicações atitudinais, políticas e culturais (Santos, 2010).

Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2010), uma das tentativas iniciais de aproximar a deficiência da cultura dos direitos humanos se deu na Inglaterra nos anos 1970, com forte inspiração no materialismo histórico, originando o chamado modelo social da deficiência. Segundo essa concepção, a condição de deficiência não se restringe a características físicas e mentais peculiares,

mas se refere à uma condição resultante da interação entre indivíduos e grupos no contexto social hegemônico, dando ênfase assim às barreiras sociais que restringem a participação plena dos indivíduos. O modelo social da deficiência, como será visto mais adiante, também tem impacto sobre as concepções específicas da deficiência intelectual.

As décadas seguintes seguiram marcadas pelas discussões em torno dos modelos biomédicos e sociais, resultando na revisão do sistema de classificação da Organização Mundial de Saúde (OMS), que na década de 1980 ainda estabelecia a relação causal de que as restrições de habilidades levavam às desvantagens sociais (Diniz, Medeiros & Squinca, 2007).

Em 2001 a OMS lança a nova classificação internacional, no Brasil denominada Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), incorporando as principais críticas do modelo social, e definindo deficiência num conceito que engloba o corpo com lesões, limitações de atividades ou restrições de participação (Diniz, Barbosa & Santos, 2010). Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, reafirmando a tendência de adoção do modelo social. Segundo a Convenção, assinada pelo Brasil em 2007, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.” (BRASIL, 2007)

No Brasil, segundo Miranda (2008), a fase de negligência ou omissão do estado na educação de pessoas com deficiência pode ser estendida até o início da década de 1950, sendo que até este período a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas de atendimento às deficiências visuais, auditivas e motoras. “Podemos dizer que com relação à deficiência mental⁵ houve um silêncio quase absoluto.” (Miranda, 2008, p. 31). A partir dos anos de 1950 a educação de pessoas com deficiência foi assumida explicitamente pelo governo federal, e em 1960 foi lançada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (Idem, p. 34).

⁵ Ao longo do trabalho será utilizado o termo deficiência intelectual (Sassaki, 2004), excetuando-se as citações originais.

Segundo Anache e Mitjás (2007), surgiu no Brasil, nos anos de 1980, um movimento nos discursos oficiais com maior ênfase na educação de pessoas com deficiência. “As lideranças da área começaram a questionar a base ética, a eficácia da lei e a prática de integração, pois estas, de fato, se mostravam segregadoras”. (Anache & Mitjás, 2007, p. 254). Nesse sentido, Miranda (2008) também aponta para a década dos anos 1980 como um momento importante da integração social no cenário mundial, e no Brasil “um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada” (Miranda, 2008, p. 36) O tema da deficiência ganhou destaque nas articulações políticas da época, e Santos (2011) ressalta que disso resultou um texto constitucional avançado no tocante aos direitos das pessoas com deficiência, abarcando áreas como educação, mundo do trabalho, acessibilidade e assistência social.

No que se refere à educação, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, inaugurando no país o caminho para uma política pública de acesso universal à educação. Em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, mas ela “não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum.” (MEC/SEESP, 2007).

Segundo Veltrone e Mendes (2011), pode-se dizer que até a década de 1990 o sistema educacional brasileiro ainda estava pautado sob o princípio da integração, com a perspectiva orgânica da deficiência e o papel da educação como reabilitação. Como destaca Minetto (2008), a proposta integrativa apenas insere a criança no ensino regular, que deve se adaptar a um contexto que não se modifica para recebe-la, enquanto que a proposta de educação inclusiva propõe um empenho bilateral.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) n. 9.394/96 encontra-se o avanço mais marcante para a questão da educação de pessoas com deficiência no Brasil (Minto, 2000), concebendo a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com o Censo Escolar MEC/INEP, de 2007, foi registrada uma evolução nas matrículas da Educação Especial, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verificou-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006. (MEC/SEESP, 2007).

Após a LDB seguem uma série de ações que vão culminar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2007, seguindo a tendência da inclusão como modelo a ser adotado para a educação de pessoas com deficiência nos sistemas de ensino do Brasil.

Com a adoção da política, foi lançado o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A perspectiva se alinha à perspectiva da inclusão escolar, que pressupõe a adaptação da escola ao aluno e não do aluno à escola.

Inserida na história do conceito de deficiência, Fierro (2004) lembra que a deficiência intelectual era diagnosticada, na perspectiva médica a partir do séc. XVIII, “por um conjunto de sintomas presentes em um grupo amplo e heterogêneo de anomalias com etiologia orgânica variada [...] mas com um elemento comum: o de apresentar déficits irreversíveis na atividade mental superior.” (Fierro, 2004, p. 193). Observa-se a presença da concepção organicista neste conceito, que vai sofrer poucas alterações até o séc. XX, e além de individualista também restringe as possibilidades de intervenção, ao passo que sublinha a condição de irreversibilidade dos déficits.

Ao longo do processo de construção do conceito de deficiência intelectual, a Psicologia passa a representar um importante papel. Segundo Ferreira (1989), o campo da Psicologia muda sua ênfase no final do séc. XIX, do estudo de problemas mentais extremos e leis gerais do comportamento humano para leis sobre as diferenças individuais. A Psicologia se insere nos sistemas de ensino nos anos de 1920 e 1930, e “as escolas passam a conviver com os testes de medida de inteligência”. (Ferreira, 1989, p. 45).

Ao estudar as diferenças individuais e a inteligência, a Psicologia passa então a contribuir com as práticas classificatórias encontradas nos sistemas de

ensino da época. Como coloca Fierro (2004, p. 193), alguns dos primeiros testes de inteligência foram elaborados “justamente para poder diferenciar as crianças capazes e as supostamente incapazes de beneficiar-se da escola pública ao se generalizar na Europa a obrigatoriedade da escolarização.”

A primeira escala de avaliação individual de inteligência surge em 1905, em Paris, com Binet e Simon, introduzindo o conceito de idade mental, que trata da capacidade que uma criança apresenta no teste em correspondência à capacidade média própria de uma determinada idade de crianças junto às quais se padronizou o instrumento. O conceito seguia a tendência da época, segundo Rogoff (2005, p. 19), quando a idade se tornou “uma medida de desenvolvimento e um critério para classificar as pessoas.” O quociente de inteligência (QI) surge 11 anos mais tarde, como a razão entre as idades mental e cronológica. (Ferreira, 1989; Fierro, 2004).

O conceito de QI tem e teve uma significativa participação na construção das classificações da deficiência intelectual, em estreita relação com a ideia de possibilitar a predição do rendimento escolar das crianças. (Amaral, 2004). Convencionou-se a partir do surgimento do QI que um resultado abaixo de 70 seria critério fundamental para o diagnóstico da deficiência intelectual. “O quociente intelectual foi considerado não apenas estável, mas também imutável pela psicometria.” (Fierro, 2004, p. 194).

Tradicionalmente, então, a classificação da deficiência intelectual se deu em quatro níveis, de acordo com o grau de comprometimento: leve, para o QI abaixo de 70 até 50-55; moderado, para o QI abaixo de 50 até 35-40, grave ou severo para o QI abaixo de 40 até aproximadamente 20, e profundo para o QI abaixo de 20.

Os manuais diagnósticos utilizados atualmente ainda classificam a deficiência intelectual sob a denominação retardo mental. Na Classificação Internacional de Doenças - CID 10 (Organização Mundial da Saúde, 1997), na seção F.70, encontra-se a seguinte descrição:

“Parada do desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. O

retardo mental pode acompanhar um outro transtorno mental ou físico, ou ocorrer de modo independentemente.”

No Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM IV (American Psychiatric Association, 2002), a descrição é a seguinte:

“A característica essencial do *Retardo Mental* é um funcionamento intelectual significativamente inferior à média (Critério A), acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (Critério B). O início deve ocorrer antes dos 18 anos (Critério C). O *Retardo Mental* possui muitas etiologias diferentes e pode ser visto como uma via final comum de vários processos patológicos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central.”

Observa-se nas descrições gerais acima, especialmente no DSM IV, que não somente o critério do QI é levado em consideração para o diagnóstico. As mudanças acerca do diagnóstico foram mais intensas nas últimas três décadas, à medida que críticas foram sendo realizadas e novas formas de analisar o fenômeno foram sendo construídas. Segundo Ferreira (1989), pesquisas na área do desenvolvimento cognitivo e sobre os problemas inerentes aos testes começaram a evidenciar a limitação dos testes padronizados de inteligência, em termos da sua validade e ideologia subjacente.

“Caem mitos como o da imutabilidade do QI e do determinismo hereditário: comprova-se a influência de variáveis ambientais nos resultados obtidos; índices de validade e fidedignidade e do poder preditivo dos instrumentos são postos em questão. A própria correlação QI X rendimento escolar não se mostra tão alta quanto se anunciava.” (Ferreira, 1989, pp. 49-50)

As pesquisas culturais também contribuíram para as críticas às classificações, ao empreender um tipo de investigação que critica as generalizações que supõem o desenvolvimento humano como funcionando em todos os lugares de modo similar ao das comunidades dos próprios pesquisadores. (Rogoff, 2005). Além disso, como já exposto anteriormente, havia o questionamento acerca da concepção biomédica da deficiência em favor da concepção social. Frente aos problemas acerca do diagnóstico, novas questões são inseridas, em especial a questão do comportamento adaptativo.

Em 1992 foi publicada, pela American Association of Mental Retardation (AAMR), a 9ª edição do Manual “Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte”, cuja definição era mais funcional, multidimensional, e enfatizava a interação entre três dimensões: capacidade, ambiente e necessidade/níveis de suporte. (Almeida, 2004, p. 37).

Segundo Sasaki (2004) a expressão *deficiência intelectual* foi oficialmente utilizada já em 1995, no simpósio “Intellectual disability: Programs, policies and planning for the future” da Organização das Nações Unidas (ONU). Porém, em 2002, a AAMR amplia o sistema proposto em 1992 ainda mantendo o termo retardo mental, mas apontando para a maior preocupação com o indivíduo em relação à sua participação, interação e papéis sociais, bem como com a sua saúde mental e cultura. (Almeida, 2004, p. 45).

O termo deficiência intelectual começa a receber preferência (Schalock e col., 2007), e a transição de terminologia pode ser exemplificada em nomes de jornais, publicações de pesquisas e nomes de organizações, como a AAMR que alterou sua identidade para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), e a mais recente versão do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V), que também alterou o termo retardo mental para deficiência intelectual.

A deficiência intelectual figura atualmente como um quadro de limitações significativas no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, definição esta de maior consenso entre os especialistas na atualidade. A nova proposta consiste numa concepção multidimensional, que não se limita à caracterização do quadro como um atributo da pessoa, configurando-o como um estado particular de funcionamento, numa concepção mais sistêmica de avaliação que leva em consideração a relação do indivíduo com seu meio (Carvalho & Maciel, 2003).

As mudanças no conceito alteram também a abordagem pela classificação em níveis de deficiência, sobre os quais vem sendo recomendado que sejam substituídos pela descrição dirigida à intensidade das necessidades de apoio. No presente trabalho optou-se por utilizar a classificação leve, tendo em vista que no Brasil ainda é incipiente a utilização prática da nova definição, apesar de ela figurar nos documentos oficiais. Segundo Almeida (2004) os

níveis de suporte não foram discutidos ou adotados no país, que continua a utilizar a classificação baseada em QI.

Além disso, considera-se a relevância dessa condição enquanto demanda no sistema educacional do país, à qual se atribuiu, segundo Veltrone e Mendes (2011), a responsabilidade do fracasso escolar, resultando em um número expressivo de alunos identificados na condição de deficiência intelectual nas estatísticas oficiais.

Os problemas, contudo, não se resolvem ou se encerram nestas definições e classificações. Tendo como foco a deficiência intelectual leve, encontra-se a problemática das fronteiras entre a normalidade e a deficiência, uma vez que, como citado anteriormente, a limitação dos testes padronizados e a observação de variáveis que interferem no desempenho intelectual são questões que tornam o diagnóstico mais delicado.

A dificuldade acerca do diagnóstico é levantada por Fierro (2004): “os limites entre deficiência mental propriamente dita e outras categorias, como a de atraso evolutivo ou dificuldades gerais de aprendizagem, não são marcantes, nítidos; são fronteiras móveis e mal definidas” (p.195). Para o autor, apenas o desenvolvimento da pessoa e sua resposta à intervenção educativa permite, com o tempo, discernir a deficiência mental permanente de outros atrasos e/ou dificuldades.

Mantoan (1994) discute o conceito da deficiência intelectual sob duas perspectivas: a deficiência em termos de déficits reais e a deficiência circunstancial, em que intervêm os determinantes sociais, observando que “a tendência mais frequentemente observada no sentido de se conceber, em termos práticos e conceituais, a deficiência mental é a que privilegia o déficit real.” (Mantoan, 1994, p. 60).

Assim, encontra-se na literatura atual acerca da deficiência intelectual, a tendência crítica dos processos de diagnóstico e seus encaminhamentos educacionais. Amaral (2004), aponta que “pode-se dizer, então, que o diagnóstico da deficiência mental leve na escola tem íntima relação com o grande entrave da escola pública, que é o fenômeno do fracasso escolar.” (p.10).

5.1 O funcionamento cognitivo e as potencialidades na deficiência intelectual

Além das pesquisas e questionamentos acerca do diagnóstico da deficiência intelectual, há também as pesquisas cujo foco é o funcionamento cognitivo na deficiência intelectual. Em termos da descrição do funcionamento cognitivo na deficiência intelectual, destaca-se a contribuição do trabalho de Bärbel Inhelder, colaboradora de Jean Piaget.

Inhelder (1943 a 1963) estudou o raciocínio em crianças com deficiência intelectual partindo do modelo piagetiano de construção do conhecimento. Segundo Ramozzi-Chiarotino (2002), a ideia central de Inhelder era verificar se havia ou não subjacente aos comportamentos e discursos das crianças com deficiência, os agrupamentos de classes e relações, tal como proposto por Piaget. Enquanto Piaget voltava-se para a análise das grandes categorias de pensamento, Inhelder permaneceu centrada no estudo funcional, e contribuiu com a tese da identidade estrutural entre o desenvolvimento cognitivo das crianças com desenvolvimento típico e atípico.

Os estudos realizados partindo da teoria piagetiana sobre o raciocínio na deficiência intelectual sugeriam então que “os conhecimentos, uma vez construídos pelos deficientes mentais, não são de natureza diferente dos construídos pelos não deficientes”. (Mantoan, 1992, p. 113). E ainda, que a sequência do desenvolvimento é também basicamente a mesma (Figueiredo & Poulin, 2008). Inhelder defendeu essa tese, identificando fenômenos como oscilações, falsos equilíbrios ou viscosidade, uma vez que identificou a incidência de níveis intermediários de construções cognitivas ou de traços de níveis inferiores de desenvolvimento, configurando uma superposição de estágios de desenvolvimento, conforme Figueiredo & Poulin (2008).

A discussão acerca do funcionamento cognitivo na deficiência intelectual indicou diversas abordagens e ênfases. A importância atribuída aos fenômenos de oscilação do raciocínio, por exemplo, é um ponto criticado na teoria de Inhelder, como aponta Mantoan (1992). Para a autora, as eventuais limitações funcionais cognitivas são consequência de prejuízos nas trocas que os deficientes estabelecem com o meio, ou prejuízos nos sistemas básicos de

retirada e retenção de informações, retardando a construção das estruturas mentais. Fatores extra cognitivos também figuram dentre as investigações.

Em pesquisas, Inhelder apontou para fatores extra cognitivos que influenciariam o pensamento, tais como inquietude, sugestibilidade e hesitação (Figueiredo & Poulin, 2008). A autora observou o efeito de aspectos afetivos e sociais nas respostas das crianças, entendendo que a atitude do pesquisador, inspirando confiança ou desconfiança, fazia a criança avançar ou recuar entre os estágios de desenvolvimento (Morgado & Parrat-Dayán, 2006). A teoria de Zigler, conforme citado por Figueiredo & Poulin (2008), também veio destacar o papel dos aspectos emocionais no modo de resolução de problemas das crianças com deficiência intelectual, observando que a criança com deficiência faz mais apelos aos recursos do ambiente do que aos próprios recursos.

Araújo (2005) aponta o pouco uso de mecanismo de controle, conhecimento de sua própria habilidade, dificuldade de planejar e de aplicar o uso de estratégias de solução, como também acentuada passividade ou impulsividade, como características observadas na execução de tarefas que envolvam maior elaboração mental. Pela perspectiva da Psicologia Cognitiva, as principais disfunções são as que ocorrem nas estratégias ou nos procedimentos gerais de abordagem da informação. O principal déficit parece residir na dificuldade de generalizar, transferir e aplicar estratégias já aprendidas em situações e problemas diferentes daqueles em que foram adquiridas (Fierro, 2004, p. 197).

Seminario (2002) destaca a contribuição dessa linha pela investigação acerca da metacognição, ou seja, da capacidade de refletir sobre a própria reflexão, como um meio que amplia e aprofunda a atividade cognitiva, especialmente na infância. O autor destaca que através da promoção da reflexão antecipada sobre o pensamento e a conduta, estudos têm revelado a possibilidade de promover dialogicamente mudanças nas estruturas cognitivas dos educandos, “o que significa provocar a aprendizagem *lato sensu* sem esperar a descoberta autônoma e espontânea.” (p. 173)

A ênfase no funcionamento cognitivo trouxe então um novo olhar para as possibilidades de avaliação do desenvolvimento na deficiência intelectual. A necessidade de suporte passou a ser entendida como uma possibilidade de favorecimento, e estudos começaram a demonstrar a melhoria do desempenho

mediante novas propostas de avaliação. Um exemplo de proposta é a avaliação assistida, um tipo de avaliação dinâmica que inclui a assistência do examinador (Maria & Linhares, 1999; Enumo, 2005). Pesquisas nessa linha seguem o questionamento da avaliação tradicional e vêm contribuindo com informações acerca dos recursos potenciais das crianças para manutenção e generalização da aprendizagem, fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural.

Vigotski (2007) argumenta que o entendimento de um fenômeno mental deve se basear no entendimento das suas origens e evolução. Rejeita a noção de que a ontogênese das funções mentais superiores consiste apenas num processo estável de incrementos quantitativos no conhecimento da criança, ressaltando o papel de mudanças qualitativas ao longo do desenvolvimento, sendo que a mais importante dessas mudanças qualitativas está na introdução de meios culturais de mediação dos processos naturais. Um dos seus principais argumentos é a fundação social da cognição, entendendo que as funções mentais superiores surgem primeiramente no plano social, podendo ser traduzidas como relações sociais internalizadas. (Wertsch, 1981).

Dessa maneira, Vigotski (2007) estabelece a noção de que o desenvolvimento está diretamente relacionado à capacidade de controlar o meio, de controlar os estímulos do ambiente para então conquistar o autocontrole. É somente a partir da interação com o outro, de atuar sobre o outro que se abre a possibilidade de atuar sobre si mesmo, e o desenvolvimento de todas as funções mentais superiores segue esse direcionamento. Dessa noção surge a relevância da mediação do processo de aprendizagem, ou seja, o destaque para o papel desse outro que acompanha o processo e facilita a internalização da capacidade de controle.

Segundo Linhares e col. (1998) o conceito de aprendizagem mediada teve implicações significativas na área da avaliação cognitiva, especialmente através da introdução da noção de zona de desenvolvimento próximo. Para Vigotski (2009), a avaliação tradicional presume que a quantidade de problemas que uma criança consegue resolver sozinha indica o seu nível de desenvolvimento mental. A partir da constatação quanto ao impacto que a mediação trazia para o desempenho observado, o autor propôs que “a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que atinge

quando resolve problemas com auxílio indica a zona do seu desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1989, p. 240). A utilização do conceito de zona de desenvolvimento próximo possibilita a abertura a novas metodologias de avaliação e interpretação dos resultados obtidos, uma vez que potenciais de aprendizagem passam a ser observados na presença de assistência.

Na questão específica da deficiência intelectual, Vigotski desempenhou também papel relevante. O autor se envolveu com a educação de pessoas com deficiência desde cedo em sua carreira, tendo sido um dos fundadores do Instituto de Estudo das Deficiências em Moscou, ao qual se manteve ligado ao longo da vida (Vigotski, 2007). Dentre suas contribuições estão os estudos sobre a defectologia, termo que remete à uma disciplina ou especialidade introduzida na língua russa em 1912 com o objetivo de distinguir os estudos específicos na área da deficiência (Netto & Leal, 2013).

Vigotski (2011) critica o estado da defectologia de sua época, observando que a deficiência era entendida como um curso de desenvolvimento quantitativamente limitado e reduzido, e tal entendimento conduziu à lógica de um ensino reduzido e lentificado. O autor defende, ao contrário, uma perspectiva qualitativa, enfatizando as possibilidades de desenvolvimento por rotas alternativas, indiretas, o que configura um percurso diferente de desenvolvimento. Segundo o autor, o postulado central da defectologia deve ser o de que qualquer deficiência origina estímulos para a formação de compensações (Vygotski, 1997, p. 4).

A condição de deficiência consiste, para Vigotski, em primeiro lugar na inadequação de processos elementares sobre os quais o comportamento cultural é construído, o que resulta no subdesenvolvimento das formas superiores de comportamento e na inabilidade de dominar seus próprios processos de comportamento. (Vygotsky, 1981b, p. 166).

Contudo, pela perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da criança com deficiência é impactado não somente pela sua condição particular, como também pelos condicionantes sociais; “o desenvolvimento orgânico se realiza no meio cultural e se converte em um processo biológico historicamente condicionado” (Vygotski, 1997, p. 16). Desta forma, as relações com as pessoas, os momentos que determinam o seu lugar no seu meio social, seu

papel e seu destino como participante da vida e todas as suas funções sociais se reorganizam na condição da deficiência.

Essa condição, contudo, não deve ser tomada pela perspectiva da normalidade, de uma comparação que sempre resulta negativa. Como coloca o autor: “O defeito não é somente uma fonte de fraqueza psíquica, mas também uma fonte de riqueza, não só uma debilidade, mas uma fonte de força.” (Vygotski, 1997, p. 32).

Em resumo pode-se observar que a atual perspectiva de encarar a deficiência intelectual como um fenômeno que não pode ser desarticulado com o social vai de encontro com a abordagem histórico-cultural, assumindo a perspectiva de que os impedimentos corporais ganham significados através das experiências dadas pela interação social, enriquecendo o olhar para tal condição e favorecendo ações educativas e pedagógicas inclusivas.

6. A RELAÇÃO ENTRE A MÚSICA E A DEFICIÊNCIA

6.1 A “conversa” entre a Educação Musical e a Musicoterapia

Ao abordar a temática da educação musical para pessoas com deficiências, são diversas as interpretações possíveis, que podem ser sumarizadas através das discussões em torno da educação musical, da musicoterapia e da educação musical especial.

Musicoterapia é, conforme a definição da Associação americana de Musicoterapia (Bruscia, 2000), a utilização da música para alcançar objetivos terapêuticos, na recuperação, manutenção e melhoria da saúde física e mental. Como já observado, durante muito tempo as pessoas com deficiências eram excluídas da sociedade e dos sistemas educacionais.

Como lembram Glat e Fernandes (2005), a educação especial se constituiu originalmente a partir do modelo médico, cujo enfoque direcionava a atuação na área educacional para o viés terapêutico. Configurava-se como um sistema paralelo de ensino, onde o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica. Quando surgem as primeiras propostas de educação das pessoas com deficiência intelectual, a partir do séc. XVIII, a música passa desempenhar papel nos programas educacionais voltados ao chamado desenvolvimento global das crianças com deficiência (Loureiro, 2006). Disso decorre que as primeiras contribuições acerca da relação entre música e deficiência se deu no campo da terapia ou da reabilitação, fazendo com que a musicoterapia se confundisse com a educação especial, uma vez que esse profissional (musicoterapeuta) passa a atuar na educação especial.

Ockelford (2000) observa que à medida que a musicoterapia se aproxima da área da educação, seus objetivos (terapêuticos) vão sendo fundidos com os educacionais, explorando a promoção de habilidades relativas à aprendizagem e desenvolvimento, bem como ao acesso ao currículo em música.

Na área da deficiência intelectual, pode-se citar o exemplo da pesquisa de Portowitz e Klein (2007), que desenvolveram um projeto patrocinado pelo Centro Baker de pesquisa e tratamento de crianças com necessidades

especiais, na Universidade de Bar-Ilan em Israel. As autoras propõem que as crianças também adquirem estratégias de pensamento através do estudo da música, assim como acontece no estudo de qualquer outra área. O programa, intitulado MISC-MUSIC, é baseado em três componentes: aprendizagem mediada, seleção de habilidades específicas de aprendizagem, e atividades que incluem ouvir música, performance e criatividade. (Portowitz & Klein, 2007, p.260). As autoras elencam algumas das habilidades envolvidas na realização de atividades musicais: reconhecer padrões, desenvolvimento da percepção holística, promoção da auto-regulação e habilidades de comunicação /expressão.

MacDonald, O'Donnell e Davies (1999) também encontraram como uma significativa contribuição do envolvimento com a música a promoção de habilidades de comunicação. Os autores investigaram os efeitos da participação em workshops musicais em adultos com deficiência intelectual, e concluíram que as intervenções contribuíram para o desenvolvimento de aspectos do funcionamento social, especialmente a comunicação.

Acompanhando a aproximação da educação musical com o desenvolvimento de habilidades gerais, cresce uma corrente significativa de estudos acerca dos benefícios extra musicais da educação musical. Segundo Lazzarin (2004), a área da educação musical é fortemente influenciada por essa tendência em função da necessidade de justificar a presença da música na escola, o que passa pela legitimização em termos instrumentais.

Na área das neurociências se discute a especialização do cérebro para a música, e algumas pesquisas apontam para o fato de que o processamento musical se constitua em um domínio cognitivo específico, com redes neurais especializadas (Silva, 2010). Nesse sentido, diversas contribuições surgem de estudos sobre lesões cerebrais que afetam exclusivamente habilidades musicais. (Peretz, 2003).

Já na área da cognição musical, discute-se se a música deve ser explicada como um aspecto separado da inteligência ou se ela deve ser melhor entendida dentro de um sistema globalizado de inteligência (Figueiredo, 1996). A tese de que o desenvolvimento de habilidades musicais tenha impacto sobre o desenvolvimento habilidades em outras áreas recebe apoio, por exemplo, das teorias psicológicas sobre os efeitos de experiências prévias, o *priming*,

fenômeno cognitivo que ocorre quando um estímulo prévio – o *prime* - facilita o processamento de uma informação nova (Schellenberg, 2003).

Ilari (2005) lembra diversos estudos que tratam dessa relação, destacando a música em relação à inteligência geral, o raciocínio lógico-matemático, a linguagem e a leitura. As pesquisas na área da cognição musical trouxeram maior ênfase às questões especificamente musicais, uma vez que se ocupa do funcionamento da mente no processamento da música, e a produção científica nessa área é significativa.

No entanto, tomando a educação musical na especificidade do atendimento às pessoas com deficiência, e entendendo a educação musical a partir de uma filosofia intrínseca, tal como abordado por Temmerman (1991), conforme citado por Fernandes (2004), ou seja, como educação estética baseada na promoção da música por ela mesma, a literatura encontra-se ainda pouco representada.

Na tentativa de discriminar a educação musical, no seu objetivo pedagógico, para pessoas com deficiência, a literatura vem utilizando a denominação educação musical especial. Fernandes (2000) define o campo da educação musical especial como aquele que trata da aprendizagem e do ensino de música para pessoas com deficiências.

Contudo, Santos (2008), em um levantamento da literatura sobre educação musical especial, observa que apesar da utilização da música nas atividades ou de métodos de educação musical, a maioria das pesquisas apresentava objetivos terapêuticos, sociais ou de reabilitação, ao invés de educacionais/pedagógicos. Fernandes (2000), em um levantamento sobre a pesquisa em educação musical no Brasil, identificou que a especialidade educação musical especial ainda configura o menor índice dentre as pesquisas. Gomes (2010) destaca que as pesquisas na área não evidenciam o desenvolvimento musical de crianças com necessidades especiais, definindo que a educação musical deve visar “o aprendizado de música por meio de uma transformação qualitativa acerca do conhecimento em música” (p. 459).

Tendo como foco a deficiência intelectual, destacam-se os estudos junto a crianças com necessidades complexas⁶, tal como colocam Welch e col. (2009). Os autores trazem uma discussão acerca da construção de parâmetros curriculares da educação musical nas escolas especiais do Reino Unido, observando as dificuldades para o estabelecimento de tais parâmetros. Com a discussão, surge a necessidade do melhor entendimento da natureza do comportamento musical em crianças com necessidades complexas, e inicia-se a pesquisa cujo foco era desenvolver descrições acuradas e compartilhar interpretações do comportamento musical baseadas em observações de estudos de casos.

Com isso, os autores conseguiram estabelecer alguns marcos no desenvolvimento do reconhecimento e compreensão da estrutura musical em crianças com as formas mais severas de necessidades complexas (Welch & col., p.357). Os dados levantados no primeiro ano de aplicação do modelo criado a partir daquelas observações demonstraram, segundo os autores, que ele pode ser usado como uma ferramenta para uma avaliação inicial informada do nível de desenvolvimento musical da criança e para encorajar o planejamento de atividades musicais que favoreçam o desenvolvimento em direção aos níveis mais elevados (Idem, p.366).

Ockelford (2000) propõe que a educação musical para crianças com dificuldades severas ou profundas deve ser considerada como possuindo duas linhas: atividades que são realizadas primariamente pelo seu valor musical intrínseco, e aquelas cuja principal função é promover aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre a primeira linha o autor coloca que a resposta à música se dá em dois níveis: básico (reação ao som forte ou agudo por exemplo) e por associação (evento, pessoa ou lugar), e que mesmo as reações emocionais mais elementares envolvem um alto grau de processamento (percepção de relações, tensão e relaxamento por exemplo). Destaca que para reagir dessa forma, é requerido “um entendimento subconsciente de como a música é estruturada, bem como a capacidade de respostas emocionais sofisticadas, e é provável que essas qualidades estejam em desenvolvimento em muitas

⁶ Os autores utilizam o termo “complex needs” para se referir a crianças com “dificuldades severas, profundas ou múltiplas de aprendizagem”, o que em termos globais se refere à um funcionamento correspondente aos primeiros 30 meses do considerado “desenvolvimento típico” (Welch et.al., 2009, p. 367).

crianças com severas ou profundas dificuldades de aprendizagem.” (Ockelford, 2000, p. 202).

