

PRODUÇÃO DISCENTE DO CURSO DE MÚSICA PRESENCIAL DA UEMA

PERSPECTIVAS DE PESQUISA

João Costa Gouveia Neto
Org.

João Costa Gouveia Neto
(Organizador)

Produção discente do Curso de Música presencial da UEMA: perspectivas de pesquisa



São Luís, 2026

© copyright 2026 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

Produção discente do Curso de Música presencial da UEMA: perspectivas de pesquisa

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Cesar Pires de Assis
Emanuel Gomes de Moura • Fabíola Hesketh de Oliveira
Helciane de Fátima Abreu Araújo • Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva • José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr • Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcelo Cheche Galves • Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe

Produção discente do Curso de Música presencial da UEMA: perspectivas de pesquisa [recurso eletrônico] ./ organizador João Costa Gouveia Neto. – São Luís - MA: EDUEMA, 2026.

133p.:il. color.

ISBN: 978-85-8227-708-9

1.Educação. 2. Pesquisa. 3. Música. I. Gouveia Neto, João Costa [organizador] . II.Título.

CDU: 78:378

Elaborado por Luciana de Araújo- CRB 13/445

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970
São Luís – MA www.editorauema.uema.br – editora@uema.br



*Dedico este livro à minha única e suficiente irmã, Amanda Costa Gouveia, pois sempre foi minha maior
incentivadora e entusiasta de tudo que fiz ou viesse a fazer.
Saudades indeléveis, até nos encontrarmos outra vez no céu, lindo céu.
In memoriam*

São Luís, março de 2024.
João Costa Gouveia Neto

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelo conhecimento que Ele tem derramado sobre os homens e mulheres ao longo da história da humanidade que Ele formou.

Aos meus ex-orientandos/as por terem confiando em mim mesmo após eu ter descumprido todos os prazos que eu mesmo delimitei para a publicação deste livro. Este é um agradecimento com pedido de perdão pelo tempo que esperaram. Cada uma/um de vocês possui um lugar especial na minha história, pois através das orientações dos trabalhos de conclusão do Curso de Música presencial da UEMA que realizei e dos projetos de pesquisa e extensão fui amadurecendo intelectualmente como professor e pessoalmente como ser humano. Muito obrigado!

Aos professores e professoras que participaram das bancas de defesa dos trabalhos de conclusão de Curso pelas contribuições dadas aos textos que compõem este livro.

Ao prof. Dr. Alexandre Guida Navarro pela revisão do livro.

À UEMA pela oportunidade de publicizar a produção dos alunos egressos do Curso de Música Licenciatura presencial dessa IES com a comunidade que a IES serve.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>João Costa Gouveia Neto</i>	
ENSINANDO MÚSICA NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO: HISTÓRIAS, POEMAS, SONS, DESENHOS E CANÇÕES.....	9
<i>Luisiane Cristina Sá de Almeida</i>	
MÚSICA E INCLUSÃO: a contribuição da música para pessoas com transtornos na Educação Infantil.....	21
<i>Magno Roberto Serejo Rodrigues</i>	
A MÚSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA.....	34
<i>Ranniery Fernandes Santos e João Costa Gouveia Neto</i>	
A ESCOLA QUE CANTA: o coral como uma prática musical perene no Colégio Universitário da UFMA.....	48
<i>Eliza de Oliveira Rocha</i>	
A MÚSICA COMO UM DOS FUNDAMENTOS ESSENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA.....	60
<i>Maíra Silva Alves</i>	
A IMPORTÂNCIA DE UMA TEORIA MUSICAL INCLUSIVA VOLTADA PARA A PESSOA SURDA.....	73
<i>Valéria de Kássia de Oliveira Pereira</i>	
A INICIAÇÃO INSTRUMENTAL COLETIVA ATRAVÉS DA MUSICALIZAÇÃO EM CONTEXTO DE OFICINA(S).....	88
<i>Lucas dos Santos Chagas e João Costa Gouveia Neto</i>	
ARRANJOS E DESARRANJOS: ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS ALUNOS DE 11 A 17 ANOS DA COMUNIDADE RIO SÃO JOÃO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR	108
<i>Evandson Nunes Nascimento</i>	
OS PRIMEIROS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA PRESENCIAL DA UEMA: Análise das temáticas sobre Educação musical entre os anos de 2011 e 2015	118
<i>Andreyana Fiama Gonçalves Batista</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	131

APRESENTAÇÃO

Neste ano de 2025 o curso de Música Licenciatura presencial da UEMA completou 20 anos da sua criação e do ingresso dos alunos da primeira turma da qual eu fiz parte, sendo o primeiro Curso de graduação em Música criado no Maranhão. São vinte anos de muitas lutas e resistência para que o Curso continuasse a existir e contribuisse para que outras pessoas como eu, tivessem a oportunidade de cursar uma graduação em música. Apenas em 2022 o Curso recebeu um prédio próprio e antes disso as aulas funcionaram na Escola de Música do Estado do Maranhão – EMEM e no prédio do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA.

Apesar da falta de infraestrutura os alunos se formaram a partir de 2011, foram realizadas mais de uma dezena de semanas de música com a participação de professores de música reconhecidos nacionalmente e a partir de 2015, com a nomeação de mais professores efetivos mais projetos de extensão e de pesquisa também foram incorporados às ações do Curso de Música presencial da UEMA.

Esse percurso histórico é importante, pois todos os autores que compõem este livro ingressaram no Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA antes da mudança para o prédio novo. Esses ex-alunos foram bolsistas de pesquisa do PIBIC, de extensão do PIBEX e de iniciação à docência do PIBID, participaram de eventos acadêmicos, aprenderam música, se formaram e 90% deles já atuam como professores de música em São Luís, na região de metrópolina da grande ilha e em cidades do interior do Maranhão. Importante destacar também que duas autoras são mestras, cinco especialistas, uma cursando especialização e um graduado.

Nesse sentido, o livro “Produção discente do Curso de Música presencial da UEMA: perspectivas de pesquisa” tem como objetivo apresentar em seus capítulos recortes de estudos e pesquisas realizados por egressos do referido Curso da UEMA nos trabalhos de conclusão de curso sob minha orientação, entre 2016 e 2023. Os estudos esboçados nos capítulos estão ligados ao grupo de Pesquisa Pesquisa Interdisciplinar em Música, Educação, Ensino e História - GIMEEH, cadastrado no CNPq, do qual sou líder.

Os capítulos têm como eixo norteador a presença do ensino de música em espaços formais e informais a partir das pesquisas e vivências dos autores durante a graduação em Música, na modalidade presencial da UEMA. Além desse eixo norteador os capítulos abordam a presença da música ao longo da educação básica, discutindo metodologias ligadas ao seu ensino, a importância da música na inclusão escolar promovendo ações que abordem transtornos e deficiências existentes nas escolas.

Desse modo, Luisiane Almeida aborda o ensino de música nas salas de alfabetização a partir da contação de histórias e poemas, indicando propostas para a musicalização na educação infantil. Ainda na educação infantil Magno Rodrigues aponta caminhos metodológicos para o trabalho musical com crianças diagnosticadas com o transtorno de espectro autista. Nesse mesmo caminho da inclusão Ranierry Fernandes e João Gouveia analisam os trabalhos realizados pelos alunos do Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA sobre a importância da música para o ensino de pessoas com TEA, incluindo as perspectivas da educação musical e musicoterapia nessas ações.

Ainda no campo da inclusão Máira Alves e Valéria Pereira abordam em seus capítulos estudos indicando através de suas pesquisas como a música e seu ensino podem estar disponíveis para todos, inclusive pessoas surdas, através de metodologias inclusivas. Máira Alves discute a música como um dos fundamentos essenciais para o desenvolvimento da capacidade motora, raciocínio e socialização das crianças surdas e Valéria Pereira apresenta estratégias de inclusão para facilitar o acesso dos surdos ao ensino de música, permitindo que eles possuam um conhecimento musical teórico e aprendam música.

Eliza Rocha aborda a importância do canto coral como proposta metodológica eficaz e eficiente para o ensino de música na escola a ponto de o coral ser incorporado à própria escola, sendo renovado a cada entrada de novos alunos.

Além dos espaços de ensino formal os trabalhos de Lucas Chagas e João Gouveia e de Evandson Nascimento apresentam o ensino de música através de iniciativas de extensão,

contribuindo assim para o aprendizado da música. De forma pormenorizada Lucas Chagas e João Gouveia apresentam o ensino coletivo de instrumentos de forma musicalizadora e criativa em contexto de oficina(s) como uma alternativa viável e potencial para a aprendizagem musical através da flauta doce e Evandson Nascimento discute como a música atua no desenvolvimento cognitivo do cérebro, a partir do Projeto Arranjos e Desarranjos, desenvolvido na comunidade Rio São João do município São José de Ribamar.

Finalmente Andreyne Batista aborda em seu capítulo os resultados da sua pesquisa no PIBIC, transformada em seu TCC, sobre os trabalhos de conclusão do Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA entre os anos de 2011 e 2015.

João Costa Gouveia Neto

ENSINANDO MÚSICA NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO: HISTÓRIAS, POEMAS, SONS, DESENHOS E CANÇÕES

Luisiane Cristina Sá de Almeida

Introdução

A alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Becali; Costa; Schwartz (2015, p. 16) assinalam que “[...] também é um processo permeado por práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, considerando as diferentes formas e modos de constituição dessas práticas na sociedade [...]”. As autoras afirmam ainda que:

[...] as práticas alfabetizadoras se constituem em articulação com os diversos usos que se fazem da leitura e da produção oral e escrita de textos na sociedade, pois, por meio da alfabetização, as crianças se inserem no mundo da escrita e, ao mesmo tempo, exercem a cidadania [...]. (BECALI; COSTA; SCHWARTZ, 2015, p. 16).

Essas práticas possibilitam ao alfabetizando ler, escrever, escutar, falar, reconhecer, identificar, interpretar, relacionar diversos textos que circulam na sociedade, a saber: canções, tirinhas, poemas, histórias com rimas, textos da tradição oral, como cantigas, contos (de assombração, de fadas, acumulativos etc.), fábulas, adivinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros, em diferentes suportes (impresso e/ou digital), com autonomia ou não, além de ampliar a oralidade e de compreender textos lidos por outras pessoas de diversos gêneros e objetivos.

Nesse sentido, denominamos ciclo de alfabetização a etapa escolar que se refere ao primeiro e ao segundo ano das séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com Brasil (1998, p. 48), “[...] aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados”. Assim, a aprendizagem musical da criança na fase da alfabetização escolar, cujas habilidades musicais que elas podem desenvolver são as seguintes: com seis anos, a criança reconhece os sons ascendentes e descendentes da escala musical, identifica as fórmulas rítmicas, a duração das figuras rítmicas, os fraseados e as variações de andamento musical. Com sete anos, a criança manifesta suas ideias e opiniões, passa a ter tomada de decisão, aprecia músicas de maneira concentrada e com atenção (JEANDOT, 1997, p. 63-64).

Desse modo, na faixa etária de seis e sete anos de idade no período da alfabetização escolar, o que as crianças devem aprender em relação aos conteúdos fundamentais da música? Apontamos que o repertório de atividades para aprendizagem musical de crianças na fase de alfabetização é bastante enriquecedor, pois inclui canções de sua cultura e de outras, música tradicional, música popular brasileira, música erudita; a diversidade de gêneros musicais e sua apreciação; jogos e brincadeiras musicais; experimentação sonora; criação, arranjo, realização musical vocal e instrumental; oficinas de instrumentos musicais; sonorização e dramatização de histórias, parlendas, brinquedos cantados; notação musical tradicional e alternativa (desenho), entre outras atividades.

Nessa perspectiva, o presente artigo apresenta propostas musicais que auxiliam o trabalho com música nas salas de alfabetização e orientam a prática pedagógica musical por meio das histórias infantis, poemas, sons, desenhos e canções. Utilizamos pesquisa bibliográfica baseada em autores da pedagogia musical: Brito (2003), Fonterrada (2011), França (2003), Reys (2011), Schafer (2009), entre outros.

A relevância desse estudo é valorizar o ensino de música no percurso da alfabetização escolar, em que os conteúdos de música: os parâmetros do som, a apreciação, a criação e a performance são essenciais para a aprendizagem musical da criança. Já a performance no contexto escolar, entendemos como a sonorização e a dramatização de histórias; realização musical com vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou alternativos; audição de poemas musicados; o canto em grupo, entre outras atividades musicais que podem ser relacionadas com atividades próprias da alfabetização: as histórias infantis, os poemas, os desenhos e canções, e desenvolvidos por crianças na fase de seis e sete anos de idade, de forma natural, lúdica e prazerosa, bem como potencializar a prática docente.

Ensinando Música Nas Salas De Alfabetização

De acordo com o documento orientador do currículo da educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ensino fundamental, no componente curricular arte:

A **Música** é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. (BRASIL, 2018, p. 196, grifo do autor).

A música é um conhecimento artístico que está presente em cada cultura e na vida dos indivíduos, por exemplo, a escola é um espaço em que a música está presente no currículo escolar, seja no componente curricular arte ou relacionada com outra disciplina, bem como na experiência e vivência musical de cada estudante.

De acordo com Penna (2011) ensinar música:

[...] constitui-se numa atividade bastante complexa, em que é preciso dar ao conteúdo que se ensina (**o que**) uma forma (**como, o modo de** ensinar) que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo. [...] Este **como/modo de** ensinar, que dá forma a determinado conteúdo (**o que** se ensina), diz respeito à didática, ao encaminhamento pedagógico, ao método, às abordagens metodológicas, à metodologia. Sem dúvida, tais termos não são sinônimos; tampouco são consensuais. Mas todos dizem respeito ao modo de ensinar, ao **como** [...]. (PENNA, 2011, p. 14, grifo da autora).

E essa didática, que nos remete ao “como, o modo de ensinar”, indicada por Penna (2011), entendemos no conjunto de componentes que orientam o processo de ensino-aprendizagem musical, a saber: os objetivos de ensino, os conteúdos musicais, os métodos e as técnicas de ensino, os recursos pedagógicos, a avaliação e o planejamento de ensino, todos estão estreitamente ligados e devem valorizar a realidade dos educandos. O componente objetivo de ensino para o trabalho com música, fundamenta a ação do educador, a definir o que se pretende com o processo de ensino e aprendizagem musical. Desse modo, os objetivos orientam o que se quer alcançar com o ensinar música, que implica na escolha de métodos, recursos materiais e a avaliação. No que diz respeito ao elemento “o que se ensina”, refere-se à seleção e organização dos conteúdos musicais, estreitamente ligados aos objetivos de ensino.

De acordo com a BNCC, os conteúdos musicais são chamados de objetos de conhecimento, assim, para a unidade temática música, nos anos iniciais do ensino fundamental, estes objetos de conhecimento estão divididos em: contexto e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical, e processos de criação (BRASIL, 2018). Por exemplo, para o objeto de conhecimento, elementos da linguagem, a habilidade proposta é “Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical” (BRASIL, 2018, p. 203).

Nesse sentido, o “como, o modo de ensinar”, precisará dos recursos pedagógicos que auxiliam as práticas pedagógicas musicais no contexto educativo, diz respeito ao ambiente de aprendizagem, ou seja, do espaço e da organização das salas de alfabetização; dos recursos e materiais disponíveis na escola; de materiais alternativos e na confecção destes pelos educandos: livros de histórias, aparelho de som, objetos sonoros, instrumentos musicais; instrumentos alternativos confeccionados com sucatas e materiais recicláveis; uso da tecnologia; áudios; Cds; cartazes, gravuras, desenhos; atividades impressas, caderno de desenho, materiais escolares, entre outros.

Por um lado, “o que se ensina”, corresponde aos conteúdos, estes por sua vez, precisarão do “como, o modo de ensinar”, que se refere aos métodos e às técnicas de ensino, que deverão atender as diversidades educativas, ou seja, às necessidades específicas dos educandos no contexto de sala de aula:

Por outro lado, se o conteúdo pode se manter relativamente ‘estável’, conforme o desenvolvimento de cada área de saber, **é à forma, ao modo de ensinar que cabe atender às peculiaridades de cada situação educativa**; é através do modo de ensinar que podemos selecionar e organizar os conteúdos de acordo com a capacidade cognitiva e os interesses de nossos alunos; planejar atividades que motivem a turma e, ao mesmo tempo, permitam o desenvolvimento de suas habilidades/capacidades; empregar os recursos disponíveis, mesmo que limitados, em função do processo educativo etc. (PENNA, 2011, p. 14).

Então, o “como, o modo de ensinar” música nas salas de alfabetização, poderá ser por meio das histórias, dos poemas, dos sons, dos desenhos e das canções. Outro componente relevante para o ensino de música, é a avaliação e por meio dela verifica-se todo processo de ensino-aprendizagem musical. No que se refere à avaliação formativa, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) traz a seguinte orientação:

A avaliação na área de música deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo. (BRASIL, 1998, p. 77).

Dessa forma, para a realização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem musical elencados neste estudo está a figura do educador musical ou do professor alfabetizador com habilidades musicais, para a efetivação de um trabalho eficaz, que acima de tudo, exige respeitar e acompanhar o desenvolvimento musical da criança. Cabe ao educador conhecer as fases de desenvolvimento do educando, visto que, embora os estudantes estejam na mesma faixa etária, cada criança aprende de modo diferente, enquanto umas compreendem mais rapidamente, outras levam um tempo para apreender determinados códigos, pois está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento biológico, ao seu ritmo individual, às suas experiências socioculturais e a estimulação do meio escolar.

Assim, “o que se ensina”, deve estar articulado ao “como, o modo de ensinar”, significa em outros termos no registro de ideias a serem bem especificadas e detalhadas pelo educador musical ou professor alfabetizador, que consiste na preparação dos objetivos a serem atingidos pelos educandos, nos conteúdos e nos métodos a serem abordados, nos recursos e materiais a serem utilizados, nas competências e habilidades a serem desenvolvidas entre outros aspectos que caracterizam o planejamento de ensino. Conforme esclarecem Madalozzo e Madalozzo (2013, p. 171), “[...] planejar é uma construção colaborativa que inclui e integra as características de cada professor, aproveitando a diversidade de repertórios, propostas, modos de pensar e agir em sala de aula”. O bom planejamento garante a efetivação da experiência e vivência musical às crianças.

Propostas Musicais nas Salas de Alfabetização

A literatura infantil é um gênero textual trabalhado no cotidiano das salas de alfabetização, é também um elemento cativante, fascinante e mágico para o trabalho com música. Brito (2003) nos diz que as histórias têm uma grande importância na vida das crianças:

A importância da história no cotidiano das crianças é inquestionável. Ouvindo e, depois, criando histórias, elas estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem o contato e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala. (BRITO, 2003, p. 161).

Ainda Brito (2003) traz a sonorização de histórias para o trabalho com música: contar histórias usando a voz, o corpo e/ou objetos; e contar histórias usando instrumentos musicais. Por exemplo, a autora sugere contar histórias usando a voz, o corpo e/ou objetos:

Podemos pesquisar e experimentar os mais diversos sons vocais: imitar as vozes de animais, o barulho da água, do trovão, o som de instrumentos musicais, o ruído de portas abrindo ou fechando, o ronco de motores... Também podemos explorar os sons produzidos com o corpo: batendo palmas de diferentes maneiras (palmas abertas, em forma de concha, com a ponta dos dedos na palma, com suavidade, com força), batendo nas pernas, no peito, batendo pés, produzindo estalos... (BRITO, 2003, p. 163).

Desse modo, os contos de fada, podem ser sonorizados utilizando apenas a voz, por exemplo, a história Chapeuzinho Vermelho, poderá ser trabalhada com as crianças a entonação vocal das personagens: “[...] como é possível interpretar as vozes da menina, de sua mãe, da vovó, do lobo e dos caçadores? E como sugerir, vocalmente, os momentos tensos que antecedem o ataque do lobo ou a alegria de descobrir a avó viva em sua barriga? (BRITO, 2003, p. 162).