O autor conclui com a relevância de cursos de educação musical para os profissionais que trabalham com crianças com necessidades complexas, bem como o enriquecimento da vivência musical das crianças nas escolas.

No Brasil, a política de educação inclusiva e a lei de inserção da música nas escolas (lei 11.769/08) têm gerado demanda para a educação musical especial, porém ainda são muitas as discussões e dificuldades para a sua implantação. Como observa Joly (2011), embora o conjunto de conhecimentos da área de educação musical produzido no Brasil constitua um acervo considerável, pouca relação é feita com seu uso e aplicabilidade na educação especial.

A música figura nos documentos oficiais, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1997), dentro do capítulo das Artes. Segundo Santos (2008), no que se refere às adaptações, o Ministério da Educação lançou em 1998 o documento “Adaptações Curriculares: Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Especiais”, com o objetivo de orientar as escolas na construção do projeto político pedagógico. Porém esse documento é abrangente, ficando a cargo do professor de música que atua com crianças com necessidades especiais fazer as relações entre os parâmetros curriculares e as adaptações (Santos, 2008, p. 36).

Em 2002 o Ministério da Educação promoveu cursos de capacitação em Arte na perspectiva inclusiva, que originou o documento “Estratégias e orientações sobre artes: Respondendo com Arte às necessidades especiais” (BRASIL, 2002), porém neste documento encontram-se apenas orientações generalizadas, além de conceitos vagos e imprecisos, como destaca Santos (2008).

Considerando-se as diversas contribuições que a educação musical tem a oferecer na educação de crianças com necessidades especiais, entre as quais se incluem as com deficiência intelectual, vale ressaltar o valor de uma atuação que tenha princípios e objetivos claros, que respeite o direcionamento da educação musical sem deixar de valorizar os benefícios secundários que dela podem derivar. Como destaca Bastian (2000), as influências positivas elencadas pelos estudos sobre os efeitos da educação musical no

desenvolvimento das crianças não devem substituir as funções primárias hedonistas e estéticas. A literatura acerca dos processos ensino-aprendizagem cada vez mais esclarece a complexidade dos fatores envolvidos nesse processo, que vão desde aspectos cognitivos e funcionais a afetivos e sociais. Uma experiência de aprendizagem significativa ideal abrange todos esses aspectos, e é esse ideal que a educação musical deve também seguir.

6.2 O olhar da perspectiva histórico-cultural para a aprendizagem musical de crianças com deficiência intelectual.

As contribuições da perspectiva histórico-cultural apontam para a relevância de uma abordagem mais ampla e crítica dos fenômenos estudados, e nesse sentido oferecem respostas para os desafios da pesquisa com crianças com deficiência intelectual.

Um novo olhar para a criança permite a aproximação aos fenômenos que eram antes ignorados ou interpretados como erros. Na área da pesquisa em música, Schroeder e Schroeder (2011), em um estudo de observação de crianças de 4 a 6 anos de idade no envolvimento com música, discutem que indicadores da aprendizagem musical podem ser encontrados em locais e formas de expressão que vão além de comportamentos musicais em aulas de música, bem como nas próprias respostas equivocadas em relação ao conhecimento musical formal. Os autores evidenciam a característica irregular do processo de aprendizagem musical, destacando que “o processo de apropriação não se mostra regular, nem contínuo e nem mesmo homogêneo.” (p. 116).

Nessa perspectiva, o processo torna-se mais importante que o produto da aprendizagem. Para Bamberger (2006), o desenvolvimento musical não é um processo unidirecional, mas um processo em que múltiplos níveis organizadores coexistem, o que muitas vezes gera a impressão de confusão na resolução de problemas, ao invés de ser entendido como a evidência de uma aprendizagem significativa em curso. A autora apresenta a análise de experimento com crianças construindo músicas comuns, e evidencia o foco de sua análise ao afirmar que a preocupação não está na capacidade de resolver

a tarefa, mas no processo que é atravessado na busca da solução. Para a autora, se os estudantes receberem auxílio desde o início para refletir e atribuir valor ao que escutam, incluindo os quebra-cabeças e conflitos que disso pode emergir, maior será a tendência construtiva acerca dessa escuta ao invés de renunciar às suas intuições musicais.

Achados e conclusões como essas contribuem para a pesquisa sobre aprendizagem musical em crianças com deficiência intelectual. Figueiredo e Poulin (2008) indicam que a compreensão, pela criança, da exigência da tarefa é um fator significativo para o desenvolvimento de pesquisas na área da deficiência intelectual. Diferentes interpretações acerca do que se espera na resolução de um problema podem gerar conclusões equivocadas, como também destaca Merleau-Ponty (2006), quando observa que “algumas pesquisas fazem à criança perguntas que ela mesma não se faz.” (p.476).

Outro desafio apontado pelos pesquisadores é o da linguagem, uma função intelectual que pode apresentar limitações significativas na condição da deficiência intelectual. Figueiredo e Poulin (2008) constatam que o uso de material concreto constitui um elemento de suporte fundamental para a elucidação das questões investigadas. Em um estudo com crianças com desenvolvimento típico, Pramling e Wallerstedt (2009) analisaram como as crianças respondiam aos desafios comunicativos por meio do uso das diversas modalidades, partindo do desafio de responder verbalmente sobre a escuta de uma música.

Os autores identificaram diversas modalidades, como uso de gestos, desenho, movimentos. A partir de uma perspectiva sócio histórica, observaram que a apropriação de instrumentos comunicativos em atividades colaborativas significava o desenvolvimento e não somente um fator facilitador para a aprendizagem. Concluíram que tais modalidades são instrumentos funcionais que facilitam a participação da criança, sem possuir o vocabulário verbal, e oferecem uma plataforma para que o desenvolvimento do conhecimento da criança avance.

Aproximando essas conclusões da condição da deficiência, vale lembrar que também na deficiência os meios auxiliares desempenham um papel decisivo nos processos de substituição em todo o desenvolvimento social da criança, com cuja ajuda aprende a estimular a si mesma (Vigotski, 2011).

A atual perspectiva de encarar a deficiência intelectual como um fenômeno que não pode ser desarticulado do social vai ao encontro da abordagem teórica histórico-cultural, assumindo a perspectiva de que os impedimentos corporais ganham significados por meio das experiências vivenciadas na interação social. Essa abordagem favorece o enriquecimento do olhar para a condição da deficiência, como também para o próprio processo de aprendizagem musical, que passa a ser lido além da perspectiva da aquisição de habilidade para um processo ativo de construção subjetiva. Como destaca Gomes (2010),

“A obrigatoriedade do ensino de música na escola associada à proposta de educação inclusiva poderá abrir caminho para a compreensão do desenvolvimento humano não apenas pelas habilidades intelectuais supervalorizadas (mas nem sempre acessíveis a todos por diversos motivos), mas também por habilidades diversificadas, ou melhor, pelas habilidades que cada pessoa possui e pode desenvolver.” (Gomes, 2010, p. 470).

Tais perspectivas contribuem para uma visão de educação musical para pessoas com deficiência que respeite a singularidade da construção de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, encontrando alternativas de trabalho que potencializem a descoberta de caminhos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de uma experiência musical significativa.

7. METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como objetivo o estudo da apreciação musical em crianças com deficiência intelectual, investigando-se o processo de apropriação do conhecimento musical em atividades mediadas e interativas.

A apropriação do conhecimento musical se dá tanto pela vivência das atividades musicais, permitindo que a criança construa conhecimentos espontâneos, quanto pela aproximação com o conhecimento sistematizado, favorecendo a construção de conhecimentos científicos.

Nesse contexto, pretende-se que as crianças participem de atividades musicais, mediadas pela pesquisadora e pelas outras crianças, de maneira a favorecer a identificação dos processos de aprendizagem atravessados pelas crianças ao longo do processo de intervenção.

Para atingir tal objetivo, a metodologia escolhida foi a pesquisa-ação, que se caracteriza pelo envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no processo de pesquisa, numa postura dialética (Gil, 2008). Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes (...) estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (p. 14).

A pesquisa-ação relaciona dois tipos de objetivos: o objetivo prático, que pretende contribuir para o melhor equacionamento possível do problema, e o objetivo de conhecimento, que pretende aumentar o conhecimento sobre o problema, obtendo informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos (Thiollent, 1986). Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, acompanhando e avaliando as ações desencadeadas em função dos problemas, tornando possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação (Thiollent, 1986).

Albino e Lima (2009) observam que a pesquisa-ação é uma metodologia que vem sendo adotada nas pesquisas sobre educação, e defendem que este é um modelo de pesquisa que atua de forma a teorizar as práticas educativas

rotineiras. Para os autores, essa metodologia tem muito a contribuir na transformação do ensino musical do país.

A formulação do problema de pesquisa na metodologia da pesquisa-ação seguiu os pontos elencados a seguir, de acordo com o descrito por Thiollent (1986):

- a) Análise e delimitação da situação inicial: realizada na primeira etapa do trabalho e por meio da avaliação inicial, como será visto adiante na sessão sobre os instrumentos de coleta de dados;
- b) Delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade: realizada de acordo com as hipóteses estabelecidas ao longo da construção do projeto de pesquisa, entendendo-se as hipóteses como “determinadas instruções (ou diretrizes) relativas ao modo de encarar os problemas identificados na situação investigada e relativos ao modo de ação” (Thiollent, 1986, p. 33).
- c) Identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b);
- d) Planejamento das ações correspondentes;
- e) Execução e avaliação das ações.

Por ser realizada com seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná⁷, que emitiu parecer consubstanciado favorável a sua realização⁸.

7.1 Contexto

O contexto da pesquisa foram duas escolas municipais (Escola A e Escola B⁹), do sistema regular de ensino, no município de São José dos Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba/ PR.

O critério para seleção dessas escolas foi o de maior concentração de crianças público-alvo da presente pesquisa, em função da dificuldade em reunir

⁷ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 21069713.3.0000.0102.

⁸ Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa n. 523.958 de 07 de Fevereiro de 2014.

⁹ As escolas serão assim denominadas no presente trabalho para preservar suas identidades, de acordo com normas éticas.

as crianças com deficiência intelectual em um mesmo local, uma vez que as mesmas estão inseridas no ensino regular, distribuídas nas aproximadamente sessenta escolas do município.

As escolas foram contatadas pela pesquisadora, por telefone, inicialmente, e depois presencialmente para explicação estudo, verificação da possibilidade de acolher a realização do mesmo, confirmação da matrícula das crianças com deficiência intelectual, e a respectiva documentação quanto ao diagnóstico.

Na Escola A, foram disponibilizadas salas para a realização dos encontros, sendo uma delas a sala de informática e a outra a biblioteca. A utilização das salas foi organizada de acordo com a necessidade, estando disponíveis cadeiras, mesas, espaço para atividades com maior movimentação e recursos de vídeo. Na Escola B, foi disponibilizada a biblioteca, onde há também um espaço utilizado como sala de informática. A sala dessa escola é ampla, dividida em dois ambientes: um com a disposição dos computadores, e outro com tapetes de E.V.A. em frente à uma tela de televisão, onde serão realizadas as atividades desta pesquisa, e no fundo da sala há estantes com livros.

7.2 Procedimentos

Após a seleção do público-alvo, observados todos os critérios de seleção, foi organizada a estrutura dos encontros de intervenção, como a delimitação do espaço físico e melhor organização de horários e dias da semana. Na organização levou-se em consideração a realização em contra turno escolar, sem interferir em outras atividades nas quais as crianças já estivessem incluídas.

Tendo em vista a inclusão das crianças com deficiências no ensino regular, o que no município de São José dos Pinhais teve início em 2008, também foram convidados a participar da pesquisa dez alunos com desenvolvimento típico, matriculados nas escolas participantes do estudo, garantindo desta forma uma atuação na perspectiva inclusiva e considerando

que o ambiente de aprendizagem seria mais semelhante ao da vivência das crianças, o que favorece a análise objetivada na presente pesquisa.

Ressalta-se, ainda, que não houve o objetivo de realizar estudo comparativo de desempenho da aprendizagem musical entre grupos, pois parte-se da premissa no presente projeto de pesquisa que o desenvolvimento da criança com deficiência é singular e o seu estudo não deve se limitar à comparação com normas estabelecidas para o desenvolvimento da criança com desenvolvimento típico.

A coleta de dados junto às crianças foi organizada em 12 encontros, sendo 10 de intervenção em grupo e 02 de avaliação individual (uma inicial, antes dos encontros de intervenção, e outra final, após os 10 encontros de intervenção, conforme a **Figura 1**), entendendo-se avaliação como uma atividade com a finalidade de identificar as habilidades envolvidas na apreciação musical, e realizada visando estabelecer os limites dentro dos quais é feita a análise da intervenção. Uma vez que não se estabeleceu o objetivo de estudo comparativo, a organização dos encontros foi prevista sem avaliações para as crianças com desenvolvimento típico.

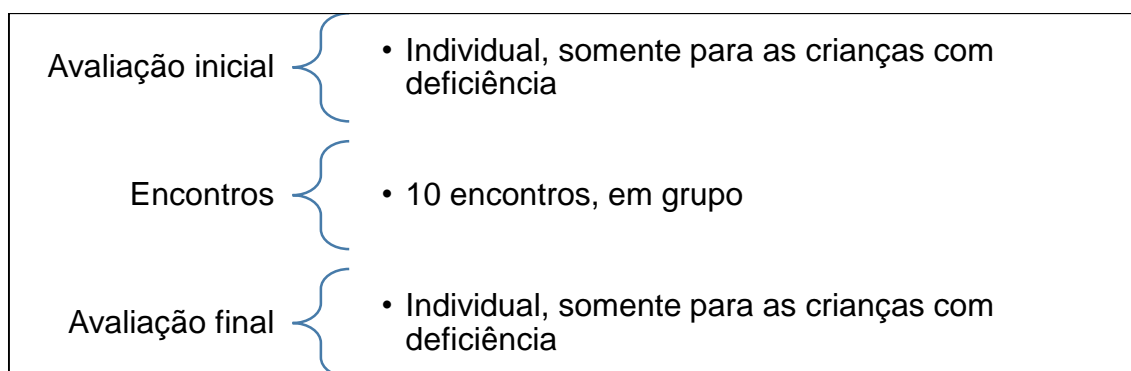


Figura 1: Procedimentos da coleta de dados

Para o registro dos dados acerca do processo de aprendizagem musical, optou-se pela utilização de filmadora e diário de campo. O uso do vídeo, segundo Bauer e Gaskell (2002) tem a função de registro de dados acerca de um conjunto de ações humanas complexo e difícil de ser descrito por um único observador, enquanto ele se desenrola.

Segundo Meira (1994) “A análise qualitativa de processos cognitivos e da aprendizagem exige o exame de transformações relativamente sutis e

rápidas nas relações entre ações (e.g., discursivas e gestuais) e a estrutura de situações específicas” (p. 59), e a *videografia*, ou o estudo da atividade através de filmagens em vídeo, compõe um modelo de coleta de dados que permite a interpretação dos mecanismos psicológicos subjacentes à atividade humana.

Após acordado com as escolas, foi enviado aos pais um convite para uma reunião com a pesquisadora, para explicações sobre o trabalho a ser desenvolvido, momento em que foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Apêndice A**).

7.3 Participantes

No levantamento dos participantes da pesquisa, identificou-se inicialmente que havia dez crianças com deficiência intelectual nas duas escolas selecionadas, sendo 07 meninas e 03 meninos, matriculados na rede regular de ensino do município de São José dos Pinhais/PR entre o 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental.

Na convocação dos participantes foram encontradas algumas dificuldades. Na escola A, das cinco crianças com deficiência intelectual, duas estudavam no período da manhã e três no período da tarde. Mediante acordo com a escola, optou-se pela realização do trabalho no período da manhã, com o convite às três crianças que estudavam à tarde, sendo que somente duas responderam aos contatos. Para a reunião com os pais ou responsáveis na escola A foram então convidadas quatro famílias, buscando-se equiparar, no grupo, o número de crianças com desenvolvimento típico e com deficiência intelectual. Houve o comparecimento de três famílias, sendo duas de crianças com deficiência intelectual e uma de criança com desenvolvimento típico. Após esse contato inicial foi ainda feito novo contato com uma família de criança com desenvolvimento típico, que foi incluída posteriormente no grupo.

Na escola B havia quatro crianças com deficiência intelectual, todas matriculadas no período da manhã, convidadas a participar da pesquisa. A fim de alcançar o número de dez crianças, foram convidadas também quatro crianças com deficiência intelectual de outras escolas, para participarem dos encontros realizados na escola B.

Para a reunião com os pais ou responsáveis da escola B, foram convidadas dezesseis famílias, buscando-se equiparar, no grupo, o número de crianças com desenvolvimento típico e com deficiência intelectual. Compareceram oito famílias, sendo três de crianças com deficiência intelectual, e cinco de crianças com desenvolvimento típico, sendo que uma delas estudava em outra escola, que será denominada neste trabalho de escola C. Após a reunião, ainda, conseguiu-se contato com mais uma família de criança com deficiência intelectual.

Assim, à época dos contatos iniciais, somando-se os participantes das escolas A, B e convidados de outras escolas, somava-se treze alunos, sendo seis crianças com deficiência intelectual e sete com desenvolvimento típico. Porém, ao longo dos encontros algumas famílias do público-alvo desistiram da participação, e uma criança mudou-se de escola, contabilizando efetivamente três crianças público-alvo da pesquisa, todas do gênero feminino. A organização dos grupos está descrita na **Figura 2**.

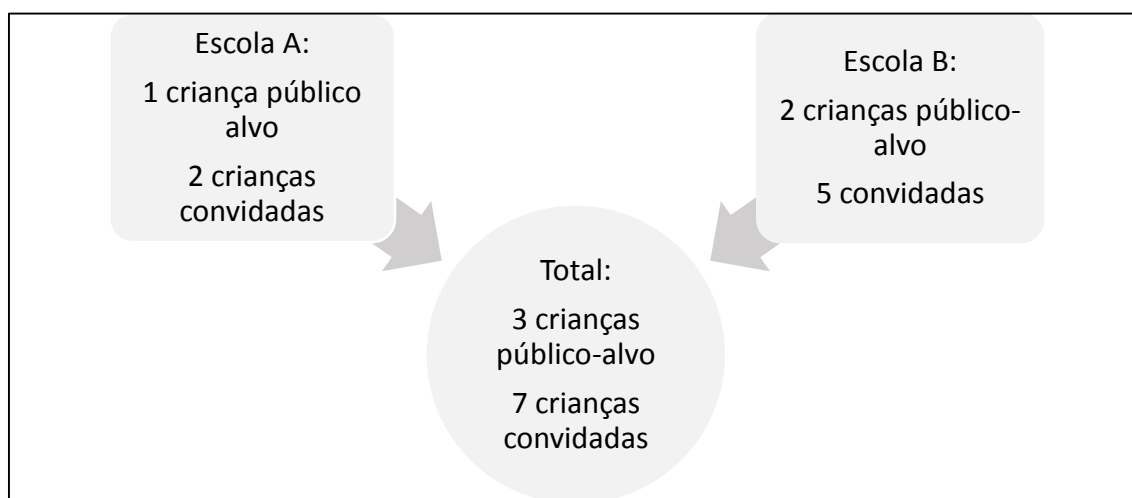


Figura 2: Organização dos grupos

7.3.1 Caracterização do público alvo

De acordo com os critérios da presente pesquisa, foram analisados os relatórios de Avaliação Psicopedagógica, a fim de obter dados acerca do diagnóstico da deficiência intelectual¹⁰:

No município de São José dos Pinhais as Avaliações Psicopedagógicas são realizadas pelas equipes dos CEMAEs (Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado), compostas por duplas de profissionais da Pedagogia (com especialização em Educação Especial e Psicopedagogia) e da Psicologia. O ingresso nos CEMAEs acontece a partir do pedido da escola, que preenche uma ficha de encaminhamento e, com anuência da família, encaminha o caso para o CEMAE de sua região, com a solicitação do estudo do caso. As equipes dos CEMAEs, então, realizam o estudo de caso, e quando necessário, a criança é encaminhada para a realização da avaliação psicopedagógica.

A avaliação envolve procedimentos como: entrevista com a família, aplicação de testes formais junto à criança, observações individuais e no contexto escolar, entre outros. O processo de avaliação é descrito em um relatório, o qual é entregue em reunião de devolutiva junto à escola e à família, em que todos os passos são explicados, é realizada a orientação escolar e familiar, e feitos os encaminhamentos pertinentes.

Os relatórios de avaliação são compostos, em geral, pela seguinte estrutura:

I – Identificação: Dados básicos como nome, data de nascimento, filiação, escola ano e turno escolares

II – Motivo da avaliação: Descrição da queixa que levou à realização da avaliação.

III – Análise dos dados: Informações da entrevista familiar (contendo dados sobre gestação, nascimento, desenvolvimento neuropsicomotor, saúde e comportamento), histórico escolar e resultados dos testes aplicados. Também contempla os diversos encaminhamentos com as respectivas justificativas e hipóteses diagnósticas.

¹⁰ Os nomes utilizados no trabalho são fictícios, preservando-se a identidade dos participantes conforme as normas éticas.

IV – Encaminhamentos: Lista dos encaminhamentos pertinentes à área da Educação.

V- Observação: Legislações pertinentes ao caso.

VI – Assinaturas: Assinaturas dos profissionais responsáveis pelo relatório.

VII – Devolutiva: Registro da data, horário e local da reunião de devolutiva, com campos para assinatura dos participantes da mesma.

O critério para diagnóstico da deficiência intelectual segue o proposto nos principais manuais diagnósticos, ou seja, respeitando-se tanto o critério de limitação da capacidade intelectual, avaliada por meio de testes de inteligência reconhecidos cientificamente, quanto das limitações do comportamento adaptativo.

Os relatórios das três crianças com deficiência intelectual participantes foram efetivados entre os anos de 2011 e 2012, e todos possuem a estrutura descrita acima, com pequenas distinções em relação ao título dos capítulos, ou o capítulo de análise dos dados dividido em dois. Cabe lembrar ainda que o município iniciou o processo de inclusão a partir de 2008, e desde então o encaminhamento em caso de diagnóstico da deficiência intelectual passou a ser a Sala de Recursos Multifuncional. Serão destacados aqui apenas os dados relevantes para a contextualização do diagnóstico em questão.

A avaliação de Luana foi realizada em 2011, quando tinha 09 anos. Luana já havia passado por uma avaliação em 2009, quando tinha 07 anos e frequentava o 1º ano escolar, e nessa época foram identificadas dificuldades mas não foi fechado o diagnóstico da deficiência. Após essa avaliação Karin foi acompanhada pela equipe do CEMAE ao longo de 2010, e em 2011, observando-se a continuidade das limitações, foi indicada a reavaliação. O histórico escolar de Luana está apresentado na **tabela 1**.

Tabela 1 Histórico Escolar Luana

Ano	Série	Escola	Situação
2009	1º ano	Escola C	Aprovada
2010	2º ano	Escola C	Reprovada
2011	2º ano	Escola C	Aprovada
2012	3º ano	Escola C	Aprovada
2013	4º ano	Escola C	Aprovada
2014	5º ano	Escola C	Em curso

Fonte: documentação escolar

No relatório de avaliação consta que a mãe teve diabetes gestacional, mas não houve problemas no parto e seu desenvolvimento neuropsicomotor ocorreu dentro do esperado, porém ainda apresentava enurese noturna¹¹. Em investigação com especialistas chegou a receber outros diagnósticos e indicação de uso de medicação.

Na avaliação formal, Luana apresentou resultado “*significativamente abaixo do esperado na escala total*” na Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III). A partir da análise dos dados a equipe de avaliação concluiu: “*Considera-se a presença de características compatíveis com déficit intelectual*”, e encaminhamento para atendimento em Sala de Recursos Multifuncional.

A avaliação de Karin foi realizada em 2012, quando tinha 10 anos. Foi informado que houve problemas na gestação e no parto, mas o desenvolvimento neuropsicomotor ocorreu dentro do esperado. Em 2008, quando tinha 06 anos, Karin passou por avaliação com Neurologista, que analisando as áreas de investigação ressaltou o “*(...) bom desempenho na área motora grossa e atividades de vida diária, razão pela qual não se pode considerar déficit intelectual*”. O histórico escolar de Karin está apresentado na **Tabela 2**.

Tabela 2 Histórico Escolar Karin

Ano	Série	Escola	Situação
2008	1º ano	Escola A	Aprovada
2009	2º ano	Escola A	Reprovada
2010	2º ano	Escola A	Reprovada
2011	2º ano	Escola A	Aprovada
2012	3º ano	Escola A	Reprovada
2013	3º ano	Escola A	Aprovada
2014	4º ano	Escola A	Em curso

Fonte: documentação escolar

Na avaliação psicopedagógica descreve-se que Karin apresentou resultados “*de baixo score*” na Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III), indicando “*limitação intelectual*”. A análise da equipe de avaliação indica que os resultados podem ser decorrentes de problemas orgânicos, aliados à ansiedade e desatenção, sugerindo a hipótese diagnóstica de

¹¹ Distúrbio que se caracteriza pela perda involuntária de urina durante o sono.

Transtorno de Déficit de Atenção, a ser confirmada por equipe multidisciplinar. Nos encaminhamentos os profissionais indicam um ano de atendimento na Sala de Recursos Multifuncional, e posterior reavaliação.

A avaliação de Duda foi realizada em 2012, quando tinha 10 anos. O histórico escolar de Duda está apresentado na **Tabela 3**.

Tabela 3: Histórico Escolar Duda

Ano	Série	Escola	Situação
2009	1º ano	(Outra escola)	Aprovada
2010	2º ano	(Outra escola)	Reprovada
2011	2º ano	(Outra escola)	Reprovada
2012	2º ano	(Outra escola)	Aprovada
2013	3º ano	Escola B	Aprovada
2014	4º ano	Escola B	Em curso

Fonte: documentação escolar

Foi informado que houve uso de medicamentos na gestação, e histórico familiar de deficiência intelectual e transtornos mentais, sendo que as informações do histórico familiar foram fornecidas por uma prima. Duda teve ainda diagnóstico de sopro no coração.

Na avaliação psicopedagógica descreve-se que Duda apresentou resultado “*inferior ao esperado*” na Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III). A partir da análise dos dados a equipe de avaliação concluiu por “*desempenho intelectual abaixo do esperado*”, sendo encaminhada para atendimento em Sala de Recursos Multifuncional.

A partir da análise dos relatórios de avaliação, observaram-se algumas diferenças de terminologia no que se referem aos resultados da testagem formal, mas em geral todos os relatórios contemplam a descrição dos critérios diagnósticos necessários para o diagnóstico da deficiência intelectual, e o respectivo encaminhamento para atendimento em Sala de Recursos Multifuncional, encaminhamento esse de direito da criança incluída no Ensino Regular.

Vale destacar também que o público-alvo da presente pesquisa se caracteriza por um público cujo quadro se restringe às limitações na capacidade intelectual e seu impacto no comportamento adaptativo, não contemplando limitações significativas nas áreas sensoriais, da linguagem ou motora. Ou seja, as crianças participantes tinham as habilidades de ver, ouvir,

se locomover e se comunicar preservadas, sem prejuízos significativos que exigissem maiores adaptações nessas outras áreas.

7.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados da realidade escolar e familiar foram elaboradas entrevistas semiestruturadas com a escola e com a família (**Apêndice C**), e analisados os relatórios de avaliação psicopedagógica (ou avaliação psicoeducacional) das crianças com deficiência intelectual, a fim de obter dados acerca do diagnóstico em questão.

Para a avaliação acerca do processo de aprendizagem musical, elaborou-se um protocolo de avaliação. A avaliação na pesquisa-ação significa a colocação de problemas em termos de passagem de uma situação inicial para uma situação final, sendo diferente da metodologia comparativa. Para Thiollent (1986) trata-se de projetar uma situação desejada de acordo com objetivos definidos e os meios ou soluções que tornam possível a realização desta situação, ao invés de apenas observar, constatar, descrever e comparar as semelhanças ou diferenças existentes entre duas situações reais.

O protocolo de avaliação foi desenvolvido no formato de tarefas de percepção e julgamento de trechos musicais instrumentais, divididas em dois tipos:

- Apreciação de um trecho musical não familiar;
- Apreciação de tema e variação;
 - Apreciação de variação por transposição tonal;
 - Apreciação de variação por alteração de parâmetros superficiais do acompanhamento;
 - Apreciação de variação por alteração do contorno melódico;
 - Apreciação de variação por alteração do modo.

Nas atividades as crianças foram solicitadas a falarem sobre as músicas que ouviram. A utilização de perguntas acerca da experiência infantil vem sendo uma técnica utilizada em pesquisas com crianças, especialmente quando o foco está na construção do conhecimento. Baseando-se nos estudos

de Luciana Del Ben (Del Ben, 2000a; 2000b), a apreciação musical é também uma atividade que se beneficia dessa tendência.

Na atividade de apreciação de um trecho musical não familiar, as crianças foram solicitadas a falar sobre a música que acabaram de ouvir. A questão da familiaridade encontra diversas interpretações na literatura da ciência musical. Pela perspectiva histórico-cultural poder-se-ia argumentar que não há escuta musical neutra, pois a percepção sempre está atrelada à atribuição de sentido que se forma na experiência pessoal. A familiaridade, nesse sentido, sempre existiria pois a música foi composta contemplando as regularidades próprias do sistema tonal ocidental, que faz parte da vivência das crianças. Contudo, optou-se pela utilização do termo “não familiar” para indicar que, como se trata de uma música composta para a pesquisa, não houve exposição prévia à ela, risco que se correria utilizando um trecho musical preexistente.

O trecho musical foi composto na forma ABA'. Na primeira parte, trecho A, o andamento era lento, com a flauta transversal apresentando a melodia, e o acompanhamento realizado por teclado e cordas. Na parte B, o andamento era mais rápido e foram utilizados os instrumentos jogos de sinos, tímpanos, caixa clara, saxofone, pratos, teclado e cordas. Na última parte, A', o trecho inicial era retomado, com a conclusão da melodia na flauta e acompanhamento pelas cordas, novamente com andamento mais lento.

O objetivo dessa atividade foi identificar quais elementos da música a criança percebia e discriminava espontaneamente, e como ela os descrevia. Na avaliação final objetivou-se identificar os efeitos da intervenção e da mediação.

Tarefas envolvendo a apreciação de trechos musicais em tema e variação vêm sendo utilizadas em diversas pesquisas, apontada como uma alternativa para avaliar a percepção harmônica (Bigand & Poulin-Charronat, 2006, Pecker, 2009, Krumhansl, 2006). A compreensão implícita da harmonia é o que possibilita a relação entre um tema e sua variação, pois é a estrutura harmônica que estabelece tal relação. Dessa maneira, a percepção de similaridade é tomada como um indício de percepção de elementos harmônicos. A utilização de pares de estímulos auditivos também é encontrada

na literatura da avaliação musical, porém com menor ênfase nos aspectos relativos à estrutura harmônica (Cunha, 2007; Silva, 2010).

Na atividade de apreciação de tema e variação, a criança realizava a audição de um tema familiar e seu correspondente de variação, sendo então questionada se as duas audições se referiam à mesma música e sobre o que mudou de um trecho para outro. A familiaridade aqui remete tanto à percepção das regularidades musicais conhecidas, quanto ao vivenciar e conhecer esta música em particular. O tema escolhido foi o “Parabéns para você”, sendo que tema e variações foram interpretados pela flauta na melodia e piano no acompanhamento. Os registros em partitura dos trechos utilizados encontram-se no **Apêndice D**.

Essa atividade teve como objetivo investigar a percepção da similaridade entre um tema e sua variação, e como a criança construía essa noção. Na avaliação final objetivou-se identificar os efeitos da intervenção e da mediação.

A variação por transposição tonal foi utilizada como uma linha de base sobre a compreensão da criança acerca da consigna de se os dois trechos musicais ouvidos são a mesma música, uma vez que segundo a literatura esse tipo de variação é o de mais fácil identificação (Trehub, 2003).

A variação por alteração de parâmetros superficiais do acompanhamento objetivou investigar a percepção de similaridade em variação com alteração de aspectos superficiais da estrutura musical. Teve como foco a percepção da melodia como parâmetro para correspondência entre tema e variação, uma vez que essa variação não altera a melodia; segundo a literatura, a melodia ou o contorno melódico é um dos parâmetros mais facilmente identificados pelas crianças (Krumhansl, 2006, Dowling, 1999). Também objetivou investigar a percepção do timbre e a discriminação auditiva das vozes, ou a atenção direcionada para aspectos específicos, uma vez que apenas a parte do piano foi alterada.

A variação por alteração do contorno melódico objetivou investigar a percepção de similaridade com alteração mais significativa de aspectos superficiais da estrutura musical, uma vez que a melodia, parâmetro de mais imediata identificação, foi alterado.

Por fim, a variação por alteração de modo objetivou investigar a percepção de similaridade mediante alteração de aspectos estruturais, no caso,

o modo, e como a criança constrói essa noção. O protocolo de avaliação encontra-se no **Apêndice E**.

O trecho musical não familiar e as variações do tema foram compostos especialmente para a presente pesquisa e gravados em estúdio profissional digital, com o software Pro-Tools. Na orquestração do arranjo do trecho não familiar foram utilizados flauta transversa, instrumento virtuais (Software Xpand2), piano digital e sintetizador (Roland Juno Gi). No tema do “Parabéns para você” e suas variações, foi utilizada a flauta transversal e o piano digital.

Os trechos foram submetidos a três juízes especialistas, anterior ao procedimento de aplicação. Os três juízes julgaram os trechos como adequados em relação aos objetivos propostos, realizando algumas considerações que não comprometiam a utilização do material. Para a execução dos trechos musicais com as crianças, foi utilizado equipamento de som.

Para os encontros de intervenção foi elaborado um plano de ação direcionado à aprendizagem da apreciação musical, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1997) e o Currículo para as escolas da Rede Pública Municipal de São José dos Pinhais (PMSJP/SEMED, 2004). Desta forma, o plano de ação contemplou atividades lúdicas que oportunizam o reconhecimento, a análise e a classificação dos elementos que compõem a estrutura musical. Os encontros de intervenção foram planejados para realização junto aos alunos, com a previsão de 10 sessões de 50 minutos, na periodicidade semanal. O planejamento dos encontros encontra-se no **Apêndice F**.

7.5 O processo de análise dos dados coletados

Os dados foram organizados para análise a partir da transcrição das avaliações individuais e das observações das intervenções, além dos registros em diário de campo, e do material audiovisual.

O processo de preparação dos dados para análise envolveu essencialmente, de início, a transcrição e a codificação ou categorização do material. O processo de transcrição das avaliações da presente pesquisa

seguiu o enfoque da análise discurso, como descrita por Bauer e Gaskell (2002), realizando-se o registro da fala literalmente, com todas as características possíveis.

Já no caso das informações relativas aos encontros de intervenção foram selecionados do material gravado aspectos recorrentes ou que representavam de maneira significativa o processo de apropriação do conhecimento, tendo para isso o arcabouço teórico da psicologia histórico-cultural como referencial.

A etapa da codificação constitui a operação de organização do material coletado em categorias de análise, que podem ser também quantificadas (Laville & Dionne, 1999). A definição das categorias é justificada em função da natureza das observações e das intenções da pesquisa, efetuando-se recortes do conteúdo em elementos que são ordenados dentro de categorias. Para Flick (2004), a codificação envolve a comparação constante dos fenômenos, casos e conceitos, bem como a formulação de questões dirigidas ao texto. Dessa maneira, a formulação das categorias de análise “em um primeiro momento, mantém-se o mais próximo possível do texto, adquirindo, mais tarde, um caráter cada vez mais abstrato.” (p. 189).

O processo de definição das categorias na presente pesquisa seguiu o modelo misto descrito por Laville e Dionne (1999), com a construção de categorias iniciais para a organização dos dados, mas permitindo a flexibilidade em modificar e acrescentar categorias de acordo com a revisão do material coletado. Os dados foram inicialmente divididos em: 1) dados das avaliações individuais, contemplando a comparação entre avaliação inicial e final, e 2) dados dos encontros de intervenção, estabelecendo-se relações e associações das respostas e condutas observadas com os objetivos da pesquisa e o referencial teórico.

O processo de análise visou investigar a apropriação do conhecimento musical em atividades mediadas e interativas, tendo como referência a comparação entre as avaliações inicial e final. O processo interpretativo teve como base a análise qualitativa, com o referencial da análise microgenética, considerando-se que o exame detalhado de processos cognitivo-interacionais não deve comprometer a compreensão da atividade como um todo (Meira, 1994). Tal processo é entendido como uma forma de construção de dados que

“requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação.” (Góes, 2000, p. 9).

8. RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Os resultados serão apresentados a partir da análise dos instrumentos de coleta de dados e da transcrição das ações e discursos registrados em vídeo, associados ao uso de "exemplos" ou episódios prototípicos na elaboração e ilustração de princípios teóricos, tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural.

8.1 A realidade escolar e familiar por meio de entrevista semiestruturada

Para abordar o processo de aprendizagem musical proposto na presente pesquisa faz-se necessário, inicialmente, apresentar os dados relativos ao contexto de vivência musical das crianças, aos conhecimentos que as crianças já possuíam antes da participação na pesquisa, e aos conceitos espontâneos.

A consideração desses dados justifica-se na premissa de que o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância acontece em um processo pautado na inter-relação entre conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos, tal como apontado por Vigotski (2009).

Os conceitos espontâneos caracterizam-se em não serem conscientizados, pois a atenção neles contida está "sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar que o abrange." (Vigotski, 2009, p. 290). Esses conceitos formam a base para a construção dos conhecimentos científicos, cuja exigência de tomada de consciência e sistematização, por sua vez, pressupõe "a existência de conceitos infantis bastante ricos e maduros, sem os quais a criança não dispõe daquilo que deve tornar-se objeto de sua tomada de consciência e de sua sistematização." (Idem, p. 293).

Na música, os conceitos espontâneos podem ser associados à noção de enculturação, que diz respeito ao conjunto de experiências compartilhadas que a cultura provê, oferecendo à criança um repertório acerca das características da música dessa cultura (Sloboda, 2008).

Romanelli (2009), por exemplo, pesquisou a relação que as crianças estabelecem com a música no cotidiano escolar, e, através da metodologia da

etnografia, evidenciou como a cultura musical das crianças pode ser bastante elaborada mesmo em contextos limitados em relação à educação ou projetos musicais, bem como a relevância de que propostas de educação musical levem em conta o conhecimento musical que as crianças já possuem.

Já Wallerstedt, Pramling e Säljö (2013), em um trabalho cujo objetivo foi delinear a trajetória da habilidade de crianças em fazer distinções musicais relevantes, apresentam dados demonstrando que nos estágios iniciais da aprendizagem as crianças utilizam-se de termos cotidianos ou emprestados de outros domínios, para então avançar na apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Tendo em vista então a relevância dos conceitos espontâneos, construídos a partir da vivência musical das crianças, foram aplicadas entrevistas com as famílias das crianças com deficiência intelectual e com as equipes escolares, com o objetivo de levantar informações acerca dessa vivência, que serão apresentados a seguir. Além disso, também serão apresentados alguns dados levantados nos encontros com as crianças, abrangendo tanto a participação das crianças com deficiência intelectual quanto das crianças com desenvolvimento típico, uma vez que a interação com os pares faz parte do processo de aprendizagem.

8.1.1 A música no cotidiano familiar

Nas entrevistas, quando questionadas sobre o envolvimento com a música no dia a dia, as famílias das crianças com deficiência intelectual relataram ter envolvimento cotidiano com música e possuir equipamentos de som. Tanto a família de Karin quanto a de Duda relataram possuir equipamento de som e rádio, e a família de Luana relatou ouvir muita música no som do carro. Além disso, a família de Duda também citou o uso do computador e acesso de vídeos musicais na internet, a de Karin comentou que ela frequentemente assiste a um canal de televisão que exhibe videocliques musicais, e Luana mostrou em um dos encontros o seu celular, em que havia diversas músicas que ela gostava.

Já em relação à pergunta sobre as preferências musicais, as famílias citaram como gêneros mais presentes no cotidiano familiar a música sertaneja, funk, pop (banda Rebeldes), eletrônica e gaúcha.

Em relação à participação em atividades musicais sistematizadas, foi levantado que há em geral pouco contato. A família de Karin relatou que a avó materna frequenta uma igreja onde há atividades musicais, as quais Karin eventualmente acompanha, mas não participa. Também contaram que um tio materno possui um violão, e que o padrasto gostaria de aprender a tocar, mas não tem tempo de estudar. A família de Duda também citou a participação em atividades musicais na igreja, pois têm alguns primos que lá cantam, mas Duda não os acompanha. Demonstraram interesse em matricular Duda em um curso de violão, mas até o encerramento dos encontros da presente pesquisa ainda não haviam conseguido efetivar esse desejo. Já a família de Luana não relatou nenhum envolvimento formal com música.

Em relação à expectativa acerca da aprendizagem das crianças, as três famílias sinalizaram acreditar na capacidade intelectual para o aprendizado da música, sendo que apenas a família de Luana tem menores expectativas em relação às outras áreas do conhecimento; para a família de Duda e de Karin, existe potencial para desenvolvimento tanto em outras áreas quanto na música.

8.1.2 A música no cotidiano escolar

Em relação às aulas de música, as três escolas relataram não contemplar a música como disciplina. Apenas a escola B relatou que procura abordar as quatro linguagens (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) na carga horária da Educação Artística ao longo de todo o ano letivo, e que dessa maneira contemplam alguns pontos do conteúdo, especialmente em relação à atividade de apreciação.

Em geral as escolas colocaram que a música é utilizada em outras disciplinas, tais como Educação Física, Ensino Religioso, Língua Portuguesa, e tanto a escola A quanto a escola B observaram que o uso da música em sala de aula é mais comum nas séries iniciais (do 1º ao 3º ano). Já em relação às festividades ou outros momentos do ano letivo, as três escolas afirmaram que a

música é utilizada em dias festivos, tais como dia das mães, festa junina e outros. A escola B relatou que realiza anualmente um “show de talentos”, em que as crianças podem apresentar suas habilidades e práticas, e que nestes momentos é comum haver apresentações musicais.

Em relação ao recreio, nas três escolas o sinal tradicional de início e término do recreio foi substituído por música. A escola A relatou que além da música para o sinal do recreio, usa também música para o sinal do “momento de leitura”, o qual acontece uma vez por semana. A escola B relatou que já tentou utilizar a música para os sinais de entrada e saída, contudo julgaram que nestes momentos a música acabava por “agitar mais as crianças”, então optaram por manter apenas no recreio. A escola C utiliza a música tanto para os sinais do recreio quanto para entrada e saída dos alunos.

Quanto à presença da música durante o recreio, tanto a escola A quanto a escola B relataram ter feito tentativa, mas encontrado problemas. Segundo as pedagogas, as questões do volume da música (principalmente em função do barulho ambiente durante o recreio), e da escolha das músicas geram muitos conflitos, dificultando a organização de atividades com música nesse momento escolar. A escola C não relatou conflitos, e já tiveram a experiência de proporcionar o contato com a música durante o recreio, mas neste ano da aplicação da pesquisa isto não estava acontecendo.

A escola A e a escola B possuem instrumentos, adquiridos em função de um projeto de fanfarra (desenvolvido de 2006 a 2010 na escola A) e de recursos da Sala de Recursos Multifuncional, contudo as escolas pouco relataram sobre a utilização atual desses instrumentos.

8.1.3 A música no cotidiano infantil

No primeiro encontro com os dois grupos de crianças, foi realizada uma roda de conversa para conhecer um pouco sobre o que elas pensavam acerca da música e que tipo de música gostavam de ouvir.

A primeira pergunta foi no sentido do gosto e preferência musicais. No encontro com o grupo da escola A, foram citados os gêneros funk, rap, rock e

sertanejo. No encontro com o grupo da escola B, foram citadas bandas pop internacionais, funk e sertanejo.

Na sequência, iniciou-se uma conversa sobre “o que é música”. No encontro com o grupo da escola A, as crianças falaram sobre ouvir e fazer música:

Excerto de transcrição do primeiro encontro da escola A:

Karin: pra mim, eu acho, que música é o que a gente escuta e vem aqui na sua cabeça, a gente fica pensando, daí outro dia a gente canta.

Pesquisadora: E você Paulo, o que acha?

Paulo: Também dá pra fazer música.

Pesquisadora: Como que dá pra fazer música?

Karin: Tem gente que pega um papel e escreve, minha tia fazia isso.

Paulo: Também dá pra fazer uma banda.

Pesquisadora: e como dá pra fazer uma banda?

Paulo: Dá pra pegar uma panela e colocar num pau, pra fazer bateria né. E ter violão.

Ao serem questionados sobre que sons fazem música, as crianças citaram animais, instrumentos musicais e objetos. Dentre os instrumentos musicais, foram citados tambor, bateria, guitarra, violão, teclado, pandeiro (que Karin comenta que seu pai tem um em casa) e flauta (que Paulo tem também em casa).

No encontro com o grupo da escola B, a primeira resposta à pergunta o que é música foi “o que sai do rádio”. Na sequência, as crianças citaram diversos equipamentos, como celular, televisão, CD, e uma criança falou “do estúdio”. Uma criança disse que “poesia também faz música”, e outra lembrou do “dó, ré, mi”. Quando questionadas se conheciam as notas musicais, as crianças começaram a citar instrumentos musicais, lembrando de teclado, piano, sanfona e violão. Quanto à questão de que tipo de sons podem fazer música, as crianças afirmaram que não são só os sons dos instrumentos musicais, e citaram ainda partes do corpo, a voz, e objetos.

Os relatos das crianças evidenciam a influência da mídia e dos equipamentos eletrônicos no contato com a música. Os gêneros musicais citados são os mais veiculados na mídia e compartilhados pelas crianças em seus grupos, e os meios eletrônicos, na fala do grupo da escola B, são colocados como instrumentos musicais. Esses dois aspectos são pontos relevantes para abordar o processo de aprendizagem musical, e têm sido

apontados como elementos a serem considerados em discussões na Educação Musical, pois como observa Subtil (2006), a presença da televisão e o acesso às tecnologias proporciona o contato com variados tipos de música e outras formas de apreciação musical, e “para compreender as vivências musicais das crianças e os sentidos à elas atribuídos, é necessário entender os espaços e tempos em que acontecem essas vivências.” (p. 68).

Em relação ao conceito de música, foi possível observar que as crianças associaram a música aos sons, aceitando barulhos e sons da natureza como música, e sem distinguir estes sons daqueles produzidos por instrumentos musicais, numa generalização que não discrimina a organização intencional dos mesmos. Outro exemplo dessa significação ocorreu no segundo encontro com a escola A, quando a pesquisadora apresentou um vídeo que mostrava os instrumentos da orquestra. Após a exposição do vídeo, as crianças observaram que não haviam sido apresentados alguns instrumentos que elas conheciam, como por exemplo o pandeiro e o berimbau. A pesquisadora então pontuou que realmente existem diversos instrumentos para fazer música, e, como havia sido discutido no encontro anterior, objetos que também podem fazer música, quando Karin observou: “*eles têm som também né professora*”.

Os dados levantados acerca da vivência musical das crianças evidenciam o envolvimento cotidiano com a música, apresentando conhecimentos relacionados a diversos elementos musicais, tais como a identificação de instrumentos e gêneros musicais, bem como revelam conhecimentos espontâneos nessa área, que as crianças constroem a partir da experiência. Por outro lado, observa-se também que em geral o contato com o conhecimento sistematizado é muito limitado, nem as crianças nem seus familiares ou pessoas próximas participam de atividades mais sistematizadas, o que reduz o envolvimento da criança na atividade de conscientização acerca da escuta ou prática musical.

Considerando-se o objetivo de investigar o processo de aprendizagem musical das crianças com deficiência intelectual, e entendendo o processo de aprendizagem como processo de apropriação do conhecimento musical sistematizado, foram construídas categorias de análise visando o estabelecimento da relação entre as respostas das crianças e o conhecimento musical sistematizado.

Inicialmente serão apresentados os dados relativos à primeira atividade do protocolo de avaliação, a atividade de apreciação de um trecho musical não familiar, a partir da categoria de análise propriedades do som e parâmetros musicais. Na sequência, os dados da categoria de terminologia musical sistematizada compreendem as duas atividades propostas nas avaliações. Mais adiante, serão apresentados os dados relativos à segunda atividade do protocolo de avaliação, a de apreciação de tema e variação, para a qual foram estabelecidas novas categorias de análise.

8.2 Análise dos resultados da aplicação do instrumento de avaliação: conhecimento inicial e final dos alunos

8.2.1 A aprendizagem da apreciação: o que tem na música?

A primeira atividade do protocolo de avaliação (apreciação de um trecho musical não familiar) visou introduzir a atividade de apreciação musical, partindo de uma consigna aberta, e buscando evidenciar o processo de construção dos conceitos acerca da música e a quais elementos as crianças se referiam nesse desenvolvimento.

Cabe observar que o processo de formação de conceitos pressupõe o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo, e é somente na adolescência que se desenvolve esse domínio (Vigotski, 2009). Além disso, a palavra sempre se refere a um grupo ou classe de objetos, e como coloca o autor, “cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização.” (Vigotski, 2009, p. 9). A análise das respostas leva em conta então que as palavras utilizadas pelas crianças, ainda que encontrem coincidência com o que é da linguagem do adulto, decorrem de operações diversas e apenas parcialmente coincidem com o significado da palavra adulta, pois elas ainda não dominam a generalização intrínseca a um conceito formado.

Assim a análise de todas as respostas das crianças na presente pesquisa parte dessa perspectiva teórica, buscando apontar os indícios do

discurso infantil que representam a base para a futura consolidação dos conceitos, unificação e generalização de objetos particulares.

Foram criadas duas categorias de análise, a primeira identificada como “propriedades do som e parâmetros musicais”, e a segunda a de “terminologia musical sistematizada”.

A primeira categoria de análise foi criada com o objetivo de relacionar as respostas das crianças aos conceitos musicais sistematizados, buscando evidenciar o processo de formação de conceitos relativos à apreciação musical. Para a inclusão nessa categoria, as respostas das crianças foram analisadas tendo como referência conceitos relacionados às propriedades do som (timbre, intensidade, altura e duração) e aos parâmetros musicais (tais como melodia, harmonia, gênero musical).

Nas avaliações iniciais, as primeiras respostas das crianças, ou seja, aquelas com menor interferência de mediação, mostraram diferentes maneiras de falar sobre a música.

Na avaliação inicial de Karin, as primeiras respostas foram genéricas e relacionadas ao gosto. No caso dessa aluna, foram necessárias várias intervenções, até que a pesquisadora introduziu uma questão direcionada a um parâmetro musical.

Excerto da avaliação inicial de Karin:

Pesquisadora: Fale sobre essa música que você acabou de ouvir

Karin: Legal.

Pesquisadora: Porque você achou legal?

Karin: Porque é uma música bonita.

Pesquisadora: E porque você achou ela bonita?

Karin: (Fica pensando)

Pesquisadora: O que tinha nela que você achou bonito?

Karin: (Fica pensando)

Pesquisadora: Qual parte você achou bonita?

Karin: Todas

Pesquisadora: E o que você ouviu?

Karin: (Fica pensando)

Pesquisadora: Você prestou atenção na música? Tinha muitas coisas nela... você já me disse que achou legal, bonita, o que mais?

Karin: A primeira parte.

Pesquisadora: Que instrumentos você ouviu?

Karin: Que tava tocando lá... o piano. E a outra que tava (faz um gesto de chacoalhar a mão) o sininho.

A avaliação inicial de Duda teve de ser realizada após um encontro do grupo, em função de dificuldades no contato com a família para a autorização da participação da mesma. As primeiras respostas evidenciaram a interferência da participação no encontro:

Excerto da avaliação inicial de Duda:

Pesquisadora: Fale sobre essa música que você acabou de ouvir.

Duda: Era batida, eu ouvi.

Pesquisadora: Você ouviu uma batida? Como era essa batida?

Duda: Música alta e baixa um pouco.

Pesquisadora: E o que mais?

Duda: Só.... do piano, a voz do piano.

Pesquisadora: E o que mais?

Duda: Só.

Luana, logo no início da avaliação inicial nomeou a música a partir de um instrumento musical:

Excerto da avaliação inicial de Luana:

Pesquisadora: Fale sobre essa música que você acabou de ouvir.

Luana: É de violino?

Pesquisadora: Não sei, o que você acha?

Luana: É!

Pesquisadora: Você ouviu violino?

Luana: (acena com a cabeça sinalizando que sim).

Um pouco mais adiante, em uma segunda escuta da música, Luana citou alguns instrumentos e disse “*acho que já falei todos*”. Essa expressão pode ser interpretada como o entendimento de que a tarefa consistia em nomear os instrumentos, ou seja, falar sobre a música é falar sobre os instrumentos que a tocam. Uma vez nomeados todos os instrumentos, não há mais o que falar sobre a música.

Na sequência das avaliações iniciais e nas avaliações finais, o parâmetro timbre destacou-se nas respostas das crianças.

Karin, que na avaliação inicial necessitou de intervenção para nomear instrumentos, na avaliação final indicou como primeira resposta o instrumento piano. Com mais estímulos da pesquisadora citou ainda a flauta e o violão, e numa segunda escuta do trecho, descreveu, enquanto ouvia a música:

Excerto da avaliação inicial de Karin:

Karin: A flauta... o piano...

(Inicia a parte B da música)

Karin: (Faz um gesto com os braços imitando uma batida) aquele lá professora, como que é o nome? Esqueci... triângulo... bateria.

(Inicia a parte A' da música)

Karin: A flauta... e só.

Tanto Duda quanto Luana na avaliação final citaram já na primeira escuta os instrumentos musicais. Tiveram a iniciativa de nomear os instrumentos enquanto tocava a música, nomeando-os de acordo com o que ouviam. Duda, ainda, usou a expressão “*a voz do piano*”, o que pode ser interpretado como uma maneira de se referir ao timbre do instrumento.

Dessa maneira, analisando-se o conjunto das respostas das avaliações, evidenciou-se a predominância de respostas com elementos associados à propriedade timbre. Apesar do conceito de timbre ser de grande complexidade, agregando um conjunto de atributos auditivos e uma gama de aspectos psicológicos e musicais, na presente análise entende-se timbre como o conceito associado à qualidade dos sons de instrumentos musicais ou voz (Loureiro & Paula, 2006). A **tabela 4** reúne a análise das respostas para essa categoria:

Tabela 4: Análise das respostas para a categoria "propriedades do som e parâmetros musicais"

	Avaliação inicial	Avaliação final
Luana	Timbre	Timbre e altura
Karin	Timbre, forma musical	Timbre, forma e gênero musical
Duda	Intensidade, duração e timbre	Timbre e altura

Como observa-se na tabela, tanto na avaliação inicial quanto na final, para as três crianças identificaram-se elementos relacionados à essa propriedade do som.

Quanto aos outros elementos, na avaliação inicial de Duda, a menção à “*batida*” ficou, num primeiro momento, indefinida quanto à sua relação com a propriedade timbre (por identificar um instrumento que faz uma batida) ou a

duração (utilizando a palavra batida para se referir ao tempo da música). Porém mais adiante, Duda utiliza a expressão “*correndo rápido*”, que foi considerada suficiente para figurar nesta categoria de análise como representativa do parâmetro duração. Quanto ao parâmetro intensidade, observou-se a resposta “*música alta e baixa um pouco*”. Apesar de essa expressão poder se referir à altura, levou-se em consideração o fato de que tal parâmetro era ainda desconhecido pela aluna, e que no encontro anterior havia sido trabalhado o conceito de intensidade.

Na avaliação final, Luana e Duda mencionaram a propriedade altura. Duda fez o seguinte comentário, na introdução da avaliação, quando a pesquisadora explicava novamente sobre a avaliação:

Excerto da avaliação final de Duda:

Pesquisadora: Você lembra lá no começo que a gente fez uma atividade, só eu e você? Então, nós vamos fazê-la de novo. Para isso, tente lembrar de tudo que a gente já fez nos encontros, nas coisas que aprendemos juntos...

*Duda: A gente já conversou sobre **grave e agudo, alto e baixo**....*

Após esse trecho Duda não utilizou esse conceito para falar sobre a música que tinha acabado de ouvir, mas ainda assim a sua ocorrência foi considerada, por revelar um entendimento de que esses conceitos estão relacionados à música. A expressão “alto e baixo” não foi interpretada neste trecho, pois a aluna não apresentou outras pistas de sua construção referentes à expressão para esse trecho da análise, e também por ser comum a “confusão” dos termos, como será visto mais adiante na análise.

Luana indicou a propriedade altura no seguinte contexto:

Excerto da avaliação final de Luana:

Pesquisadora: E o que mais você pode falar sobre essa música, além dos instrumentos?

Luana: Tinha um que era diferente e que era igual.

Pesquisadora: E o que era diferente?

Luana: O violino e o violão. E a flauta

Pesquisadora: Eram diferentes porquê?

Luana: Porque uma tem música diferente e outra tem outra música.

Pesquisadora: E qual parte era uma música e qual era outra música?

*Luana: Uma era assim....(cantarola). As duas era da mesma coisa, só que a outra era **grave e alto**.*

Neste trecho, ao falar sobre “*diferente e igual*”, poder-se-ia levantar a hipótese de a aluna se referir às partes da música. Contudo, tendo em vista a análise mais ampla e considerando-se se tratar da avaliação final, pode-se também levantar a hipótese de que Luana lembrou-se da outra consigna da avaliação, consigna essa que também foi abordada ao longo dos encontros, no sentido de comparar trechos musicais e discutir quanto às diferenças e semelhanças entre os trechos.

Em se tratando das partes da música, ou seja, do parâmetro forma musical, podem-se também incluir na presente categoria de análise as respostas de Karin quando esta se refere à “*primeira parte*” da música, o que ocorreu tanto na avaliação inicial quanto na final. Essa ocorrência apresenta um indício relevante, pois evidencia uma percepção da aluna de que a música era composta por partes distintas, cada uma com características marcantes, o que denota a percepção da forma musical.

Por fim, houve a indicação do parâmetro gênero na avaliação final de Karin. Esse elemento foi observado após a intervenção da pesquisadora, que pediu para a aluna imaginar que tinha que contar para alguém sobre aquela música. Após algumas tentativas Karin respondeu “*forró*”. Vale ressaltar que na avaliação inicial, Karin havia feito o comentário de que na música tinha “*gente dançando*”, e nos sexto e sétimo encontros esse gênero foi trabalhado, o que reforça a interpretação de que Karin se aproximou da noção de falar sobre a música a partir desse parâmetro. Houve também a ocorrência, com a intervenção da pesquisadora, de Duda se aproximar da noção de gênero musical ao relacionar a escuta com música “*de soldado*”.

A segunda categoria de análise, “terminologia musical sistematizada”, objetivou relacionar as respostas das crianças aos conceitos sistematizados, no que se refere à utilização de terminologia musical sistematizada.

Nas avaliações iniciais e finais, para as três crianças com deficiência intelectual, a terminologia que mais se destacou foi o uso do nome dos instrumentos. A inclusão do uso do nome de instrumentos como um dado de terminologia sistematizada se dá pelo fato de que as crianças podem se referir aos instrumentos musicais utilizando termos emprestados. Stiff (2009), em um estudo de observação de crianças ouvindo música, e perguntando à elas o que gostariam de dizer sobre a música, identificou que crianças menores ou com

menor estimulação musical específica utilizavam de recursos figurativos como “pinguinhos ou barulhos”, enquanto crianças maiores ou com maior estimulação utilizavam termos da música para falar sobre a música.