Outra sugestão é intercalar no enredo canções que foram criadas para essa história, por exemplo: Lobo Mau, Marcha dos Caçadores, Pela Estrada (temas de Chapeuzinho Vermelho), canções compostas pelo compositor e produtor brasileiro Carlos Ferreira Braga (1907-2006), conhecido por João de Barro ou Braguinha que, com o selo Disquinho¹ lançou várias canções e adaptações suas para várias histórias infantis tradicionais (ALBIN, 2006).

Outras histórias podem ser sonorizadas ou trabalhadas com temas musicais específicos: A Bela Adormecida; A Gata Borralheira; Os Músicos de Bremen; Os Sete Anões e a Branca de Neve, entre outras. Algumas dessas histórias foram compiladas pelos Irmãos Grimm, Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859), publicadas com o título, Contos de Fadas para Crianças e Adultos, entre os anos 1812 e 1822 (COELHO, 1991). Bem como as histórias: Os Três Porquinhos, Pedro e o Lobo entre outras.

Algumas das histórias tradicionais citadas, inspiraram compositores da música erudita a criarem obras musicais, é o caso de Piotr Ilitch Tchaikovsky², com o balé A Bela Adormecida (1888-1889); e Sergei Prokofiev³, com as obras Pedro e o Lobo (1936); Cinderela (1945). Bem como inspiraram compositores da música popular brasileira a criarem canções: a fábula musical Os Saltimbancos (1977), adaptada no Brasil por Chico Buarque (1944), baseada na história Os Músicos de Bremen.

Para Reis (2011), algumas histórias podem ser sonorizadas, intercalando histórias e canções:

Outro grupo de histórias inclui aquelas que contêm canções que ilustram alguma “cena”, enfatizam acontecimentos ou caracterizam personagens, distinguindo-

1 A coleção Disquinho, lançada nas décadas de 1940 e 1950 pela gravadora Continental.

2 Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893), compositor russo, um dos principais representantes do movimento nacionalista romântico do século XIX. Compôs inúmeras obras: sinfonias, suítes, óperas, concertos, aberturas, música de câmara, música para piano, balés (A Bela Adormecida, O Lago dos Cisnes, O Quebra-Nozes).

3 Sergei Prokofiev (1891-1953), pianista e compositor russo, representante do estilo neoclássico da música do século XX. Compôs obras para piano solo, óperas, sinfonias, trilha sonora, balés e a obra infantil, Pedro e o Lobo.

os e ambientando-os na narrativa. As canções integram o conjunto sonoro da história, cujas melodias abrem, encerram ou recheiam o texto, constituindo a trilha sonora. Assim, as melodias podem ser compostas especialmente para a história ou configurarem canções tomadas de empréstimo do cancioneiro popular. Muitas histórias com música são acrescidas ainda de efeitos intercalados às canções. (REYS, 2011, p.70).

Outras histórias da oralidade são as fábulas, narrativas curtas, que simultaneamente divertem e instruem, nas quais os autores refletem sobre os costumes e comportamentos sociais, angústias, anseios e valores de sua época, cujos personagens são animais com características e atitudes humanas: avareza, bondade, esperteza, ganância, gratidão, lealdade, maldade, medo, sabedoria entre outros (CORRÊA; SOUZA; VINHAL, 2011).

A fábula musical *Os Saltimbancos*, de Luis Enriquez Bacalov⁴ e Sergio Bardotti⁵, traduzida e adaptada no Brasil por Chico Buarque, obra de extrema poesia e qualidade que pode integrar-se ao trabalho musical com as crianças de muitas maneiras: trabalhando com as canções, por exemplo, *Minha Canção*, cuja letra foi construída com o cuidado de fazer coincidir a primeira sílaba de cada frase com o nome da nota musical, de acordo com a escala; e dramatizando a história, organizando arranjos instrumentais, organizando um coral entre outros (BRITO, 2003). Outra fábula conhecida é *O ratinho do campo e o ratinho da cidade* que destaca o contraste entre o ambiente sonoro do campo e da cidade, assim, nessa história, os conteúdos musicais contemplados podem ser: os sons característicos do campo e da cidade, ou seja, a paisagem sonora (DRUMMOND, 2009).

Reys (2011) expõe que:

Entre as várias maneiras de se abordar a música como área de conhecimento com objetivos e conteúdos próprios, a sonorização de histórias apresenta-se como um tipo de atividade prática que envolve facilmente as crianças. As histórias representam um meio eficiente de se trabalhar conteúdos musicais como percepção, caráter expressivo e forma, o uso da voz e o manuseio de instrumentos, a partir de atividades consideradas prioritárias no processo de desenvolvimento musical dos alunos. Assim, atividades de composição, apreciação e execução podem estar articuladas em um processo lúdico, no qual a experiência musical favorece a compreensão de conceitos específicos. (REYS, 2011, p. 70).

Assim, conforme a autora, as histórias podem servir como meio eficiente para o desenvolvimento dos conteúdos musicais, elemento que pode ser visto na produção da educadora musical brasileira, Cecília Cavalieri França (1967). A autora possui vários livros didáticos de educação musical para o trabalho com música na escola, livros para educadores e livros infantojuvenis que atendem as faixas etárias de 6 e 12 anos, cujas histórias privilegiam os conteúdos específicos de música. Assinalamos algumas obras dessa natureza que trazem no texto infantil, o conteúdo específico de música e servem para ampliar as possibilidades de trabalho com música nas salas de alfabetização.

A obra infantil *O silencioso mundo de Flor*, de França (PNBE/2013), além de trabalhar os conteúdos musicais som e silêncio, fala de amizade, solidariedade e inclusão. O livro conta a história de Flor, uma menina surda, amiga de Téo. O mundo deles tinha todas as cores, os melhores bichos e doces aventuras. O mundo de Téo era cheio de sons, enquanto o de Flor não tinha sons. Um dia, entraram em um grande barracão, cheio de instrumentos musicais, Flor não tinha contato com instrumentos musicais. Téo fazia gestos, batia as mãos naqueles objetos, Flor não entendia, desejou segurar um instrumento, Téo escolheu um tambor enorme chamado surdo. Flor imitou aqueles gestos, batendo na pele do surdo, a partir de então Flor percebia a vibração do som, sentia todo instrumento vibrar através de seu corpo, e o mundo dela que era só silêncio se tornou um mundo repleto de sons (FRANÇA, 2011).

⁴ Luis Enriquez Bacalov (1933-2017), foi um pianista, compositor, diretor de orquestra e arranjador argentino.

⁵ Sergio Bardotti (1939-2007), foi um compositor italiano; compôs várias canções de sucesso da música popular italiana e trilhas sonoras de filmes. Foi parceiro de Chico Buarque, Toquinho e Vinicius de Moraes.

Os conteúdos musicais que a autora propõe nessa história são: som e silêncio, timbres, instrumentos de percussão, sons do ambiente natural e do cotidiano; intensidade, andamento, ritmo, modos de produção do som; grafias musicais alternativas, escuta ativa, estilo, acústica. E como temas transversais: ecologia, saúde, cidadania, inclusão, amizade e solidariedade (FRANÇA, 2011). Outras obras infantojuvenis da autora, com temática musical são: Música no zoo (PNBE/2013); Rádio 2031 (PNBE/2013); Se essa música fosse minha (2013).

Outros títulos de histórias infantis de autores diversos que podem ser trabalhados os conteúdos musicais nas salas de alfabetização: A flauta do tatu, de Angela Lago (2005); A menina e o tambor, de Sonia Junqueira (2017); A velha a fiar, de Sandra Regina Félix (PNAIC/2015); Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque (PNBE/2014); Curumim Abaré imitando os animais, de Dulce Seabra e Sérgio Maciel (2011); Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz, de Otávio Roth (2016); Histórias de cantigas, de Celso Sisto (PNBE/2014); João o menino cantador, de Andréa Oliveira (2017); Koumba e o tambor diambê, de Madu Costa (2009); O gato no telhado, de Mary França (PNAIC/2015); Que eu vou pra Angola e outras histórias (2010) e O pequeno Mozart (2014), ambos de Ruth Rocha; Tombolo do lombo, de André Neves (2016).

Alguns dos livros acima podem ser encontrados por meio dos acervos de literatura do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), responsável pela distribuição de obras literárias a bibliotecas escolares das escolas públicas de educação básica do Brasil; e do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através de sua caixa de literatura, exclusivo para uso nas salas de Alfabetização. E atualmente o mais novo acervo para a rede pública de ensino, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/Literário). Programas financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Por exemplo, o livro Histórias de cantigas (2012), “[...] compõe uma obra pertinente aos mediadores de leitura que terão, em mãos, a possibilidade de trabalhar tanto a linguagem musical, quanto a narrativa [...]” (CECCANTINI; VALENTE, 2014, p. 38). Livro organizado por Celso Sisto faz parte do acervo PNBE/2014, é uma coleção com 15 contos baseados em 15 cantigas de roda. Como o livro trata de vários contos, nas salas de alfabetização poderão ser dramatizados e trabalhados dentro de uma perspectiva de sequências didáticas ou projetos.

Outra proposta musical é o gênero literário poema, cujos elementos são o verso, a estrofe, a rima, a musicalidade, a métrica, a sonoridade, as formas poéticas (acalanto, acróstico, cordel, parlenda), as figuras de linguagens, o ritmo, o visual, o jogo de palavras, entre outros. O poema traz encantamento para as aulas de música no contexto de sala de aula e se aproximam com naturalidade com os conteúdos musicais.

Abramovich (2008) sugere como trabalhar com os textos poéticos com as crianças:

[...] O musicar, tornando cantigas, algumas expressões poéticas, que dão aquela vontade de criar uma melodia. O descobrir ritmos e lê-los em conjunto ou em voz alta... O escrever os próprios, a partir dum jogo de rimas – fáceis ou difíceis –, de significados, de inversões, de brincadeiras com o sentido das palavras, através da cor, da textura, do movimento de cada palavra, cada frase ou estrofe... (ABRAMOVICH, 2008, p. 94).

De acordo com a autora, essas são algumas atividades para se trabalhar com os poemas infantis e podem ser interligados com a música, pois o ritmo e a musicalidade são recursos do poema. Assim, alguns poemas se tornaram canções desde a sua criação, é o caso dos Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos, de França (2003). O livro é composto com letras, partituras, cifras e ilustrações de vinte canções, das quais integram os Cds Poemas musicais, e está dividido em quatro sessões temáticas: suíte das estrelas, suíte das ondas, suíte das meninas e suíte dos bichos. Assim, por exemplo, na “suíte das estrelas”, encontramos os poemas musicados: Maria fumaça, As igrejas de São João, Morena de Angola, O morro e o sonho, Garimpeiro (FRANÇA, 2003).

Outros poemas tornaram-se canções após alguns anos, é o caso A arca de Noé (2004), de Vinicius de Moraes (1913-1980) foi um grande poeta e compositor brasileiro. A respeito dos poemas musicados A arca de Noé:

Mais conhecidos pelo disco feito para crianças, os poemas da A Arca de Noé foram escritos por Vinicius muitos anos antes de sua primeira edição. Eram feitos para seus filhos, Suzana e Pedro de Moraes. Por muitos anos, eles ficaram guardados. Só em 1970, o conjunto de poemas infantis ganha o mundo. Seu lançamento ocorre na Itália, país onde a presença do poeta era constante, seja por meio de diversas visitas e temporadas ou de traduções de sua obra. (ARSLAN; IAVELBERG; SAPIENZA, 2017. p. 59).

Alguns poemas importantes para o trabalho com música: Ou isto ou aquilo (PNBE/2014), de Cecília Meireles (1901-1964); Bichos do lixo (PNBE/2014), do escritor e poeta maranhense Ferreira Gullar (1930-2016); 111 Poemas para crianças (PNBE/2014), de Sérgio Caparelli (1947). Outra sugestão de poema é o livro Antologia ilustrada da poesia brasileira (PNBE/2014), organizado e ilustrado pela compositora e cantora Adriana Calcanhoto (1965). Sobre a obra, Delácio (2014) diz que:

[...] A organizadora dessa obra, Adriana Calcanhoto, selecionou e ilustrou poemas curtos de 41 escritores brasileiros de diferentes períodos – do século XIX ao XXI: de Gonçalves Dias a Gregório Duviver, com desenhos feitos com lápis e aquarela [...]. (DELÁCIO, 2014, p. 22).

Outra abordagem que pode ser trabalhada nas salas de alfabetização, é a proposta de educação musical do compositor e educador musical canadense Raymond Murray Schafer (1933-2021), denominada de educação sonora, baseada no som ambiental, que está por toda parte. Schafer se preocupou com o modo de ensinar música a todas as pessoas e com a paisagem sonora do mundo. Schafer em suas pesquisas sobre a relação som e ambiente cria a palavra *soundscape*, que significa “paisagem sonora” nos países de língua latina. Ele utiliza essa palavra para referir-se à relação entre ser humano e meio ambiente, que se tornou muito complexa, a partir da Revolução Industrial, aos desequilíbrios do meio ambiente, causado pela poluição sonora e pelo novo estilo de vida das pessoas na sociedade contemporânea, prejudicando a qualidade da escuta (FONTERRADA, 2011).

Para Schafer cada ambiente tem sua própria paisagem sonora, isto é, são os sons próprios de cada lugar, sejam eles da natureza, produzidos pelo ser humano ou por fontes tecnológicas. A paisagem sonora afeta diretamente na vida das pessoas, de maneira positiva (ambiente sonoro saudável) ou negativa (poluição sonora). Desse modo, no contexto escolar, sua proposta de educação musical intitulada de educação sonora, baseia-se no “[...] aperfeiçoamento da escuta, incentivo à criatividade e à experimentação e confluência dos sentidos e das artes” (FONTERRADA, 2011, p. 296).

Fonterrada (2009), nos diz que:

Educação Sonora é organizado de forma a contribuir com a preparação do ser humano para viver em ambientes sonoramente saudáveis, o que é atestado pelo título em inglês, que faz um trocadilho intraduzível, valendo-se do duplo sentido da palavra *sound* em inglês. A *Sound Education* refere-se, ao mesmo tempo, à educação sonora (educação da escuta) e à educação saudável, sugerindo que ouvir bem, com competência e consciência, levará à diminuição dos problemas causados pela superpopulação de sons no ambiente, que provoca desatenção, estresse e fadiga, entre outros desconfortos, seja ou não percebida pela pessoa ou grupo a ela expostos. (FONTERRADA, 2009, p. 10-11, grifo do autor).

Ainda Fonterrada (2009) salienta o propósito desses exercícios de educação sonora, primeiro é trabalhar a escuta, preparando o ouvinte a ter consciência do que ouve e, segundo, à educação saudável, que o levará a cuidar e a manter um ambiente acústico agradável para si e para seu próximo. Por exemplo, um exercício da educação sonora proposto por Schafer (2009, p. 21): “ESCREVA TODOS OS SONS QUE VOCÊ ESTIVER OUVINDO NESTE MOMENTO. Gaste alguns minutos com isso; então, se estiver em grupo, leiam todas as listas em voz alta, observando as diferenças”.

Por isso, a proposta de educação musical de Schafer, nas salas de alfabetização, poderá ser aplicada na rede pública de ensino das escolas brasileiras, pois não exigem de uma formação específica, podendo ser aplicada por pessoas não especialistas em música, como o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental (FONTERRADA, 2011). É importante assinalar, que o educador deve conhecer e estudar seus fundamentos teóricos, antes de colocá-los na prática pedagógica musical.

Outra proposta é trabalhar com o desenho infantil, como forma de representação gráfica do registro musical, que tem sua raiz na notação musical tradicional:

A música tem códigos de registro e notação que surgiram em virtude da necessidade de fixar as ideias musicais e, assim, preservá-las. [...] A notação musical tradicional, que registra na pauta de cinco linhas as alturas e durações dos sons, procura grafar com precisão os sons da composição. Nem sempre foi assim: em sua origem, os sinais apenas sugeriam o movimento sonoro, ao passo que no século XX passaram a ser utilizadas novamente notações imprecisas, nas quais sinais gráficos (pontos, linhas, manchas) sugerem o gesto, o impulso sonoro, numa concepção estética aberta, em que o intérprete é coautor, participante da composição musical. (BRITO, 2003, p. 177).

Para as salas de alfabetização, o desenho é uma forma lúdica para crianças em fase inicial de alfabetização e musicalização, por ser uma atividade própria da infância e apresenta como alternativa para o registro musical:

[...] “Desenhar o som”, que podemos considerar como um primeiro modo de notação dos sons, é trazer para o gesto gráfico aquilo que a percepção auditiva identificou. Partindo do registro gráfico intuitivo, chega-se à criação de códigos de notação que serão lidos, para serem decodificados pelo grupo, num processo sequencial que respeita níveis de percepção, cognição e consciência [...]. (BRITO, 2003, p. 179).

Para Brito (2003), o desenho se apresenta como o primeiro registro dos sons. Dessa forma, uma das habilidades para unidade temática música, de acordo com a BNCC, consiste na notação e registro musical, “Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional” (BRASIL, 2018, p. 203). Assim, o registro da percepção musical pela criança nas atividades com música nas salas de alfabetização, poderá ser feito por meio de desenhos, pois, através do desenho, a criança registra suas experiências musicais e sua criatividade para a representação de sons, de gestos, de canções, entre outros.

Outra proposta é a canção, gênero textual e musical que consiste em melodia e palavra. A canção é um gênero muito trabalhado nas salas de alfabetização em seus dois aspectos, o textual e o musical, bem como por ser atrativo para as crianças, além de ser um gênero que circula na sociedade. Brito (2003) nos diz que:

A canção é um gênero musical que funde música e poesia. Cantando, as crianças imitam o que ouvem, desenvolvendo sua expressão musical, desde que essa atividade seja realizada num ambiente de orientação e estímulo ao canto, à escuta, à interpretação. [...] É importante apresentar às crianças canções do cancioneiro infantil tradicional, da música popular brasileira, da música regional, de outros povos etc. Além de cantar as canções que já vêm prontas, elas devem ser estimuladas a improvisar e a inventar canções. (BRITO, 2003, p. 93).

Desse modo, nas salas de alfabetização, muitas são as canções que podem servir para o fazer musical, visto que é um gênero de fácil compreensão e memorização pelas crianças. O repertório inclui: as canções tradicionais, como as cantigas populares (acalantos, cançonetas, cirandas, sambas de roda, tangolomangos, brinquedos de roda etc.), as canções de outras

culturas, as canções da música popular brasileira, entre outras. Assim, para o trabalho musical com a canção nas salas de alfabetização, podemos utilizar as canções tradicionais, como as cantigas de roda, as canções de Vinicius de Moraes para o público infantil, A arca de Noé, e as várias canções de Cecília Cavaliere, como os Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos, entre outras.

Considerações Finais

Neste estudo destacamos a literatura infantil, as histórias tradicionais, as fábulas, os poemas, as canções e o desenho infantil como atividades do cotidiano das salas de alfabetização. Apresentamos também as propostas de educação musical: como as histórias e canções de Brito (2003); as histórias e os poemas musicais de França (2003); a sonorização de histórias de Reis (2011); e a educação sonora de Schafer (2009).

Apontamos que os elementos próprios da alfabetização descritos neste trabalho poderão integrar-se aos conhecimentos da música, tais como: a apreciação, a criação, a performance vocal e instrumental; oficinas de instrumentos musicais; sonorização de histórias, parlendas, brinquedos cantados; notação tradicional e alternativa, que tornam o processo de ensino-aprendizagem musical mais lúdico e dinâmico, contribuindo para a aprendizagem musical de crianças de seis e sete anos de idade que estão no período da alfabetização escolar.

Logo o trabalho com música a partir da literatura infantil, dos poemas, do desenho e do som do ambiente requerem atenção especial pelo educador, com pesquisa e planejamento, pois não se trata, por exemplo, em apenas ler histórias, mas, encontrar nelas conteúdos musicais que possam fortalecer o fazer musical. Portanto o trabalho com música a partir de elementos da alfabetização deve ser bem planejado e organizado pelo educador musical ou professor alfabetizador com habilidades musicais, peça fundamental para a efetivação de todo processo de ensino-aprendizagem musical no contexto de sala de aula. Portanto, indicamos que esse estudo colabora para dinamizar o trabalho pedagógico musical dos professores que atuam no ciclo de alfabetização, como educadores musicais e professores alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. Poesia para crianças. In: _____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2008. p. 65-95. (Pensamento e Ação no Magistério).