Na presente pesquisa o uso de recursos figurativos também foi observado, bem como outras modalidades de respostas. As tabelas a seguir apresentam algumas dessas ocorrências nas avaliações:

Tabela 5: Modalidades de resposta para a atividade de apreciação de um trecho não familiar

	Avaliação inicial	Avaliação final
Luana	Utilização de gestos para representar os instrumentos (não soube nomear a flauta, utilizando sempre o gesto)	Utilização de gestos para representar os instrumentos (em alguns momentos necessitou do gesto, mas nomeou todos os instrumentos)
Karin	“ <i>negócio de tocar</i> ” e “ <i>negócio que bate</i> ”	
Duda	“ <i>batida</i> ”, “ <i>voz do piano</i> ”, “ <i>uma batida de uma colher assim</i> ”, e “ <i>uma batida de uma coisa, aquela que faz com a boca, barulho</i> (coloca os dedos nos lábios)”	“ <i>aquele negócio assim</i> (fazendo gesto)”, “ <i>aquele barulho</i> ” e utilização de gestos para representar os instrumentos (não soube nomear a flauta, utilizando sempre o gesto).

Tabela 6: Modalidades de resposta para a atividade de apreciação de tema e variação

	Avaliação inicial	Avaliação final
Luana	Utilização de gestos para representar os instrumentos (não soube nomear a flauta, utilizando sempre o gesto), assobio	Gestos, assobio e cantarolar (utiliza a linguagem “ <i>tarara</i> ”)
Karin	Utilização de gestos para representar os instrumentos, “ <i>coisa enrolada</i> ” (para se referir à flauta)	Flauta “ <i>de tocar de frente</i> ”, “ <i>cantando a música meio embolado</i> ”
Duda	“ <i>batida</i> ”, “ <i>instrumento de boca</i> ”, cantarolar (utiliza a linguagem “ <i>tantaran</i> ” e “ <i>mm</i> ”)	“ <i>Aquele com a boca</i> ” (flauta), cantarolar (utiliza a linguagem “ <i>tatara</i> ”) e estar “ <i>na frente</i> ” (referindo-se ao começo da música)

O uso de recursos figurativos e outras modalidades de resposta indicam o reconhecimento de timbres e parâmetros musicais, ainda não sistematizados.

Já em relação ao uso de terminologia musical sistematizada para o nome dos instrumentos, ou seja, quanto à ocorrência de verbalização dos nomes de instrumentos, encontra-se a seguinte tabela:

Tabela 7: Instrumentos musicais identificados no trecho musical não familiar

	Avaliação inicial	Avaliação final	Instrumentos do trecho musical
Luana	Violino, violão, teclado e sino	Violino, piano, flauta, triângulo e bateria	Parte A – flauta transversa, teclado e cordas
Karin	Piano, sino e bateria	Piano, flauta, triângulo e bateria	Parte B - jogos de sinos, tímpanos, caixa clara, saxofone, pratos, teclado e cordas
Duda	Piano, bateria e guitarra	Piano, triângulo e tambor	Parte A' – Flauta transversa e cordas

Tabela 8: Instrumentos musicais identificados nos trechos de tema e variação

	Avaliação inicial	Avaliação final	Instrumentos do trecho musical
Luana	Violino, violão e teclado	Violino e piano	Flauta transversa
Karin	Piano e flauta	Flauta, flauta doce e piano	e piano
Duda	Piano	Piano, flauta e tambor	

Observou-se que para as duas atividades a identificação do instrumento flauta transversa foi a que mais levou as crianças a usarem outros recursos ou modalidades de linguagem. Na avaliação inicial a hipótese era de que tal

observação se devia ao pouco contato com esse instrumento. Ao longo dos encontros esse instrumento foi bastante explorado, sendo apresentado de diversas formas (mostrando o instrumento, apresentando vídeos e figuras), porém na avaliação final Luana e Duda ainda demonstraram não recordar seu nome.

No caso de Luana, observou-se que esta recorreu frequentemente ao termo violino para se referir à flauta, apesar de em alguns momentos mostrar gestos que se assemelhavam ao de uma pessoa tocando flauta doce. Como as respostas se mostravam adequadas à consigna, porém apenas com o nome do instrumento trocado, a pesquisadora não insistiu em intervir nessa questão, especialmente na atividade 2. Na avaliação inicial tanto Karin quanto Duda responderam não conhecer o instrumento quando a pesquisadora questionou sobre a flauta. No caso de Karin, o instrumento foi nomeado sem intervenção na avaliação final, e houve a distinção entre aquele e a flauta doce. Já no caso de Duda, houve a necessidade de intervenção na avaliação final da atividade 2, com o objetivo de facilitar o julgamento das funções dos instrumentos. A menção do instrumento flauta foi então incluída nesta categoria de análise (para Karin na avaliação inicial, e para Duda na final) porque as crianças passaram a utilizar essa terminologia em suas respostas após intervenção da pesquisadora.

Cabe destacar ainda, que a menção do tambor por parte de Duda na avaliação final da atividade 2 foi incluída nesta categoria por acrescentar o nome de um instrumento, mas a sua menção foi corrigida pela aluna na sequência, com a intervenção da pesquisadora:

Excerto da avaliação final de Duda:

Pesquisadora: E o piano faz o que?

Duda: Aquela batida. Ou é o tambor?

Pesquisadora: Vamos ouvir novamente para ver se tem tambor.

(Toca novamente o tema original do Parabéns para você).

Duda: Não, é o piano.

Pesquisadora: Então só tem esses dois instrumentos: a flauta e o piano.

Além do uso dos nomes dos instrumentos, vinculado à propriedade timbre, foi observada a ocorrência de utilização de terminologia musical sistematizada para outros parâmetros, porém com menor ocorrência.

Tabela 9: Respostas da categoria "terminologia musical sistematizada"

Avaliação inicial		Avaliação final
Luana		Grave
Karin		Forró
Duda	Ritmo	Grave e agudo, ritmo

Duda incluiu tanto na avaliação inicial quanto na final o termo “*ritmo*” para as respostas da atividade 2. Na avaliação inicial, a ocorrência foi no julgamento do trecho com variação do contorno melódico:

Excerto da avaliação inicial de Duda:

Pesquisadora: E o que era diferente?

Duda: Tudo.

Pesquisadora: A batida também era diferente?

Duda: Era. É a batida que eles batem e canta outro ritmo.

Enquanto que na avaliação final o ritmo foi citado no julgamento do trecho com alteração do modo:

Excerto da avaliação final de Duda:

Pesquisadora: Mas você acha que é o parabéns ou é outra música?

Duda: É o parabéns. Todas são o parabéns, só que a primeira que você canta não é. A primeira que vc faz o ritmo não é.

Quanto às outras ocorrências, tanto Luana quanto Duda, na atividade 1 da avaliação final, citaram o termo grave (sendo que Duda lembrava também de agudo), o que pode ser incluído na presente categoria de análise por ser um termo sistematizado da propriedade altura. A menção dos termos foi considerada válida no sentido de que as crianças associaram os termos à consigna de falar sobre a música, porém cabe observar que nenhuma delas estabeleceu uma relação clara entre a menção dos termos e suas ocorrências no trecho musical apresentado. Karin, por sua vez, apresentou a menção do termo “forró” para explicar a música que ouvira, o que pode ser incluído como ocorrência nesta categoria de análise, como um termo sistematizado do parâmetro gênero musical.

Apesar de outros parâmetros terem menor ocorrência de utilização de terminologia musical sistematizada, vale ressaltar que esses elementos

apareceram predominantemente na avaliação final, indicando evolução das respostas.

No caso do uso de outros recursos e modalidades de resposta, cabe destacar que na atividade 1 apenas Duda continuou necessitando desses recursos para se referir aos instrumentos na avaliação final, em especial para a flauta. No caso da atividade 2, o uso de recursos figurativos e gestos esteve relacionado às questões específicas dessa atividade, o que no caso configurava uma complexidade diferente de raciocínio, a de explicar a comparação entre dois trechos musicais.

Em relação aos instrumentos citados, na avaliação inicial da atividade 1, Luana e Duda citaram instrumentos que não se relacionavam aos que havia na música (violão e guitarra). Na avaliação final todos os instrumentos citados tinham relação efetiva com os apresentados na música. Na avaliação final da atividade 2 observou-se a mesma relação.

Cabe destacar que não é objetivo dessa pesquisa tomar como erro a identificação de um instrumento que não fazia parte do trecho musical apresentado. Por isso fala-se em **ter relação** com os instrumentos do trecho musical, e não necessariamente **em serem** os instrumentos do trecho musical. Entende-se que a identificação de outros instrumentos pode se dar pela maior familiaridade da criança com o instrumento citado, por exemplo o violão no caso de Luana e a guitarra no caso de Duda, ou ainda a relação da bateria com o que era na realidade a caixa clara no trecho musical.

Assim, ao responder dizendo o nome de algum instrumento, a criança recorre ao repertório que já lhe é conhecido. Outro exemplo disso é a identificação sino X triângulo. No trecho musical apresentado, a introdução do sino era bastante destacada, numa região bem mais aguda em relação aos outros instrumentos e configurando a mudança do trecho A para o trecho B. Esse elemento foi identificado pelas três crianças na avaliação inicial (apontado por Duda como “*batida numa colher*”), e na avaliação final substituído pelo triângulo, também pelas três crianças.

A hipótese nesse caso é a de que se basearam nas experiências dos encontros da pesquisa, uma vez que o triângulo foi um instrumento que a pesquisadora levou para as crianças manusearem e experimentarem, além de visualizá-lo e escutá-lo em outras ocasiões através de vídeos apresentados.

Dessa maneira, as tabelas relativas ao uso de nomes de instrumentos evidenciam evolução, tanto pela perspectiva do abandono do uso de outras modalidades de resposta, quanto pelo acréscimo de instrumentos identificados, e ainda pela maior proximidade dos instrumentos identificados com os timbres efetivamente usados no trecho musical apresentado.

8.2.2 Apreciação de tema e variação: igual ou diferente?

Trabalhar a apreciação musical a partir da perspectiva histórico-cultural remete à construção de significado acerca daquilo que se ouve, sendo então necessário mais do que atividades de avaliação das habilidades auditivas. Nessa perspectiva, optou-se pela utilização de tarefas envolvendo a apreciação de um tema e suas variações.

Esse tipo de atividade apresenta a vantagem de se vincular a uma habilidade que integra os elementos musicais num todo significativo. Mas também apresenta um desafio, o de como explicar a consigna para as crianças.

A atividade de apreciação de tema e variação envolve dois tipos de operação: a percepção da diferença e a percepção da semelhança. A variação pode ser definida como a mudança de uma ou mais dimensões de um dado material musical (McAdams & Matzkin, 2003). Dessa maneira, há no julgamento de uma variação a percepção da diferença, uma vez que há elementos alterados, ao mesmo tempo em que há a percepção da semelhança, havendo entre o tema e a variação elementos em comum.

Trabalhar com as crianças a noção de diferenças entre os trechos musicais é uma tarefa mais simples, porque no curso do desenvolvimento, o estabelecimento da percepção da diferença surge primeiro. Nesta etapa, a criança discrimina que os dois objetos são diferentes, mas não define a relação existente entre eles. Já a percepção da semelhança “exige a formação de uma generalização primária ou de um conceito que abranja os objetos entre os quais existe tal relação.” (Vigotski, 2009, p. 276). No caso do problema proposto, implica em admitir que mesmo sendo dois trechos diferentes, eles podem ser inseridos na mesma categoria, a de variação sobre um tema.

Para apresentar o problema para as crianças, foram realizadas inicialmente três etapas: reconhecimento e identificação do tema, reconhecimento e identificação das vozes, e colocação do problema da similaridade. Cabe ressaltar que o termo reconhecer está relacionado à percepção sem nomear o objeto, e o termo identificar está relacionado ao nomear. Por exemplo as crianças podem dizer que conhecem a música ou o instrumento, mas não sabem nomeá-lo.

Em primeiro lugar, era necessário investigar se as crianças reconheciam o tema que seria trabalhado na avaliação, tema este que foi apresentado na forma instrumental, ou seja, sem letra. Ao serem apresentadas ao tema de referência, no caso, o “Parabéns para você”, as três crianças reconheceram e identificaram o tema, tanto na avaliação inicial quanto na final (Tabela 10).

Tabela 10: Reconhecimento do tema "Parabéns para você"

Aluno (a)	Avaliação Inicial	Avaliação Final
Luana	Sim	Sim
Karin	Sim	Sim
Duda	Sim	Sim

Na identificação, apenas Duda mostrou oscilação, verbalizando inicialmente “*aquela música do casamento ... ah não, muitos anos de vida*”. Essa fala aconteceu enquanto Duda ouvia o trecho musical. Na sequência, a pesquisadora questionou:

Excerto da avaliação inicial de Duda:

Pesquisadora: Que música é essa?

Duda: De aniversário.

Pesquisadora: Como ela começa?

Duda: Com a batida, e o piano.

Pesquisadora: Como é o nome da música?

Duda: Parabéns.

Na sequência, investigou-se o reconhecimento e a identificação dos instrumentos musicais (vozes), uma vez que as alterações das variações poderiam ser indicadas pela nomeação dos instrumentos correspondentes, bem como para investigar a percepção de que um instrumento tocava a melodia, e o outro, o acompanhamento (harmonia).

Na avaliação inicial, a pesquisadora direcionou a atenção da criança de maneira mais significativa para a identificação dos instrumentos musicais, por entender que naquele momento era necessário investigar esse conhecimento, além de que foi observado que não havia clareza em relação a esse elemento. Luana, por exemplo, reconheceu a flauta mas a identificou como violino, enquanto Duda e Karin reconheceram a flauta mas não sabiam nomeá-la.

Já na avaliação final, a pesquisadora direcionou o aprofundamento da questão da percepção das vozes. Observou-se que Luana e Karin descreveram os dois instrumentos como “*tocando igual*”, ou tocando “*a mesma coisa*”, ou seja, indicaram a não discriminação das vozes.

Excerto da avaliação final de Luana:

Pesquisadora: Que instrumentos você ouviu?

Luana: Só o violino.

Pesquisadora: Só o violino?

Luana: Só o violino.

Pesquisadora: Vamos ouvir de novo.

(Logo Luana diz “violino e piano eu acho”. A pesquisadora coloca novamente o tema)

Luana: Violino e piano.

Pesquisadora: Como o piano faz?

Luana: (assobia a melodia).

Pesquisadora: E como o violino faz?

Luana: Também, junto.

Excerto da avaliação final de Karin:

(Ao ouvir o trecho, Karin identificou que havia flauta e piano tocando)

Pesquisadora: O que a flauta faz?

Karin: Ela é de lado.

Pesquisadora: E qual parte da música que ela toca? Porque tem dois instrumentos tocando... cada um toca uma coisa ou eles tocam exatamente a mesma coisa?

Karin: A mesma coisa.

(...)

Pesquisadora: Então, tem esses dois instrumentos, certo? Só a flauta e o piano. Qual desses dois está fazendo a melodia, como se estivesse cantando o parabéns?

Karin: A flauta

Pesquisadora: E o piano está fazendo o que?

Karin: Só tocando. Primeiro vem o piano, e depois a flauta.

Pesquisadora: Mas o piano toca igual a flauta?

Karin: Eu acho que sim.

Já Duda relacionou o acompanhamento do piano com a noção de batida, quando questionada sobre o que o piano fazia na música.

Excerto da avaliação final de Duda:

Pesquisadora: Que instrumentos estão tocando?

Duda: Parabéns para você, de aniversário.

Pesquisadora: Mas que instrumentos?

Duda: Aquele com a boca assim (faz gesto imitando uma pessoa tocando flauta doce) e o piano.

Pesquisadora: Isso mesmo, tem esses dois instrumentos, a flauta e o piano. Quem está tocando a melodia?

Duda: O homem. O homem que tá tocando piano.

Pesquisadora: Então quem está fazendo (a pesquisadora cantarola a melodia) é o piano?

Duda: Não, é a guitarra.

Pesquisadora: Mas tinha guitarra?

Duda: Não, o que tá tocando é aquele que você falou.

Pesquisadora: A flauta.

Duda: Isso.

Pesquisadora: E o piano faz o que?

Duda: Aquela batida. Ou é o tambor?

Pesquisadora: Vamos ouvir para ver se tem tambor.

(A pesquisadora toca novamente o tema).

Duda: Não, é o piano.

Dessa maneira, Duda foi a aluna que melhor sinalizou a percepção de haver no tema duas vozes, cada uma tocada por um instrumento diferente, e tocando elementos diferentes.

A tarefa seguinte consistia em introduzir a questão acerca da similaridade, ou seja, apresentar um outro trecho musical, para ser comparado com o original, e questionar se era a mesma música. Foi escolhida para essa etapa a transposição tonal, por ser um tipo de variação que não altera nem o contorno melódico nem a estrutura harmônica, dois dos elementos de maior impacto para o julgamento de trechos em tema e variação.

Inicialmente havia a hipótese de que as crianças poderiam rejeitar que um outro trecho musical, tocado após o original, pudesse ser “a mesma música”. A primeira consigna introduzida pela pesquisadora na apresentação da variação por transposição tonal foi: “*que música era essa que você acabou de ouvir?*” Observou-se que mediante esta consigna, as três crianças identificaram a variação como sendo o “Parabéns para você”.

Na sequência, a pesquisadora questionava quanto à comparação com o trecho original. Foram usadas as expressões “*era o parabéns de novo?*”, “*era igual ao primeiro que a gente ouviu?*” e “*tinha alguma coisa diferente entre os dois trechos?*”. As crianças mantiveram o julgamento de que a variação se tratava também da música “Parabéns para você”, e com essas respostas,

constatou-se que as crianças compreenderam a consigna de comparar os dois trechos musicais e responder sobre essa comparação.

Por outro lado, conforme já explicado, o julgamento da variação, ou da similaridade, implica numa categorização, que por sua vez envolve também o reconhecimento da diferença. Para as intervenções seguintes, posteriores à variação por transposição tonal, optou-se por usar o nome da música na consigna, o que se mostrou mais adequado do que pedir uma comparação “entre duas músicas”, ou de cair na confusão de se afirmar que os dois trechos eram, ao mesmo tempo, “iguais e diferentes”. Dessa maneira, as intervenções seguiram basicamente a formulação: “*Este trecho que você acabou de ouvir era o parabéns para você ou era outra música?*”

8.2.2.1 Categorias de análise

Na avaliação inicial, as três crianças, apesar de afirmarem que a variação por transposição tonal se tratava do tema “parabéns para você”, afirmaram que não havia diferença entre os dois trechos. Mas na variação seguinte, por alteração de parâmetros superficiais do acompanhamento, surgiram respostas afirmativas que contemplavam tanto as semelhanças quanto as diferenças entre os trechos, ao mesmo tempo em que uma criança rejeitou a hipótese de variação, afirmando que se tratava de outra música.

Na continuidade da avaliação inicial, e na avaliação final, a diversidade das respostas apontaram para maneiras diversas de apreciação musical e apropriação da noção de tema e variação.

Nesse sentido, de acordo com o levantamento das respostas ao longo das avaliações iniciais e finais, foram estabelecidas três categorias de análise:

- **Reconhecimento da semelhança:** a criança aceita ou rejeita a hipótese de que um trecho musical distinto trata-se “da mesma música”. Em caso afirmativo, considera-se sua resposta como um indício do reconhecimento de que o trecho é uma variação do tema.
- **Relação de igualdade:** No caso de reconhecimento da semelhança, a criança estabelece uma relação de igualdade entre o tema e a variação; afirma que os dois são iguais.

- **Relação de similaridade:** No caso de reconhecimento da semelhança, a criança estabelece uma relação de similaridade entre o tema e a variação; reconhece que há diferenças entre os trechos.

As diferentes respostas, assim categorizadas, estão apresentadas na tabela 11:

Tabela 11: Categorias de análise da atividade de apreciação de tema e variação

	AVALIAÇÃO INICIAL			AVALIAÇÃO FINAL		
	Reconhecimen to semelhança	Relação de igualdade	Relação de similarida de	Reconhecimen to semelhança	Relação de igualdade	Relação de similarida de
	Variação por Transposição			Variação por Transposição		
Luana	X	X		X	X	
Karin	X	X		X		X
Duda	X	X		X	X	
	Variação do acompanhamento			Variação do acompanhamento		
Luana	X		X	X		X
Karin	X		X	X	X	
Duda				X		X
	Variação da Melodia			Variação Melodia		
Luana				X		X
Karin	X		X	X		X
Duda						
	Variação do Modo			Variação do Modo		
Luana				X		X
Karin	X		X	X		X
Duda				X		X

Conforme explicitado, na tarefa de apreciação de um tema e variação, uma das primeiras questões investigadas junto às crianças foi a comparação entre os dois trechos, mediante a consigna “*Este trecho que você acabou de ouvir era o parabéns para você?*”. As respostas, afirmativas ou negativas, para essa questão foram incluídas na categoria de análise “**reconhecimento da semelhança**”.

A análise das respostas negativas evidenciou que as crianças, ao perceberem as diferenças entre os trechos, tinham dificuldade para estabelecer alguma relação entre eles.

Um exemplo de resposta negativa foi a da situação de variação por alteração de parâmetros superficiais do acompanhamento, quando Duda não identificou o trecho com variação como sendo a mesma música.

Excerto da avaliação inicial de Duda:

Duda: A batida foi diferente.

Pesquisadora: Mas era o parabéns para você?

Duda: não... não sei, toca de volta?

(A pesquisadora coloca novamente a variação)

Duda: Não, não falou “muitos anos de vida”.

Pesquisadora: Mas parecia o parabéns, ou parecia outra música?

Duda: Parecia outra música.

Pesquisadora: E o que mudou?

Duda: “De vida”, não falou.

É interessante notar nesse trecho que a aluna, apesar de afirmar que a variação “*parecia outra música*”, se utiliza de elementos da própria música, no caso a letra, para justificar a diferença entre os trechos. Ainda assim, considerou-se que a resposta como negativa, uma vez que rejeitou-se a premissa de definir uma relação entre os trechos.

As respostas afirmativas, por outro lado, indicavam a percepção da semelhança, e as justificativas correspondentes geraram novas categorias de análise.

Das 12 ocorrências de questionamento quanto ao reconhecimento da semelhança, na avaliação inicial houve 5 respostas negativas e 7 afirmativas, e as variações do contorno melódico e do modo foram as que tiveram maior impacto na apreciação das crianças gerando respostas negativas, enquanto que na avaliação final, houve apenas 1 resposta negativa e 11 afirmativas.

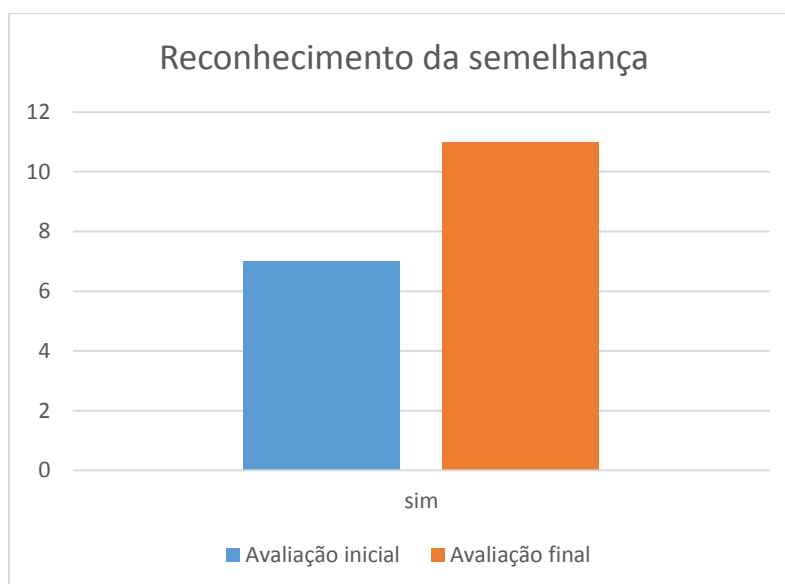


Figura 3: Evolução das respostas afirmativas para o reconhecimento da semelhança nas atividades de apreciação de tema e variações.

Tendo em vista a análise das respostas, a comparação entre respostas afirmativas e negativas, e a evolução da avaliação inicial para a final, considerou-se a resposta afirmativa como indicio de reconhecimento da variação, ou seja, da capacidade da criança em perceber e se conscientizar quanto à semelhança entre os trechos, o que favorece o processo de sistematização do conhecimento musical.

Na categoria “**relação de igualdade**”, na avaliação inicial as três crianças responderam para a variação por transposição tonal que os trechos eram iguais, enquanto que para as outras variações o mesmo não foi observado. Tal argumentação levou à construção desta categoria de análise, configurando-se como o estabelecimento de uma relação de igualdade, pois a resposta não contempla a percepção da alteração realizada na variação. Tendo como referência o conjunto das respostas entre avaliação inicial e final, a ocorrência desse tipo de resposta foi observada apenas nas duas primeiras variações.

O fato de a variação por transposição tonal ter sido mais consistentemente percebida numa relação de igualdade justifica-se pela característica do tipo de variação, um dos mais simples tipos de transformação do material musical. A percepção da transposição exige a conscientização da propriedade da altura do som, a qual já foi apontada como um elemento

arbitrário para as crianças. Contudo, cabe ressaltar que houve um indício de reconhecimento dessa propriedade por parte de Karin na avaliação final, que será analisado mais adiante.

A outra ocorrência de relação de igualdade encontra-se na avaliação final pela variação por alteração de parâmetros superficiais do acompanhamento, quando Karin respondeu que os dois trechos eram “*iguais em tudo*”. Nesse caso, a hipótese é de que se deve à não discriminação entre as vozes e foco na melodia como parâmetro de referência para análise, pois a melodia não sofreu alteração nesse tipo de variação.

As respostas que englobaram tanto a percepção da semelhança quanto a discriminação da diferença entre os trechos musicais foram incluídas na categoria de análise “relação de similaridade”. Tendo como referência o conjunto das respostas entre avaliação inicial e final, a ocorrência desse tipo de resposta foi observada em todas as variações.

Na etapa da transposição tonal, como já observado, houve uma tendência ao estabelecimento de uma relação de igualdade, apesar de haver nessa condição a alteração de um parâmetro, a altura. Contudo, na avaliação final, Karin se aproximou dessa observação:

Excerto da avaliação final de Karin:

Pesquisadora: Então era a mesma música?

Karin: É, era.

Pesquisadora: E o que tinha diferente?

Karin: A flauta... era aquela flauta de tocar na frente, não a de lado.

Pesquisadora: E qual é a diferença entre a flauta que toca de lado e a que toca de frente?

Karin: Flauta doce.

Neste trecho, considerou-se que Karin se refere à propriedade altura, pois ao estabelecer uma distinção entre os dois trechos, utiliza-se da indicação de um outro instrumento, mais agudo, enquanto que as outras crianças mantiveram uma relação de igualdade entre os dois trechos.

Na etapa da variação por alteração de parâmetros superficiais do acompanhamento, a melodia permanecia inalterada. Conforme a literatura, a preservação da melodia facilita a percepção da similaridade, uma vez que esse é o parâmetro mais facilmente identificado.

Nesse caso, a percepção da alteração mostrou-se mais difícil. Luana e Karin oscilaram nas suas respostas, que modificavam a cada intervenção da pesquisadora:

Excerto da avaliação inicial de Karin:

Karin: Essa daí é quase igual.

Pesquisadora: Era o parabéns para você?

Karin: Era.

Pesquisadora: E porque era quase igual?

Karin: Porque na primeira tinha aquela coisa enrolada. Aquela que não sei como que é.

Pesquisadora: Vou tocar novamente, e quando aparecer o “enrolado”, você me diz.

(A pesquisadora coloca novamente a variação, e Karin sinaliza no momento em que a flauta começa a tocar)

Pesquisadora: Então é o piano ou a flauta que tá enrolado?

Karin: A flauta.

Excerto da avaliação final de Luana:

Pesquisadora: Era o parabéns?

Luana: Era.

Pesquisadora: E era igual?

Luana: Era.

Pesquisadora: Vamos ouvir novamente.

(A pesquisadora coloca novamente os dois trechos)

Luana: Diferente. O violão, não, o violino, não o piano.

Pesquisadora: E o que está diferente?

Luana: (cantarola a melodia fazendo um gesto imitando uma pessoa tocando teclado)

Os trechos acima exemplificam novamente a dificuldade na discriminação entre as vozes do piano e da flauta. Quando Karin se refere ao algo “enrolado”, cabe a hipótese de que se referia ao piano, uma vez que este toca mais notas em relação ao original.

Contudo, a aluna nomeia a flauta como o elemento “enrolado”. Luana, por sua vez, demonstra a mesma questão ao cantarolar a melodia ao mesmo tempo em que realiza gestos imitando uma pessoa tocando teclado ou piano. Ainda assim, as respostas foram consideradas como parte da categoria de relação de similaridade por apresentarem argumentos que representam indício da conscientização acerca da noção de que havia elementos transformados.

Duda modificou seu julgamento em relação à avaliação inicial, e apresentou mais argumentos, como observa-se na transcrição:

Excerto da avaliação final de Duda:

Pesquisadora: Era o parabéns?

Duda: Era.

Pesquisadora: E era igual ao primeiro que a gente ouviu?

Duda: Não.

Pesquisadora: E o que estava diferente?

Duda: Não.... põe de volta?

(A pesquisadora coloca novamente os dois trechos)

Duda: Os dois eram, só não era aquele da frente, que tava fazendo “ta,tara” com o piano já. O que é diferente é que tá na frente.

Pesquisadora: O que é na frente, é quem começa?

Duda: É, quem começa.

Pesquisadora: Só isso que é diferente?

Duda: Só.

Ao indicar “o que tá na frente”, Duda parece se referir ao piano, que é o instrumento que inicia a música. Apesar de a aluna argumentar que é só o começo que é diferente (como se o piano voltasse a fazer o ritmo original após a entrada da flauta), considera-se a sua resposta um indício relevante da discriminação das vozes na música.