ALBIN, Ricardo Cravo. **Dicionário Houaiss ilustrado: música popular brasileira**. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006.

ARSLAN, Luciana; IAVELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcísio. **Projeto presente: arte**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2017. 1º ano. Manual do professor.

BECALI, Fernanda; COSTA, Dania; SCHWARTZ, Cleonara. Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015. Caderno 04.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, v. 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. PNBE/2014.

CALCANHOTO, Adriana (Org.). **Antologia ilustrada da poesia brasileira**: para crianças de qualquer idade. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2013. PNBE/2014.

CAPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. 24. ed. Porto Alegre: L&PM, 2016.

CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves. Para formar leitores bons de prosa. In: **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014. Guia 2: Anos iniciais do Ensino Fundamental. p. 27-46.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil**: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CORRÊA, Hércules; SOUZA, Silvana; VINHAL, Tatiane. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata; FEBA, Berta (Org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 147-182.

COSTA, Madu. **Koumba e o tambor diambê**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. 24p. (Coleção Griot Mirim; v.1).

DELÁCIO, Célia Regina. Textos em verso: poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha. In: Ministério da Educação. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Secretaria de Educação Básica. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014. Guia 2: Anos iniciais do Ensino Fundamental. p. 15-26.

DRUMMOND, Elvira. **Colorindo sons**: livro do professor. Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009. v. 1. p. 25. (Coleção linguagem e percepção musical, n. 3).

FELIX, Sandra Regina. **A velha a fiar**. 1. ed. São Paulo: Sowilo, 2015. PNAIC/2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Apresentação. In: **Educação Sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009. p. 07-11.

_____. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança. In:

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. 1. ed. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 275-303. (Série Educação Musical). PNBE do Professor 2013.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **O gato no telhado**. 2. ed. Curitiba, PR: A Página, 2013. PNAIC/2015.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Poemas musicais**: ondas, meninas, estrelas e bichos. Belo Horizonte: Halt Gráfica Ltda, 2003. Livro de canções.

_____. **Música no zoo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. (Coleção Tracinho; 9). PNBE/2013.

_____. **O silencioso mundo de Flor**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. 28p. (Coleção Tracinho; 10). PNBE/2013.

_____. **Rádio 2031**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. (Coleção Tracinho; 11). PNBE/2013.

_____. **Se essa música fosse minha**. 1. ed. Belo Horizonte, BH: Fino Traço, 2013. (Coleção Tracinho; 36).

GULLAR, Ferreira. **Bichos do lixo**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2013. PNBE/

JEANDOT, Nicole. Jogos envolvendo música. In: _____. **Explorando o universo da música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997. p. 61-96. (Pensamento e Ação no Magistério).

JUNQUEIRA, Sonia. **A menina e o tambor**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 32p. (Coleção Histórias do Coração).

LAGO, Angela. **A flauta do tatu**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. 32p. (Coleção Virando onça; v. 3).

MADALOZZO, Tiago; MADALOZZO, Vivian. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita. (Orgs.). **Música e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012. PNBE/2014.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

NEVES, André. **Tombolo do lombo**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2016. 32p. (Coleção espaço aberto).

OLIVEIRA, Andréa. **João o menino cantador**. São Luís: Pitomba! Livros e discos, 2017.

PENNA, Maura. Introdução. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em**

educação musical. 1. ed. Curitiba: Ibipex, 2011. p. 13-24. (Série Educação Musical). PNBE do Professor 2013.

REYS, Maria Cristiane Deltregia. Era uma vez... entre sons, músicas e histórias. In: Associação Brasileira de Educação Musical. **Música na educação básica**. Porto Alegre: ABEM, v. 3, n. 3, p. 68-83, set. 2011.

ROCHA, Ruth. **O pequeno Mozart**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2014.

_____. **Que eu vou pra Angola**: e outras histórias. São Paulo: Salamandra, 2010. 68p. (Série: Conte um conto).

ROTH, Otávio. **Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz**. São Paulo: Salamandra, 2016.

SCHAFER, Raymond Murray. **Educação Sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SEABRA, Dulce; MACIEL, Sérgio. **Curumim Abaré imitando os animais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SISTO, Celso (Org.). **Histórias de Cantigas**. São Paulo: Cortez, 2012.

MÚSICA E INCLUSÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA PESSOAS COM TRANSTORNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Magno Roberto Serejo Rodrigues

Introdução

Sabe-se que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão e que é fundamental incluir o aluno tanto com necessidades físicas especiais quanto transtornos e garantir a possibilidade de seu crescimento, mas lembrando de que isso só é possível quando há professores qualificados e comunidade envolvidos e comprometidos com a educação.

Cada indivíduo tem suas características próprias, interesses distintos, capacidades e necessidades diferenciadas de aprendizagem que lhe são próprias e os sistemas de educação devem ser implementados tendo em vista a diversidade que existe e ser capaz de pensar a criança como centro do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para seu desenvolvimento sendo capaz de atender às necessidades da mesma.

O tema da inclusão tem sido intensamente debatido no mundo nesta última década. Em se tratando de crianças, o ensino da música se faz fundamental neste debate, pois o mesmo é imprescindível no processo de inclusão, por ser um mecanismo legítimo e que foi se constituindo ao longo da história. Pensando nisso, questiona-se: como o ensino de música pode contribuir para o desenvolvimento da criança com transtornos na Educação Infantil?

Para responder a inquietação da pesquisa, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a contribuição musical para as crianças com transtornos na Educação Infantil. E como específicos: Apresentar os aspectos históricos e sociais da Educação Infantil no aspecto da inclusão; Investigar como se dá a construção do conhecimento musical na Educação Infantil; e conhecer as concepções dos professores de Educação Infantil sobre a música e seu ensino na inclusão de crianças com transtornos.

O interesse pelo tema abordado surgiu durante a realização do estágio supervisionado na realizado no Curso de Música licenciatura presencial da UEMA. A experiência tornou possível verificar a existência de um aluno com suspeita de Transtorno Opositor Desafiador (TOD), pois era o único que se recusava participar das atividades. Isso foi um grande desafio, devido à necessidade de uma abordagem mais abrangente e ao mesmo específica para alcançar o aluno.

Com o intuito de atingir os objetivos delineados optou-se em realizar uma pesquisa bibliográfica e de campo, ambas com abordagem qualitativa e descritiva. Para a escrita da fundamentação teórica deste trabalho, utiliza-se autores que relacionam a música com o ensino, educação infantil e inclusão, sendo eles: Mazzotta (2006), Olivier (2011), Oliveira (2019), Soeiro (2018), entre outros.

Em seguida, realizou-se uma pesquisa de campo na U.E.B Bernardina Espíndola, ligada à Rede Municipal de Ensino, onde abrange turmas da Creche I, Creche II, Infantil I e Infantil II na cidade de São Luís (MA). Como técnica de coleta de dados, utilizou-se a técnica de observação e entrevista com professores da Educação Infantil.

A Música Como Instrumento De Inclusão De Alunos Com Transtornos

O transtorno é conhecido como um estado alterado da saúde, mas que muitas vezes não está ligada a uma doença, e na maioria dos casos está associado à saúde mental. Entre os principais transtornos da mente que causam alterações de ordem intelectual, social e emocional está o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Também conhecido como autismo, ele por sua vez, se

define como um distúrbio neurológico que prejudica o desenvolvimento da comunicação e das relações sociais das pessoas (QUEIROZ, 2013).

Segundo Soeiro (2018) o autismo é uma desordem neurológica, apesar da causa precisa da doença ainda ser desconhecida. A causa psicológica é descartada, e em termos clínicos os sintomas podem aparecer desde o nascimento ou em algum momento dos dois anos de idade. De acordo com o autor ela não tem cura, mas com o correto tratamento, a pessoa pode ter uma vida normal dependendo do nível do distúrbio que possui. O TEA pode ser identificado nos primeiros anos de vida, durante a infância este distúrbio costuma ser chamado de autismo infantil.

Os sintomas do autismo podem variar de moderados a graves, existem diversos, e a criança nem sempre apresenta todos eles. Entre os grupos de sintomas que afetam os autistas estão:

- a) Interação Social: há dificuldades em fazer amigos, em mostrar empatia, é muito retraído, não responde ao contato visual e sorrisos, trata as pessoas como se fossem objetos, preferem ficar sozinhos em vez de acompanhados;
- b) Informações Sensoriais: leva a boca objetos ou lambe esfregando as superfícies, evita o contato físico, acha ruídos normais dolorosos e cobre os ouvidos com a mão, parece ter um aumento ou diminuição na resposta a dor e não se assusta com sons altos;
- c) Brincadeiras: brincadeiras solitárias ou ritualistas não imitam as ações dos outros e não faz brincadeiras de faz de conta ou imaginação;
- d) Comportamento: apresentam movimentos corporais repetitivos, um comportamento agressivo consigo ou com outras pessoas, tem baixa capacidade de atenção, fica preso em um único assunto ou tarefa, tem acessos de raiva intensos, é hiperativo ou muito passivo. (SANTOS; SANTOS; SANTANA, 2016, p. 29).

As crianças com autismo apresentam um quadro e regressão em algum momento dos dois anos de idade, embora anteriormente tudo estivesse normal. Elas perdem as habilidades linguísticas ou sociais que adquiriram, têm a visão, audição, tato ou paladar sensível, o emocional tem uma alteração, quando se trata de mudanças de rotina percebem-se movimentos corporais repetitivos e apego anormal aos objetos (AFONSO, 2013).

Os sintomas devem estar presentes no início da Infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades. Geralmente não existe um exame específico para identificar o autismo, são considerados histórico do paciente, as observações do comportamento e o relato dos pais.

Após este levantamento é seguido os critérios que estão estabelecidos pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais ou pela Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde. Vale ressaltar que muitos pacientes com alta funcionalidade e ausência dos sintomas clássicos da doença, muitas vezes recebem o diagnóstico só na idade adulta (ALVES, 2014).

A criança que convive com TEA também pode ser diagnosticada com distúrbios diversos denominados de comorbidades segundo Haddad (2020, p. 10), entre elas: Transtorno Opositivo-Desafiador; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Distúrbios do sono; Transtorno de Ansiedade, Epilepsia, doenças genéticas diversas, etc. Transtornos genéticos sindrômicos; Encefalopatias crônicas e as paralisias cerebrais; Deficiência intelectual - a DI como comorbidades do autismo pode ser notado em aspectos cognitivos, uma vez que a dependência da criança aumenta em atividades em que ela já teria determinada autonomia.

Portanto, é necessário que o tratamento adote uma linha multidisciplinar para a solução de problemas que visem amenizar os efeitos do autismo e suas comorbidades. Neste trabalho

tem-se como objeto de estudo a comorbidades do TEA, o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD).

O TOD e sua relação com o TEA

Compreende-se o TEA na observação de um conjunto de comportamentos, agrupados em uma tríade principal: comprometimento na comunicação; dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas, sendo ela uma concomitante do TOD (HADDAD, 2020).

Segundo Haddad (2020, p. 10) “O TOD é um tipo de **transtorno de conduta identificado por um comportamento provocador, desobediente ou perturbador**, e não acompanhado de comportamentos delituosos ou de condutas agressivas ou dissociais graves”. Geralmente pode ser identificado no comportamento referente a teimosias exageradas, como também resistência em cumprir tarefas acordadas apresentando ações de incômodo proposital sem nenhuma necessidade, caso não seja atendida sua vontade.

Para o diagnóstico de TOD, pelo menos quatro das características deverão estar presentes, sendo elas: Impaciência com frequência; discussão com adultos de forma constante; aborrecimentos sem motivos; geralmente desafia ou recusa regras impostas; possui comportamento vingativo e ressentido; perturba as pessoas de forma proposital; não assume seus erros e acusa outros por terem feitos (BRITES, 2016, p. 27). O tratamento precoce é fundamental para melhorar o comportamento da criança fazendo com que evite sua evolução para um transtorno de conduta.

Tanto o TEA quanto o TOD compartilham uma mesma herança ou origem, comprovando a sua comorbidade ou coexistência. É importante salientar que quando condições existem, alguns sintomas podem se mostrar, sobretudo, nas funções executivas, ou seja, elas se apresentam bem aquém das expectativas, prejudicando até mesmo a autonomia do pequeno.

Ambos, o TOD quanto o TEA se fundamentam legalmente no texto da Lei nº 12.764/2012 e no Decreto nº 8.368/2014 que se refere à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, na qual ressalta que os padrões repetitivos e restritos do comportamento de uma pessoa autista podem se manifestar por atividades motoras ou verbais estereotipadas ou por comportamentos sensoriais incomuns, apego a rotina e interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012; 2014).

O texto caracteriza tanto o TEA quanto o TOD como transtornos persistentes e clinicamente significativos da comunicação e da interação social, manifestada por dificuldades de comunicação verbal e não verbal, reciprocidade social e dificuldades para desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 2014).

O papel da Educação Inclusiva para alunos com TOD

Antigamente, pessoas tanto com deficiências quanto transtornos eram segregados, afastados de qualquer convívio social, pois sua diferença era vista como maldição, destino, marca do demônio e todo tipo de crendice. Afinal, o que era diferente era desconhecido e misterioso, e o desconhecido era fonte de medo.

Nos anos de 1950 a 1960, eclodiu o movimento dos pais que tinham tido negado o ingresso dos seus filhos em escolas comuns, surgindo, então, as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro das escolas comuns. A necessidade de uma política de educação especial foi se delineando em 1970, quando o Ministério da Educação (MEC) assumiu que a clientela da educação especial é a que “requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade” (SILVA JUNIOR, 2015, p. 27).

Em 1986 a expressão “alunos excepcionais” foi substituída por “alunos portadores de necessidades especiais”. Em 1990, finalmente o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos na cidade de Jomtiem, na Tailândia, estavam lançadas as sementes da política da educação inclusiva (MAZZOTTA, 2006).

Ainda nesta mesma década, houve um movimento de “escola para todos,” com milhares de membros nos Estados Unidos e em outros países, com o único propósito de promover a

inclusão. Assim, vários documentos se sucederam, sendo o mais famoso deles a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, afirma que:

O princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos – um lugar que inclua todos os alunos; celebre a diferença e apoie a aprendizagem e responda as necessidades individuais (BAZZANI, 2014, não paginado).

A Declaração de Salamanca ressalta a necessidade de se dar às crianças e aos adolescentes as condições para que sejam matriculadas na escola comum, rompendo com a prática da segregação social e da distinção entre os desiguais, atitude até então explicitada na realidade escolar brasileira. É a escola da realidade social.

É um novo movimento pedagógico, com características democráticas e pluralistas, que pretende garantir não somente o acesso, mas também a permanência de cada aluno nos níveis estruturais do sistema educacional e o respeito por sua identidade social (DORZIART, 2019, p. 81).

A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, e deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola (BRASIL, 1988).

A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas. O direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, bem como com o Transtorno Opositivo-Desafiador, segundo a Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (1994) precisam receber educação diferenciada, recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (DORZIART, 2019).

De acordo com Costa e Ferreira (2012, p. 2) o aprendizado de habilidades ganha muito mais sentido quando a criança está imersa em um ambiente compartilhado que permite o convívio e a participação. A inclusão escolar é a oportunidade para que de fato a criança com transtornos não esteja à parte, realizando atividades meramente condicionadas e sem sentido.

Nas escolas regulares, para trabalhar com os alunos com transtornos em seu ensino comum, os professores necessitam de formação adequada.

A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho nas salas de aula (BRASIL, 1995, p.17).

Como o processo de inclusão de pessoas com TOD causa mudanças e, por vezes, desconforto na sala de aula, pois a formação dos professores da rede regular de ensino não é adequada para esse fato, é necessário um período de adaptação, para que haja num futuro breve uma devida busca por novos conhecimentos que possibilitem a esse professor um trabalho adequado às novas exigências (BARROS, 2014).

A Educação Inclusiva exige do professor uma mudança de postura, no sentido de redefinir seu papel, que é fundamental no desenvolvimento de seu aluno. O educador deve aprender respeitar o seu aluno, seus interesses, e desenvolver suas atividades, ouvindo, formulando desafios e situações novas, acompanhando seu processo de desenvolvimento, não direcionando aos seus interesses (de adulto). “Devem ser oferecidas aos alunos oportunidades diárias para pensar, refletir e evoluir em direção ao pensamento lógico” (FERREIRA; FERREIRA; ALVES, 2013, p.86).

O grande desafio do profissional que atua na educação inclusiva é justamente articular o que ele tem que ensinar com o que a criança já construiu, e com a maneira do estudante aprender. O ambiente escolar é para qualquer criança o espaço por natureza de interação de uns com os outros. É nesse espaço que vê-se estabelecer a comunicação e sentir a necessidade de se locomover.

O desafio do processo de inclusão desses alunos com TOD em sala de aula vai muito além das medidas facilitadoras que muitas escolas implicam em colocar cuidadores, professores de reforço em salas de aceleração, entre outros. É necessária uma reestruturação do ensino e suas práticas, entender que não é a criança que se adapta à escola, mas sim a escola que para recebê-la deve se transformar.

O ensino é o objetivo principal no trabalho com crianças com TOD, compreendê-las é essencial para um trabalho adequado e um grande aliado desse objetivo é a persistência. A interação é uma chave para o bom convívio escolar e estar atento a criança com TOD são essenciais.

Ações pedagógicas da música para a inclusão de alunos com TOD

As ações pedagógicas da música para a inclusão de alunos com TOD precisam estar de acordo com os níveis de potencialidade da criança, elas não se prendem por muito tempo organizando as tarefas através de informação de qual é a atividade, quando começa e quando termina, qual é a próxima, entre outras.

A importância de atrair o olhar da criança, uma rotina previsível, começar por atividades simples e sempre que possível o professor auxiliar pegando na mão para a conclusão da tarefa. Enquanto as outras crianças conseguem aprender por meio de brincadeiras com seus pais e colegas, o com TOD aprende de outras maneiras, há uma relação diferente entre cérebro e sentidos, as informações nem sempre se tornam conhecimento.

O trabalho com a música pode proporcionar essa integração social, já que as atividades geralmente são coletivas e o trabalho em grupo produz compreensão, cooperação e participação. A afetividade é uma sensação de prazer que possibilita expressão dos sentimentos perante os outros, desenvolvê-la acarreta uma sensação de segurança. Quando expressamos nossos sentimentos ocorre o desenvolvimento da sensação e de realização. (OLIVEIRA, 2019, p, 27)

A escola deve ter um trabalho junto à família da criança com TOD, pois juntas podem planejar o que deve ser feito e continuar em casa. Deve estar sempre em busca de novas informações treinando, através da educação continuada, os professores, que terão esses alunos em sala, modificando o ambiente em sala, se for possível para que não ocorra nenhuma situação que gere impacto sobre o aluno; os professores por sua vez, devem estar cientes que precisam conhecer as características dessas crianças e entender que para o autismo, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes.

O ensino de música precisa ser facilitado para que a escola consiga influenciar o principal objetivo que é o de não necessariamente a formação de instrumentistas, concertistas e nem dominar instrumentos ou cantar almejando uma carreira profissional como músico. O fator de importância é que o aluno pode sim no futuro desejar alcançar uma dessas carreiras, mas o ato de ensinar canto, trabalhar com a música ou tocar alguns instrumentos, deve ser o de ter como objetivo o desenvolvimento da criança, aliando a música a elementos pertinentes do currículo da educação infantil. (OLIVEIRA, 2019, p, 27).

O professor deve ter em mente que antes de trabalhar as habilidades com uma criança com TOD é preciso desenvolver alguns pilares, por exemplo, o contato visual, a criança com TOD tem dificuldades em olhar diretamente para outra pessoa. O contato visual é uma habilidade pré-requisito para que outras habilidades sejam desenvolvidas como a linguagem e fala. É importante que a criança olhe para a boca do professor durante o processo de Alfabetização, portanto a necessidade de estimular o contato visual previamente. É preciso estar atento quanto as atividades propostas a eles, pois:

O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com seu interesse. Se a criança estiver exercitando uma atividade nova de maneira inadequada, é importante a intervenção rápida do professor, mesmo que para isso seja necessário segurar a mão da criança ou até mesmo dizer-lhe a resposta (SANTOS; SANTOS; SANTANA, 2016, p. 15)

O professor pode lançar mão de algumas atividades para melhor proporcionar um bom desenvolvimento de seu aluno com TOD, por exemplo, para desenvolver a comunicação, cognição e linguagem ele pode utilizar livros, jogos coletivos, pareamento do concreto com o simbólico, música, desenho, pintura, jogos e atividades que utilizem novas tecnologias digitais que estimulem o raciocínio lógico (SILVA, et al. 2017).