Na etapa da variação por alteração do contorno melódico, Karin localizou a melodia como parâmetro alterado, usando os termos “*enrolado*” e “*embolado*”, para se referir à maneira como a flauta tocava. Destaca-se também nessa variação a mudança de Luana entre a avaliação inicial e final, pois a aluna inicialmente não reconheceu a variação, e na avaliação final suas respostas indicaram tanto o reconhecimento da semelhança quanto das diferenças entre os trechos. As respostas desta etapa novamente confirmam o indicado pela literatura, quando apontam para a melodia como parâmetro determinante das respostas. Para Duda, a alteração desse parâmetro dificulta a percepção de similaridade, ou seja, sua percepção estava pautada na melodia: uma vez que muda a melodia, muda a música. Para Luana e Karin, facilitou-se a localização de qual elemento foi transformado, o que não conseguiram realizar quando o parâmetro alterado estava na harmonia.

A última etapa, da variação por modo, evidenciou maior diferenciação entre a avaliação inicial e final, com as duas crianças que inicialmente rejeitaram a hipótese de os trechos serem similares, alterando seus julgamentos na avaliação final.

De maneira geral, nesta última etapa, quando confirmaram a similaridade as crianças se referiram à música como um todo para explicar a

diferença entre os trechos. Karin inicialmente se referiu à “*música inteira*” como argumento, e na avaliação final respondeu que “*a música*” era o que estava diferente. Luana também apontou “*a música*”. Nesse sentido, as crianças evidenciaram o fato de que o trecho apresentava mais de um parâmetro alterado, apesar da pouca precisão em explicar a questão.

Por fim, cabe destacar que das 7 ocorrências de reconhecimento da variação na avaliação inicial, 4 foram relacionadas a percepção de similaridade, e na avaliação final das 11 ocorrências, 8 foram relacionadas à similaridade.

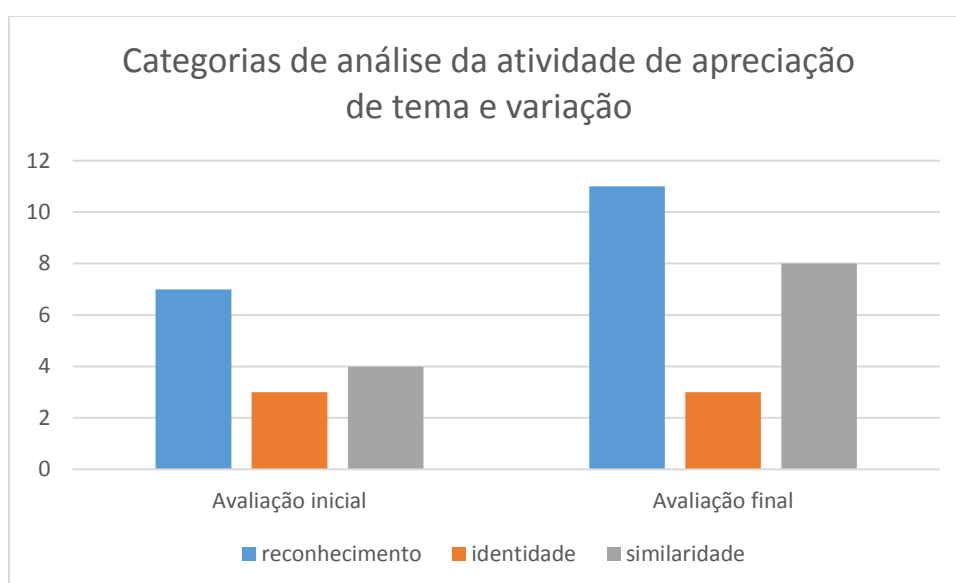


Figura 4: Evolução das respostas relativas às categorias de análise da atividade de apreciação de tema e variação.

Dessa maneira, observou-se o aumento do reconhecimento da variação em relação ao aumento do estabelecimento de relação de similaridade entre os trechos.

8.3 Resultados dos encontros de intervenção

Na perspectiva histórico-cultural, desenvolvimento e aprendizagem são conceitualizados como processos de apropriação de instrumentos e práticas culturais. Dessa maneira, a escola tem um papel decisivo para o desenvolvimento intelectual, pois é através da participação nos grupos culturais e do contato com o conhecimento sistematizado que se promove o

desenvolvimento. Na presente pesquisa, a opção pela metodologia da pesquisa-ação representa a investigação sob essa perspectiva, buscando evidenciar os processos de apropriação realizados pelas crianças na interação social e pela mediação dos instrumentos culturais.

Os encontros de intervenção foram organizados de acordo com um plano de ação direcionado à aprendizagem da apreciação musical, contemplando atividades lúdicas que oportunizam o reconhecimento, a análise e a classificação dos elementos que compõem a estrutura musical.

Tendo em vista o levantamento da vivência musical das crianças, e a observação de pouca estimulação no âmbito da educação musical, o planejamento seguiu, de maneira geral, a proposta de nos primeiros encontros articular às atividades lúdicas a investigação junto às crianças acerca da percepção dos elementos da música (parâmetros, propriedades musicais), e introduzir os conhecimentos sistematizados, apresentando-lhes a terminologia e os conceitos relacionados. Na sequência, o planejamento passou a concentrar mais atividades que proporcionavam exploração, criação e improvisação, buscando integrar os conceitos já trabalhados.

Para a análise dos encontros com os grupos, procedeu-se à retomada dos encontros através das gravações em vídeo e do diário de campo, buscando a sistematização de episódios significativos, e a compilação da recorrência de episódios em torno de elementos em comum. Os episódios foram então organizados em cinco subcapítulos, cada qual destacando diferentes facetas do processo de aprendizagem das crianças.

8.3.1 Aprendizagem musical no contexto de interação: desenhando a música

Para ilustrar o processo de aprendizagem no grupo, optou-se por apresentar inicialmente os registros em desenho realizados pelas crianças em duas atividades.

A primeira atividade com desenho proposta foi a de realizar um desenho sobre música, solicitando às crianças que desenhassem o que viesse à mente quando pensavam sobre música. Essa atividade foi aplicada no primeiro encontro e repetida no último (os desenhos encontram-se no **Apêndice G**).

Os instrumentos musicais foram representados nos dois grupos e nos dois momentos (primeiro e último encontros), sendo que três crianças repetiram essa representação nos dois momentos, dentre elas Luana. No desenho do primeiro encontro Luana representou dois instrumentos, o violão e a flauta, além de um rádio, enquanto que no último encontro optou por representar apenas um, mas diferente do anterior; optou pelo piano.

A escuta, o ato de ouvir música, também foi representado, mas se deu essencialmente no primeiro encontro, e marcadamente realizado por equipamentos eletrônicos. No primeiro encontro com a escola A os desenhos apresentam pessoas ouvindo música com fones de ouvido, sendo que Karin representou a menina segurando um pandeiro, e Paulo representou um aparelho de som. No encontro com a escola B, duas crianças representaram casas com instrumentos musicais ou equipamentos de som, e Duda representou uma menina ao lado de um aparelho de som. Esse tipo de representação não foi encontrado nos desenhos dos últimos encontros, pois aqueles que representaram os instrumentos musicais não incluíram pessoas ou qualquer menção a alguém ouvindo.

A mudança dos desenhos, de inicialmente representarem a escuta da música, para posteriormente representarem elementos musicais, como os instrumentos musicais, revela um indício de evolução do pensamento com maior estruturação, que incluem no conceito de música para as crianças elementos de conhecimento sistematizado. Nesse sentido, outro elemento encontrado foi a notação musical.

No último encontro com a escola A, o aluno Paulo diz que vai “*fazer as notas musicais*”. Enquanto isso, Karin começa seu desenho, de uma paisagem. Após alguns segundos, Paulo mostra seu desenho e desperta a curiosidade dos colegas, que olham o desenho. O aluno Jorge pergunta “*como faz isso*”, e também coloca notas musicais em seu desenho. Karin continua a execução, escondendo com os braços a sua folha de papel. Paulo, após finalizar o desenho, começa a descrevê-lo, falando “*alto, baixo, alto, baixo, baixo, alto*”, enquanto aponta para as notas musicais que desenhou. A pesquisadora pede então para que Karin fale sobre o seu desenho, quando ela responde “*uma paisagem*”. Novamente a pesquisadora retoma a consigna, de relação com a

música, e então a aluna vira a folha, e no verso reproduz também as notas musicais.

No outro grupo, da escola B, a notação musical também surgiu. O aluno Gustavo representou, no desenho do último encontro, o mesmo instrumento que havia desenhado no primeiro – um piano – com características muito parecidas, mas acrescentando a representação de uma partitura e de notas musicais “saindo” do instrumento.

Duda representou, no desenho do último encontro, o cenário de uma história. Associa-se a isso a interferência da atividade desenvolvida nesse encontro, que foi a de criação de uma história utilizando elementos musicais.

A outra atividade com desenho foi realizada mediante a escuta de uma música. A pesquisadora pediu que as crianças ouvissem a música e então desenhassem algo que para elas representasse o que estavam ouvindo. Foram apresentadas duas músicas: Peer Gynt Suite n.1 (Amanhecer), do compositor Edvard Grieg, e Bachianas brasileiras n. 2 (tocata) do compositor Heitor Villa-Lobos (O trezinho do caipira). Essa atividade foi desenvolvida no 8º encontro da escola A e no 9º encontro da escola B (os desenhos encontram-se no **Apêndice H**).

Na escola B, as crianças representaram para a primeira música instrumentos musicais. No intuito de mostrar às crianças outras possibilidades de representação, a pesquisadora “entrou na brincadeira”, e realizou o desenho de uma paisagem, explicando para as crianças que a música a havia feito pensar nisso. Na escuta da segunda música, o aluno Gustavo arriscou falar de música de aventura, e disse que pensou em desenhar algo relacionado ao tema, tentando representar uma fogueira, mas desistiu, virou a folha e passou a desenhar um instrumento musical. Luana desenhou uma paisagem, seguindo a sugestão da pesquisadora, mas não ofereceu explicação do porquê de seu desenho, e Duda associou desenhos de instrumentos a paisagens, sendo que a aluna enriqueceu as paisagens desenhadas após a intervenção da pesquisadora.

Na escola A, o aluno Paulo representou histórias em associação à escuta das músicas. Para a primeira música, explicou que era a história de João e Maria, e ao justificar o desenho, disse: “*Porque é tipo alto, tem a casa da bruxa que é má, e daí tem a música que é alta, e João e Maria tem a música*

baixa.” Na segunda música, Paulo representou a história da Chapeuzinho Vermelho, e ao justificar disse: “*Porque tem o lobo e o lenhador, e a música do lobo é mais alta, da chapeuzinho é mais grave, do lenhador é meio a meio.*”

Por outro lado, Karin repetiu para as duas músicas a representação de uma paisagem. Na primeira música, disse:

Excerto do 8º encontro com a escola A:

Pesquisadora: O que você desenhou?

Karin: Fiz uma nuvem, um sol, uma montanha, árvore, flor, flor, casa, flor.

Pesquisadora: E porque você desenhou isso?

Karin: Que veio na minha cabeça.

E na segunda música:

Karin: Eu desenhei o sol, nuvem, pássaros, árvores.

Pesquisadora: E porque você desenhou isso?

Karin: Veio na minha mente.

Pesquisadora: Nesse desenho parece que tem mais árvores. Porque você pensou mais em árvores nessa música do que na outra?

Karin: Ai professora, não sei.

Pesquisadora: As duas músicas são bem diferentes. Mas você desenhou algumas coisas parecidas, nos dois desenhos têm árvores e montanha por exemplo, então qual é a diferença entre os dois?

Karin: Esse é diferente desse.

O conjunto da análise dos desenhos evidencia o valor da mediação e da interação com o grupo, pois as intervenções da pesquisadora e as mediações realizadas pelas crianças com desenvolvimento típico contribuíram para o desenvolvimento da atividade pelas crianças com deficiência. A elaboração verbal acerca das justificativas para os desenhos das crianças com deficiência intelectual foram mais limitadas, o que está associado às limitações na capacidade de abstração, mas a atividade de desenhar se mostrou um meio de comunicação para a tarefa de apreciação musical.

8.3.2 Desenvolvendo conceitos musicais: “O grave é forte e o agudo é devagar”

Em seu desenvolvimento acerca da construção dos conceitos na infância, Vigotski (2009) apontou que predomina na idade escolar a formação de conceitos pelos mecanismos de pensamento por complexos e

pseudoconceitos, o que a história da evolução da fala mostra ser “o fundamento da evolução da nossa linguagem.” (p. 210).

O pensamento por complexo se caracteriza por generalizações de “objetos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram estabelecidos nas impressões da criança, mas de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos.” (Idem, p. 178-179). Essa etapa do pensamento reflete uma superação do egocentrismo, pois se baseia em vínculos objetivos que surgem da experiência imediata e não de um encadeamento sincrético. Em sua evolução, o pensamento por complexo parte da generalização pautada na associação de vínculos concretos por semelhança, para então incluir agrupamentos heterogêneos, até a formação de generalizações fenotipicamente semelhantes ao conceito empregado pelos adultos. Na aproximação da formação do conceito propriamente dito, Vigotski (2009) alerta que as palavras das crianças podem coincidir com as dos adultos referindo-se ao mesmo objeto, mas que não há coincidência quanto ao significado.

Ao longo dos encontros a observação de características, relativas ao tipo de pensamento por complexos, foi recorrente, e para todos os alunos, com desenvolvimento típico ou com deficiência intelectual. Para exemplificar, serão apresentados alguns excertos:

Excerto do 2º encontro com a escola B:

(A pesquisadora bate a mão com força sobre a mesa, e na sequência encosta a mão levemente na mesa)

Pesquisadora: O que foi diferente?

Fabiana: Que um é mais alto e um mais baixo.

Pesquisadora: Mas alto não é de altura?

Gustavo: Não.

Fabiana: Alto de som.

Pesquisadora: Mas tem outra palavra que a gente pode usar. Um é mais....

Fabiana: Timbre

Talita: Um é mais e um é menos.

Pesquisadora: Mais o que?

Fabiana: Música? Instrumento?

Excerto do 7º encontro com a escola A:

Pesquisadora: Vocês viram que alguns instrumentos são agudos e outros graves. O que é agudo e grave?

Jorge: O grave é forte e o agudo é devagar.

Pesquisadora: Então tem a ver com velocidade?

Jorge e Karin: (acenam que sim)

Excerto do 8º encontro com a escola B:

(A pesquisadora retoma os conceitos de agudo e grave)

Fabiana: (emite um som com a voz, mas faz uma vocalização grave para mostrar o agudo e vice-versa). Tem a ver com aumentar e abaixar, volume e volume.

Carla: Grande, forte e fraco.

Gustavo: Alto e baixo.

Luana: Tem um que é baixo e um que é forte.

(Um pouco mais adiante, nesse mesmo encontro, na atividade com sons agudos e graves)

Carla: Então o grosso é pra baixo, o fininho no meio e o mais grandinho pra cima.

Ao descrever o desenvolvimento da linguagem, Vigotski (2009) demonstra que a formação por complexos também se caracteriza pelo fenômeno de uma mesma palavra apresentar significados diferentes ou opostos a cada situação, mediante algum elo associativo entre elas, estabelecido pela criança. Além disso, a introdução dos conhecimentos científicos gera uma tensão em toda atividade do pensamento da criança, dentro do processo de influência daqueles sobre os conhecimentos espontâneos. Os episódios apresentados evidenciam tal processo, pois as crianças apresentam de maneira recorrente a combinação entre conceitos de diferentes parâmetros do som (por exemplo, em “*O grave é forte e o agudo é devagar*”, associando altura com intensidade e duração), ou ainda a inclusão de conceitos científicos como resposta que revela a pouca conscientização do objeto que o conceito representa, característico do processo de apropriação do conhecimento científico (por exemplo, quando Fabiana responde “*timbre*” para uma pergunta que se referia à altura).

Outro episódio que se destacou em termos das associações de palavras realizadas pelas crianças ao serem apresentadas aos conceitos científicos da música, foi o relacionado ao conceito de timbre.

Ao final do primeiro encontro com a escola A, a pesquisadora introduziu o conceito de timbre. Ao falar o nome do conceito, o aluno Paulo riu, e comentou que se lembrara da palavra “*tigre*”. A pesquisadora então entrevistou, observando que realmente as duas palavras eram parecidas, mas que uma se referia a um animal, enquanto a outra se referia ao que estava sendo explicado, sobre um parâmetro do som. No terceiro encontro, a pesquisadora

relembrou as crianças sobre o conceito, e também relembrou a associação feita por Paulo, com a palavra tigre:

Excerto do 3º encontro com a escola A:

Pesquisadora: Vocês lembram daquela palavra que eu falei, que significa o conjunto dos sons?

(As crianças não respondem)

Pesquisadora: Não lembram? Aquela que a gente brincou que parecia com tigre?

Karin: Tigre?

Pesquisadora: Parecido com tigre. Tigre é um bicho né? Então, a palavra é parecida, é o tim...

Karin: "bre".

A associação foi retomada de maneira espontânea no quinto encontro, quando Karin, logo no início, comentou:

Excerto do 5º encontro com a escola A:

Karin: E o timbre, professora?

Pesquisadora: O que é o timbre?

Paulo: O som.

Karin: É o som né?

E depois, novamente, no início do sexto encontro, que foi realizado após o período de férias escolares, quando a pesquisadora perguntou sobre o que as crianças lembravam dos encontros, Karin novamente citou o timbre.

Essa sequência de episódios ilustra um tipo de associação que se baseou na similaridade das palavras, tigre e timbre, que começam com a mesma sílaba e têm a mesma terminação. Apesar dos significados das palavras serem bastante diferentes, o contexto de associação, realizado por um aluno, e a subsequente atribuição de sentido, como uma estratégia para lembrar o nome, se mostrou significativa o suficiente para que, durante aquele período, o termo fosse memorizado. A palavra mostrou-se meio, signo para a assimilação do conceito, que enquanto científico, ainda revela pouca conscientização acerca do objeto que ele representa (ou seja, o contido na definição de timbre), pois em nenhum momento as crianças se utilizaram desse termo para se referir aos sons que descreviam.

8.3.3 E o que mais diz a música?

Pode-se observar até aqui que ao longo dos encontros as crianças se envolveram com diversos elementos da estrutura musical e nomearam de diversas maneiras esses elementos, evidenciando um processo de apropriação do conhecimento sistematizado. Por outro lado, destacou-se na análise dos encontros a pouca ocorrência de relação entre a música e a emoção ou estados emocionais, o que surgiu mais concretamente apenas nos últimos encontros, para os dois grupos.

No 8º encontro com a escola B, a pesquisadora apresentou a canção “Asa Branca”, dos compositores Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, em uma versão com andamento rápido, diversos instrumentos e voz, e a aluna Fabiana relacionou com “*música de São João*”. Na sequência, a pesquisadora apresentou uma versão da mesma música, executada num andamento lento, com voz, violão e gaita de boca.

Excerto do 8º encontro com a escola B:

Pesquisadora: Era a mesma música?

Luana: Não

(A pesquisadora coloca novamente a versão com andamento rápido)

Carla: Não era a mesma, essa daí era mais alegre, mais animada.

Fabiana: Agudo e grave!

(A pesquisadora coloca novamente a versão com andamento lento)

Gustavo: Mesma coisa.

Carla: Essa é grave né?

Gustavo: É mais triste.

Esse tipo de associação, como exemplificado neste trecho, foi pouco observado, inclusive nas avaliações com as crianças público-alvo, sendo necessária naqueles momentos a intervenção da pesquisadora. Para as três avaliações iniciais, e na avaliação final de Karin e Luana, a pesquisadora realizou intervenção questionando diretamente algum aspecto emocional (como por exemplo, perguntar “*esse trecho parecia alegre ou triste?*”) nas consignas referentes à variação por alteração do modo. Apenas Duda, na avaliação final, relacionou a característica da alteração do modo ao andamento, quando respondeu que “*é que tá um pouco devagar*”.

Tendo em vista o apresentado no uso da atividade de desenhar, e quanto à construção de conceitos em torno da música, os episódios

apresentados evidenciam que, se por um lado houve indícios de apropriação do conhecimento, com o uso de terminologia sistematizada, e atribuição de significado à escuta musical, por outro lado o direcionamento da apreciação musical pelas crianças se mostrou mais focado em alguns elementos em detrimento de outros, tal como o apontado da relação com a emoção.

Cabe observar a consideração de que barreiras e falhas metodológicas compõem essas observações. Em primeiro lugar, pela própria limitação da pesquisa científica, que impõe um recorte no tempo, e restringe a gama de intervenções possíveis, tão rica no âmbito da Educação Musical. Em segundo lugar, ressalta-se que a própria intervenção realizada apresentou tal direcionamento, sendo recorrente, por exemplo, a atividade de nomear os instrumentos/timbres percebidos em diversas das atividades propostas ao longo dos encontros. Além disso, a própria organização dos encontros revelou-se tendenciosa, pois os primeiros encontros foram mais direcionados à exploração dos elementos do som, e assim, em um trabalho mais focado na análise dos diferentes elementos que constituem a música. Nesse sentido, não se pode meramente concluir que as crianças não foram capazes de ampliar a apreciação musical, ou criar em torno dessa atividade, mas sim que foram capazes de responder adequadamente ao que estava sendo trabalhado.

8.3.4 Signos e meios auxiliares

O método de investigação e os experimentos realizado por Vigotski (2009) evidenciaram que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá primeiro no plano da ação, no controle do ambiente, para depois ser internalizado. Esse processo é mediado pelo uso de signos e instrumentos, estímulos artificiais que quando inseridos na operação psicológica tornam possíveis novos tipos de comportamento. Na história do desenvolvimento a fala é um dos mais importantes instrumentos que se incorporam à ação, transformando a organização do pensamento e abrindo caminho para o controle do próprio comportamento.

A utilização da fala nas atividades desenvolvidas na pesquisa foi demonstrada de diversas maneiras, pois o foco da intervenção ateu-se

predominantemente ao processo de conscientização da escuta musical, o que implica na utilização da fala e da linguagem para a construção dos conceitos. Nas atividades relacionadas à questão da similaridade, a letra das músicas se mostrou também um relevante meio de organização para a análise dos elementos musicais.

Nos encontros com as crianças foram trabalhadas a canção folclórica “Sambalelé” e a canção popular “A casa” de Vinícius de Moraes, as quais se mostraram familiares às crianças, que afirmaram conhece-las. Ao tentar identificar a música, as crianças começavam a cantar, repetindo a letra da música. Quando a pesquisadora questionava que música era aquela, as crianças em geral repetiam um trecho da letra, como por exemplo, “*era uma casa muito engraçada*”. Ao serem expostas às versões dessas mesmas músicas, novamente as crianças repetiam a letra, cantavam junto com a música, e então afirmavam que se tratava da mesma música.

No trabalho com a canção “Asa branca”, observou-se que as crianças não conheciam a música. Na comparação entre as versões, as crianças dos dois grupos rejeitaram a hipótese de serem versões da mesma música. A pesquisadora então entrevistou, pedindo que prestassem atenção na letra da música, para comparar se a mesma letra estava sendo cantada. Apenas após essa intervenção surgiram respostas afirmativas, admitindo que os trechos se tratavam da mesma música porque as suas letras eram iguais.

Já no trabalho com a tocata das Bachianas brasileiras n. 2 (O trenzinho do caipira), um tema musical instrumental e não familiar para as crianças, os dois grupos mostraram rejeição à similaridade. A ausência da letra evidenciou a falta de recursos, ou seja, de signos, para fazer a análise dos trechos e compará-los, tarefa que as mesmas crianças demonstraram facilidade para trechos com letra.

Mas para além da utilização da fala, destaca-se ainda o papel de outras modalidades de comunicação, com o uso de outros instrumentos para além da linguagem verbal. Segundo Vigotski (2007), “a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem.” (p.23).

A “mistura” ou “tradução” entre diferentes modos de comunicar, como por exemplo o uso de gestos em conjunto com a linguagem verbal, é

especialmente encontrada em atividades artísticas, e como apontam Pramling e Wallerstedt (2009), na música é frequente o uso, pelas crianças, de estratégias como metáforas táteis e visuais, e dos gestos para representar aspectos da estrutura musical. Para os autores, o uso dessas estratégias é indicativo de aprendizagem, pois representa o uso de instrumentos psicológicos na resolução de problemas.

Ao longo dos encontros, bem como nas avaliações, conforme já apresentado no capítulo da terminologia sistematizada, o uso de modalidades não-verbais foi significativo.

O tipo de modalidade mais observado foi o uso do gesto. Nas avaliações, as crianças com deficiência intelectual frequentemente recorriam ao uso de gestos para representar os instrumentos que não sabiam nomear. Na avaliação final de Duda, por exemplo, ao ouvir a música da primeira atividade, a aluna diz “*quadrado*”, e na sequência usa os dedos da mão para mostrar a forma geométrica do instrumento ao qual se referia, o triângulo. Após esse gesto, espontaneamente diz “*não, triângulo!*”. Nos encontros, para todas as crianças, também o uso de gestos esteve mais associado à representação dos instrumentos musicais, como movimentar os braços simulando o bater em uma bateria ou tambor, movimentar os dedos simulando o tocar no piano, ou levar as mãos próximas à boca simulando instrumentos musicais de sopro. Mediante a estimulação da pesquisadora ou de outros estímulos apresentados, foram ainda observados gestos imitando os movimentos de um maestro, outros representando a altura do som (em cima ou em baixo) e a duração (andar para representar o andamento, bater palmas com a mão para indicar o ritmo).

Outro recurso utilizado pelas crianças para se referir à música ou alguma de suas características foi o cantar ou cantarolar. Na pesquisa de Pramling e Wallerstedt (2009), essas ocorrências foram categorizadas sob a denominação onomatopeias, numa ação de imitação das qualidades sonoras que as crianças captaram ao ouvir as peças musicais. Na presente pesquisa, os episódios abrangeram de maneira mais recorrente o uso dos fonemas “m” e “a”, e das sílabas “ta” e “ra”.

Além dos signos utilizados espontaneamente pelas crianças, alguns dos meios introduzidos pela pesquisadora também auxiliaram a evidenciar a participação dos meios artificiais nas operações realizadas pelas crianças.

O tipo de meio artificial que mais se destacou nos encontros foi o recurso visual. Logo nos primeiros encontros foi possível constatar que os recursos visuais facilitavam associações e o reconhecimento dos instrumentos.

No segundo encontro com a escola A, quando foi apresentado um vídeo que mostrava os instrumentos da orquestra, as crianças apresentaram as seguintes observações:

- Os alunos observaram o maestro e tentaram imitar os seus gestos;
- Karin reconheceu diversos instrumentos, relacionando-os à “*igreja da avó*” e também ao que achava “*parecido com que usa na fanfarra*”. Afirmou reconhecer o violoncelo, contrabaixo, harpa, flautim, flauta, oboé, trompete, trombone, tuba, tímpano, pratos, triângulo, caixa, carrilhão e xilofone.
- Outro aluno associa a harpa ao filme “*do gato de botas*” e do “*Pica-pau*”.

No 8º encontro com a escola B, a pesquisadora apresentou vídeos com músicas que as crianças haviam mencionado como parte de seu cotidiano. Os vídeos foram selecionados de maneira que fosse possível observar os instrumentos musicais tocados pelos artistas, sendo que nos primeiros vídeos havia menos instrumentos (por exemplo somente violão e voz), e a cada novo vídeo mais instrumentos eram apresentados. Junto ao vídeo, a pesquisadora aliou ainda o uso de cartões com imagens de instrumentos musicais, para que as crianças os associassem aos que visualizavam nos vídeos.

As crianças se mostraram atentas e interessadas nessa atividade. Demonstraram curiosidade pelos vídeos, e em alguns momentos chegaram a brigar entre si, disputando os cartões com as imagens de instrumentos.

No primeiro vídeo, Luana foi a primeira a buscar um cartão, enquanto os outros ainda assistiam ao vídeo. O cartão escolhido foi o que tinha a imagem de um violão, instrumento que aparecia no vídeo. No segundo vídeo, novamente aparecia o violão, e todos queriam pegar o cartão correspondente, chegando a brigar por ele. Enquanto a atividade seguia, era possível observar que as crianças se apoiavam no que viam para então procurar pelos cartões, e também na interação se corrigiam, um dizendo para o outro se achavam ou não que naquele vídeo tinha esse ou aquele instrumento. O mesmo foi

observado no encontro com a escola A, sendo que vale destacar que a identificação de instrumentos musicais por parte da aluna Karin foi significativamente maior quando da presença do recurso visual, em comparação às atividades propostas que não apresentaram esse recurso (por exemplo, nas avaliações).

8.3.5 Interação e inclusão

Por fim, faz-se necessário destacar que ao longo dos encontros observou-se que a interação entre as crianças com desenvolvimento típico e as crianças com deficiência intelectual ocorreu com tranquilidade, e foram registrados apenas dois momentos em que a condição intelectual foi de alguma maneira notada pelas crianças.

No 5º encontro com a escola B, a aluna Fabiana questionou:

Excerto do 5º encontro com a escola B:

Fabiana: Professora, posso fazer uma pergunta? Você disse naquele primeiro dia, que a gente tava conversando naquele primeiro dia, você também dá aula pra aqueles de deficiência?

Pesquisadora: Também.

Gustavo: Deficiente, não deficiência!

Pesquisadora: Por que?

Fabiana: Porque você disse que ia ter uma provinha com eles, você conseguiu fazer?

Pesquisadora: Consegui.

Fabiana: E eles acertaram tudo?

Pesquisadora: Não sei, será que tem que acertar tudo?

(As crianças dizem “não”)

Fabiana: Ah, sei lá né.

Pesquisadora: Depende, o que eu acho importante é saber como que a pessoa pensa, e não se está certo ou errado...

Na escola B, 8º encontro, enquanto se conversava sobre os desenhos que as crianças haviam realizado a partir da escuta de músicas, a pesquisadora questionou Karin sobre as diferenças entre os dois desenhos que ela havia produzido, uma vez que eram duas músicas diferentes e seus desenhos tinham vários elementos em comum. Karin não justificou o porquê de seus desenhos, descrevendo-os quando era questionada ou dizendo que não sabia responder ao que estava sendo solicitado. Paulo, ao entender que a pergunta remetia à comparação entre ele e Karin, observou: “*É porque a minha*

é a história da chapeuzinho vermelho, e a dela é de nada.” A pesquisadora entrevistou observando que o objetivo não era comparar os desenhos entre os alunos, mas apenas conversar sobre o que cada um tinha pensado em desenhar para cada música.