A musicalização nesse contexto é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produz uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças (OLIVIER, 2011, p. 27).

Ao verificar os benefícios da música para o cérebro de pessoas que apresentam transtornos como o TOD, nota-se que “Através da música é possível entender como parte do cérebro capta estímulos de emoções, sensações e sentimentos, não precisando passar por regiões cerebrais responsáveis pela razão e emoção” (OLIVIER, 2011, p. 27).

Barros (2014) relata que como o processo de inclusão de pessoas com TOD causa extrema mudança e, por vezes, desconforto na sala de aula, pois a formação dos professores da rede regular de ensino não é adequada para esse fato, é necessário um período de adaptação, para que haja num futuro breve uma devida busca por novos conhecimentos que possibilitem a esse professor um trabalho adequado às novas exigências.

Entre as ações que o professor pode utilizar para aprimorar o desenvolvimento da criança com TOD dentro do contexto musical é o improviso musical em jogos coletivos, no qual o aluno com transtornos poderá observar, gradativamente, o contexto que ele está inserido, para que com isso comece a desenvolver habilidades de compreensão do universo ao seu redor, tornando possível ainda, que ele faça criações cada vez mais complexas (LOURO, 2014).

Este novo paradigma constitui um desafio para toda a comunidade escolar principalmente para o professor que é o agente responsável pelo ensino e que está em contato direto com o aluno. Neste sentido, o ensino centraliza-se no professor em suas qualidades e habilidades. Assim, o ensino da música com o intuito de inclusão assume o papel de superar a lógica da exclusão, isto implica em uma mudança estrutural e cultural da sociedade, buscando a quebra de preconceitos e assim possibilitar que todas as pessoas possam ser atendidas de forma igualitária.

Análise das práticas pedagógicas com o uso da música com alunos com TOD

A pesquisa realizou-se na U.E.B. Bernardina Espíndola, localizada à Rua Celso Magalhães, S/N - Centro, São Luís, que faz parte à Rede Municipal de Ensino, que abrange turmas da Creche I, Creche II, Infantil I e Infantil II. As observações do campo de pesquisa foram realizadas durante as aulas de arte na turma da educação Infantil II ao longo de todo o mês de outubro de 2019. Na turma foi observado o comportamento das crianças durante a aula de contação de história adaptada para crianças menores.

Ao chegar à sala, os alunos se mostraram bem acanhados. Após colocar um pano no chão com diversos instrumentos musicais em cima, percebeu-se os olhares curiosos das crianças, fazendo com que eles ficassem mais à vontade e começaram a sair dos seus lugares para pegar um instrumento musical. Após este contato direto com as crianças tornou-se interessante cantar músicas que a professora da sala já trabalhava, despertando o interesse dos alunos em utilizar os instrumentos na medida em que cantavam as músicas. Em seguida, foi realizada uma atividade sobre os parâmetros do som, e depois foi contada uma história criada pela própria professora da turma.

De acordo com a observação na sala de aula durante a contação de histórias, jogos e brincadeiras musicais, foi possível verificar que as crianças superaram as expectativas dos professores, mostrando-se capazes de internalizar conceitos musicais e de se expressar

musicalmente, fazendo com que compreendessem sobre ritmo, timbre e altura. Além da contação de história foram realizadas aulas sobre parâmetros de som, instrumentos musicais, som e silêncio e reconhecimento de timbres.

Na aula de parâmetros do som, que tinha como objetivo desenvolver a percepção auditiva para executar o andamento da música, os alunos se mostraram aptos para a realização da atividade. Mantiveram sentados em círculo, como pedido, e, durante a execução da música, fizeram o ritmo de acordo com o andamento imposto.

Na aula sobre os instrumentos musicais, que tinha como objetivo conhecer a sonoridade dos instrumentos foi alcançado o objetivo de fazer com que os alunos tivessem um contato direto com o instrumento musical e executá-lo. Ao final cantaram as músicas escolhidas por eles.

Na aula sobre som e silêncio, que tinha o objetivo de desenvolver a capacidade de percepção, chegou-se ao término da aula com os alunos sabendo as figuras que estavam dentro da caixa que reproduziam barulho ou não. Após esta aula, a professora da turma comentou que os alunos começaram a identificar o que fazia som ou não dentro da sala de aula.

Na aula sobre reconhecimento de timbres e intensidade os alunos se mostraram aptos a diferenciar os sons da natureza. Dentro dessa atividade, foi trabalhado o grave e o agudo para diferenciar a voz da mãe e do pai no piano virtual, na qual a ideia foi associar a tessitura das vozes dos pais ao grave e ao agudo.

Em outro momento, um determinado aluno chamou a atenção, por ser o único que se recusava participar das atividades. A professora da turma relata que o mesmo tinha suspeita de TOD, sendo vista como uma das comorbidades do TEA, como já visto anteriormente ao longo do trabalho. Ao observar seu comportamento na sala tornou possível identificar alguns sintomas causados por esse transtorno como: a irritabilidade e a desobediência.

Logo, constatou-se a necessidade de criar uma estratégia para tentar trazer a atenção do aluno com transtorno para as atividades na sala de aula. Pensando nisso, foi perguntado para o aluno sobre sua preferência de filme ou desenho que ele gostava, tendo como resposta o desenho Patrulha Canina.

Com o intuito de promover o interesse pelas atividades do aluno com transtorno durante a contação de história, a professora relaciona o enredo com os personagens do desenho da Patrulha Canina, simulando um passeio de barco com cachorro dentro da sala de aula, fazendo com que os alunos se movimentassem pela turma. Nesse momento, percebe-se que o aluno com transtorno se aproxima do círculo onde todos os outros estavam fazendo com que ele participasse divertidamente. Desde então, a professora começou a observar sua evolução nas atividades escolares.

Levando em conta o que foi observado, notou-se que ao utilizar diferentes estratégias na sala de aula durante as atividades de arte e música, como o uso dos instrumentos musicais, por exemplo, faz com que o aluno demonstre mais interesse pela aula além de promover melhor desempenho para o ensino aprendizagem, sendo reconhecido como um resultado positivo também para os alunos com transtornos.

Após as observações feitas durante as aulas, optou-se em aplicar uma entrevista com as professoras do Ensino Infantil I e II, na qual questionou-se: Existe algum aluno com transtornos na sala em que você atua? Se sim, especifique o tipo. Podendo ver suas respostas a seguir:

Não posso afirmar porque não nos foi apresentado nenhum laudo a escola. A criança apenas apresentava algumas características e a família nunca tocou no assunto, sempre fugia quando era questionada sobre o comportamento inadequado do aluno. (Professora A).

Não. (Professora B).

Observa-se nas respostas das professoras que apenas uma tem desconfiança da existência de um aluno com transtorno em sala de aula. Por falta de um laudo que descrimine sobre o problema fica difícil a professora afirmar, mas muito tem sido observado por ela relacionado a comportamentos bem característicos de crianças com transtornos.

Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades. Nesse

sentido, é de suma importância um diagnóstico para que quando a criança inicie sua vida escolar os professores saibam como atuar, a escola por sua vez tenha conhecimento de suas necessidades e como realizar da melhor maneira esse processo de intervenção, gerando um suporte que se faz essencial nesse processo de uma educação inclusiva.

Cada aluno que possua um transtorno apresenta especificidades e a escola precisa estar preparada para os mais diferentes perfis de crianças com TEA e TOD, além disso, os professores devem adaptar o currículo de acordo com a criança e vale lembrar que é importante o professor com apoio individualizado, pois uma das maiores dificuldades é condicionar esta criança a começar e terminar atividades e tarefas com significado e finalidade.

Adiante, pergunta-se: A música é ensinada na sala de aula? Se sim, como reagem as crianças com transtornos? Tendo as seguintes respostas:

Sim. Essa criança de primeira mão observava, mas depois se envolvia, assim facilitava o trabalho pedagógico, pois a música fazia com que ele participasse das atividades; e é algo que prende a atenção dele por alguns momentos. (Professora A).

Trabalhamos diariamente com músicas em roda de atividades. A música está presente na rotina escolar dos nossos alunos. (Professora B).

Perguntadas sobre o ensino da música na sala de aula, todas as professoras afirmam que realizam por fazer parte da proposta pedagógica e rotina escolar. Uma das professoras cita sua experiência com um aluno na qual desconfia ter o TOD relatando pontos positivos no comportamento do aluno durante o ensino da música na sala de aula.

A partir das informações apresentadas acima, verifica-se no relato de uma das professoras entrevistadas a resistência do aluno apenas no início da aula, mas ao longo da aula o ensino da música, ele buscava se envolver com as atividades proporcionando um ensino mais satisfatório. Importante destacar que a instituição não possui professor de música, sendo assim, os conteúdos relativos à linguagem musical são ministrados pelas próprias professoras do quadro que possuem formação em pedagogia.

É preciso pensar no aluno com transtornos em sua adaptação, já que o seu bom desempenho escolar depende do cuidado que é dedicado pelos professores em sala de aula, sobre qual deve-se dar para esta fase infantil, o que provoca o desafio de pensar, pois a sociedade e o adulto estão inseridos e são responsáveis por suas características específicas e pelo seu desenvolvimento.

Considera-se relevante a elaboração de práticas pedagógicas utilizando o ensino da música que, articulando a educação e cuidados, reconheçam as crianças com transtornos como sujeitos ativos, protagonistas e produtores de cultura nesses espaços institucionais, não meros depositários de conteúdo. Observa-se ainda, a necessidade de superação da distância entre o pedagógico e o discurso nas práticas institucionais desenvolvidas com as crianças com transtornos. Em seguida, como o intuito de investigar o entendimento das professoras entrevistadas em relação ao TOD, questionou-se: Qual seu entendimento sobre os transtornos em alunos, especificamente sobre o TOD? Tendo como respostas:

O TOD é o transtornopositor desafiador, o próprio nome já diz tudo. A criança apresenta dificuldade para obedecer aos comandos, as regras de modo geral, principalmente quando não é bem assistida seja em casa, seja no ambiente escolar. A criança com esse transtorno é agitada, agressiva, desobediente e perde a calma com facilidade. Essa criança precisa de comandos pontuais por parte do adulto, mas de modo sensível, amoroso para alcançar os objetivos desejados, total ou parcial, por que eles são sempre uma caixinha de surpresa e mudam rapidamente de comportamento. (Professora A).

O TOD é um transtornopositor desafiador. São crianças de temperamento forte, opiniosas, opositivas, apresentam resistências com regras e na maioria das vezes quando contrariadas reagem de forma intempestiva e agressiva. (Professora B).

A cada dia o contexto de crianças e adolescentes diagnosticados com TEA e TOD é muito presente em todos os setores da sociedade e a escola não está de fora desse contexto sendo ela regular ou especial. Ter conhecimento sobre esse assunto é fundamental para que essa intervenção aconteça, mediante ao seu acolhimento na escola, ao exercício de seus direitos e o compartilhamento efetivo das atividades essenciais à vida escolar.

Nessa perspectiva, observa-se nas falas das professoras da Educação Infantil que todas possuem um entendimento sobre o que de fato é o TOD. Com isso, fica mais fácil o professor identificar na sala de aula comportamentos característicos em relação à esse transtorno fazendo com que se busque diagnóstico o mais cedo possível, favorecendo uma intervenção adequada e satisfatória.

Identificar um aluno com TOD na sala de aula e favorecer sua inclusão adequada é um desafio que vai muito além das medidas facilitadoras que muitas escolas implicam em colocar cuidadores, professores de reforço em salas de aceleração, entre outros. É necessária uma reestruturação do ensino e suas práticas, entender que não é a criança que se adapta à escola, mas sim a escola que para recebê-la deve se transformar.

Outra questão observada na pesquisa foi a percepção das professoras entrevistadas em relação à música e o processo de ensino e aprendizagem, questionando: No seu ponto de vista, é grande a relevância do ensino da música como mediadora do processo de ensino e aprendizagem do aluno com o TOD? Tendo as seguintes respostas:

Sim, pois prende a atenção deles. É algo de que eles gostam muito, mas primeiro temos que ganhar a confiança deles. Porque se impusemos eles não aceitam. Tudo com ele [a criança com TOD] faz necessário ter paciência e muito amor para apresentar a música. É assim com o qualquer tipo de assunto que faça parte do currículo escolar e com a música não é diferente. (Professora A).

Sim. A música acalma, por meio dela é possível trabalharmos a concentração, atenção, regras... (Professora B).

Com unanimidade nas respostas, as professoras entrevistadas concordam com a relevância do ensino da música como mediadora do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Com o ensino da música, segundo elas, facilita a realização de atividades que envolvam concentração, atenção, entre outros atributos.

Nesta perspectiva, chama atenção para o fato de que, a musicalização contribui no relaxamento durante a execução de atividades em sala de aula, tornando a aula mais dinâmica e atrativa, envolvendo na prática pedagógica a capacidade da concentração após a diversão.

Nota-se ainda em uma das respostas das professoras relativa à importância do professor em saber como lidar com alunos com TOD mediante o ensino da música na sala de aula, sugerindo utilizá-la de forma que a criança não se sinta pressionada. Os objetivos da música na Educação Infantil devem privilegiar o desenvolvimento da criança com TOD, o que inclui não somente o desenvolvimento físico, mas principalmente a formação da consciência crítica, visando a autonomia da criança.

O ensino de música assume um lugar muito significativo na vida das crianças com TOD, pois por meio dele, elas acrescentam valores importantes que colaboram para seu desenvolvimento e constituem suas formas de ser e estar no mundo. É por meio da realização das atividades que envolvam a música e seu ensino que a criança, desde muito cedo, pode aprender a importância da colaboração, do trabalho em equipe, da organização, da coletividade e da partilha. Valores estes que acompanharão no decorrer de toda a sua vida e a ajudarão a vivenciar momentos decisivos na infância e na vida adulta, tanto para as crianças sem o TOD quanto as que possuem esse transtorno.

Posteriormente questionou-se: Quais os fatores que dificultam o ensino da música para as crianças com TOD na Educação infantil? Verificou-se as respostas a seguir:

Primeiro nos falta formação continuada sobre esse repertório musical e também porque não tem esse profissional de música na escola, e nem recebemos apoio de

nenhum desses profissionais. Não tenho o currículo musical formado, apenas aquilo que foi aprendido e ouvido no cotidiano por interesse próprio. Busco práticas de músicas educativas para implementar as minhas aulas. Mas isso não nos impede de trabalhar com a criança a musicalização. Pois ela desenvolve diversas habilidades na criança como: ouvir, apreciar, enfim envolver o lúdico aprendizes pois sabem que o som musical por si só já nos sensibiliza, nos toca, trabalha com nossos sentimentos. (Professora A).

O ensino da musica torna-se dificultoso, não somente para as crianças com TOD como para as demais, devido o fato do professor, nem sempre ter habilidade para trabalhar esse conteúdo em sala de aula. (Professora B).

Observa-se nas falas das professoras entrevistadas que uma das principais dificuldades de trabalhar o ensino da música na Educação Infantil é a falta de um professor de música na própria escola, pois, o que elas utilizam na sala de aula são formas superficiais de ensino da música devido não possuírem certas habilidades musicais.

A falta dessa habilidade é citada por elas como a inexistência de uma formação continuada voltada para esse conteúdo na sala de aula. Ao pensar em realizar a musicalização em sala de aula, o professor é o único interessado a buscar meios para que consiga realizar as atividades com suas crianças de forma adequada.

Muitas são as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam na Educação Infantil. Todavia, existem profissionais que colocam o amor pelo que fazem acima dessas dificuldades e conseguem desenvolver um excelente trabalho, colocando em prática o que o sistema pede e agregando valores e trocando experiências entre os colegas da profissão.

Por fim, indagou-se: Que estratégias podem ser utilizadas pelo professor que possibilitam maior envolvimento dos alunos com TOD com a música na sala de aula? Dê exemplos. Podendo ser verificada as respostas das professoras entrevistadas:

Apresentar diversos repertórios musicais por meio de vídeos musicais, usar caixa de som, cantar cantigas infantis com eles e música da atualidade dentro da faixa etária deles. E utilizar materiais confeccionados com sucata em sala de aula como chocalhos com garrafas pet e outros objetos que produzem som. Usar também tambor, pandeiro dentre outros. Tudo deverá ser bem planejado. (Professora A).

Além das musicas infantis que fazem parte da rotina das salas de aula na educação infantil, pode ser trabalhada a chamadinha utilizando instrumentos musicais como garrafas pet com grãos de arroz, feijão, confecção de materiais (instrumentos), trabalhar a lateralidade, intensidade, ritmo, imitação, gestos, atenção, perfeccionismo, memorização, expressão corporal e etc. (Professora B)

Em relação às estratégias utilizadas pelas professoras em sala de aula, elas citam: a realização da chamada dos alunos de forma musical, o uso das cantigas infantis na sala de aula, entre outras, tornando possível introduzir a musicalização na sala de aula de forma significativa. Elas ainda apresentam algumas sugestões como o uso de materiais reciclados, como sucatas para a confecção de instrumentos musicais.

Nesse sentido, o papel do professor é de facilitador do processo ensino-aprendizagem no qual as dificuldades enfrentadas pelos alunos com o TOD sirvam como motivação para que os mesmos criem estratégias e revejam as metodologias, com o intuito de proporcionar entendimento e gerar aprendizado de forma significativa e o uso do ensino da música na Educação Infantil se torna relevante para a construção de conhecimentos, desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Sendo assim, vivenciado a música durante as aulas, oportuniza ainda à criança com TOD, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao ensino formal, como a estratégia de concentração, o aperfeiçoamento da linguagem, da criatividade, da imaginação entre outros elementos relevante para o seu desenvolvimento.

Considerações Finais

O presente trabalho proporcionou uma reflexão significativa acerca da importância do ensino da música para o desenvolvimento da criança com TOD na Educação Infantil. O TOD é um transtorno característico de comportamento agressivo, desobediente e etc., com sintomas e graus de manifestações extremamente variadas, prejudicando a comunicação, a interação social, o comportamento e o pensamento da criança.

A importância de um diagnóstico prévio possibilita uma maneira melhor para intervir pedagogicamente com esta criança. Este estudo reconhece a importância do ensino da música para a criança com TOD e pode ser usado para inserir, para aperfeiçoar conteúdos e preparar o aluno para compreender os conceitos trabalhados. Diante disso, a presente pesquisa respondeu a inquietação em saber de como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança com transtornos na Educação Infantil.

Nos resultados obtidos neste estudo através de entrevistas aplicadas com as professoras da Educação Infantil foi possível verificar que a música quando faz parte do cotidiano das crianças com TOD, desempenha papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

Diante do que foi observado e relatado, percebeu-se a necessidade da existência de um profissional de música dentro das escolas, pois na maioria das vezes os professores do quadro não possuem habilidades adequadas para trabalhar com a musicalização na sala de aula.

Dessa forma, constata-se que o ensino da música auxilia consideravelmente no Ensino-aprendizagem para as crianças que apresentam TOD, na medida em que o professor de música encontra facilidades em fazer uso dessa técnica. Para que isso dê bons resultados, observa-se ainda na pesquisa a relevância da escola em oferecer suporte para que o professor da Educação Infantil desenvolva ensino da música de forma significativa para o aluno com TOD, podendo ajudar também os alunos com outras dificuldades de aprendizagem.