Além desses dois episódios, não foi registrado nenhum outro diálogo ou interação que remetesse à “percepção”, por parte das crianças, da deficiência intelectual. Foi comum observar na interação um aluno corrigindo outro, dizendo-lhe que estava errado, rindo de alguma colocação, ajudando a completar uma palavra, tentando responder no lugar do outro, mas todas essas interações ocorreram entre as crianças sem distinção.

9. DISCUSSÃO

O presente estudo que tem como tema a aprendizagem da apreciação musical em crianças com deficiência intelectual e que tem como objetivo estudar a aprendizagem da apreciação musical em crianças com deficiência intelectual, especificamente identificando os tipos de respostas e termos empregados pelas crianças com deficiência intelectual em atividades de apreciação musical, estudando a aprendizagem da percepção de elementos harmônicos em crianças com deficiência intelectual; e relacionando a aprendizagem da apreciação musical às habilidades cognitivas de percepção, discriminação e formação de conceitos musicais, em crianças com deficiência intelectual.

A função psicológica da percepção é objeto de estudo da Filosofia desde a antiguidade, e da Psicologia desde sua consolidação como ciência, que em suas diversas epistemologias buscou explicar o conjunto de estruturas e funcionamento envolvidas no ato de perceber. Vigotski (1998), ao analisar o problema nas correntes psicológicas de sua época, sinalizou que, apesar de apresentarem dados que potencializavam a discussão acerca da sequência de desenvolvimento da percepção na infância, também geravam inconsistências para a própria resolução do problema.

Em seus experimentos e análises, Vigotski (1998) sustentou a visão de que a percepção é dependente da atribuição de sentido, ou seja, não se pode criar condições em que se separe a percepção da atribuição de significado ao objeto percebido. A premissa da atribuição de sentido levou ao questionamento acerca do caminho, no desenvolvimento, da percepção do todo e das partes. Isso porque, se alguém percebe um objeto imbuído de significado, então sua percepção é global, remete à um conjunto de elementos que compõem a percepção desse objeto. Contudo, dados experimentais levantados pela Psicologia evidenciavam o contrário, apontavam para um desenvolvimento da percepção com início pela percepção de objetos isolados. Ao discutir a questão, Vigotski (1998) insere na equação outro sistema psicológico, o da linguagem. O autor exemplifica o problema a partir de um experimento realizado por Stern.

Stern (como citado em Vigotski, 1998) analisou a percepção de desenhos e classificou fases que a criança percorre regularmente em sua percepção da realidade. A fase inicial corresponderia à percepção de objetos isolados e, na sequência, a criança passa a nomear os objetos e suas ações correspondentes. Na terceira fase assinala os traços e qualidades que percebe, para então descrever o desenho como um conjunto (Vigotski, 1998).

Apesar dos diversos achados científicos apoiando essa interpretação dos dados, Vigotski (1998) alertou para a dificuldade em se admitir que a percepção da criança comece pela percepção de objetos isolados. O autor apresenta então as investigações que apontavam para outra direção, a de que existiria um todo no início do desenvolvimento da percepção, e conclui que a sucessão de fases, na realidade, descrevia as fases de desenvolvimento da linguagem infantil.

O que Vigotski (1998) aponta com essas observações, é que os experimentos davam conta de levantar a capacidade da criança em verbalizar sobre a sua percepção, ao invés de efetivamente avaliar o processo de percepção em si, a qual, por sua vez, é caracterizada pela estruturação e integridade.

Em relação à percepção auditiva, o processo não é diferente. Pesquisas com bebês têm demonstrado que logo no primeiro ano de vida a escuta pode ser considerada sofisticada, exibindo inclusive preferências musicais (Ilari, 2002). Achados relativos à percepção de contornos melódicos e percepção harmônica na primeira infância evidenciam a capacidade, desde cedo, para uma percepção estruturada da música, que inclui padrões e regularidades estruturais (Trehub, 2003).

Barbosa (2009), em um trabalho de análise crítica da disciplina de Percepção Musical em cursos brasileiros de graduação em Música, reforça que os processos perceptivos em música não se restringem à captação dos elementos do som mas envolvem sempre uma situação complexa e integral.

Da mesma maneira, os pesquisadores apontam para as dificuldades metodológicas em avaliar a percepção musical na infância tendo em vista as limitações da linguagem. Como observaram Bigand e Poulin-Charronat (2006), interpretações distorcidas das capacidades musicais entre leigos e músicos são comumente encontradas na literatura da cognição musical, pela utilização

de tarefas experimentais que exigem julgamentos explícitos acerca dos elementos musicais, favorecendo sempre os que já possuem o conhecimento específico para respondê-las.

Na presente pesquisa, a questão da percepção de objetos isolados pode ser exemplificada pela tendência em se nomearem os timbres a partir da escuta de um trecho musical não familiar. Conforme exposto, analisando-se o conjunto das respostas das avaliações junto às crianças com deficiência intelectual, evidenciou-se a predominância de respostas com elementos associados à propriedade timbre, no sentido da identificação dos instrumentos musicais. Nos encontros com os grupos, também a identificação dos instrumentos musicais foi elemento marcante ao longo das atividades, tal como observado nos desenhos “sobre música” realizados pelas crianças.

Contudo, o que foi apontado não deve restringir a interpretação relativa a percepção da música como um todo. Quanto aos outros elementos, por exemplo, apesar da pouca ocorrência, a menção aos elementos forma e gênero musical, intensidade e duração na primeira atividade das avaliações, também oferecem indícios da percepção de outros elementos musicais, que apesar de ainda não totalmente conscientizados ou categorizados, não deixam de serem percebidos.

Cristina Grossi (2001), em um trabalho sobre a avaliação da percepção musical, identificou quatro principais categorias a partir das respostas de estudantes sobre uma escuta musical. A primeira denomina-se *caráter expressivo*, abrangendo respostas relacionadas à emoções, sentimentos e associações com o contexto social e/ou cultural; a segunda denomina-se *relações estruturais*, abrangendo questões como estrutura formal, partes da música, tensão e repouso; a terceira, *materiais do som*, abrange fontes e efeitos do som, bem como associação com outros sons; e a quarta denomina-se contextual, abrangendo comentários sobre gênero, estilo, períodos musicais e compositores. Apesar das críticas a esse trabalho, feitas por Barbosa (2005), no sentido de localizar a pesquisa de Grossi em um referencial teórico que desconsidera o caráter histórico da percepção, acredita-se que suas categorias de análise representam um modelo mais abrangente e qualitativo de avaliação da percepção musical. De acordo então com as categorias identificadas por Grossi, pode-se observar que as crianças da presente pesquisa indicaram, na

escuta de um trecho musical não familiar, elementos de no mínimo três das quatro principais categorias, o que também reforça o argumento de que o percebido é mais amplo que o nomeado.

Cabe observar que na perspectiva da Psicologia histórico-cultural a percepção é entendida como vinculada às atividades práticas e ao contexto cultural em que se inserem, minimizando assim a noção de percepção como um dado natural, mero produto de herança biológica.

Assim, os resultados, que poderiam ser interpretados como uma incapacidade para perceber outros elementos da estrutura musical, na realidade sublinham a capacidade das crianças de realizar a operação de conscientização e transferência do plano da ação para o plano da linguagem para determinados elementos musicais.

Barbosa (2009) lembra que a atribuição de sentido, nessa perspectiva, depende fundamentalmente da experiência ou do conhecimento particular do sujeito em relação ao objeto em questão. Nesse sentido, o encontrado na presente pesquisa sinaliza para os elementos da música que correspondem à experiência prática das crianças.

Em relação às atividades de apreciação de tema e variação esse processo também foi observado. A questão da percepção harmônica é objeto de discussão no meio acadêmico, por ser a harmonia considerada um dos parâmetros mais complexos da linguagem musical (Pecker, 2009).

Costa-Giomi (2001), em uma investigação sobre o desenvolvimento da percepção harmônica na infância, observou que tal habilidade só seria desenvolvida a partir de uma certa idade, por volta dos 09 anos, de acordo com um conjunto de pesquisas que sugerem uma incapacidade de crianças pequenas para a discriminação da harmonia. Novamente, revelam-se questões metodológicas que levam a tal interpretação, afastando-se da noção de globalidade da percepção.

Na presente pesquisa optou-se pela tarefa de comparação entre trechos musicais, adotando a perspectiva de que esse tipo de tarefa evidencia habilidades envolvidas na percepção harmônica (Bigand & Poulin-Charronat, 2006). O que parecia complexo para realização junto a crianças com deficiência intelectual, acabou por confirmar o que a literatura vem indicando acerca do conhecimento implícito da estrutura musical (Tillmann, Bharucha, &

Bigand, 2003), pois as crianças demonstraram compreender a tarefa e deram indícios de capacidade para responde-la desde as primeiras etapas da pesquisa.

Tendo em vista a comparação entre avaliação inicial e a final, observou-se uma evolução no sentido capacidade das crianças em perceber e se conscientizar quanto à semelhança entre os trechos. No que se refere à discriminação das diferenças entre os trechos (relação de similaridade), também foi observada evolução, pois as crianças estabeleceram na avaliação final mais associações de similaridade entre o tema e as variações, reconhecendo assim tanto a semelhança quanto as diferenças entre eles.

No que se refere à especificidade das variações, confirmou-se também o exposto na literatura quanto à interferência do contorno melódico enquanto parâmetro primeiro de referência das crianças no julgamento de trechos musicais (Krumhansl, 2006; Dowling, 1999). Nas variações em que a melodia não estava alterada, o reconhecimento da variação foi mais estável, já nas variações em que houve alteração na melodia, apenas Karin aceitou a hipótese da semelhança na avaliação inicial, enquanto que na avaliação final Duda continuou rejeitando essa hipótese.

Pode-se interpretar que a predominância da análise pelo contorno melódico se dá pelo mesmo princípio dos estudos envolvendo a percepção humana; as crianças se conscientizam primeiro do contorno melódico, o que culturalmente é destacado inclusive pela influência das letras da música, e então no processo de análise da percepção global apenas julgam aquilo do que têm consciência e condição de verbalizar, o que não significa que não tenham a percepção do contexto harmônico implicado.

Em se tratando de uma atividade nova para as crianças, houve também obstáculos, no que se demonstrou a pouca conscientização acerca dos elementos da estrutura musical, sendo um exemplo disso a questão da discriminação das vozes. Observou-se ao longo das avaliações que as crianças tinham dificuldade em discriminar o que era tocado pela flauta e o que era tocado pelo teclado. Houve o reconhecimento de que eram dois instrumentos, em alguns casos inclusive nomeados corretamente, porém nenhuma criança mostrou, seja verbalmente ou por outro meio de comunicação, claramente a discriminação entre eles.

Luana, por exemplo, quando a pesquisadora questiona sobre esse aspecto, chega a fazer o gesto imitando uma pessoa tocando teclado no ritmo que este apresentava no trecho ouvido, mas ao mesmo tempo cantarola a melodia, como se não conseguisse “ouvi-lo separadamente”. Karin, que tinha reconhecido a diferença entre os trechos na avaliação inicial, inclusive mencionando que havia algo “*enrolado*”, na avaliação final não reconheceu essa diferença, afirmando que eles eram “*iguais em tudo*”.

Por outro lado, alguns indícios importantes também sinalizam para a capacidade em realizar essa operação. Duda, por exemplo, indica na variação por alteração do acompanhamento, que “*o que tá na frente*” é a diferença entre os trechos. E Karin mostrou indício de identificação do parâmetro altura na variação por transposição tonal, um parâmetro muito sutil, de difícil discriminação considerando-se a pouca experiência em perceber mudanças de tonalidade.

Wallerstedt, Pramling, e Säljö (2013), em um artigo referenciado na perspectiva histórico-cultural, realizaram um estudo sobre o desenvolvimento das habilidades de escuta, entendendo que essa escuta depende da experiência e de formas particulares de aprendizado cultural através das quais nos tornamos familiarizados com a comunicação musical em suas variadas formas. No estudo, as crianças (com desenvolvimento típico) receberam aulas sobre os conceitos temporais, e depois foram entrevistadas acerca da escuta de dois trechos musicais, um em compasso binário e outro ternário. Após as indagações iniciais, o entrevistador introduzia os conceitos sistematizados trabalhados nas aulas.

Os autores encontraram uma trajetória de aprendizagem que inicia na não distinção entre os trechos, passando para o relato de perceber alguma diferença mas não sabendo explicar sobre ela. Na sequência observaram que as crianças passavam a descrever a diferença entre os trechos em termos da questão temporal, mas o faziam utilizando-se de termos cotidianos ou emprestados de outros domínios, e como estágio final a discriminação acompanhada da utilização dos termos sistematizados.

A mesma trajetória se aplica ao observado na presente pesquisa. Tendo em vista os indícios levantados, os dados apontam para a evolução das respostas dentro do processo de aprendizagem, partindo de uma percepção

pouco conscientizada, e conseqüentemente, menos verbalizada, que ao longo do processo de aprendizagem revela as operações que levam à sistemática conscientização dos elementos percebidos.

Retomando-se a história da evolução da percepção, destaca-se o papel da fala e da linguagem. Segundo Vigotski (2007), no curso do desenvolvimento intelectual, o momento decisivo “que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.” (p.12). No que se refere aos conceitos espontâneos, o processo de conscientização, então, diz respeito ao processo de transferir uma operação do plano da ação para o plano da linguagem, ou ainda, recriar a operação na imaginação “para que seja possível exprimi-la em palavras.” (Vigotski, 2009, p. 275).

A análise pela categoria “terminologia musical sistematizada” evidenciou a trajetória dos termos, e outras modalidades de respostas, empregados pelas crianças nas avaliações. Demonstrou-se uma evolução que seguiu com o abandono do uso de outras modalidades de resposta, com acréscimo de instrumentos identificados, e associações mais corretas quanto aos timbres efetivamente usados nos trechos musicais apresentados.

Já nos encontros constatou-se a complexidade do processo de construção de conceitos, no que implica o desenvolvimento da linguagem. Como destaca Vigotski (2009), “a formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (...) da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original.” (p. 168). Há ainda que se destacar o processo de assimilação dos conhecimentos científicos em toda essa evolução. Se o desenvolvimento dos conceitos espontâneos já é em si um processo complexo e não-linear, na medida em que se inserem os conhecimentos sistematizados na equação, há que se ter em mente que um novo processo de internalização do conhecimento se instala, em direção oposta ao processo já conhecido pela criança.

“A análise do conceito espontâneo da criança nos convence de que a criança tomou consciência do objeto em proporções bem maiores do que do próprio conceito; a análise do conceito científico nos convence de que, desde o

início, a criança toma consciência do conceito bem melhor do que do objeto nele representado.” (Vigostky, 2009, p.346)

Os exemplos de confusão com conceitos observados nos encontros também evidenciam essa trajetória, uma vez que as crianças tentam responder usando os novos conhecimentos com os quais estão se familiarizando, mas o fazem de maneira deslocada por ainda não estarem aptos à sua generalização, ou conscientes do objeto representado pelo conceito científico. Outro exemplo é a menção aos termos agudo e grave nas avaliações finais de Luana e Duda, que lembram que esses termos foram “ensinados”, mas ainda não conseguem aplicá-los.

Evidenciou-se, assim, na presente pesquisa, a complexidade do processo de formação de conceitos musicais e a relevância de se discriminarem as apropriações de conhecimentos do tipo espontâneos e científicos para uma avaliação mais adequada das respostas das crianças.

Por fim, cabe ressaltar que o papel da Educação é o de promover o desenvolvimento cultural, identificando os elementos culturais que precisam ser assimilados para esse desenvolvimento, e as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, em que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.” (Saviani, 2012, p. 14). Essa escola respeita a bagagem prévia do aluno como ponto de partida para o processo de ensino aprendizagem formal, mas sem perder de vista a função de guiar o aluno no caminho em direção ao conhecimento científico.

Em relação à Educação Musical não é diferente, e o conhecimento musical cotidiano do aluno deve ser considerado, mas não se pode permanecer nesse nível de desenvolvimento e apenas reproduzi-lo (Benedetti & Kerr, 2010). O trabalho que visa a aprendizagem da apreciação musical objetiva assim a conscientização da escuta e a formação de conceitos musicais a partir da transmissão do conhecimento socialmente construído.

Além disso, na perspectiva histórico-cultural, não se espera o desenvolvimento das funções psicológicas para então construir práticas, pois admite-se a premissa de que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, se apoiando em processos psíquicos imaturos. E é na interação e na colaboração que se dá a aprendizagem e o desenvolvimento,

pois é através do meio que a criança tem acesso aos sentidos e significados construídos socialmente.

Na interação possibilita-se a imitação, e pela imitação a criança é movida a realizar aquilo que não consegue, e se elevar a um grau superior de habilidades intelectuais. No presente trabalho evidenciou-se o valor da mediação e da interação com o grupo, das intervenções da pesquisadora às mediações realizadas pelas crianças com desenvolvimento típico, que contribuíram para a realização das atividades pelas crianças com deficiência. Se fosse tomada apenas a avaliação inicial como referência para a análise dos conhecimentos das crianças, seriam encontrados alguns indícios, mas muito pouco em comparação à riqueza de conhecimento encontrado quando abarcado todo o processo de aprendizagem em contexto de interação e inclusão. Toda a análise realizada na presente pesquisa levou essa riqueza em consideração, tomando-se o cuidado de apresentar uma organização sistemática, mas sempre considerando o todo que estava implicado na análise das partes. Nisso destaca-se o valor da opção metodológica da pesquisa ação e da análise do processo da aprendizagem na abordagem microgenética proposta por Vigotski.

Com base no exposto ficaram sublinhadas as possibilidades do aprender da criança com deficiência intelectual, pois a imitação só é possível naquilo que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais (Vigotski, 2009). Os indícios apresentados mostram que as atividades propostas estiveram dentro da zona de potencialidades das crianças, incluindo-se nisso, para além dos elementos básicos da música, os aspectos harmônicos, e que se faz necessário esse olhar para proporcionar a realização do processo de aprendizagem.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DEFICIÊNCIA - LIMITAÇÃO OU POSSIBILIDADE?

Em seus estudos sobre as deficiências, Vigotski (2011) aponta que a grande falha do olhar tradicional para a educação das pessoas com deficiência estava em caracterizá-las pelo ângulo da perda de funções ou da soma de funções desenvolvidas de modo insuficiente. “Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal.” (p. 869).

Porém, se por um lado a deficiência implica em uma limitação, que produz falhas e obstáculos à adaptação da criança perante a sociedade em que vive, por outro lado a mesma limitação é um estímulo para o desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, o que para a Psicologia Histórico-cultural deve ser o foco de atenção no trabalho com as pessoas com deficiência.

O olhar tradicional levava a educação a atuar sobre o desenvolvimento das funções básicas, sobre o lugar onde se enxergava a falta. Mas o estudo das funções psicológicas superiores demonstrou que estas não são funções naturais, mas sim funções adquiridas socialmente, e como tal, passíveis de modificação. O foco da educação passa a ser então o desenvolvimento cultural, pois “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.” (Vigotski, 2011, p. 869).

Na presente pesquisa buscou-se evidenciar o olhar para a aprendizagem como sendo um processo que acontece na e pela interação, colaboração e mediação, e quantos indícios surgem quando se faz a opção por esse olhar. Entendendo que uma das tarefas fundamentais da pesquisa em educação e em psicologia da aprendizagem é de descobrir a lógica interna desses processos e levar esse conhecimento para a sua concretização na prática educativa cotidiana, cabe ressaltar alguns apontamentos para o campo da educação musical com crianças com deficiência intelectual.

Com base no referencial teórico adotado e na análise realizada, destaca-se em primeiro lugar a relevância, para o professor que atua na educação

musical, **de compreender como se desenrola o processo de aprendizagem, e que o resultado de um conteúdo ensinado não será um produto acabado, um conceito formado, mas a expressão do processo contínuo de aprendizagem.** Essa compreensão resulta na transformação que permite entender uma palavra, um gesto, antes avaliado como “errado”, como a revelação dos indícios da compreensão infantil dos conceitos ensinados.

Um exemplo do reflexo dessa compreensão se encontra no funcionamento e dinâmica entre conceitos espontâneos e científicos. A confusão entre os conceitos, como observada na análise do desenvolvimento dos conceitos musicais (subcapítulo 8.4.2), poderia ser interpretada como uma dificuldade das crianças em compreender e discriminar os conceitos. Poder-se-ia dizer que elas não aprenderam. Mas, sabendo-se da dinâmica da aprendizagem dos conceitos, constata-se que as respostas das crianças, ainda que confusas ou imprecisas, evidenciam a apropriação dos conceitos ensinados, processo esse ainda incompleto, no sentido da sua internalização e conscientização em torno do objeto que aqueles conceitos representam na prática.

Ainda, pode frustrar um professor receber como resposta as expressões “*aquele barulho*” ou “*tava meio embolado*”, em uma avaliação final após todo um processo de ensino dos conteúdos da música, mas são essas expressões que revelam o processo de conscientização dos elementos da música, e a capacidade da criança em usar a linguagem para expressar a sua vivência, ainda que a partir de termos do seu cotidiano.

Compreender como se desenrola o processo de aprendizagem também remete à noção fundamental de zona de desenvolvimento próximo, definida por Vigotski (2009) como sendo a discrepância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível atingido ao resolver problemas em colaboração com outra pessoa.

Tendo em vista esse conceito, o professor deve estar atento ao fato de que **o que a criança consegue expressar, verbalizar ou simbolizar com ajuda, expõe a potencialidade para a aprendizagem** do conteúdo que está sendo abordado. Na presente pesquisa por exemplo, houve momentos em que as crianças com deficiência intelectual pareciam copiar os colegas ou a pesquisadora sem atribuir significado à essa ação, pois elas pouco

verbalizavam suas justificativas quando questionadas acerca das suas respostas ou escolhas. Mas, tendo em vista o conceito de zona de desenvolvimento próximo, tem-se a premissa de que a aprendizagem é possível quando é possível a imitação, ou seja, aquilo que a criança imita representa uma evidência da potencialidade para a aprendizagem daquela atividade ou para o desenvolvimento daquela função com a qual ela está envolvida.

Nesse sentido, revela-se fundamental a **adoção da avaliação contínua e diagnóstica** para o trabalho com as crianças com deficiência intelectual.

Segundo Minetto (2008), a avaliação na educação inclusiva pode assumir duas formas distintas: a classificatória e a diagnóstica. A avaliação classificatória visa avaliar o aluno em seu rendimento e aprendizado, enquanto a diagnóstica leva em consideração não só o aluno mas todo o contexto em que ele está envolvido. Pode-se dizer que a avaliação classificatória visa o produto, enquanto a diagnóstica visa o processo.

A avaliação diagnóstica vem sendo estimulada na educação desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a qual recomenda às escolas de Ensino Fundamental, em seu artigo 24, que:

*“V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais;”*

Mediante essa concepção, o professor não somente avalia a criança com deficiência a partir de novos pressupostos, trabalha em favor do desenvolvimento cultural, e passa a valorizar as conquistas de aprendizagem de seus alunos, como também reflete sobre sua prática pedagógica, pois a avaliação contínua e diagnóstica promove a revisão das ações educativas, podendo-se analisar “... até que ponto o fracasso do aluno não está diretamente relacionado à ela (a prática pedagógica) ou à sua forma de avaliar.” (Minetto, 2008, p. 83).

Além dos apontamentos para o campo da educação musical, cabe também enfatizar a necessidade de mais trabalhos científicos com o objetivo de investigar o processo de aprendizagem musical de crianças com deficiência intelectual.

O que foi exposto no presente trabalho se limita ao que o olhar da pesquisadora, neste momento, decidiu por salientar em detrimento de muitas outras possibilidades de intervenção, e de observação dos indícios e episódios vivenciados.

Pesquisas futuras poderiam melhor explorar o uso de meios auxiliares. Na presente pesquisa foram utilizados, de maneira geral, recursos visuais que reproduziam os objetos, ao invés de oferecer estímulos de associação indireta com o objeto (por exemplo, para representar uma flauta, ao invés de mostrar um cartão com a imagem do instrumento, apresentar um cartão que represente o vento, para associar com o sopro no instrumento).

Ao descrever um experimento de Leontiev sobre o desenvolvimento das operações com signos no processo de memorização, Vigotski destaca que, em relação ao uso de figuras como meios auxiliares indiretos, “crianças ligeiramente retardadas (...) beneficiaram-se pouco, se é que se beneficiaram, da presença das figuras; e quanto a crianças severamente retardadas, os estímulos auxiliares, na realidade, interferiram negativamente no seu desempenho” (Vigotski, 2007, p. 46).

Os episódios mencionados na presente pesquisa evidenciaram que as crianças realizaram operações esperadas para a idade escolar, utilizando recursos de representação direta (imagens que reproduziam o objeto, como por exemplo o instrumento musical), e indicando transição para estágios intermediários de simbolização mediada (utilização de recursos/signos que não são representações diretas, mas possuem relação com o objeto), porém seriam necessárias outras intervenções para dar conta desse foco de análise.

Nesse sentido, estimulam-se pesquisas que explorem a utilização de meios auxiliares na aprendizagem de conceitos musicais, para uma análise mais detalhada de como se dá esse processo, que está na base do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Outro tópico de investigação é a questão do parâmetro duração do som. Nos encontros com os grupos foram trabalhados elementos como pulsação, andamento e ritmo, que não foram contemplados na análise por extrapolar os objetivos ora propostos. O campo de investigações acerca das questões do tempo na música já é bastante explorado, e por isso estimula-se investigações

nessa área junto a crianças com deficiência intelectual, para compor os achados referentes aos outros parâmetros musicais.

Estimulam-se, enfim, pesquisas que tragam informações, interpretações e olhares que contribuam para a compreensão do processo de aprendizagem musical das crianças com deficiência intelectual, nas suas mais diversas formas de apropriação.

Em síntese, na presente pesquisa, buscou-se demonstrar quantos elementos de análise surgem de uma avaliação que leva em consideração todo o processo implicado em torno dela. Em contraposição a uma avaliação estática limitada no tempo, uma avaliação que busca as relações de significado estabelecidas ao longo de um trabalho de conversas, trocas, brincadeiras e vivências, mediadas pelo professor, e que têm como ponto central o conhecimento musical socialmente construído.

Buscou-se destacar o papel do professor na mediação desse conhecimento, a função da escola como local de acesso ao conhecimento, partindo do conhecimento espontâneo construído da vivência musical cotidiana e encontrando os elos para a significação dos conceitos musicais. Buscou-se evidenciar o processo de aprendizagem musical das crianças com deficiência intelectual, um processo que está pautado no desenvolvimento das funções psicológicas, funções essas que se realizam mediante diversos métodos, mas acima de tudo, são possíveis de se realizarem, dependendo do suporte social, das adaptações e da mediação do meio em favor das suas potencialidades.

Se a deficiência intelectual representa limitações ou possibilidades, resta concluir que se trata de uma escolha. Se a escolha se dá pela limitação, a aprendizagem e o trabalho serão igualmente limitados. Mas se a escolha se dá pela possibilidade, as barreiras para a aprendizagem são transformadas e os caminhos para que ela aconteça se abrem em múltiplas oportunidades.

REFERÊNCIAS

- Abeles, H., Hoffer, C & Klotman, R. (1994) *Foundations of music education*. 2ª ed. New York: Schirmer Books.
- Albino, C. & Lima, S. (2009). A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. *Música Hodie*, 9(2), 91-104.
- Almeida, M. (2004). Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 16, 33-48.
- Álvares, S. (2006). Vertentes do saber musical – precedentes e consequentes epistemológicos rumo a uma fundamentação filosófica abrangente para uma educação musical contemporânea. In B. Ilari (org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção* (cap. 13, pp. 429-452). Curitiba, Ed. da UFPR.
- Amaral, T. (2004). *Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (4ª ed.) Porto Alegre: ARTMED.
- Anache, A. & Mitjans A. (2007). Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(2), pp. 253-274.
- Aranha, M. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, 2, pp. 63-70.
- Araújo, S. (2005) O processo de solução de problemas e crianças com deficiência mental leve: a relação entre o real e o virtual. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 11(3), p.395-408.
- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família*. (2ª ed., D. Flaksman, trad.) Rio de Janeiro: Guanabara.
- Arroyo, M. (2002). Educação musical na contemporaneidade. *Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG*.
- Bamberger, J. (2006). What develops in musical development? In G.E. McPherson (Ed.) *The child as a musician: a handbook of musical development*. Oxford, Oxford University Press.
- Barbosa, M. (2005). Percepção musical sob novo enfoque: a escola de Vigotski. *Música Hodie*, 5(2), 91-105.

Barbosa, M. (2009) *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Bastian, H. (2000). A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. *Em pauta*, 11(16/17), 75-106.

Bastião, Z. (2010). A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. *Revista da ABEM*, 23, 15-24.

Bauer, M. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (P. Guareschi, Trad.) Petrópolis: Vozes.

Benedetti, K. & Kerr, D. (2010). A educação musical sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Música Hodie*, 10(2), 71-90.

Beyer, E. (1988). *A abordagem cognitiva em música. Uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

Bigand, E. e Poulin-Charronat, B. (2006). Are we “experienced listeners”? A review of the musical capacities that do not depend on formal music training. *Cognition*, n.100, pp. 100-130.

Bona, M. (2011). Carl Orff: um compositor em cena. In T. Mateiro & B. Ilari (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical* (cap. 4, pp. 126-156). Curitiba: IBPEX.

Bourscheidt, L. (2008). *A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Brasil/SEESP. (2002). *Estratégias e orientações sobre artes - Respondendo com Arte às necessidades especiais*. Brasília.

Brasil (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde).

Bruscia, K. (2000). *Definindo Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.

Carvalho, E. & Maciel, D. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, 11(2), 147– 156.

Costa-Giomi, E. (2001). El desarrollo de la percepción armónica durante la infância. *Cuadernos interamericanos de investigación en educación musical*, 1(2), 43-56.

- Cunha, E. (2003). A avaliação da apreciação musical. In L. Hentschke & J. Souza (orgs.) *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna.
- Cunha, T. (2007). *Desenvolvimento do teste de processamento auditivo com estímulos musicais*. Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil.
- Daniels, H. & Hedegaard, M. (eds.) (2011). *Vygotsky and special needs education: rethinking support for children and schools*. London, Continuum.
- Del Ben, L. (2000a). Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre a música. In J. Souza (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS.
- Del Ben, L. (2000b). A experiência de apreciar música: relatos de alunos de 1ª série. In J. Souza (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS.
- Del Ben, L. (2003). A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*, 7, 76-82.
- Dibben, N. (2001). What do we hear, when we hear music? Music perception and music material. *Musicae Scientiae*, 5(2), 161-194.
- Diniz, D., Medeiros, M. & Squinca, F. (2007). Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cad. Saúde Pública*, 23(10), 2507-2510.
- Diniz, D., Barbosa, L. & Santos, W. (2010). Deficiência, direitos humanos e justiça. In D. Diniz & W. Santos (Orgs.) *Deficiência e discriminação*. Brasília: Letras Livres/EdUnB.
- Dowling, W. (1999). The development of music perception and cognition. In: D. Deutsch. (Ed). *The psychology of music* (2nd ed., pp. 603-625). San Diego, CA: Academic Press.
- Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7(1/2), 17-50.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), 79-115.
- Duarte, N. (2004). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.

- Enumo, S. (2005). Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 11(3), pp. 335-354.
- Eyng, C. & Galuch, M. (2009). Signos, conceitos e sistemas músico-conceituais: implicações na educação musical escolar. *Revista Teoria e Prática na Educação*, 12(3), 136-146.
- Facci, M., Eidt, N. & Tuleski, S. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124.
- Fernandes, J. (2000). Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. *Revista da ABEM*, 5, 45-57.
- Fernandes, J. (2004). Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, 10, 75-87.
- Ferreira, J. (1989). *A construção escolar da deficiência mental*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Fierro, A. (2004). Os alunos com deficiência mental. In A. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 3, 2ª Ed.) (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Figueiredo, E. (1996) *Evolução do pensamento criador em situação musical*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade Estadual de Campinas.
- Figueiredo, R. & Poulin, J. (2008). Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: S. H. V. Cruz. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa* (1ª Ed). São Paulo: Cortez.
- Figueiredo, S. (2012). A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In G. Jordão, R. Allucci, S. Molina & A. Terahata (coords.) *A música na escola*. São Paulo. Recuperado em 12 de Março de 2013 de <http://www.amusicanaescola.com.br>.
- Flick, U. (2004) Uma introdução à pesquisa qualitativa (S. Netz, trad., 2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Fonseca, M. (2005). *O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical*. Dissertação de Mestrado, Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Fonterrada, M. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP.

Fonterrada, M. (2012). A Educação Musical Brasileira e Três Modelos Explicativos de Mundo: em busca de significados. *Música Hodie*, 12(1), 191-203.

França, C. e Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, 13 (21), 5-41.

Freire, R. (2006). Contribuições de Bruner e Gagné para a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*, Brasília.

Fuks, R. (2007). A Educação Musical da Era Vargas: Seus precursores. In A. Oliveira & R. Cajazeira (orgs.) *Educação Musical no Brasil* (cap. 3, pp. 18-23). Salvador: P&A.

Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas.

Gjerdingen, R. (2002). The psychology of music. In T. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory*. (2ª ed) United Kingdom: Cambridge University Press.

Glat, R. & Fernandes, E. (2005). Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão (MEC/SEESP)*, 1, 35-39.

Gobbi, V. (2011). *As significações da percepção na apreciação musical*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Góes, M. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, pp. 9-25.

Gomes, J. (2010). O Aprendizado de Música por Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. In Dottori, M. (ed.) & Nogueira, M. (2010, Maio) *Anais do VI Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Rio de Janeiro: UFRJ, RJ, Brasil.

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grossi, C. (2001) Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, 6, 49-58.

Hallam, S. (2006) Musicality. In: McPherson, G. (Org.) *The child as musician: A handbook of musical development*. New York: Oxford University Press.

Hargreaves, D. (1986). Developmental Psychology and Music Education. *Psychology of Music*, 14, 83-96.

Hargreaves, D. & Zimmerman, M. (2006). Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In B. Ilari (org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba, Ed. Da UFPR.

Ilari, B. (2002). Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, 7, 83-90.

Ilari, B. (2005). A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: M. Dottori, B. Ilari & R. Souza. *Anais do primeiro Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: DeArtes-UFPR.

Ilari, B. (2009). Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In B. Ilari & R. Araújo (orgs., pp. 13-36) *Mentes em música*. Curitiba: Deartes.

Joly, I. (2011). Música e Educação Especial: Uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. *Educação*, 28(2), pp. 79-86.

Jordão, G., Allucci, R., Molina, S. & Terahata, A. (2012). *A música na escola*. São Paulo. Recuperado em 12 de Março de 2013 de <http://www.amusicanaescola.com.br>.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1999a). Fundamentos do Ensino Inclusivo. In S. Stainback & W. Stainback (Ed.) *Inclusão: um guia para educadores*. (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1999b). Visão geral histórica da inclusão. In S. Stainback & W. Stainback (Ed.) *Inclusão: um guia para educadores*. (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Krumhansl, C. (2006). Ritmo e altura na cognição musical. In B. Ilari (org.) *Em busca da mente musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba, Ed. Da UFPR.

Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed.

Lazzarin, L. (2004). *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008 (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. Brasília, DF. Recuperado em 10 de Setembro de 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm

Linhares, M., Maria, M., Escolano, A. & Gera, A. (1998). Avaliação assistida: uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças. *Temas em Psicologia*, 6(3), pp. 231-254.

Loureiro, C. (2006). *Musicoterapia na educação musical especial de portadores de atraso do desenvolvimento leve e moderado na rede regular de ensino*. Dissertação de mestrado, UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Loureiro, M. & Paula, H. (2006) Timbre de um instrumento musical: caracterização e representação. *Per Musi*, 14, 57-81.

MacDonald, R., O'Donnell, P. & Davies, J. (1999). An empirical investigation into the effects of structured music workshops for individuals with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 12 (3), 225-240.

Mantoan, M. (1992) A Construção da Inteligência nos Deficientes Mentais: um desafio, uma proposta. *Cadernos de Educação Especial*, 1(1), 107-114.

Mantoan, M. (1994). Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. *Pro-posições*, 5(2), pp. 60-68.

Mantoan, M. (1998). Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Caderno CEDES*, 19(46),00. Retrieved July 11, 2013, from <http://www.scielo.br>.

Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In A. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 3, 2ª Ed.) (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Maria, M. & Linhares, M. (1999). Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), pp. 395-417.

Mariani, S. (2011). Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In T. Mateiro & B. Ilari (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical* (cap. 1, pp. 26-54). Curitiba: IBPEX.

Mateiro, T. (2006). Educação Musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. *Revista Nupeart*, 4(4), 115-135.

Mateiro, T. (2011). John Paynter: a música criativa nas escolas. In T. Mateiro & B. Ilari (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical* (cap. 8, pp. 244-273). Curitiba: IBPEX.

Mateiro, T. & Ilari, B. (2011). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX.

McAdams, S. & Matzkin, D. (2003). The roots of musical variation in perceptual similarity and invariance. In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.) *The cognitive*

neuroscience of music. (Chap. 6, pp. 79-94). New York: Oxford University Press.

Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, n.3, pp. 59-71.

Mendonça, J. & Lemos, S. (2010). Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos. *Revista da ABEM*, 23, 58-66.

Merleau-Ponty, M. (2006) *Psicologia e Pedagogia da criança: Curso da Sorbonne 1949-1952*. (I. Benedetti, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. London: The University of Chicago Press.

Minetto, M. (2008) *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. (2ª ed.) Curitiba: Ibpex.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, 130p.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Recuperado em 17 de Julho de 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

Minto, C. (2000). Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 6(1), pp. 1-26.

Miranda, A. (2008). Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, 7, pp. 29-44.

Morgado, L. & Parrat-Dayana, S. (2006). Conversas livres com as crianças: problemas e métodos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 10 (2), pp. 315-321.

Netto, N. & Leal, D. (2103). Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(1), pp. 73-91.

Ockelford, A. (2000). Music in the Education of Children with Severe or Profound Learning Difficulties: Issues in Current U.K. Provision, A New Conceptual Framework, and Proposals for Research. *Psychology of Music*, 28 (2), 197-217.

Oliveira, A. (2007). Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In A. Oliveira & R. Cajazeira (orgs.) *Educação Musical no Brasil* (cap. 1, pp. 3-12). Salvador: P&A.

Oliveira, L. (2010). A emergência do significado em música. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Organização Mundial da Saúde. (1997). *CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. (10ª rev., vol.1) São Paulo: Universidade de São Paulo.

Parejo, E. (2011). Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In T. Mateiro & B. Ilari (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical* (cap. 3, pp. 91-123). Curitiba: IBPEX.

Parncutt, R. (2006). Prenatal development. In G. McPherson (org.) *The child as musician: A handbook of musical development* (chap.1, pp. 1-32). New York: Oxford University Press.

Pecker, P. (2009). As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS.

Pecker, P. & Kebach, P. (2008). Os processos precoces de aprendizagem musical: uma abordagem construtivista. In: B. Medeiros & M. Nogueira (orgs.). *Anais do IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. São Paulo: Paulistana.

Penna, M. (2004). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, 10, 19-28.

Peretz, I. (2003). Brain specialization for music: new evidence from congenital amusia. In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.) *The cognitive neuroscience of music*. (Chap. 13, pp. 192-203). New York: Oxford University Press.

Pimentel, S. (2008). A subjetivação do (d)eficiente no interior da escola: uma identidade a ser (des)construída. *Educação em Revista*, 9(2), 113-124.

Portowitz, A. & Klein, P. (2007) MISC-MUSIC: a music program to enhance cognitive processing among children with learning difficulties. *International Journal of Music Education*, 25(3), 259–271.

Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2009). Making musical sense: the multimodal nature of clarifying musical listening. *Music Education Research*, 11(2), 135-151.

Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais/Secretaria Municipal de Educação, (2004). *Currículo para as escolas da Rede Pública Municipal: ensino fundamental 1ª a 4ª séries*. Curitiba: PMSJP/SEMED.

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Rajobac, R. (2011). A importância do conceito rousseauiano de infância para a filosofia da educação musical no século XXI. *Música Hodie*, 11(1), 11-41.

Ramos, D., Elias, A. & Silva, E. (2013). Cultura e memória: considerações sobre a recepção musical. In Nogueira, M. (ed.) (2013, Maio) *Anais do IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Belém: UFPA, PA, Brasil.

Ramozzi-Chiarottino, Z. (2002) Bärbel Inhelder Procura Falsear o Modelo Piagetiano; antes da Teoria de Popper (?). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), pp. 569-572.

Roederer, J. (2002). *Introdução à física e psicofísica da música*. (A. Cunha, trad.) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp).

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Romanelli, G. (2009) A música que soa nas escolas: contribuições de um estudo etnográfico. *Música em perspectiva*, 2(2), 78-104.

Santos, C. (2008). *A educação musical especial: Aspectos históricos, legais e metodológicos*. Dissertação de mestrado, UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Santos, W. (2010). Deficiência, desigualdade e assistência social: o Brasil e o debate internacional. In D. Diniz & W. Santos (Orgs.) *Deficiência e discriminação*. Brasília: Letras Livres/EdUnB.

Sasaki, R. K. (2004). Deficiência mental ou deficiência intelectual. s.l. Recuperado em 06 de Dezembro, 2013, de <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/>

Saviani, D. (2012) *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (11ª edição) São Paulo: Autores Associados.

Schalock, R., Luckasson, R. & Shogren, K. (2007). The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 45(2), 116-124.

Schellenberg, E. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.) *The cognitive neuroscience of music*. (Chap. 28, pp. 430-448). New York: Oxford University Press.

Schroeder, S. & Schroeder, J. (2011). As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*, 19 (26), 105-118.

Seminerio, F. (2002). Inteligência como constructo e como processo: sumário das pesquisas ao longo do tempo. *Paidéia*, 12(23), pp. 163-175.

Silva, M. (2010). *Adaptação, validação e normatização de uma bateria de testes para avaliação de amusia em adolescentes de Belo Horizonte*. Dissertação de mestrado, UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Silva, W. (2011). Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In T. Mateiro & B. Ilari (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical* (cap. 2, pp. 56-87). Curitiba: IBPEX.

Sloboda, J. (2008). *A mente musical: A psicologia cognitiva da música* (B. Ilari & R. Ilari, Trad.). Londrina: EDUEL. (obra original publicada em 1985).

Souza, J. (2007). A Educação Musical no Brasil dos anos 1930-45. In A. Oliveira & R. Cajazeira (orgs.) *Educação Musical no Brasil* (cap. 2, pp. 13-17). Salvador: P&A.

Stiff, K. (2009) *Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil*. In: E. Beyer & P. Kebach (orgs.) *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical* (cap.2, pp. 27-36). Porto Alegre: Mediação.

Subtil, M. (2006) *Música midiática & o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: Editora UEPG.

Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez.

Tillmann, B., Bharucha, J. & Bigand, E. (2003). Learning and perceiving musical structures: further insights from artificial neural networks. In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.) *The cognitive neuroscience of music*. (Chap. 8, pp. 109-123). New York: Oxford University Press.

Trehub, S. (2003). Musical predispositions in infancy: an update. In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.) *The cognitive neuroscience of music*. (Chap. 1, pp. 3-20). New York: Oxford University Press.

Veltrone, A. & Mendes, E. (2011). Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. *Paidéia*, 21(50), 413-421.

Vigotski, L. (1998) *O desenvolvimento psicológico na infância*. (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1982).

Vigotski, L. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (Neto, L. Barreto, L. & Afeche, S., Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1984).

Vigotski, L. (2009) *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.) 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Vigotski, L. (2011) A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. (D. R. Sales, M. K. Oliveira & P. N. Marques, Trad.) *Educação e Pesquisa*, 37(4), 861-870.

Vygotski, L. (1997). *Obras escogidas. Tomo V – Fundamentos de Defectología*. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. (1981a). The instrumental method in psychology. In Wertsch, J. (ed.) *The concept of activity in soviet psychology*. (pp. 136-143) New York: M.E. Sharpe.

Vygotsky, L. (1981b). The genesis of higher mental functions. In Wertsch, J. (ed.) *The concept of activity in soviet psychology*. (pp. 147-188) New York: M.E. Sharpe.

Vygotsky, L. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallerstedt, C., Pramling, N. & Säljö, R. (2013). Learning to discern and account: The trajectory of a listening skill in an institutional setting. *Psychology of Music*, 0(0), 1-20.

Waslawick, P., Camargo, D. & Maheirie, K. (2007). Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 105-113.

Welch, G., Ockelford, A., Carter, F., Zimmermann, S. e Himonides, E. (2009). ‘Sounds of Intent’: mapping musical behaviour and development in children and young people with complex needs. *Psychology of Music*, 37(3), 348–370.

Wertsch, J. (1981). *The concept of activity in soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe.

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Família)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Melody Lynn Falco Raby, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders, venho convidá-lo (a) a participar de um estudo intitulado “A aprendizagem musical na modalidade da apreciação musical em crianças com deficiência intelectual leve.” Neste estudo, pretendemos abordar a aprendizagem da música pela escuta, ou seja, estudar o que as crianças podem aprender quando escutam uma música. Considerando que as pessoas são diferentes e aprendem de forma diferente, as pesquisas sobre aprendizagem são relevantes para ajudar professores e escolas nos seus trabalhos com todos os alunos, com ou sem deficiências.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar como as crianças com deficiência intelectual leve aprendem música a partir da escuta.
- b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será convidado (a) a responder uma entrevista para falar sobre como a música está presente no cotidiano de sua escola.
- c) A entrevista terá duração de aproximadamente vinte minutos, e o objetivo é levantar dados acerca da realidade escolar, da presença da música na escola de maneira formal e informal, e observações acerca das crianças participantes da pesquisa que você conhecer.
- d) Todas as perguntas foram pensadas e planejadas para não oferecer risco, psicológico ou físico, aos participantes da pesquisa. Os participantes poderão desistir do estudo em qualquer etapa do mesmo e sem qualquer tipo de ônus. Em hipótese alguma os participantes da pesquisa serão obrigados a fornecer informações sobre quaisquer áreas que julgarem ser de domínio privado e somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso aos dados da pesquisa.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: ampliação da vivência musical dos participantes e o favorecimento da sua aprendizagem musical, conhecer melhor a aprendizagem da música em crianças com deficiência intelectual, contribuir para o professor de música no planejamento de suas aulas e contribuir para a construção de propostas pedagógicas adequadas ao ensino de música à crianças com deficiência intelectual leve. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240

Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- f) A pesquisadora responsável por este estudo poderá ser contatada pelos telefones (41) 9175-4794 ou (41) 3333-6936, ou pelo e-mail melodyfalco@ufpr.br, ou no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, na Rua Coronel Dulcídio, 638, Batel, telefone (41) 3222-6856 para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento. Você poderá solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas apenas pela pesquisadora responsável e sua orientadora. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. Portanto, você não será identificado (a) em hipótese alguma.
- i) Os interessados poderão receber uma cópia escrita do texto final desta pesquisa.

Agradeço a atenção e a disponibilidade de todos.

Melody Lynn Falco Raby

Pesquisadora responsável

São José dos Pinhais, ____ de _____ de _____.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240

Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei participar. A explicação que recebi menciona que os dados coletados serão mantidos em caráter anônimo, que a participação é voluntária, e me foram explicados os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento. Também fui informado (a) que poderei receber as informações dos resultados da pesquisa em questão.

Eu concordo em participar voluntariamente deste estudo.

(Assinatura do (a) participante)

São José dos Pinhais, ____ de _____ de _____.

Melody Lynn Falco Raby

Pesquisadora responsável

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240

Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

**APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido
(Escola)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Melody Lynn Falco Raby, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders, venho convidá-lo (a) a participar de um estudo intitulado “A aprendizagem musical na modalidade da apreciação musical em crianças com deficiência intelectual leve.” Neste estudo, pretendemos abordar a aprendizagem da música pela escuta, ou seja, estudar o que as crianças podem aprender quando escutam uma música. Considerando que as pessoas são diferentes e aprendem de forma diferente, as pesquisas sobre aprendizagem são relevantes para ajudar professores e escolas nos seus trabalhos com todos os alunos, com ou sem deficiências.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar como as crianças com deficiência intelectual leve aprendem música a partir da escuta.
- b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será convidado (a) a responder uma entrevista para falar sobre como a música está presente no cotidiano de sua escola.
- c) A entrevista terá duração de aproximadamente vinte minutos, e o objetivo é levantar dados acerca da realidade escolar, da presença da música na escola de maneira formal e informal, e observações acerca das crianças participantes da pesquisa que você conhecer.
- d) Todas as perguntas foram pensadas e planejadas para não oferecer risco, psicológico ou físico, aos participantes da pesquisa. Os participantes poderão desistir do estudo em qualquer etapa do mesmo e sem qualquer tipo de ônus. Em hipótese alguma os participantes da pesquisa serão obrigados a fornecer informações sobre quaisquer áreas que julgarem ser de domínio privado e somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso aos dados da pesquisa.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: ampliação da vivência musical dos participantes e o favorecimento da sua aprendizagem musical, conhecer melhor a aprendizagem da música em crianças com deficiência intelectual, contribuir para o professor de música no planejamento de suas aulas e contribuir para a construção de propostas pedagógicas adequadas ao ensino de música à crianças com deficiência intelectual leve. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240

Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- f) A pesquisadora responsável por este estudo poderá ser contatada pelos telefones (41) 9175-4794 ou (41) 3333-6936, ou pelo e-mail melodyfalco@ufpr.br, ou no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, na Rua Coronel Dulcídio, 638, Batel, telefone (41) 3222-6856 para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento. Você poderá solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas apenas pela pesquisadora responsável e sua orientadora. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. Portanto, você não será identificado (a) em hipótese alguma.
- i) Os interessados poderão receber uma cópia escrita do texto final desta pesquisa.

Agradeço a atenção e a disponibilidade de todos.

Melody Lynn Falco Raby
Pesquisadora responsável

São José dos Pinhais, ____ de _____ de _____.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240

Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei participar. A explicação que recebi menciona que os dados coletados serão mantidos em caráter anônimo, que a participação é voluntária, e me foram explicados os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento. Também fui informado (a) que poderei receber as informações dos resultados da pesquisa em questão.

Eu concordo em participar voluntariamente deste estudo.

(Assinatura do (a) participante)

São José dos Pinhais, ____ de _____ de _____.

Melody Lynn Falco Raby

Pesquisadora responsável

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240

Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICE C: Roteiro das entrevistas semi-estruturadas

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE ESCOLAR

Professor (a): _____

Pedagogo (a): _____

- 1) A escola tem aula de música?
(Esta pergunta se destina a verificar se a escola prevê a disciplina de música no conjunto das aulas de artes)
- 2) Se sim, como as aulas são organizadas?
(Esta pergunta se destina a investigar, caso a disciplina de música esteja prevista, como é a organização da disciplina)
- 3) Em que outros momentos do cotidiano escolar a música é utilizada?
(Esta pergunta se destina a investigar a utilização da música em outras disciplinas, e em atividades festivas organizadas pela escola, ou ainda outros momentos do ano letivo)
- 4) Como é a participação dos alunos com deficiência intelectual nas aulas/atividades que envolvem música?
(Esta pergunta tem como objetivo investigar a percepção da equipe escolar em relação à participação dos alunos com deficiência intelectual participantes da pesquisa nas aulas/atividades que envolvem música, considerando o interesse, o grau de participação, verbalizações e comportamentos observados)
- 5) Existe envolvimento com música no horário do recreio? Como isso acontece?
(Esta pergunta se destina a investigar relações mais espontâneas com a música no contexto escolar, bem como o grau de participação das crianças participantes da pesquisa)
- 6) Observações sobre a criança com deficiência intelectual participante da pesquisa, no contexto escolar em geral.
(Este tópico objetiva investigar aspectos pedagógicos, de interação social, comportamento e outras observações da equipe escolar em relação às crianças participantes da pesquisa)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

Aluno

(a): _____

Responsável (is): _____

- 1) Como a família se relaciona com a música? Como são as preferências musicais na família?
(Esta pergunta se destina a investigar o ambiente musical familiar, no sentido do estímulo e influência desse ambiente na relação com a música, e os estilos musicais mais familiares para a criança)
- 2) A família participa de alguma atividade que envolva música?
(Esta pergunta se destina a verificar se existe envolvimento formal da família ou de algum membro da família em atividades musicais, tais como corais de igreja, aulas particulares, participação em algum projeto social ou outros)
- 3) Seu (sua) filho (a) ouve música em casa? Ou quando assiste televisão, se interessa pelas músicas que escuta?
(Esta pergunta se destina a investigar os tipos e graus de envolvimento direto com a música que a criança vivencia no seu cotidiano)
- 4) Seu (sua) filho (a) costuma cantar músicas? Em que momentos isso ocorre, e como é sua performance?
(Esta pergunta se destina a investigar a iniciativa espontânea de cantar, bem como a percepção que a família tem da sua performance, como por exemplo em termos de afinação, se conseguem reconhecer as músicas cantadas ou se a criança consegue recordar as letras das músicas conhecidas)
- 5) Seu (sua) filho (a) gosta de dançar quando ouve uma música?
(Esta pergunta se destina a investigar o movimento que a criança demonstra no contato com a música, bem como acrescentar dados a questões relativas a preferências musicais)
- 6) Há alguma música que a criança não gosta, ou se sinta mal quando escuta?

(Esta pergunta visa levantar dados da relação emocional da criança com a música, uma vez que tais dados podem vir a intervir na interpretação das respostas coletadas na pesquisa)

7) Como você (s) descreve seu (sua) filho (a)?

(Esta pergunta se destina a levantar dados da percepção familiar sobre a criança)

8) Qual a expectativa da família quanto ao envolvimento da criança com música? E em relação a outras áreas?

(Esta pergunta se destina a investigar a crença da família quanto às possibilidades da criança se envolver com música, e a comparação dessas possibilidades com outras áreas acadêmicas)

APÊNDICE D: Partituras tema e variações

Parabéns para você

Flute

Piano

Fl.

Pno.

Detailed description: This musical score is for the song 'Parabéns para você'. It is written for Flute and Piano. The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is 3/4. The first system consists of six measures. The flute part begins with a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, Bb4, and C5. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line in the left hand and chords in the right hand. The second system starts at measure 7, where the flute plays a melodic phrase: quarter notes G4, A4, Bb4, and C5, followed by a half note G4. The piano accompaniment continues with similar harmonic support.

Parabéns para você Variação por transposição tonal

Flute

Piano

Fl.

Pno.

Detailed description: This musical score is a tonal transposition variation of 'Parabéns para você'. It is written for Flute and Piano. The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is 3/4. The first system consists of six measures. The flute part begins with a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, Bb4, and C5. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line in the left hand and chords in the right hand. The second system starts at measure 7, where the flute plays a melodic phrase: quarter notes G4, A4, Bb4, and C5, followed by a half note G4. The piano accompaniment continues with similar harmonic support.

Parabéns para você
 Variação por alteração de parâmetros superficiais do acompanhamento

Flute

Piano

Fl.

Pno.

Detailed description: This musical score is for a variation of 'Parabéns para você'. It is written for Flute and Piano. The key signature has one flat (Bb) and the time signature is 3/4. The Flute part (Fl.) has a melodic line starting with a quarter rest, followed by eighth notes. The Piano part (Pno.) has a rhythmic accompaniment of eighth notes in the right hand and a bass line in the left hand. The score is divided into two systems. The first system contains measures 1-4, and the second system contains measures 5-8. The piano part features many triplets, indicated by a '3' over the notes.

Parabéns para você
 Variação por alteração do contorno melódico

Flute

Piano

Fl.

Pno.

Detailed description: This musical score is for a variation of 'Parabéns para você'. It is written for Flute and Piano. The key signature has one flat (Bb) and the time signature is 3/4. The Flute part (Fl.) has a melodic line with eighth notes and rests, including several triplets. The Piano part (Pno.) has a rhythmic accompaniment of eighth notes in the right hand and a bass line in the left hand. The score is divided into two systems. The first system contains measures 1-5, and the second system contains measures 6-10. The piano part features many triplets, indicated by a '3' over the notes.

Parabéns para você
Variação por alteração do modo

The musical score is arranged in three systems, each with a Flute (Fl.) and Piano (Pno.) part. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat), and the time signature is 3/8. The first system shows the initial melody in the flute and a rhythmic accompaniment in the piano. The second system continues the melody and accompaniment, with a fourth-measure rest in the flute part. The third system concludes the piece with a final melodic phrase in the flute and a corresponding piano accompaniment.

Flute

Piano

Fl.

Pno.

Fl.

Pno.

APÊNDICE E: Protocolo de avaliação

Hoje nós vamos fazer algumas atividades sobre música. Para isso, eu vou tocar algumas músicas usando esse aparelho de som, e vou fazer algumas perguntas para você sobre essas músicas.

1ª atividade

Para a gente começar, eu vou tocar uma música. Preste atenção e procure pensar sobre o que você está ouvindo enquanto ela toca.

(Toca o trecho musical não familiar)

Fale um pouco sobre o que você acabou de ouvir.

Eu vou tocar novamente a música, e vamos ver se escutamos mais alguma coisa diferente do que você já falou. Você pode falar enquanto a música toca.

(Toca o trecho musical não familiar)

Perguntas após a segunda reprodução, realizadas considerando-se as respostas anteriores:

- Quais instrumentos você ouviu?
- O trecho tem alguma parte rápida? E tem alguma parte lenta?
- O trecho tem alguma parte mais aguda? E mais grave?
- Caso a criança expresse alguma reação sensorial ou emocional em relação à escuta, questiona-se o que ela acha que tinha na música que fez com que sentisse o que relatou.

2ª atividade – Parte 1

Agora eu vou tocar outra música. Vamos ver se você a conhece.

(Toca o tema – Parabéns para você)

Você conhece essa música? Quais instrumentos você ouviu?

Agora escute com bastante atenção a próxima faixa do CD que eu vou colocar.

(Toca a variação por transposição tonal)

Então, que música era essa que acabou de tocar?

Em caso de não identificação, pergunta-se: Esse trecho que acabou de tocar, não era o Parabéns para você? Por que você acha que não é a mesma música? E se eu lhe disser que era a mesma música, mas com alguma coisa diferente?

Em caso de identificação, pergunta-se: Por que você acha que os dois trechos são a mesma música? Havia alguma coisa diferente entre os dois trechos? O que mudou?

2ª atividade – Parte 2

Vamos ouvir novamente a música.

(Toca o tema – Parabéns para você)

Agora escute com bastante atenção a próxima faixa do CD que eu vou colocar.

(Toca a variação por alteração do acompanhamento)

E esse trecho, era o Parabéns pra você?

Em caso de identificação: Por que você acha que os dois trechos são a mesma música? Mas tinha alguma coisa diferente entre os dois trechos? O que mudou? Qual instrumento tocou diferente?

Em caso de não identificação: Por que você acha que não é a mesma música?

2ª atividade – Parte 3

Vamos ouvir novamente a música.

(Toca o tema – Parabéns para você)

Agora escute com bastante atenção a próxima faixa do CD que eu vou colocar.

(Toca a variação por alteração na melodia)

E esse trecho, era o Parabéns pra você?

Em caso de identificação: Por que você acha que os dois trechos são a mesma música? Mas tinha alguma coisa diferente entre os dois trechos? O que mudou? Qual instrumento tocou diferente?

Em caso de não identificação: Por que você acha que não é a mesma música?

3ª atividade

Vamos ouvir novamente a música.

(Toca o tema – Parabéns para você)

Agora escute com bastante atenção a próxima faixa do CD que eu vou colocar.

(Toca a variação por alteração do modo)

E esse trecho, era o Parabéns pra você?

Em caso de identificação: Por que você acha que os dois trechos são a mesma música? Mas tinha alguma coisa diferente entre os dois trechos? O que mudou? Qual instrumento tocou diferente?

Em caso de não identificação: Por que você acha que não é a mesma música?