A escola por sua vez deve e precisa estar preparada para receber a criança com TOD adaptando o ambiente, o currículo, criando estratégias, e capacitando os profissionais para trabalhar a música com essas crianças, pois sabe-se que uma educação inclusiva começa com um olhar sensível para esse público buscando os meios e recursos necessários para atendê-los, principalmente, a sua permanência na escola, entendendo que é a escola que precisa se adaptar à criança com o TOD e não o contrário.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento deste trabalho foram alcançados, pois foi possível entender como o ensino da música pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TOD, bem como, a forma como a musicalização é trabalhada pelas professoras em sala de aula.

Conclui-se que o ensino da música é um agente facilitador do ensino e aprendizagem, no qual as crianças com transtorno aprendem de modo mais dinâmico, aguçam sua criatividade e fazem com que elas expressem suas emoções. É importante ressaltar que o professor da Educação Infantil tem a responsabilidade de planejar, organizar, observar e guiar da melhor forma possível as atividades que envolvam a musicalização, dando a oportunidade para que a criança possa desenvolver seu potencial cognitivo, social, emocional e criativo.

Nesse sentido, espera-se que este trabalho sirva de incentivo para os professores, em especial, da Educação Infantil, a promoverem o ensino da música de forma adequada, tornando suas aulas estimulantes e prazerosas para os alunos com TOD, facilitando assim o aprendizado e desenvolvimento desses alunos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lucyanne de Melo. Música e Autismo: práticas musicais e desenvolvimento sonoro musical de uma criança autista de 5 anos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1396-1405.

ALVES, Daniella Camargos. Educação Musical e inclusão: a importância das aulas de música para a criança autista. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 9., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: ABEM, 2014. p. 1530-1541.

BARROS, Marisa Raquel Monteiro de. **A Música como mediadora no desenvolvimento cognitivo em crianças com perturbações Autísticas**: Intervenção junto de uma aluna com perturbações Autísticas. Mestrado em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo Motor. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2014.

BAZZANI, Tania Cristina. **A Inclusão escolar**: um fato; uma realidade!.[s.l], 2014. Disponível em: <http://www.swbrasil.org.br/artigos/inclusao-escolar>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 maio, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 10 maio, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.368 , de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 10 maio, 2020.

BRITES, Clay. **TOD transtorno opositivo** – Desafiador da teoria a prática. Livro eletrônico 2016.

COSTA, Lucia Regina Baptista; FERREIRA, Simônica da Costa. **A Música na Educação Infantil**. Acre: FAC, 2012.

DORZIAT, Ana. A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: Algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Unidade Estadual Paulista. v. 15, n. 2, 2019.

FERREIRA, Emerson Benedito; FERREIRA, Jesuína Therezinha Cherubino; ALVES, Ângela Cristina Ferreira. **Dislexia e educação**: deveres e dilemas. São Paulo: Sagres, 2013. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/051/original/Dislexia_e_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?1411606364. Acesso em: 10 maio, 2020.

HADDAD, Michel. TOD, Autismo e TDAH: 5 formas de reconhecer os transtornos. **Saúde Mental**, 2020. Disponível em: <https://superafarma.com.br/tod-autismo-e-tdah-5-formas-de-reconhecer-os-transtornos/#:~:text=No%20artigo%20de%20hoje%20falaremos,d%C3%A9ficit%20de%20aten%C3%A7%C3%A3o%20com%20hiperatividade>). Acesso em: 22 set., 2020.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. 1 ed., São Paulo: Som, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Política Públicas**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVIER, Lou de. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

OLIVEIRA, Rosimary Lima Guilherme. **A Inserção da música na educação infantil e o papel do professor**. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Pernambuco: PUCPR, 2019.

QUEIROZ, I. C. S. O autismo: aspectos gerais e um breve relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2013, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2013.

SANTOS, Cristiane Fontes dos; SANTOS, Herica Carmen dos; SANTANA, Maria Jussara de. **O processo de aprendizagem de crianças autistas**, 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc12-3.pdf> Acesso em: 10 junho, 2020.

SILVA JUNIOR, Gerson Alves da. **Educação inclusiva e diferenciada indígena**. Psicol. Cienc. v.20 n.1. Brasília, Mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932000000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jan, 2020.

SILVA, Ana Carolina dos Santos da ; ANDRADE, Janaína da Silva de ; SCKRICOSKI, Luciana Soares de Andrade ; BARBOSA, Suellen Karen Madeira dos Reis ; DAVID, Mônica Cristiane. **A música como recurso no desenvolvimento biopsicossocial da criança com Transtornos do Espectro Autista (TEAS)**. Ensaio Pedagógicos, v.7, n.1, Jan/Jun., 2017.

SOEIRO, Nickson Douglas Araújo. **As contribuições das aulas de musicalização para o desenvolvimento cognitivo e motor de crianças com o Transtorno do Espectro Autismo**. Monografia (Graduação) – Curso de Música, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

A MÚSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO

Ranniery Fernandes Santos

João Costa Gouveia Neto

Introdução

O autismo, também conhecido como transtorno do espectro autista (TEA), é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento e o funcionamento social, comunicativo e comportamental de uma pessoa. Considera-se um transtorno do desenvolvimento porque os sintomas aparecem nos primeiros anos de vida. As pessoas com autismo apresentam uma ampla variedade de características e sintomas que podem se manifestar de diferentes maneiras, tais como dificuldade de interação social e na comunicação verbal e não verbal, interesses restritos e repetitivos, assim como padrões de comportamento e atividades estereotipadas.

O autismo não tem uma causa única conhecida, mas acredita-se que seja o resultado de uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Sem cura, mas com o apoio adequado, as pessoas com espectro autista podem aprender a manejar os desafios e desenvolver habilidades que lhes permitam ter uma vida plena e significativa. A abordagem de atenção e apoio deve ser adaptada à necessidade específica de cada pessoa para ajudá-la a alcançar seu máximo potencial.

Até pouco tempo o autismo era confundido com outros distúrbios como a psicose e esquizofrenia infantil, o que dificultava o seu diagnóstico. Com avanço dos estudos sobre o TEA, pessoas antes nunca diagnosticadas, diagnosticadas em idade escolar ou já adultas, agora podem ter suas características autísticas identificadas entre 18 meses aos 3 anos de idade. Desse modo o autismo é uma “síndrome definida por alterações presentes a partir dos 3 anos de idade caracterizado pela presença de desvios nas relações interpessoais e de comportamento” (SCHWARTZMAN, p.4, 1994, apud PASSERINO, p.04, 2005).

Segundo estudo promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1980 uma a cada 500 crianças, eram diagnosticadas com autismo, porém hoje cerca de 1% da população mundial, ou seja, uma em cada 68 crianças apresenta o transtorno do espectro autista (PIZOLLI, 2021). Apesar da grande preocupação com o aumento do número de crianças diagnosticadas, vemos um avanço nas possibilidades de tratamento para melhoria da vida dessas pessoas.

Com o impacto causado na comunicação, comportamento e interação social, as pessoas autistas necessitam de cuidados especiais desde a infância até a velhice.

Esse contato social presente no contexto escolar permite as crianças com TEA, desenvolverem a fala, o conhecimento e o autoconhecimento, promovendo assim a formação do seu caráter e a construção de um cidadão. Vale ressaltar que o processo de inclusão escolar da criança autista deve ser bem planejado e analisado pela equipe pedagógica da escolar, uma vez que uma inclusão mal feita pode agravar a processo de tratamento e inclusão dessa criança na sociedade. Camargo (2009) retrata que “[...] um processo de inclusão malsucedido pode aumentar os riscos de isolamento, rejeição dos pares e baixa qualidade de amizades.” (CHAMBERLAIN, 2002 apud CAMARGO; BOSSA, 2009, p.70).

Desse modo, a educação inclusiva já consta na legislação a partir do atendimento educacional às pessoas com deficiência fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, porém a educação inclusiva não se trata apenas de ingressar o aluno em sala de aula, sem promover a interação com os outros alunos, sem estrutura adequada e professores capacitados, sendo assim, não promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dificulta o processo de inclusão dessas crianças na sociedade.

Em busca dessa qualidade na inclusão da criança autista, na educação e na sociedade, vemos a importância do ensino de música para pleitear o sucesso nesse processo. Para a criança autista, o contato com a música pode auxiliar na recuperação de diversas barreiras do próprio transtorno.

Conforme Pimenta (2017), só no Brasil, são registrados em média 150 mil casos de TEA por ano, sendo a maioria em crianças, por isso é de extrema importância discorrer sobre o autismo e a educação musical infantil, uma vez que, esse aumento de criança diagnosticada, gera um anseio pela inclusão do autista na sociedade, que se inicia pela busca de tratamento, educação, esporte e pela valoração do potencial humano existente nas pessoas autistas e a música é um dos recursos que pode proporcionar o desenvolvimento da criança autista, bem como sua inclusão social.

Estudos recentes, comprovam que a música estimula quase todas as regiões cerebrais e subsistemas neurais, como também motiva mudanças no metabolismo, aumenta o fluxo de respiração, opera no córtex cerebral e pode estabelecer sensação de prazer e felicidade ao indivíduo que a ouve, conforme Octaviano (2010). Desse modo, no autista a música atinge em primeiro lugar a emoção para, depois, as reações físicas, sendo assim proporcionado experiências significativas de aprendizagem (L. JUNIOR 1999, apud SILVA 2017).

A pesquisa constou de um levantamento bibliográfico em publicações escritas entre os anos de 2011 a 2022 incluindo artigos, livros, monografias, dissertações e teses que falem sobre o tema em análise. Para as pesquisas foram utilizadas como bases de dados o Google acadêmico, revistas eletrônicas indexadas e nos trabalhos de conclusão de curso do Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA.

Dessa maneira, este capítulo tem como objetivo analisar a música no processo de inclusão e desenvolvimento da criança autista, mas especificamente demonstrar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas características, apontar os desafios do processo de inclusão escolar e indicar possibilidades pedagógicas voltadas ao ensino da música para crianças autistas.

Revisão de Literatura

Na Universidade Estadual do Maranhão, especificamente no Curso de Música Licenciatura presencial, em levantamento feito entre os anos de 2011 a 2022, foram identificadas apenas 04 monografias voltadas diretamente ao estudo do Transtorno do Espectro Autista, das quais destaco apenas duas neste estudo, a de Nikson Douglas Araújo Soeiro (2018) e de Sonalya Rosy Guimarães Marques (2018), devido à importância do tema, ao impacto da pesquisa e um alinhamento melhor com objetivos específicos.

O autor Soeiro (2018) retrata em sua pesquisa as contribuições das aulas de musicalização para o desenvolvimento cognitivo e motor de crianças com o transtorno do espectro autista. A sua pesquisa descreve os relatos das atividades de musicalização realizadas com três crianças autistas da educação infantil e do ensino fundamental. O trabalho de Soeiro (2018) é importante porque ele aborda as dificuldades apresentadas dentro de uma sala de aula e a importância de profissionais como fonoaudiólogo, terapeutas ocupacionais, psicólogo e assim como professor de música dentro das escolas.

Outro ponto importante a ser destacado por Soeiro (2018) é a importância da sala de música ser musical, ser trabalhada a relação do indivíduo com a criação, o pensamento e a fruição dessa linguagem artística, pois melhora a coordenação motora, a propriocepção, a lateralidade, a cognição, o respeito, o trabalho em grupo, o pensamento crítico e tudo isso voltado para os aspectos musicais, além de sua incrível.

Já Marques (2018) aborda a musicalização infantil um estudo sobre as intervenções pedagógicas do educador musical para inclusão dos alunos com autismo no Colégio Marista Araçagy. A autora investiga como a musicalização pode ajudar na inclusão e aprendizado escolar das crianças com autismo, além de trazer uma reflexão sobre a importância da ação pedagógica do professor de música e as atividades propostas durante o processo de ensino aprendizagem, facilitando a interação, a aquisição de conhecimento em outras áreas e favorecendo o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo da criança, tendo em vista a formação pedagógica do educador de música para uma práxis emancipatória.

Para embasar ainda mais essa pesquisa apontamos outros estudos nacionais sobre o autismo. Nessa conjuntura, indico como representativo o estudo de Aires Filho (2020). O autor teve seu primeiro contato com uma criança autista, quando lecionava flauta e musicalização no Programa de Inclusão através da Música e das Artes (PRIMA), que foi indagado por um pai, se ensinava música para crianças autistas, em resposta a indagação do pai, ele respondeu que nunca tinha experimentado, porém que estava disposto e motivado a ensinar. Assim, seu estudo é relevante porque demonstra os métodos utilizados por um professor que a princípio não continha experiência do ensino da música para crianças autistas, e precisou saber como adaptar a música a certas particularidades do autismo.

Vale ressaltar que em sua obra, Aires Filho (2020) estabelece uma diferença clara entre a educação musical e a musicoterapia, na qual, uma está voltada para o ensino da música propriamente dita e a outra voltada para fins terapêuticos, nesse sentido o autor corrobora que seu projeto está voltado para a educação musical especial. O autor enfatiza ainda a dimensão epistêmica do estudo da educação musical e o autismo, englobando uma reflexão sobre os avanços, lacunas e perspectivas que as envolvem, e a musicalização dentro do Instituto Revertendo o Autismo – IRA, abrangendo a música como ferramenta de desenvolvimento e transformação. Além disso, ele observou a importância da participação dos pais nas aulas de musicalização como forma de participarem da infância dos filhos e servirem de exemplo na hora de realizar as atividades e brincadeiras musicais, despertando o interesse e o desenvolvimento das crianças.

A autora Oliveira (2016) retrata em seu trabalho as dificuldades e possibilidades da inclusão escolar da criança autista. A sua pesquisa é importante, pois analisa como o conteúdo das produções teóricas acerca dos conceitos de normalidade e deficiência contribuem no processo de ensino-aprendizagem das crianças autistas no ambiente escolar; além de identificar as principais características sobre a educação de crianças autistas, tanto na perspectiva do movimento neurodiversidade quanto do movimento pró – cura e articular os conceitos de normalidade e deficiência junto à discussão acerca da diversidade dos movimentos autistas.

Gattino (2009) em seu estudo aborda a música e o autismo no contexto terapêutico, ao investigar os efeitos da musicoterapia psicodinâmica na comunicação verbal, não verbal e social da criança autista, para isso, baseou-se em um experimento controlado realizado no Hospital de Clínicas de Porto Alegre. O autor fomenta que a musicoterapia aplicada para pessoa com TEA pode ser utilizada por diversas abordagens terapêuticas que são divididas em duas categorias distintas: a sistematização sonora da música e de seus efeitos, em que utiliza ferramentas sonoras – musicais de forma planejada para produzir modificações no paciente e a outra abordagem baseia-se no processo vivenciado pelas manifestações do paciente, essas vivências partem da iniciativa do paciente, através de 04 ferramentas musicoterapeutas como: músicas, sons, voz e instrumentos musicais.

Outro ponto importante da pesquisa de Gattino (2009) é elencar o papel do musicoterapeuta no processo de tratamento. Ele afirma que o musicoterapeuta primeiramente observa e escuta as manifestações do paciente para depois interagir e intervir junto ao paciente, buscando sempre auxiliá-lo na resolução da sua problemática, em busca de uma melhor qualidade de vida. Para isso, o musicoterapeuta poderá cantar, tocar instrumentos, compor, improvisar com a voz ou com instrumentos, ouvir uma música com o paciente, tocar para o paciente, dentre outros.

Rodrigues e Defreitas (2011) trazem um relato de um caso de estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA para adquirir um diploma técnico em música. Os autores abordam em seu estudo que a educação musical revela-se um importante instrumento para o desenvolvimento cognitivo de pessoas com TEA e, por consequência, traz efeitos positivos que ajudam em seu desenvolvimento global. O aprendizado musical de pessoas com TEA está ligado à criação de um ambiente agradável proporcionado pela música, facilitando o aumento da atenção às tarefas, abrindo, portanto, o caminho de acesso das informações à sua compreensão. Outro ponto primordial a ser destacado em sua pesquisa é o ensino musical com viés profissional, ele assim destaca que a educação profissional trata de uma educação visando ao acesso ao mercado de trabalho.

Transtorno do Espectro Autista

Diversos são os questionamentos que pairam sobre esse assunto, dentre eles o autismo é uma doença ou distúrbio? Como surgem seus sintomas e qual a precisão do seu diagnóstico? Um dos fatores que contribuem para esses questionamentos é o fato de seus sintomas não serem diagnosticados por exames clínicos e laboratoriais e sim por uma análise comportamental feita por profissionais capacitados. Segundo os autores Assumpção Junior e Ana Pimentel (2000), em 1942, Kanner, utiliza o termo distúrbio autístico do contato afetivo, doença ligada a linha esquizofrênica para definir o autismo. Segundo os autores 14 anos depois, próprio Kanner (1956), retrata o autismo como uma espécie de psicose.

Em trabalho de 1956, Kanner continua descrevendo o quadro como uma “psicose”, referindo-se que todos os exames clínicos e laboratoriais foram incapazes de fornecer dados consistente no que se relaciona à sua etimologia, diferenciando-o dos quadros deficitários sensoriais, como afasia congênita, e dos quadros ligados às oligofrênicas, novamente considerando – o uma verdadeira psicose (KANNER, 1956, apud ASSUMPÇÃO JUNIOR, 2000, p.37).

Com os avanços nos estudos, o autismo deixa de ser visto como uma psicose e passa a ser analisada como distúrbio do desenvolvimento. As autoras (PASSERINO; SANTAROSA, 2005), retrata um breve histórico sobre a evolução da abordagem do autismo, que na primeira fase foi considerada como uma síndrome voltada para o emocional, a segunda fase voltada para uma alteração cognitiva e hoje segundo a classificação internacional de doença, o autismo é considerado um dos diversos Transtornos Global do Desenvolvimento.

Já a cartilha de direito da pessoa com autismo diz que: “O Autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento (também chamado de Transtorno do Espectro Autista), caracterizado por alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento da criança” (TIBYRIÇA, 2011, p.2). Nesse sentido, “o autismo é um distúrbio de desenvolvimento a tal ponto complexo que nenhum modelo, nenhuma abordagem clínica, metodológica ou terapêutica poderia por si mesmo, abranger a verdade” (LEBOYER, 1955, apud SOEIRO, 2018, p.15).

Esses sintomas listados acima são apenas indicadores, porém aponta a dificuldade apresentada para levar os autistas a um diagnóstico precoce, fator de fundamental importância no sucesso do tratamento. Nesse sentido, diversas pessoas ao longo do tempo, tiveram o diagnóstico tardio, o que dificultou o tratamento, com o avanço dos estudos estes diagnósticos podem ser confirmado entre os 18 meses aos 3 anos de vida.

Soeiro (2018, p.19) aborda que “nesse diagnóstico são detectados as dificuldades da criança, apresentando diferentes graus, geralmente especificados como severo, moderado ou leve. Essas manifestações podem se fazer presentes desde alguns meses de vida ou se manifestam mais tarde.” O autor ainda afirma que algumas dessas crianças eram diagnosticadas como surdas e cegas, devido sua dificuldade em se comunicar oralmente e de dar atenção no momento em que são chamadas pelo nome. Sobre isso Soeiro (2018, p.19) afirma que: “Quando os autistas são hipersensíveis às estimulações, eles parecem ter um déficit sensorial. Isso explica que o diagnóstico de surdez ou de cegueira pode às vezes ser suspeito, ainda que não haja nenhum déficit primário de percepções” (LEBOYER 1995, p.21, apud SOEIRO 2018, p.19).

Então o processo de diagnóstico é longo e requer muita observação e uma união entre os médicos, pais e professores, para assim constantemente realizar a avaliação da criança e avanço dos sintomas. Segundo Gadia (2004), atualmente os critérios para diagnóstico da pessoa com autismo são determinados pelo DSM – Manual estatístico e diagnóstico da associação americana de psiquiatria. A autora ainda afirma que:

Em 1987, o DSM-III-R instituiu critérios diagnósticos com uma perspectiva de desenvolvimento, e foram estabelecidos dois diagnósticos, encampados sob o termo transtorno invasivo (ou global) do desenvolvimento: (1) autismo; e (2) transtorno invasivo (ou global) do desenvolvimento não-especificado (TID-NE). Na prática, os TID ou transtornos do espectro autista (TEA) têm sido usados como categorias

diagnósticas em indivíduos com déficits na interação social, déficits em linguagem/comunicação e padrões repetitivos do comportamento. Os critérios do DSM-IV para autismo têm um grau elevado de especificidade e sensibilidade em grupos de diversas faixas etárias e entre indivíduos com habilidades cognitivas e de linguagem distintas. (GADIA, 2004, p.84)

Desse modo, Gadia (2004) acredita que o Transtorno do espectro autista é uma categoria, na qual são incluídos todos os indivíduos que possuem déficits na interação social, linguagem, comunicação e padrões repetitivos do comportamento.