APÊNDICE F: Planejamento dos encontros de intervenção

Plano de intervenção

1º encontro:

- Início com uma breve explicação sobre a pesquisa, apresentação do equipamento de filmagem, apresentação da pesquisadora e do funcionamento dos encontros.
- Atividade de apresentação dos participantes: De pé e em roda, todos marcam um pulso com palmas ou com os pés e cada um fala seu nome de maneira ritmada (Annunziato, 2002, p. 12). Depois, ainda de pé e em roda, todos cantam a música “a canoa virou” colocando os nomes dos participantes.
- Roda de conversa sobre o gosto musical das crianças – que músicas ouvem, gostam, preferências, locais onde ouvem as músicas.
- Roda de conversa sobre “o que é música” e “que tipos de sons podem fazer música”. Introdução da noção de que a música é composta por diversos parâmetros, e do conceito de timbre. Pede-se exemplos de timbres.
- Atividade opcional: Apresentação da música “Aram samsam” e seu respectivo acompanhamento gestual (Madalozzo, 2012).
- Desenho livre sobre música.

2º encontro:

- Atividade de limpeza de ouvidos (Schafer, 1991): Pede-se que as crianças “ouçam” o ambiente e, após alguns minutos em silêncio, falem sobre o que ouviram. A pesquisadora faz uma lista com os itens observados.
- Atividade sobre o parâmetro timbre: Apresentação dos instrumentos musicais clássicos pelo vídeo “instrumentos da orquestra” (<https://www.youtube.com/watch?v=IYCE8IqO-tI>).
- Roda de conversa sobre os instrumentos.
- Introdução do parâmetro intensidade, com a demonstração de sons fortes e fracos, e pedindo que as crianças descrevam/expliquem essa característica.
- Atividade sobre o parâmetro intensidade: Cantar a música “Aram samsam” seguindo as instruções: cartão vermelho não canta, cartão amarelo canta fraco, cartão verde canta forte (Annunziato, 2002, p. 48). As crianças são convidadas para levantarem os cartões, enquanto os colegas seguem as instruções.
- Atividade opcional: Sentados em roda, cantar a música “Escravos de Jó” passando caixinhas para o colega ao lado, e seguindo as instruções da música. Dá-se continuidade propondo a execução cantada sem letra e sem música.

3º encontro:

- Atividade de limpeza de ouvidos: Retoma a atividade do encontro anterior, questionando as crianças se ouviram nessa nova escuta algo diferente da anterior.
- Introduz-se a noção de duração, demonstrando sons curtos e longos/rápidos e lentos, e pede-se que as crianças descrevam/expliquem essa característica.
- Atividades sobre andamento:
 - Propõe-se que as crianças andem ou se movimentem conforme a música. A pesquisadora coloca uma série de trechos musicais distintos em relação ao andamento.
 - Apresentação da parlenda “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, para 12 faltam 3”. As crianças devem se posicionar em um lugar da sala, e ao cantar a parlenda, andar de acordo com o andamento, sendo que o desafio é terminar no mesmo lugar onde começou. A atividade é realizada seguindo diferentes andamentos (Bona, 2011).
- Introduz-se a noção de altura, demonstrando sons agudos e graves, e questionando as crianças como descrever essa característica.
- Atividades sobre altura:
 - As crianças se organizam em duplas, de pé. Cada dupla recebe um barbante, que cada criança segura numa ponta. A pesquisadora toca, na flauta, melodias ascendentes e descendentes, enquanto as crianças levantam ou abaixam o barbante (baseado em Jordão et.al., 2012).
 - Cada criança recebe um lenço. A pesquisadora apresenta a música “wildhorses” (asnos selvagens) da obra “O carnaval dos animais” de Camille Saint-Saëns, e explica que os lenços devem ser usados de maneira a representar as subidas e descidas da melodia, demonstrando o movimento. Na sequência as crianças devem realizar o movimento junto com a música (Madalozzo, 2012).

4º encontro:

- Atividade do Cuco: A pesquisadora apresenta a música “O cuco” da obra “O carnaval dos animais” de Camille Saint-Saëns, explicando sobre a obra. Pede-se que as crianças imaginem estarem em um bosque, e usando um fantoche demonstra-se a abertura da boca do cuco enquanto a música toca. Na sequência, pede-se que cada criança desenhe em um papel uma árvore grande, sem pintar, e numa nova escuta, deverão fazer um pequeno círculo a cada vez que o cuco cantar. Ao final da reprodução da música, contar quantos cucos ouviram, e realizar nova escuta, para novamente conferir a contagem (Madalozzo, 2012).
- Atividade sobre percepção de similaridade: Propõe-se a vivência da canção folclórica “Sambalelê”: divide-se as crianças em dois grupos, um grupo faz o pulso, outro grupo canta, depois troca. Na sequência, reproduz-se a versão do grupo musical “barbatuques” (<https://www.youtube.com/watch?v=7DyA1O2OYkl>), com uma roda de conversa sobre se é a mesma música e o que está diferente.
- Atividade opcional: Sentados em roda, cantar a música “Escravos de Jó” passando caixinhas para o colega ao lado, e seguindo as instruções

da música. Dá-se continuidade propondo a execução cantada sem letra e sem música.

5° encontro:

- Introdução da noção de ritmo, usando como exemplo a célula rítmica da música “We wil rock you”, da banda Queen (Álbum “News of the world”, 1977). A pesquisadora convida as crianças a baterem com palmas o ritmo da música, em diferentes andamentos, apontando que o ritmo permanece o mesmo.
 - Divisão das crianças em dois grupos, em que um grupo bate o pulso com palmas, e o outro bate o ritmo.
 - Atividade sobre ritmo: Relembrar a música “Aram samsam” e seu respectivo gestual, e tentar realizar somente o gesto, ou seja, sem cantar, enfatizando o parâmetro ritmo.
- Apresentação do filme “Pedro e o Lobo”, composta por Serguei Prokofiev, que articula timbres e temas às personagens de uma história (Zagonel, 2008).

6° encontro:

- Atividade de limpeza de ouvidos: Um aluno vai para um ponto da sala onde os outros não o vejam e produz um som, com orientação da pesquisadora, que os outros devem identificar. Estimula-se o uso do corpo, com estalo, palma, etc, e na sequencia sons agudos e graves, pedindo que as crianças identifiquem esse parâmetro.
- Retoma-se a história de “Pedro e o lobo”, utilizando uma gravação de orquestra (sem o recurso visual dos personagens), questionando as crianças sobre os personagens retratados.
- Atividade sobre altura: Variação de morto vivo com as alturas - uma criança produz agudos e graves, enquanto as outras levantam e abaixam.
- Atividade sobre intensidade: Brincadeira do objeto escondido - Uma criança sai da sala enquanto as outras escondem o objeto. A criança volta e, se estiver longe do objeto, as outras batem fraco, se estiver perto, bate mais forte.
- Atividade opcional: Sentados em roda, cantar a música “Escravos de Jó” passando caixinhas para o colega ao lado, e seguindo as instruções da música. Dá-se continuidade propondo a execução cantada sem letra e sem música.

7° encontro:

- Atividade sobre duração: Sentados em roda, a pesquisadora marca o pulso de dois compassos e demonstra a improvisação de ritmos. Pede-se então que as crianças improvisem ritmos, sendo que uma criança cria um improviso e as outras repetem (Jordão et.al., 2012). Na sequência, propõe-se uma “composição”, somando-se as contribuições das crianças.

- Atividade sobre tema e variação: Propõe-se a vivência canção popular “A casa” de Vinícius de Moraes - um grupo faz o pulso, outro canta, depois troca. Na sequência, reproduz as versões em samba e rock, e abre uma roda de conversa sobre se é a mesma música e o que está diferente.

8º encontro:

- Atividade de desenho com música: A pesquisadora propõe que as crianças escutem um tema e desenhem sobre ele. As músicas sugeridas são: Peer Gynt Suite n.1, do compositor Edvard Grieg, e Bachianas brasileiras n. 2 (tocata) do compositor Heitor Villa-Lobos (O trenzinho do caipira). Após a realização dos desenhos, apresenta-se o detalhamento da obra, e faz-se a comparação da temática sugerida pelo compositor e a temática desenvolvida pelas crianças.
- Atividade sobre tema e variação: A pesquisadora apresenta versões da obra trenzinho caipira e questiona as crianças sobre as diferenças percebidas.
- Apresentação de vídeos de músicas com a ferramenta “Musanim” – Music Animation Machine.
- Atividade opcional: Sentados em roda, cantar a música “Escravos de Jó” passando caixinhas para o colega ao lado, e seguindo as instruções da música. Dá-se continuidade propondo a execução cantada sem letra e sem música.

9º encontro:

- Exercício sons agudos e graves: Apresenta-se uma gravação com canções folclóricas tocadas em um teclado usando três alturas: grave, médio e agudo. As crianças devem indicar que altura estão percebendo com os braços (abaixando os braços para o grave, posicionando-os na cintura para a região média e levantando-os para o agudo).
- Atividade com as músicas do cotidiano das crianças: são apresentados vídeos musicais das músicas que as crianças costumam ouvir (dos gêneros popular nacional, internacional e sertanejo), e cartões com figuras de instrumentos musicais utilizados naquelas músicas. As crianças devem buscar os cartões dos instrumentos percebidos na escuta.
- Atividade sobre tema e variação: Apresenta-se versões da canção “Asa Branca”, dos compositores Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira: uma versão com andamento rápido, diversos instrumentos e voz, e outra versão executada num andamento lento, com voz, violão e gaita de boca.

10º encontro:

- Experimentação de instrumentos: São oferecidos os instrumentos caxixi, afoxé, reco-reco, baqueta de bateria e triângulo.
- Criação de história: A pesquisadora propõe que todos criem em conjunto uma história, que será narrada levando em conta os parâmetros básicos

da música. A pesquisadora media a criação e são utilizados sons diversos, incluindo balões e os instrumentos já experimentados.

- Desenho livre sobre música.

Referências exclusivas do Plano de Intervenção:

Annunziato, V. (2002) *Jogando com os sons e brincando com a música*. São Paulo: Paulinas.

Schafer, M. (1991) *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Madalozzo, T. (2012) Musicalização infantil e o envolvimento ativo da criança no fazer musical. Oficina do 2º Simpósio Bienal de Educação Musical promovido pela PUC-PR. Curitiba: Alecrim Dourado Formação Musical.

Zagonel, B. (2008). *Pausa para ouvir música: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica*. Curitiba: Instituto Memória.

APÊNDICE G: Atividade de desenho sobre música

ESCOLA A – PRIMEIRO ENCONTRO

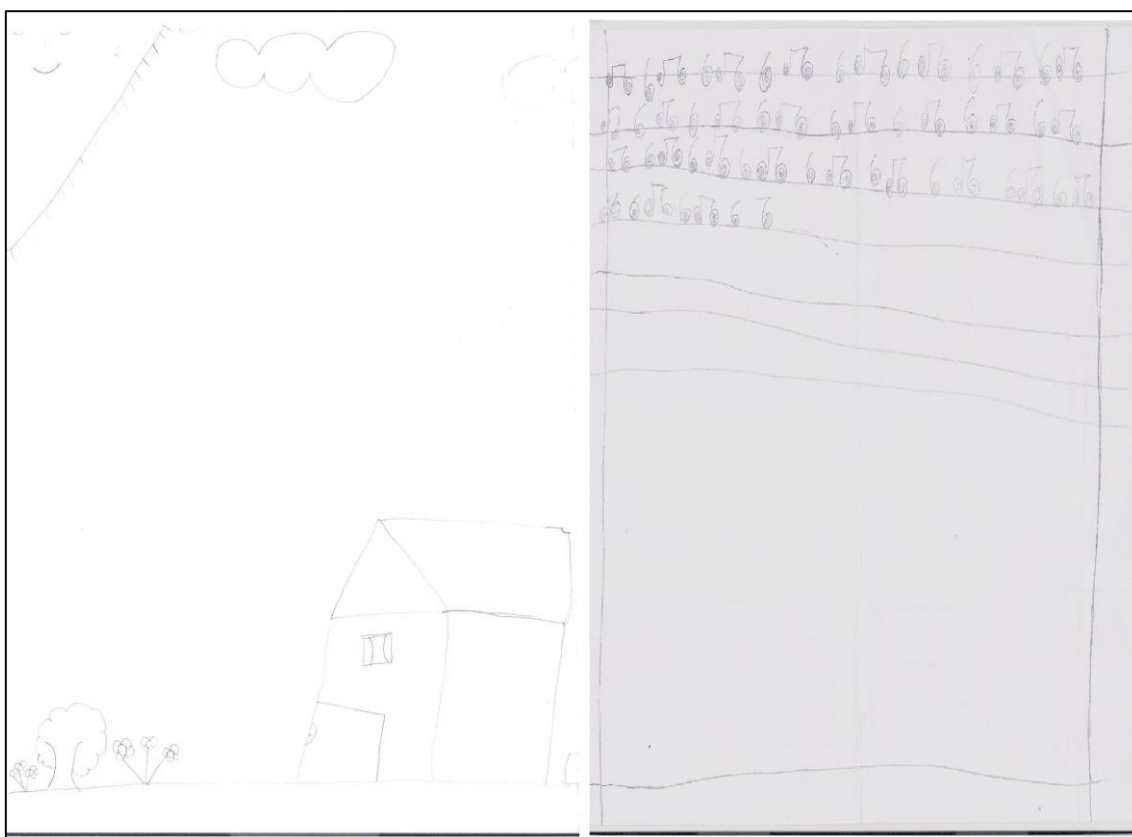


Karin

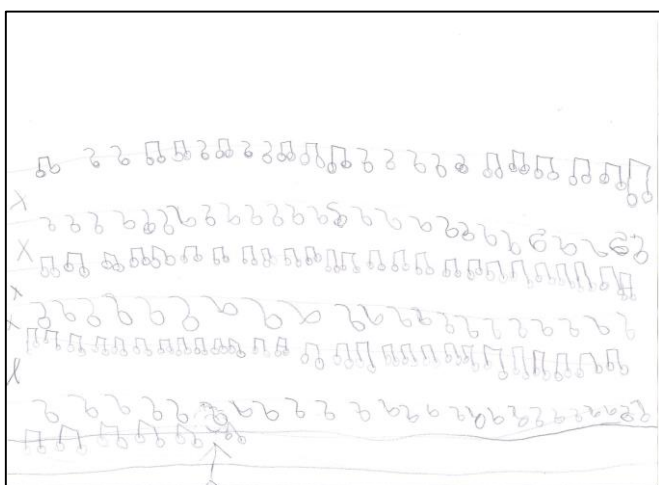


Paulo

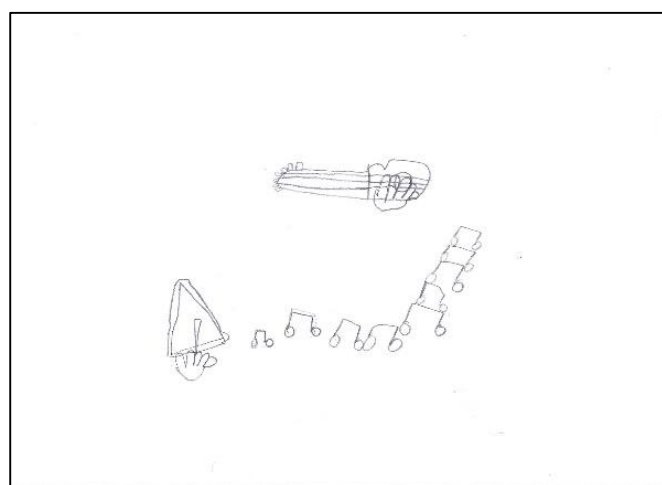
ESCOLA A – ÚLTIMO ENCONTRO



Karin, frente e verso da folha.



Paulo

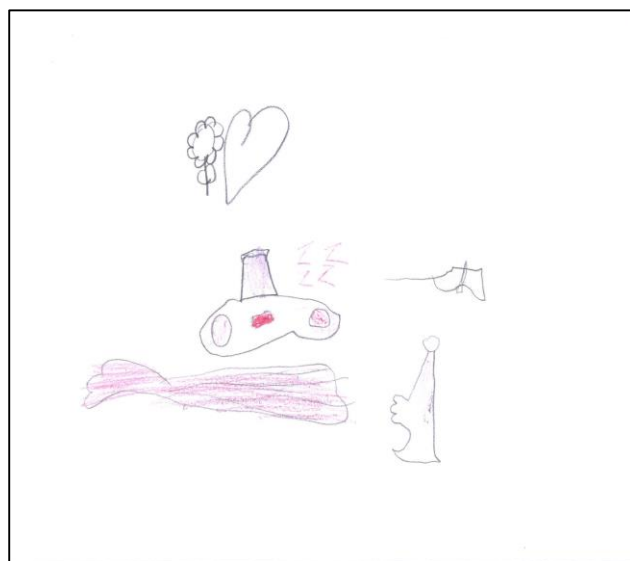


Jorge

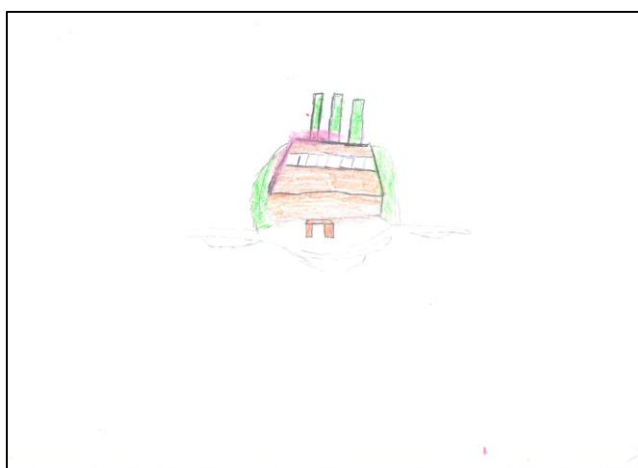
ESCOLA B – PRIMEIRO ENCONTRO



Fabiana



Luana



Gustavo



Carla

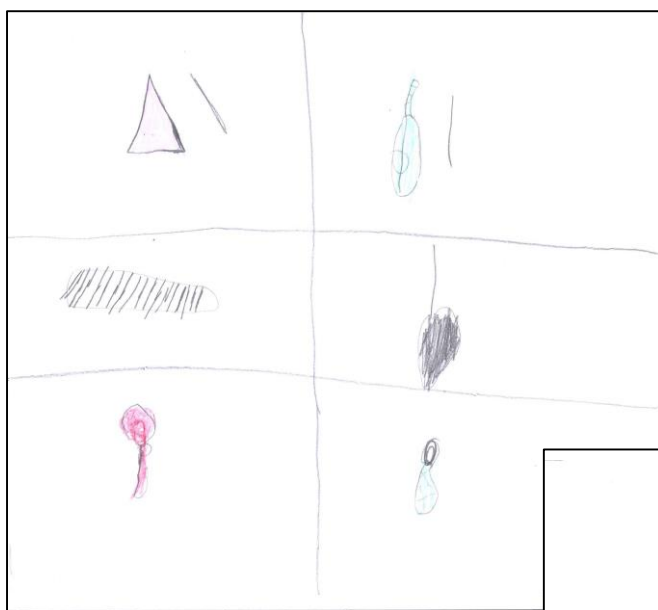


Talita

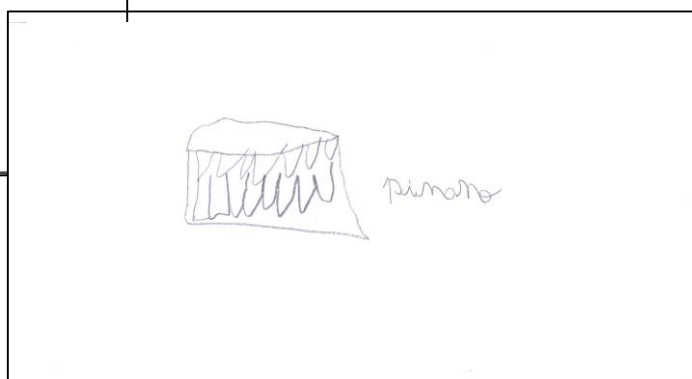


Duda

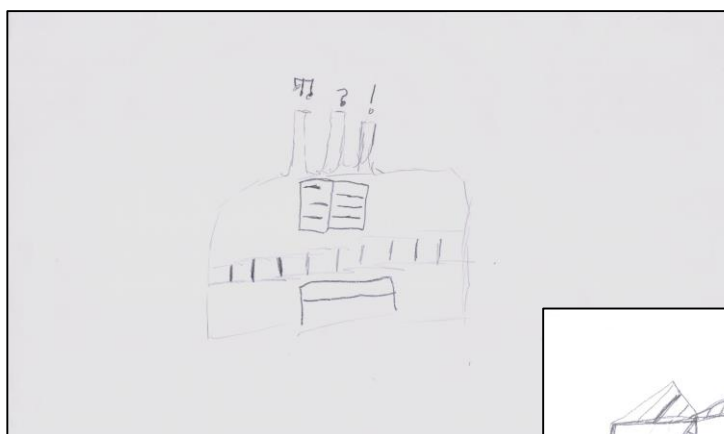
ESCOLA B – ÚLTIMO ENCONTRO



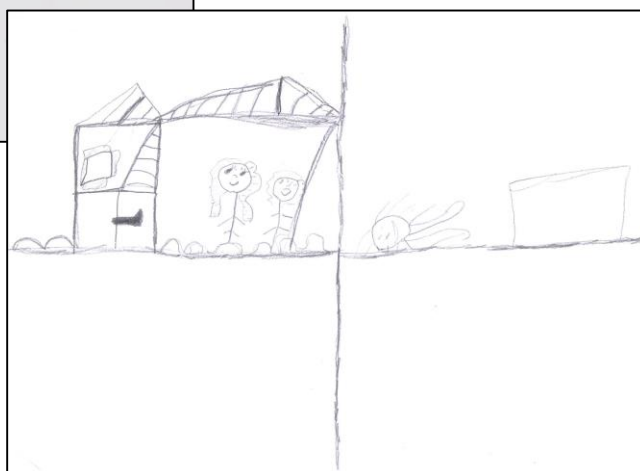
Fabiana



Luana



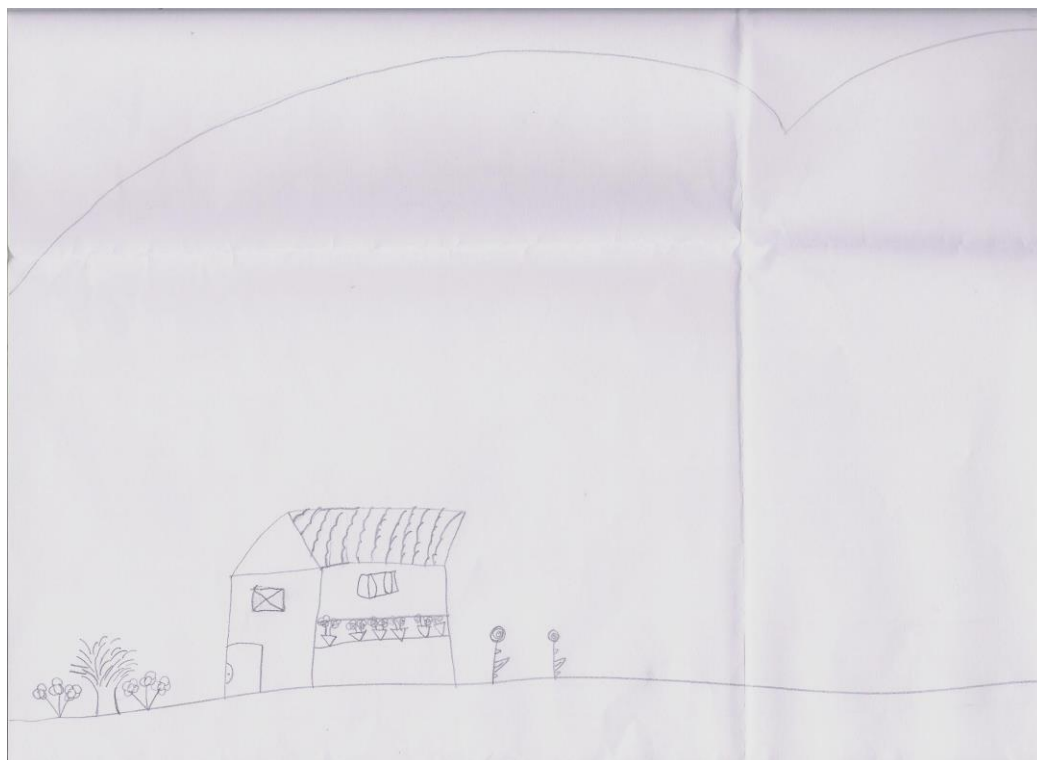
Gustavo



Duda

APÊNDICE H: Desenho a partir da escuta

ESCOLA A: Peer Gynt Suite n.1 (Amanhecer) de Edvard Grieg



Karin



Paulo

ESCOLA A: Bachianas brasileiras n. 2 (tocata) de Heitor Villa-Lobos (O trenzinho do caipira).

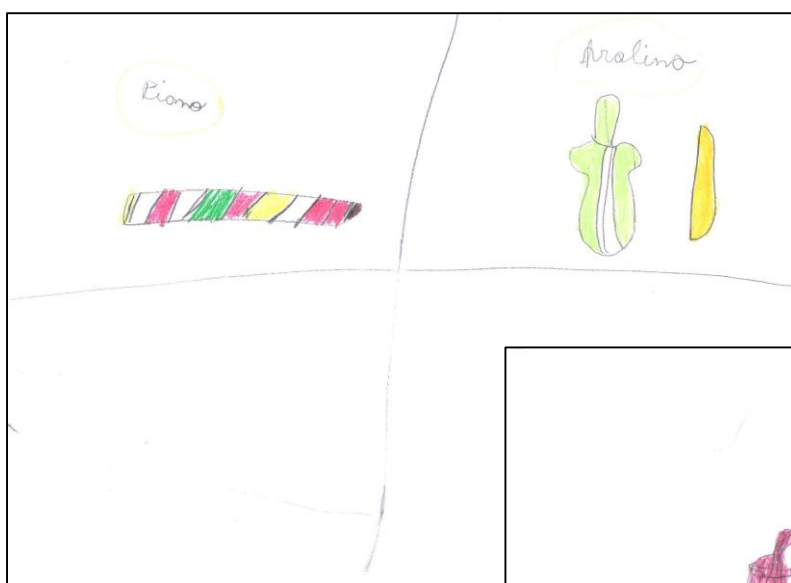


Karin

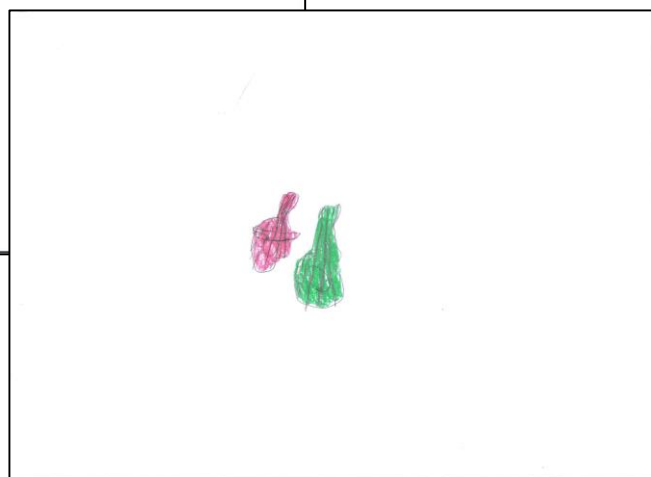


Paulo

ESCOLA B: Peer Gynt Suite n.1 (Amanhecer) de Edvard Grieg



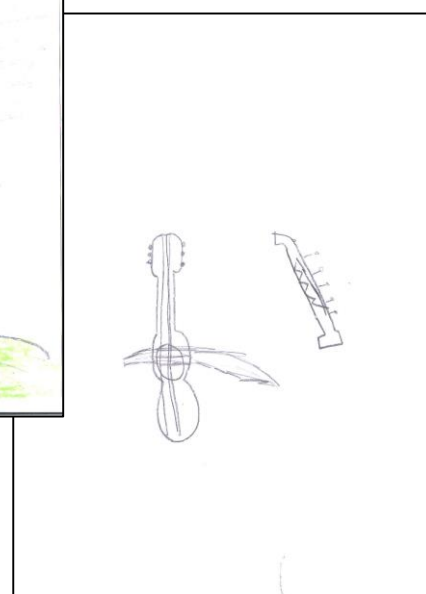
Fabiana



Luana



Duda



Gustavo

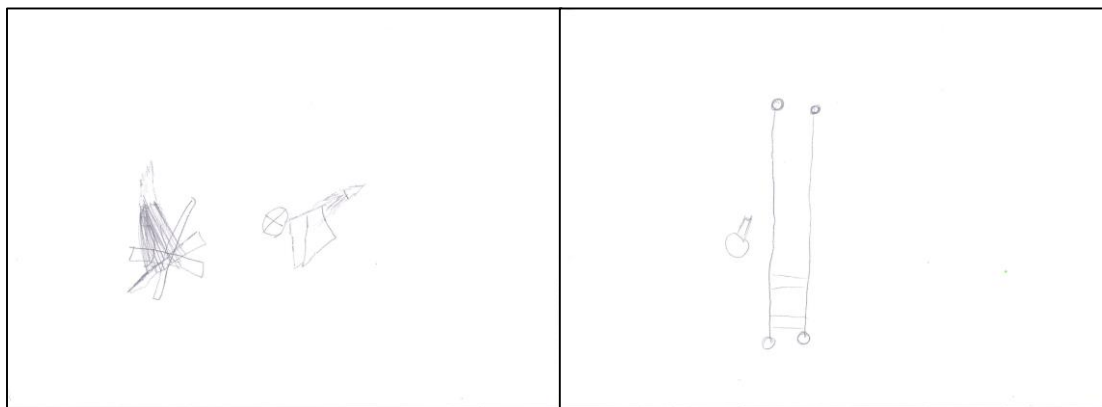
ESCOLA B: Bachianas brasileiras n. 2 (tocata) de Heitor Villa-Lobos (O trezinho do caipira).



Fabiana



Luana



Gustavo frente e verso



Duda