Autismo e o Desafio da Inclusão Escolar

Para falarmos em inclusão social das pessoas com TEA é necessário citar o Plano Nacional de Educação (PNE) que garante a todos os indivíduos a oportunidade de livre acesso às escolas e nelas venham encontrar as condições necessárias para concluir suas etapas e que concluam na idade e na idade correta. O PNE de 2014 traz na sua meta 04 dois grandes objetivos em relação aos transtornos do espectro autista, diz que:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PNE, 2014)

Os dois objetivos apresentados na meta são bem desafiadores, o primeiro é promover as pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o acesso à educação básica e atendimento especializado e o segundo que essa educação seja pelo sistema inclusivo, ou seja, na rede regular de ensino.

Como já falamos o autismo é um transtorno que atinge três áreas primordiais da criança, a interação social, a comunicação e o comportamento. Em virtude disso grandes são os avanços nas pesquisas em prol de promover a inclusão das pessoas com transtorno do espectro autista no anseio social; na cartilha de direito da pessoa com autismo, retrata que: “As pessoas com autismo têm os mesmos direitos, previstos na Constituição Federal de 1988 e outras leis do país, que são garantidos a todas as pessoas” (TIBYRIÇA, 2011, p.6). Além desse direito a cartilha ainda afirma que a pessoa com TEA é amparada todos os direitos previsto nas leis para pessoa com deficiência, uma vez que algumas pessoas com autismo podem ser associadas a um caso de deficiência intelectual, e amparadas pelo ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) e quando idoso, o autista está amparado pelo estatuto do idoso.

Um dos direitos essenciais a qual a pessoa com Autismo possui é o direito à educação, por isso a inclusão da pessoa com TEA no âmbito escolar tem sido tema de uma série de debates e estudos. Oliveira (2016) retrata esse crescimento quando fala sobre o envolvimento da maioria dos ministérios e surgimento de diversos programas de incentivos, associações, que buscam a melhoria de vida das pessoas deficientes, comprovam que esse tema tornou-se de interesse geral. A autora ainda ressalta que “esse movimento revela, também, a compreensão de que a inclusão escolar é o produto de um processo que envolve inúmeros fatores intra e extraescolares e que ela não efetivara se eles não forem contemplados”. (OLIVEIRA, 2016, p.8). Esses fatores intra e extraescolares têm gerado questionamento sobre a inclusão escolar da criança autista, pois por possuírem algumas limitações e às vezes comportamentos agressivos torna-se uma forma de barreira para a inclusão destas crianças na escola.

Apesar desses entraves, a inclusão da criança autista no âmbito escolar é de extrema importância no processo de tratamento e de inserção dessas crianças na sociedade.

Outro elemento principal e de fundamental importância nesse processo é o professor. Sabemos que o professor é o facilitador, mediador do conhecimento e para isso utiliza vários métodos e didáticas. Mas quais os desafios que o professor enfrenta nesse processo? Oliveira

(2016) retrata que a falta de conhecimento sobre a deficiência, o sintoma, forma de tratamento é um dos desafios nesse processo de inclusão. A autora retrata que:

Em todas as dificuldades, apontadas pelos professores, com relação ao processo de inclusão de aluno com deficiência, sejam elas quais forem, é encontrada sempre a insatisfação quanto a ausência de determinados fatores: orientação, formação especializada, estrutura adequada da escola, turmas com menos quantidade de alunos, recursos, contribuição de outros profissionais e melhores matérias pedagógicas. (OLIVEIRA,2016, p.10)

Desse modo, o sucesso da inclusão e do tratamento do TEA dá-se a partir de um trabalho multidisciplinar, ou seja, que profissionais da educação, da saúde e os familiares, trabalhem em conjunto em prol de possibilitar o sucesso dessa inclusão escolar e social, assim como do tratamento. Essa falta de conhecimento em relação ao autismo dificulta a elaboração de um projeto pedagógico, podendo gerar frustrações quanto à possibilidade de educação da criança autista. Camargo e Bosa (2009) relatam um estudo feito por Baptista, Vasques e Rublescki (2003) que:

[...] sobre a educação de crianças com transtornos de desenvolvimento, concluímos que muitos educadores resistem ao trabalho com crianças autistas devido a temores em não saber lidar com a agressividade delas – aliás um aspecto que não é necessariamente característico desta condição”. (BAPTISTA, VASQUES E RUBLESCKI, 2003, apud CAMARGO; BOSA, 2009, p.69)

Baseado ainda em Camargo e Bossa (2009) afirmam que “as dificuldades dos professores, de um modo geral, se apresentaram na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o “diferente”.” “Para fomentar essa afirmativa eles relata um estudo feito por outros autores em que concluíram: houve a tendência de o professor adotar estratégias que, de certa forma, inibem a expressão dos “sintomas autista” (“manter o aluno ocupado”).” Esses estudos apontam a grande urgência na orientação e na busca do conhecimento por parte do professor, afirmo que o professor que irá receber o aluno autista e estabelecer o contato dela com as demais crianças, sendo assim o professor precisa conhecer as limitações do seu aluno, ter acesso aos diagnósticos, trabalhar a observação e desenvolver a autoconfiança e independência que são características não inerentes a eles.

Soeiro (2018, p.25) retrata a dificuldade apresentada por falta de conhecimento para abordar a criança TEA. Em determinado momento de sua aula os alunos estavam afoitos, um aluno autista se levantou e começou a correr pela sala, balbuciando sílabas, que naquele momento para ele professor não fazia sentindo, em seu relato ele deixa claro que não sabia o que fazer.

No entanto, é fundamental reconhecer que a inclusão escolar de crianças com autismo requer esforços contínuos e recursos adequados. É necessário investir na formação dos educadores, na adaptação das escolas e na disponibilização de suporte especializado para garantir que todas as crianças com autismo tenham a oportunidade de receber uma educação inclusiva e de qualidade.

Autismo e Música

Para a criança autista, a música pode desenvolver diversas áreas que são inerentes do próprio transtorno, como por exemplo: sobrepular o poder de atenção, desinibir as expressões corporais, proporcionar a socialização com a família, amigos e a sociedade em geral.

Segundo Silva (2012), no decorrer dos anos diversos estudos a respeito dos efeitos da música sobre o ser humano e por meio desses estudos pode-se perceber que a música exerce influência no organismo, podendo ser de forma negativa ou positiva, levando em consideração o tipo de música que se ouve. Rodrigues (2018, p.143) diz que: “O aprendizado musical de pessoas com TEA está ligado à criação de um ambiente agradável proporcionado pela música,

facilitando o aumento da atenção às tarefas, abrindo, portanto, o caminho de acesso das informações à sua compreensão”. Silva (2012) complementa afirmando que a música traz a possibilidade de estimular qualquer tipo de sensações, vivências, desenvolver e intensificar qualquer tipo de emoção. Auxilia na memorização, na atenção, na reflexão, desenvolve a criatividade e a imaginação, facilitando a aprendizagem, pois ativa uma grande quantidade de neurônios.

Para compreender como ensino da música auxilia nesse processo, temos que verificar quais métodos pedagógicos devemos usar com a criança autista. O autor Sérgio Filho (2020) retrata que o Instituto Revertendo o Autismo – IRA, onde ele lecionava uma vez por semana, oferece terapias, orientações e apoio as famílias das crianças diagnosticada com TEA, as aulas de músicas estavam sempre associadas as brincadeiras e jogos que estimulavam a interação, intercalando com conceitos musicais básicos como: ritmo, altura, melodia e harmonia. Louro (2014, apud Aires Filho, 2020) afirma que:

Aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento da Teoria da Mente em pessoas com TEA, como também colabora nas tomadas de decisão e da autonomia. É também essa mesma autora que reforça a importância dos jogos musicais, criação de cenas, improvisações musicais, desenhos, colagens e expressão corporal como facilitadores do processo educacional. (LOURO,2014, apud AIRES FILHO, 2020, p.11)

A teoria da mente, conforme Grandin (2013, p.80), consiste na capacidade de observar o mundo no ponto de vista de outras pessoas e conseguir obter respostas emocionais adequadas. A autora Rodrigues (2018), que aborda uma visão do ensino da música mais técnica, envolvendo o aprendizado do instrumento musical pela criança autista, com a possibilidade de se tornar um profissional na área da música no futuro, traz em sua pesquisa que o primeiro contato com a música pelo autista se dá através da percepção.

Em primeira instância, a música invade o universo de pessoas com TEA pelo simples fato de sua presença no ambiente ser captada pela percepção. Então, quanto aos alunos com TEA, ela afeta a atenção destes, muda-lhes o comportamento em relação a si e aos outros. Momento ideal para a interferência do professor, que pode aproveitar para fornecer aos alunos os recursos para imitação, propiciando-lhes também improvisação e criatividade”. (RODRIGUES,2018, p.143)

Rodrigues (2018) ainda ratifica que nessa primeira instância o professor não pode assumir o papel de agente limitador, mas que deve aplicar os conteúdos e conceitos observando as limitações de cada um e sempre convicto da contribuição da música no desenvolvimento da criança autista. Marques (2018) aborda o que diz o Referencial Curricular para Educação Infantil (RECNEI)

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL,1998, p.45 apud MARQUES,2018, p.23)

Nesse sentido, temos:

1. A Música como Estímulo Sensorial: A música pode fornecer uma estimulação sensorial agradável para pessoas com autismo. Os diferentes elementos musicais, como ritmo, melodia e harmonia, podem ter um efeito calmante ou estimulante, dependendo das preferências individuais.
2. A Música como Facilitadora da Comunicação: A música pode ser uma forma de comunicação não verbal que permite às pessoas com autismo expressar emoções,

- pensamentos e sentimentos. Ela pode ajudar a transmitir mensagens e se conectar com os outros de uma maneira única.
3. A Música como Promotora da Interação Social: A música pode ser usada como uma ferramenta terapêutica para desenvolver habilidades linguísticas e sociais em pessoas com autismo. Cantar músicas, improvisar ou participar de atividades musicais em grupo podem ajudar a melhorar a comunicação verbal e não verbal, promovendo interações sociais positivas.
 4. A Música como Estimulante Cognitivo: A música pode estimular a atividade cerebral e melhorar habilidades cognitivas em pessoas com autismo. O envolvimento ativo com a música, como tocar um instrumento ou participar de atividades rítmicas, pode aprimorar a atenção, a memória, a coordenação motora e outras funções cognitivas.

Marques (2018) em sua pesquisa aponta que a música pode proporcionar a melhor qualidade de vida à criança com autismo, pois a música ajuda nas melhorias das saídas sensoriais, sendo capaz de expor as crianças a suas emoções e restabelecer o convívio entre os que a cercam. Ela afirma que:

A música pode contribuir para diminuir estes comprometimentos no autista possibilitando o desenvolvimento de potenciais e restabelecendo funções para que ele possa alcançar, uma melhor interação intra e /ou interpessoal e em consequência uma melhor qualidade de vida. (AFONSO,2013, p.1396 apud MARQUES,2018, p. 23)

Sabendo da importância que música tem no processo de inclusão, é notório a escassez de pesquisa nessa área conforme afirmar Pendeza e Dallabrida, (2016 apud Aires Filho, 2020):

Acreditamos que a falta de materiais e pesquisas em Educação Musical e TEA seja uma decorrência histórica de como esses dois assuntos têm sido desenvolvidos no Brasil, pois, apesar de o TEA ser abordado desde 1943, nos estudos do pediatra Leo Kanner, as pessoas com TEA foram consideradas pessoas com deficiência apenas no ano de 2012, com a Lei n.12.764 (Brasil,2012). Esse fato corrobora para evidenciar o atraso em pesquisas, assim como a falta de materiais didáticos e ambientes devidamente capacitados para receber essas pessoas, sejam escolas, sejam clínicas especializadas e até mesmo lares com assistência a adultos que não têm aptidão para viverem sozinhos. (PENDEZA; DALLABRIDA,2016, p. 99 apud AIRES FILHO, 2020, p.12)

Ao tratar dessa escassez o autor Aires Filho (2020) aponta duas vertentes dentro da área da música, uma voltada pra educação musical e outra para finalidade terapêutica que é a musicoterapia. O autor afirma que não se pode confundir a Educação Musical, voltada desenvolvimento das competências musicais e a Musicoterapia, na qual a música é usada para promover comunicação, relacionamento, aprendizagem, mobilização, expressão.

Autismo e a Educação musical

Conforme vimos a educação musical é voltada para o desenvolvimento das competências musicais. A educação musical é o processo de musicalização da criança autista. Soeiro (2018) retrata que o processo de musicalização contribui veemente para sobrepujar a interação da criança autista, ela afirma que:

A musicalização contribui com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança. As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma desenvolvendo sua noção de esquema corporal e permitindo a interação com o outro. (SKALSKI,2010, p.12 apud SOEIRO,2018, p. 25).

Soeiro (2018) defende ainda que musicalizar vai além de ensinar a criança a tocar e cantar de forma mecânica canções prontas, tornando-as reprodutoras e não construtoras do conhecimento musical. Soeiro (2018, p.25) afirma que: “é necessário que a criança tenha experiências musicais em que haja relações sócios – afetivas.”

Nesse mesmo, sentido Aires Filho (2020) traz um relato em sua pesquisa de um experiência vivenciada no processo de musicalização de uma criança autista, onde com intuito de chamar atenção dela, ele erroneamente toca diversas músicas em sequência e quanto menos ela dava atenção, mas ele tentava forçar a musicalização, com novas músicas. Como resultado, na semana seguinte quando a criança olhou a capa do violão, teve uma crise. A criança se levantou, chamou a mãe e foi para o quarto, pediu para armasse a rede e deitou-se, o autor pediu à mãe que ficar-se com a criança, ele se dirigiu até a sala e tirou o violão da capa e começou a dedilhar, a mãe do quarto falou que aquilo havia chamado a atenção.

Outra experiência que vale destacar foi a vivenciada por Soeiro (2018, p.25) que relata: “Quando tive o primeiro contato com o transtorno, ainda não possui conhecimento específico sobre o assunto, por isso a inserção da criança com autismo nas aulas de musicalização foi complicada, pois essa não conseguia interagir nas atividades com seus coleguinhas de turma.” Outro ponto de destaque nesse relato é quando o autor leva o teclado para a sala de aula, com a finalidade de verificar a reação do aluno diagnosticado com um grau severo de autismo. Ele observou que ao soar uma tecla com o som de uma buzina, o aluno ficou atento e aproximou-se do instrumento e tocou as teclas.

Diante da experiência vivenciada pelo autor Aires Filho (2020), é possível planejar atividades musicais para crianças autistas. De acordo com sua pesquisa, é importante seguir algumas dicas: conhecer as necessidades individuais e preferências musicais de cada criança, pois, algumas podem se interessar por sons mais calmos e suaves e outros por sons mais rítmicos e enérgicos, por isso deve-se observar atentamente as reações de cada criança; criar um ambiente acolhedor, livre de distrações e onde as atividades musicais podem ocorrer tranquilamente; utilizar-se de estímulos visuais, pois as crianças autistas respondem bem a estímulos visuais; envolva a criança ativamente na atividade musical, seja batendo palmas, dançando, tocando um instrumento ou cantando; adaptar as atividades de acordo com as habilidades e limitações de cada criança; integre atividades sensoriais durante as atividades musicais, como texturas, aromas, luzes coloridas ou movimento suaves, isso permite a criança se envolver e a se sentir confortável; estabelecer rotinas, pois as crianças autistas se beneficiam de rotinas previsíveis e repetidas, sempre que possível incluir elementos familiares e repetidos ao longo do tempo.

Soeiro (2018) afirma existir três pontos trabalhados na educação musical são eles: fruição, criação e execução. E esses pontos não são descartados na prática da música ou da musicalização para crianças com TEA. O autor ainda fomenta que esses três pontos são facilmente perceptíveis, por exemplo, na apreciação da letra e melodia de uma música, a sensibilidade e emotividade é exercitada, trabalhar-se a fruição; quando se canta o próprio nome dentro de um pulso, improvisando numa linha melódica, ocorre a criação e quando há execução de um exercício rítmico, seja em um instrumento percussivo ou utilizando o próprio corpo, temos a execução musical.

Diante do que foi exposto acima PENNA (2015, p.33 apud AIRES FILHO 2020, p.45) diz que “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo”.

Dentro desse processo de musicalização o educador musical tem um grande desafio pela frente, o autor Aires Filho (2020, p.45) aponta que “O desafio do professor de musicalização de crianças autistas é não apenas tornar o imperceptível perceptível, mas preocupar-se com o que é super-perceptível. Imagine alguém que escuta um acorde de violão como sendo uma avalanche sonora em volume e intensidade.” Para resolver essa situação o autor sugere que a prática não esteja centralizada no professor, naquilo que ele gostaria de ensinar, desenvolver ou no que ele acha necessário, mas pautada numa iniciativa liderada pela criança, um processo construído em comunhão com a criança autista.

Autismo e a Musicoterapia

A musicoterapia é uma forma de terapia que utiliza elementos musicais para ajudar no desenvolvimento de habilidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Ela tem sido utilizada como uma abordagem terapêutica eficaz para pessoas com autismo. Nesse processo encontramos a música, o terapeuta e o paciente\cliente formando um tripé fundamental para que ocorra o processo terapêutico. Segundo Bruscia (2000):

Musicoterapia é um processo sistemático de intervenção em que o terapeuta ajuda o cliente a promover a saúde utilizando experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas como forças dinâmicas de mudança (ROMÃO S, 2015, apud BRUSCIA 2000, p.22).

A música cotribui para promover a comunicação e interação social, já que muitas vezes as pessoas com autismo podem responder de forma positiva e engajar-se na música. Gattino (2009) afirma que: “O paciente se manifesta neste processo por quatro ferramentas básica que o auxiliam a expressar a sua problemática. As quatros ferramentas são: a música, os sons, a voz e os instrumentos musicais.” (GALLARDO, 2004 apud GATTINO,2009, p.22).

Segundo a Revista Brasileira de Musicoterapia, (1996, p.4):

Musicoterapia é a utilização da música e de seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um profissional qualificado, em um paciente ou grupo, no processo musicoterapêutico para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes para alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia tem como objetivo desenvolver potenciais e/ou estabelecer funções do indivíduo para que possa alcançar melhor integração intra e/ou interpessoal e, em consequência, uma melhor qualidade de vida, por meio da prevenção e reabilitação.

Conforme vimos, a música na musicoterapia tem objetivos terapêuticos e assim como na educação musical trabalha para que haja transformações na vida das pessoas, interagindo e acessando através da música campos e caminhos ainda obscuros para este indivíduo. Ela abre canais de comunicação verbais e/ou não verbais que ampliam as possibilidades reais de seus participantes. Então podemos dizer que a musicoterapia é uma ciência que estuda o homem e suas ações em decorrência da exposição sonoras, assim como fatos que possam originar-se da relação entre a música e o paciente.

Conforme Porto (2007, p. 20). “Na musicoterapia, a música é mais do que as próprias peças ou sons; cada experiência musical envolve uma pessoa, um processo musical específico e um produto musical de algum tipo.”

O autor Gattino (2009), afirma que o processo musicoterapêutico está dividido em três etapas ou fases básicas, dividida da seguinte maneira: **A avaliação diagnóstica:** etapa do processo que o terapeuta observa o paciente e seus familiares, na perspectiva de entender a forma que ocorre o relacionamento entre eles; **O tratamento:** etapa do processo em que o paciente tem contato com as quatros ferramentas básicas (música, sons, voz e instrumentos musicais), nessa fase o musicoterapeuta intervém de acordo com a interação apresentada pelo paciente; **A avaliação:** fase em o terapeuta irá avaliar se houve ou não modificação na problemática do paciente, diante das avaliações iniciais.

Segundo Coli (2018) “o objetivo de tornar a musicoterapia uma prática terapêutica, é oportunizar a reabilitação física, mental e social das pessoas, atuando na cognição, nas funções motoras e nos elementos afetivos, através da música, entretanto é necessário considerar a realidade psíquica, social e condição física de cada sujeito” (CUNHA, ARRUDA e SILVA, 2010 apud COLI; et al., 2018, p.02).

Um dos benefícios do uso da musicoterapia em crianças com autismo é trabalhar as habilidades cognitivas. O desenvolvimento cognitivo refere-se às mudanças que ocorrem na capacidade mental de uma pessoa ao longo do tempo. Envolve a aquisição de habilidades cognitivas, como percepção, memória, linguagem, raciocínio e resolução de problemas. O

desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo que começa na infância e continua ao longo da vida, embora as mudanças sejam mais evidentes durante os primeiros anos de vida. Segundo (LEÃO, 2001 apud AGNOLON; et al., 2016) afirma que a inserção da música favorece o desenvolvimento perceptual e motor, a coordenação mãos-olhos, o equilíbrio estático e dinâmico, as relações espaciais, o pensamento linear, o planejamento, a habilidade de escuta e os canais de comunicação.

A música tem o poder de estimular múltiplos sentidos, como audição, visão e até mesmo o tato, se envolver instrumentos musicais. Essa estimulação sensorial pode ajudar no desenvolvimento de conexões neurais e sinapses no cérebro, contribuindo para um melhor desenvolvimento cognitivo. Estimular os cinco sentidos é importante e necessário, pois por meio desse estímulo se trabalha a psicomotricidade, que, caso seja bem explorada, leva a criança a ter facilidade na aprendizagem, devido à ligação direta ao encéfalo, que é o centro do sistema nervoso. E quando este estímulo não ocorre ou é mau realizado dificulta o processo de aprendizagem. (SILVA, 2011 apud AGNOLON; et al., 2016).

Wimpory, Chadwick e Nash (1995 apud SAMPAIO, 2015) “realizaram intervenções musicoterapêuticas com uma criança com TEA de três anos e sua mãe, e verificaram melhora substancial na interação e comunicação entre elas, sendo tais melhoras também generalizadas para outras situações fora do setting musicoterapêutico”. A música pode ser usada como uma forma de comunicação não verbal e expressão emocional. Para aqueles com dificuldades de comunicação ou linguagem, a musicoterapia pode ser uma ferramenta eficaz para incentivar a expressão, melhorar a comunicação e facilitar o desenvolvimento da linguagem.

Para Ilari 2003(apud VARGAS, 2014) o estímulo ao sistema da memória, de orientação espacial, de aspectos motores e de pensamento social pode ser realizado através do uso de jogos envolvendo o corpo, como no caso de cantigas de roda, encenações musicais e pequenas danças. A música tem uma forte ligação com a memória. A repetição de padrões musicais, letras e ritmos pode ajudar na memorização e na consolidação de informações. Através da musicoterapia, a música pode ser usada como uma ferramenta para auxiliar no aprendizado de conceitos, como letras, números, cores e outros elementos cognitivos.

Considerações Finais

A música tem um impacto inegável nas pessoas em geral e pode ser especialmente benéfica para indivíduos com TEA. Dessa forma, a música pode proporcionar uma forma de expressão não verbal e uma maneira de se conectar emocionalmente com os outros. Ela pode ajudar a reduzir a ansiedade, promover a comunicação, melhorar as habilidades sociais, desenvolver a coordenação motora e aumentar a atenção e o foco.

A educação musical desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades e competências musicais em indivíduos com TEA. Através da educação musical adaptada, as crianças e adultos com TEA podem aprender conceitos musicais, como ritmo, melodia, harmonia e notação musical. Além disso, a educação musical ajuda a desenvolver habilidades de escuta, concentração, memória, coordenação motora e expressão criativa. Ela também é um meio de inclusão social, permitindo que os indivíduos com TEA se envolvam em atividades musicais com seus colegas.

A musicoterapia é uma forma de terapia que utiliza elementos musicais, como ritmo, melodia e harmonia, para promover mudanças emocionais, cognitivas, físicas e sociais. Ela é especialmente eficaz no tratamento do TEA devido à sua natureza estruturada, repetitiva e previsível, que pode ajudar a regular as respostas sensoriais e promover a interação social. A musicoterapia pode envolver improvisação musical, jogos rítmicos, canto, dança e o uso de instrumentos musicais.

É importante ressaltar que a música, a musicoterapia e a educação musical não são curas para o TEA, mas sim abordagens terapêuticas complementares que podem auxiliar no desenvolvimento e no bem-estar dos indivíduos com TEA. Cada pessoa com TEA é única, e é essencial adaptar as intervenções musicais às necessidades individuais de cada indivíduo, levando em consideração suas preferências, desafios e metas terapêuticas específicas.

É recomendado que essas abordagens sejam realizadas por profissionais qualificados em educação musical e musicoterapia, que possuam conhecimentos específicos sobre o TEA e suas características. O trabalho interdisciplinar entre musicoterapeutas, educadores musicais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros profissionais pode ser benéfico para o desenvolvimento global e o tratamento das necessidades dos indivíduos com TEA.

Em suma, esse estudo sobre o autismo e a música pode contribuir para a compreensão da relação entre esses dois domínios, destacar os benefícios da educação especial musical e os benefícios terapêuticos da música, explorar intervenções musicais específicas, analisar os mecanismos subjacentes e fornecer orientações para práticas futuras. Essas contribuições podem ser valiosas tanto para profissionais que trabalham com pessoas no espectro do autismo quanto para o avanço da pesquisa nessa área.

REFERÊNCIAS

AGNOLON, Rosângela. MASOTTI, Demerval Rogério. Amusicalização e o desenvolvimento cognitivo de crianças a partir das inteligências múltiplas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**. Canoas, v.5, n. 1, 2016. Disponível em : <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/issue/archive>>.

AIRES FILHO, Sergio Alexandre de Almeida. **“Educação musical e autismo: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil”**. Joao Pessoa, 2020. 114 f. Dissertação (mestrado em música) – Universidade Federal da Paraíba. PB.2020.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco B. PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. **Revista Brasileira Psiquiatria**. Supl I, 2000, p. SII 37 – SII39.

BARBOSA, Amanda Magalhaes. et al. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In: **XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE**. 2013, Curitiba. Pontifica Universidade Católica do Paraná, 2013.p.19780 -19790.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Revista Psicologia e Sociedade**. Vol. 21, 2009, p. 65-74.

COLI, Talita Ribeiro; RIBAS, Solange Viana da Costa; CATELAN, Sandra Cristina Mainardes; SILVA, Yara Cristina Romano da. Desenvolvimento cognitivo de crianças que praticam musicoterapia: uma análise qualitativa. In: **IX MOSTRA INTERNA DE TRABALHOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**.2018, Paraná. Disponível em: < <http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/2201>>

DEFINIÇÃO de musicoterapia. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, Ano I, Nº 2, 1996.

GADIA, Carlos A. TUCHMAN, Roberto. ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre – RS, 2004. Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300011> >

GATTINO, Gustavo Schulz. **A influência do tratamento musicoterapêutico na comunicação de criança com transtornos do espectro autista**. Dissertação de Mestrados – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Programa de Pós - Graduação em Saúde da criança e adolescente. Porto Alegre – RS, 2009.

LEI Nº 13.005/2014 - **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Acesso em 10 de novembro de 2024.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 20, 2014, p. 117-130.

MARQUES, Sonaly Rosy Guimarães. **Musicalização infantil: um estudo sobre as intervenções pedagógicas do educador musical para inclusão dos alunos com autismo no Colégio Marista Araçagy**. 53f. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

MELO, Ana Maria. **Retratos do Autismo no Brasil**. AMA – Associação de Amigos dos Autistas. Ed 1ª. São Paulo – SP, 2013.

OCTAVIANO, Carolina. **Os efeitos da música no cérebro humano**. Jornal com ciência. 2010, n.116, pp. 0-0. ISSN 1519-7654. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000200005&lng=es&nrm=iso>

OLIVEIRA, Luciana Gonçalves de. **A educação de crianças autistas: dificuldades e possibilidades**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. RJ. 2016, p. 1- 14. Disponível em: < https://www.pucrio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2016/resumos_pdf/ctch/EDU/Luciana%20Gon%C3%A7alves%20de%20Oliveira.pdf>

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa**. Abordagem Teórico-prática. Campinas: Papirus, 2004.

PASSERINO, Liliana Maria. SANTAROSA, Lucila M.C. Uso de ferramentas síncronas para análise da interação social em sujeitos com autismo: um estudo de caso. **Revista Renorte, Rio Grande Do Sul**. Nº 1.V.3. p. 1- 11. Maio.2005.

PIZOLLI, Graziela Aparecida. MAIDL, Noêmia Aparecida. FRANCO, Claudinéia Conationi da Silva. A realidade da inclusão de autistas no ensino regular. **Revista Científica Monumenta**, Paraíso do Norte, PR, v. 2, n. 1, p. 131-142, março 2021.

PORTO, Rebeca Fogaça. **A música na formação do musicoterapeuta**. Trabalho de Conclusão de Curso. 106f. Faculdade Metropolitana Unidas, 2007, São Paulo.

RODRIGUES, Jessika Castro; DEFREITAS, Áureo Déo; SILVA, Letícia. Educação Musical Inclusiva: Aulas de Violoncelo em Grupo para Crianças e Adolescentes com Diagnóstico de Autismo e sem Diagnóstico de Transtorno. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: ABEM, 2011. p. 2441-2447.

SAMPAIO, Renato Tocantins; LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga; GOMES, Cristiano Mauro Assis. **A musicoterapia e o transtorno do espectro do autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica**. Tese (Doutorado em musicoterapia) – Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, n.32, 2015, p.137-170.

SILVA, Ana Carolina dos Santos da. et al. **A música como recurso no desenvolvimento biopsicossocial da criança com transtornos do espectro autista (teas)**. Ensaios Pedagógicos, v.7, n.1, Jan/Jun 2017. ISSN – 2175-1773. Disponível em: < <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n13/artigo2.pdf> > acesso em 23 de março de 2018.

SOEIRO, Nickon Douglas Araújo. **As contribuições das aulas de musicalização para o desenvolvimento cognitivo e motor de crianças com o Transtorno do Espectro Autista**. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

SOUSA. Maria Josiane Sousa de. **Professor e o autismo: desafio de uma inclusão com qualidade**. 2015.34f. Monografia (Curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TIBYRIÇA, Renata Flores. et al. **Cartinha direito das pessoas com autismo**. Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Ed 1ª, 2011. Disponível: < <https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/direitosautismo.pdf> >.

VARGAS, Maryléa Elizabeth Ramos. **Influências da música no comportamento humano: explicações da neurociência e psicologia**. Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST. São Leopoldo: EST, v. 1, 2012.p.944-956. Disponível em: <<http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/141/66>>. Acesso em 27 de out 2017.

A ESCOLA QUE CANTA: O CORAL COMO UMA PRÁTICA MUSICAL PERENE NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA

Eliza de Oliveira Rocha

Introdução

A implementação e execução da prática do canto coral nas escolas tem sofrido muitas variações ao longo do tempo, em decorrência das mudanças na legislação que rege o ensino de arte/música, pois esta é influenciada por questões políticas, ideológicas e econômicas que vive o nosso país. Conforme os registros presentes em Colun (1980; 1985; 1993) e Rocha (2016), o Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN) compartilha de problemas e práticas comuns a realidade educacional musical brasileira tais como, a falta de perenidade nas atividades de canto coral, a falta de professores com a formação em música, e inadequação do espaço para aulas e ensaios. Em vários momentos de seus 52 anos, observamos a presença do canto coral na escola em forma de projetos, que apesar de ser um trabalho com muitas descontinuidades, parece ter sido bastante valorizado, conforme os relatos dos servidores e ex-servidores.

Para melhor compreensão de como se deram as atividades corais no COLUN, a seguir, faremos um resgate das práticas musicais vocais desenvolvidas na escola, dos anos de 1980 a 2019, correlacionando com alguns autores que discorrem sobre música coral e projetos corais na escola básica. Por ser um recorte de monografia, recomendamos que a leitura do trabalho original pela visualização das imagens e explicações que no contexto desse livro não possível a inserção.

Os grupos corais do COLUN nas décadas de 1980 e 1990

Atendendo a solicitação feita no Documento de Reestruturação do Colégio Universitário (COLUN, 1980, p. 5) que indicava o bairro da Vila Palmeira como melhor localidade para a implantação de uma escola com o perfil de Aplicação, no ano de 1980 passou a ter sede própria ali, graças a um convênio entre a Universidade e Secretaria de Estado da Educação.

Os registros documentais dessa época, apontam uma série de ações pedagógicas que objetivavam reduzir e superar os problemas de aprendizagem dos discentes da nova localidade. Segundo consta no Projeto “Colégio Universitário” Experiência Pedagógica (COLUN, 1985), entre os anos de 1981 e 1985 foi desenvolvido na escola o Projeto Cultural do Colégio Universitário – PROCOLUN. Através dele foram oferecidas várias atividades artísticas que tinham dois objetivos principais: “possibilitar o desenvolvimento e a orientação do potencial artístico existente na comunidade escolar nos dois graus de ensino e dos moradores da Vila Palmeira; (...) [e] ser meio de integração da Escola e Comunidade” (COLUN, 1985, p. 9).

A partir dessas atividades, foram formados dois grupos corais: o Grupo Coral Infantojuvenil “Vozes da Vila Palmeira” e um grupo coral de pais de alunos. Após o hiato de anos, no início da década de 90, O Departamento de Assuntos Culturais (DAC/UFMA), responsável pelos projetos de natureza artística, desenvolveu algumas ações na área musical, possibilitando o surgimento do coral “COLUN VOX”, que com o passar do tempo foi se desligando da escola, assumindo um caráter de grupo independente (COLUN, 1993, p. 10).

A literatura aponta que a prática coral exige continuidade para que as metas musicais sejam alcançadas e satisfaçam a todos os indivíduos envolvidos, pois a constância das ações e comprometimento são fundamentais para o crescimento individual e coletivo de um coral, como afirma Dias (2012, p. 133),

[...] a prática coral só é possível a partir do agrupamento das pessoas que dela participam de modo contínuo e regular. Portanto, para se tomar factível no processo e nos resultados a que se propõe, é necessário o ingresso, a assiduidade e o compromisso das pessoas para trazer resultados musicais que fazem parte da sua própria condição de existência. Além disso, ela envolve as relações de ensino e aprendizagem entre o regente e os coristas, para que juntos possam desenvolver um repertório.

Se não existe esse comprometimento por parte da escola e dos indivíduos que pertencem ao grupo coral, dificilmente haverá um trabalho de fluxo contínuo, desencadeando uma série de outros problemas relacionados a este.

Outro fator que necessita ser relatado é a variação no formato da disciplina de Arte/Educação Artística ofertada na escola ao longo dos anos no COLUN, que aponta ao modo como a escola percebe a necessidade e a importância da música no currículo. Sobre isso, encontramos em Rocha (2016, p. 45-49) uma série de tabelas que demonstram as dificuldades da escola em relação ao ensino de Arte/Música, comuns a todo Brasil, tais como: as mudanças de legislação em relação ao ensino de música na escola; a falta de professores formados na área; a exclusividade do ensino das artes plásticas; a música como atividade livre, sem a preparação e orientação profissional adequada, e encaixada apenas como “apresentação” nos eventos escolares.

Sabemos que ações isoladas e a própria legislação por si só não tem o poder de transformar a realidade escolar. São necessárias leis, ações articuladas de gestão, professores especializados, espaço adequados e envolvimento da comunidade escolar para que se efetivem práticas musicais relevantes.

A retomada da prática coral no ano de 2017

A nossa chegada na escola em 2014 para ministrar a disciplina de Arte – linguagem música, trouxe novas expectativas quanto ao resgate das práticas musicais e retomada dos projetos que estavam parados ou que foram extintos ao longo do tempo.

As observações nos dois anos iniciais de nosso trabalho, detectaram que embora alguns alunos estivessem envolvidos com práticas musicais na comunidade local, no COLUN essas práticas eram momentâneas e se restringiam a ensaios e apresentações nos eventos escolares. Embora não houvessem grupos musicais formados na escola, era perceptível a disposição dos alunos em ampliar a relação com a música no ambiente escolar.

Sobre isso, Brito (2010, p. 93) adverte que:

[...] a música, dentro da escola deve ser viva [...] significa bem mais do que realizar exercícios mecânicos para desenvolver uma ou outra habilidade (musical ou não), mas do que aprender a cantar e/ou reproduzir músicas, preparar apresentações ou, ainda, iniciar-se nos processos de leitura e escrita musical. Tudo isso pode fazer parte, sim do todo de realizações musicais, mas só terão sentido se estiverem integradas as atividades de criação, de exploração, pesquisa e reflexão. A música só tem sentido quando é parte do jogo do viver, da vida em si mesma.

Conforme a distribuição das linguagens artísticas do componente arte em 2017, música seria estudada em 7 turmas do Ensino Fundamental: 5º A e B; 6º A e B; 8º A, B, C; e em 3 turmas do Ensino Médio: 3º A, B, C – fato que possibilitou maior estreitamento da relação dos alunos com o conhecimento musical, bem como na valorização dessa linguagem artística.

Esse ano logo tomou-se marcante, pois os alunos das turmas do Ensino Médio solicitaram nas avaliações diagnósticas a formação de um coral juvenil. Assim, após tramitação do projeto junto à Coordenação de Projetos e Conselho Diretor, deu-se o processo de ingresso no coral, com inscrições e audições não excludentes, que serviam apenas para conhecermos o público interessado e o potencial vocal que tínhamos disponível, afinal, não estávamos interessados em trabalhar apenas com exímios cantores, e sim desenvolver habilidades vocais nos alunos no coral.

Mesmo havendo grande interesse, o número de alunos inscritos não foi muito grande, pois a demanda de aulas e horários dos alunos chocavam com os dias disponíveis para ensaio. Costa (2009, p. 84) ao refletir sobre o coro juvenil como possível instrumento de musicalização nas escolas de Ensino Médio, aponta facilidades e problemas dessa prática, corroborando exatamente com o que observamos na trajetória de retomada do projeto: a adequação dos ensaios ao calendário escolar, as demandas de outras disciplinas, trabalhos, provas e proximidade do vestibular. Como a autora discorre, esse é um dos maiores desafios para um trabalho coral com os adolescentes do Ensino Médio.

Imagem 1. Coral do EM do COLUN, dezembro de 2017



Fonte: Arquivo pessoal

Iniciamos, então, as atividades corais com um grupo de 16 adolescentes muito comprometidos. Ainda não havíamos escolhido o nome para o coral, mas a escola já contava com o grupo participando das programações festivas e rotineiras. Convém destacar também, que o coral se tomou campo de estágio do curso de Licenciatura em Música da UFMA, permitindo a continuidade do projeto, através da presença dos estagiários. Porém, com a iminente saída dos alunos coristas em decorrência do término do Ensino Médio, uma questão nos inquietava: a descontinuidade da prática coral na escola, como ocorrera em anos anteriores. O que fazer agora?

Nosso planejamento vislumbrou como possibilidade de solução o início das atividades do coral nas turmas do Ensino Fundamental, para que fosse possível manter o coral “vivo” por mais tempo.

O Coral Infantil Nossa Voz - 2018 e 2019

Conforme acordado pelos professores de arte da escola, no currículo de 2018 a linguagem música seria ofertada para as turmas de 5º ano e 6º ano. Os alunos ingressantes apresentavam uma expectativa muito grande sobre como seriam as aulas de música, fato evidente nas aulas iniciais e na avaliação diagnóstica, em que os alunos apontaram o desejo de participar do coral existente na escola. Porém pela incompatibilidade das idades, achamos por bem iniciar um grupo coral infantil como uma extensão do coral já existente.

Reformulamos o projeto, adequando as demandas desse novo público e observando os fatores que ajudariam na continuidade das atividades. Um exemplo disso foi a inserção do horário de ensaio dentro do cronograma de aulas do turno matutino, a fim de que não houvesse choque de atividades e as crianças tivessem que optar por uma, em detrimento de outra, além da facilidade de estarem na escola no restante da manhã e não precisarem voltar no contra turno. Isso foi possível através de negociação com a Coordenação do Ensino Fundamental, que compreendeu a importância dessa atividade.

Ao longo de todo esse processo, sempre contamos com o apoio dos gestores da escola nas ações musicais curriculares e extracurriculares, como era o grupo coral. Isso possibilitou a visão do coral como uma prática musical significativa e não apenas como mais um grupo que poderia preencher uma programação aqui e ali, além de facilitou as intervenções junto aos pais

e alunos, as participações nas programações da escola, as defesas para a aprovação e execução do projeto no Conselho Diretor, e a inserção no horário de aulas matinais. Sabemos, contudo, que essa não é uma realidade no Brasil, e muito há de se conquistar no que diz respeito ao apoio de nossos pares dentro da escola.

Precisamos registrar que ao iniciarmos nossas ações, o coral se apresentava sem um nome específico, somente em 2018 passamos a ser chamados pelo nome atual. O processo de escolha envolveu todos os alunos participantes do coral. Os critérios para a escolha do nome deveriam obedecer: a relevância do trabalho coletivo e toda a representatividade de estarmos juntos, embora fôssemos tão distintos; ser um nome curto e aplicável para qualquer faixa etária e ter relação com a história do canto coral na escola. Dentre os nomes sugeridos, votamos e decidimos por: Coral Nossa Voz. A partir de então, os dois corais se apresentavam com o mesmo nome, diferenciando apenas o grupo infantil e o grupo juvenil.

O ano de 2018 foi rico em experiências e desafios que consolidaram a prática coral no COLUN. No ano seguinte o coral do grupo do Ensino Médio foi extinto, mas as ações seguiram com a ampliação do coral infantil.

Os coristas e suas famílias

As crianças participantes do coral eram alunos matriculados no 5º e 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Universitário, com idade entre 9 e 12 anos, oriundas de diversas realidades sociais e culturais. Algumas já participam ativamente de grupos musicais ou tem experiências junto à comunidade local, na igreja ou na família; outros tiveram seu primeiro contato com o canto através do projeto.

Eram crianças atentas, animadas e que participavam do coral por livre e espontânea decisão. Nos dias de ensaio, ao término dos horários das aulas regulares, elas se “amontoavam” na porta da sala de música e aguardavam ansiosamente a hora de entrar. Durante os ensaios, apesar do horário e do cansaço, conseguiam manter a concentração nas atividades.

As famílias acompanhavam ativamente todas as atividades do coral. O contato conosco se dava diariamente na escola, nos Encontros Família-Escola, nos grupos formados através de aplicativos de mensagens instantâneas – *WhatsApp*, e também por *email* ou telefone. Era recorrente ouvirmos dos pais relatos sobre a satisfação da participação dos filhos no coral. O grande interesse das famílias no coral era decorrente do envolvimento que elas tinham com a música, em seus mais variados gêneros e manifestações.

O acesso e a permanência no coral

A entrada e permanência no coral era livre e acessível a qualquer aluno das turmas de 5º e 6º ano que desejasse e tivesse disponibilidade para ser frequente. No ano de 2018, contávamos com 60 coristas. Esse número quase duplicou em 2019, tendo ao longo desse ano, uma frequência que flutuava entre 100-110 alunos por ensaio.

O fato de iniciar esse projeto com as turmas ingressantes na escola, nos gerou uma expectativa de atividade coral que poderia durar, no mínimo, pelos próximos 8 anos, além dos desafios de trabalhar com crianças e pré-adolescentes em um período tão sensível de transformações, incluindo a muda vocal - termo utilizado na fonoaudiologia para caracterizar as mudanças vocais que ocorrem no início da puberdade, tanto nos meninos como nas meninas, decorrentes da influência das glândulas de secreção interna que aumentam o tamanho da laringe, das cavidades de ressonância, da traqueia e dos pulmões, tomando a voz humana mais grave (ANELLI, 1999; FREER & LIOR, 2013). Em relação a isso, Skelton (2007, p. 540) afirma que a responsabilidade repousa na condução da musicalidade e habilidade expressiva de alunos tão jovens, que poderá reverberar e perdurar no indivíduo em toda a puberdade e na vida adulta.

Observamos que a participação dos alunos ia contagiando os colegas, resultando em ingresso e permanência no coral. Isso nos orgulha e nos faz refletir sobre a importância desse trabalho na escola com crianças nessa faixa etária, pois consegue abarcar tanto sentimentos como expectativas musicais dos alunos.

Os encontros e a dinâmica de ensaio

Os ensaios em 2018, com o grupo de 60 alunos, funcionavam bem as 3^a feiras, no último horário da manhã, das 11h45 às 12h30, na sala de música. O espaço da sala era arejado, climatizado, sempre limpo e cheiroso para que as crianças pudessem aproveitar bem o local de acordo com a atividade proposta. Em 2019, com a quantidade duplicada de alunos, a sala ficou apertada, mas era o único lugar fixo e possível, de ensaio. Geralmente, no preparo de apresentações maiores e que exigem mais tempo de ensaio, solicitávamos o auditório da escola, porém nem sempre estava disponível, por ser um espaço compartilhado entre as várias atividades curriculares.

Nosso roteiro de ensaio possuía uma estrutura fixa composta basicamente pelas seguintes atividades: boas-vindas – 5 minutos; alongamento – 2 a 3 minutos; aquecimento vocal – 5 minutos; estudo de repertório – 25 a 30 minutos; desaquecimento – 2 a 3 minutos; relaxamento – 5 minutos; despedida e saída. Com essa estrutura era possível fazer alguns ajustes dependendo da necessidade e de ocorrência de situações extras, mas a utilizávamos como modelo, pois era importante que as crianças compreendessem a organização rotineira de um ensaio. Esse modelo também servia como um guia para nós e para as estagiárias, para facilitar adequação das atividades pensadas, dentro do pouco tempo de ensaio.

Sobre os exercícios que antecedem e preparam o corpo para o estudo do repertório, procurávamos sempre escolhê-los de acordo com a música que iríamos estudar, pois assim, escalas cantadas, intervalos, exercícios de respiração fariam mais sentido e poderiam ser lembrados quando a música exigisse, tornando o estudo do repertório mais significativo.

Os agrupamentos e a classificação vocal

Os primeiros contatos com as crianças nos mostraram uma formação vocal bastante heterogênea. Alguns eram muito afinados, outros nem tanto e outros eram aquilo que Ward denominou de “crianças monótonas”, que cantam o tempo todo apenas uma nota. (GIGA, 2004, p. 71).

Sobreira (2016, p. 131) nos chama atenção sobre usarmos o termo “desafinado (a)”, rotulando as crianças com dificuldade de afinação, pois há uma série de situações que cooperam para que elas não cantem determinadas músicas do coral no tom definido, como por exemplo: traumas, falta de trabalho vocal, o impacto das diferenças entre cantar individualmente e cantar coletivamente.

No que diz respeito à extensão vocal infantil, encontramos no trabalho de Roberty (2016) um levantamento bibliográfico sobre os conceitos e terminologias de alguns termos relacionados ao canto. Dada a polissemia do termo extensão vocal, o autor revisa os conceitos mais utilizados, dentre os quais destacamos o de Phillips (1996), que faz uma conceituação mais geral e simples, aplicável aos objetivos do presente trabalho. Esse autor conceitua a extensão como “o número de notas, ou distâncias, entre notas mais agudas e as notas mais graves que uma pessoa pode produzir”.

A partir dessa conceituação, Roberty (2016) cita autores brasileiros, professores e regentes de coros infantis, que indicam uma forma de medir a extensão das vozes infantis: a execução da escala cromática, ascendente e descendente, a partir de uma nota referencial dada pelo professor. Essa foi a forma inicial que utilizamos para conhecer e acompanhar a evolução da extensão vocal dos alunos coristas.

Observamos que a extensão vocal das crianças no início do ciclo anual, mais especificamente, os grupos das turmas de 5º ano, era de quase uma oitava - dó 3 a si 3. À medida que começamos a estudar, fazer os vocalizes e desafia-los a alcançarem novas notas, exigidas pelo repertório, observamos que a extensão vocal deles se ampliou. Ao final do 6º ano, os alunos já conseguiam reproduzir canções cuja extensão era de lá 2 a sol 4, com variações específicas entre as vozes masculinas e femininas. Observamos que essa ampliação da extensão vocal também ocorre pelo próprio desenvolvimento físico acentuado com a chegada da adolescência, aliado ao constante estudo vocal.

Embora não tenhamos um padrão brasileiro que possa nos servir de referência, pois a extensão vocal é influenciada por diversos fatores, constatamos que nossos os coristas

apresentaram características, tanto iniciais como após 2 anos de trabalho, semelhantes às crianças cantoras de outros países (ROBERTY, 2016, p. 43).

Em relação as crianças “desafinadas”, à medida que avançamos com os exercícios e o repertório, elas também foram conseguindo afinar a voz e cantar no tom. Em alguns ensaios, as crianças eram divididas em grupos menores para que pudessem escutar umas às outras e assim percebessem como deveriam ou poderiam executar as notas de determinada música. Esse formato de estudo vocal em pequenos grupos é indicado nos métodos de Willems e Justine Ward, como modo das crianças aprenderem com seus amigos, inclusive de criarem arranjos.

No ano de 2018, o coral não foi dividido em vozes, pois compreendemos que o trabalho de base em um coral iniciante deve privilegiar a afinação e, para isso, o foco deveria ser um uníssono de qualidade, além de caminharmos conforme a maturidade vocal dos alunos. Somente em 2019, com o primeiro grupo – os alunos do 6º ano – mais consolidado, começamos a inserir um repertório um pouco mais complexo, de músicas com trechos a duas vozes, em intervalos de 3ª, 4ª e 5ª.

Dependendo da música, dividíamos os coristas em grupos de vozes: as mais agudas - em sua maioria as meninas das turmas de 5º ano e alguns meninos com a voz ainda mais aguda; as vozes medianas - as meninas e alguns meninos do 6º ano, e algumas meninas do 5º ano que não haviam iniciado o processo de muda vocal; e as vozes mais graves - grupo composto, em sua grande maioria, por meninos do 6º ano que apresentavam uma acentuada mudança vocal. Como já dito anteriormente, por estarem em desenvolvimento, algumas crianças mudaram de grupo vocal na passagem de semestre ou ano e aquelas notas que conseguiam executar de forma brilhante em um semestre, no outro já tinham dificuldade. Essas mudanças são comuns em grupos vocais na faixa etária de 9 a 12 anos.

Em relação ao bom uso da voz, o estudo no coral pode ser uma excelente ferramenta. É comum que as crianças falem e cantem gritando, mas através da musicalização no coral aos poucos elas vão se habituando a produzir uma voz sem excesso de volume e com qualidade.

O repertório e participação em eventos

O coral funcionava como uma oficina continuada à sala de aula, logo o processo de escolha e amadurecimento do repertório se dava em conexão com o conteúdo estudado ao longo do ano letivo na Disciplina Arte, linguagem Música, nos 5º e 6º ano. Durante todo o 5º ano, as crianças estudam as manifestações musicais nordestinas e os elementos que envolvem cada uma delas, as características, principais compositores e intérpretes, além da influência dos povos que formaram a nossa musicalidade. No 6º ano ampliamos os estudos musicais para as outras regiões do Brasil, mostrando de que forma se dá o hibridismo musical ao longo do tempo e de como nossa musicalidade é única e diversificada.

As crianças naturalmente conseguem fazer *links* com os conhecimentos adquiridos nas aulas curriculares, por exemplo:

“Essa música e do cantor ‘x’!”

“Tia, podemos colocar um ‘rap’ nessa parte? Acho que da certo com a batida!” “Que tal ter uma sanfona nessa música?”

“Essa música pede uma dança! Onde já se viu um chorinho ser cantado parado?”

O coral como um espaço de prática musical contínua da sala de aula, permite que as crianças possam experimentar o fazer musical e ampliar o conhecimento adquirido em sala de aula. Os coristas podiam sugerir alguns arranjos às músicas também, pois acreditamos que o ambiente do ensaio deve ser favorável para acolher as ideias musicais das crianças, afinal, elas também possuem repertório cultural para sugerirem os acréscimos e cortes que julguem necessários.

Quando acatávamos as suas sugestões, elas se sentiam valorizadas e executavam as músicas com maior entusiasmo. Ao participarem ativamente da escolha do repertório, deixam de ser ouvintes passivos, aos quais a música é totalmente alheia, e passam expressar-se sonoramente, trocando experiências e ideias (VERTAMATTI, 2008, p. 59).

Mills (*apud* FRANÇA, 2002, p. 10) afirma também que, o ambiente musical das crianças deve ser estimulante, para que elas possam,

[...] experimentar com confiança e liberdade instrumentos e objetos, bem como suas próprias vozes. A educação musical deve preservar o instinto de curiosidade, exploração e fantasia com o qual as crianças vão para a aula. Elas são geralmente fascinadas pelos sons e, aquelas as quais é dada oportunidade, são introduzidas no caminho da composição por si mesmas.

Ainda sobre a escolha do repertório Figueiredo (2006), recomenda que alguns aspectos devem ser levados em consideração, como: quantidade e perfil dos coristas, os objetivos que se desejam atingir, o tipo de coral que se pretende ter, sem perder de vista que estamos lidando com crianças, adolescentes e jovens, e nesse sentido o coral é um poderoso canal para a formação da maturidade do corista como cidadão. Segundo o autor, o regente precisa ser flexível e reflexivo na escolha de um repertório que esteja adequado aos coristas.

A escolha do nosso repertório foi além de músicas ‘bonitinhas ou populares’, pois foram pensadas como uma forma de oportunizar diálogos com os alunos sobre a época em que foi escrito, o contexto cultural que a música pertence, explicitando com muita clareza o significado daquela música tanto culturalmente, como musicalmente. As músicas escolhidas precisavam fazer sentido aos coristas.

Pensando assim, nos meses de abril a setembro de 2018, trabalhamos um repertório simples, em uníssono, para conhecermos as possibilidades vocais dos coristas, respeitando o desenvolvimento do aparelho fonador e as mudanças ocorridas nessa fase. Os exercícios envolviam o conhecimento e a percepção da voz sozinha e em conjunto com as demais do grupo, canto alternado e responsivo, mudanças de registro vocal - voz de peito para voz de cabeça -, o controle da respiração diafragmática, postura, movimentação corporal e performance.

As músicas trabalhadas foram: *Asa Branca* e *Sabiá*, Luís Gonzaga; *Tem quem queira*, Antônio Vieira; *De Teresina a São Luís*, João do Vale; *Aquarela* e *Herdeiros do futuro*, Toquinho.

Com parte desse repertório estreamos nossa participação nos eventos escolares, para públicos maiores, no “I Festival de Artes do COLUN: 50 Tons, Sons e Expressões”, no dia 09 de junho de 2018. As crianças estavam nervosas e emocionadas. Toda escola aguardava a estreia do coral e vibrou com a apresentação.

Imagem 3 - Apresentação do Coral Infantil Nossa Voz no I Festival de Artes do COLUN, junho de 2018



Fonte: Arquivo pessoal.

Também participamos do II Seminário Regional dos Colégios, Institutos e Escolas de Aplicação (SICEA), sediado no COLUN - UFMA, por ocasião do Jubileu de Ouro da escola. O repertório cantado foram as músicas nordestinas, já executadas anteriormente. A interação da plateia foi bastante positiva. A essa altura, o coral já desfrutava da admiração da comunidade escolar, sendo frequentemente convidado para participar das programações escolares.

A partir de outubro de 2018, nos preparamos para nosso primeiro recital que, por falta de lugar nos auditórios e locais de apresentação na UFMA, foi realizado no espaço de eventos do Golden Shopping Calhau. Como estava próximo ao Natal, unificamos o repertório trabalhando durante o ano e acrescentamos músicas alusivas ao período natalino, além de apresentações solo dos alunos.

Conforme visto, durante todo o ano de 2018, o repertório girou em torno da música nordestina, pois esse era o tema norteador do currículo anual da disciplina de arte para as turmas do 5º ano do EF. Ao cantar as músicas nordestinas, os alunos identificaram aspectos da cultura local, palavras, ditos e formas de expressões que são usadas pelo cidadão nordestino, perceberam as sonoridades presentes no cancioneiro popular da região e como isso é passado de geração a geração, ao recordarem e aprenderem canções escutadas pelos pais e avós.

Foi possível vermos os alunos se aproximando da cultura regional de maneira muito apaixonante. E como afirma Duarte Junior (1986, p. 35), “uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos, não produz aprendizagem alguma”.

No ano de 2019 o repertório foi ampliado, seguindo os estudos sobre música brasileira de outras regiões, além do Nordeste, porém, estávamos atentas ao fato de termos novos integrantes que precisariam da aprendizagem inicial. Assim sendo, iniciamos o trabalho com os novos alunos com repertório simples, em uníssono, de músicas do cancioneiro popular. Havia ensaios diferentes para o grupo do 5º ano e o grupo do 6º ano, porém com o volume de convites para apresentações e com a proximidade do 39º Festival Maranhense de Coros (FEMACO), começamos a ensaiar os dois grupos juntos, a partir do mês de maio. E para nossa surpresa, o grupo do 6º ano recebeu muito bem os novos integrantes e acrescentou muito aos coristas novatos, tanto em experiência musical, como em segurança e técnica vocal que haviam aprendido.

O repertório aprendido ao longo de 2019 foi composto de músicas mais complexas nos seus arranjos, exigindo mais estudo, concentração e dedicação. Também adicionamos movimento e percussão corporal ao canto. E, seguindo a mesma estratégia usada no ano anterior, os alunos puderam acrescentar ideias aos arranjos, antecipadamente elaborados pela professora e as estagiárias do coral. Gravávamos as músicas e enviávamos em formato *mp3*, via *whatsapp*, para que os coristas pudessem ouvir durante a semana, facilitando o ensaio.

As músicas acrescentadas ao repertório do coral em 2019 foram: *Alecrim*, cantiga popular; *Desconecta*, Daniel Salles; *O sol*, Vitor Kley; *Chorinho*, Maria Meron; *Maria, Maria*, Milton Nascimento; *Descobridor de 7 mares/Não quero dinheiro*, Tim Maia (medley); *Canoeiro de Itapecuru*, autor desconhecido; *Cantar*, Willians Costa Junior; *Duos cirandas*, Folclore do Recife; *Viva a música*, Roberto Sion; *Xondaro'i*, Memória Viva Guarani.

No ano de 2019 além dos eventos da escola, como reunião dos pais e outras apresentações pontuais, fizemos quatro apresentações maiores: o 39º FEMACO, o II Festival de Artes do COLUN, Projeto Natal do Bonfim e Recital de Fim de Ano 2019. Nas apresentações na escola, cantávamos o repertório que já tínhamos, desde 2018, e acrescentávamos aquelas que estavam melhor aprendidas, deixando canções surpresas para serem cantadas nesses quatro eventos mencionados anteriormente.

Nos inscrevemos no 39º FEMACO e participamos na modalidade Infantil e Infanto-juvenil, com o repertório de apresentação individual composto de 03 (três) pegadas: *Chorinho*, Maria Meron; *Descobridor de 7 mares/Não quero dinheiro*, Tim Maia (medley) e *Tem quem queira*, Antônio Vieira. E para a apresentação de abertura do evento, juntamente com todos os corais, estudamos: *Canoeiro de Itapecuru*, autor desconhecido; *Cantar*, Willians Costa Junior; *Duas cirandas*, Folclore do Recife; *Viva a música*, Roberto Sion.

Nas músicas da apresentação geral, percebemos que as crianças tiveram um pouco de dificuldade de memorizar a letra. Talvez isso tenha se dado, por termos ensaiado menos, pelo pouco contato com esse repertório e pelo próprio nervosismo do evento.

A apresentação individual do Coral Infantil Nossa Voz ocorreu na tarde do dia 09 de outubro de 2019, às 17 horas, no Teatro Arthur Azevedo, e teve a duração de 10 minutos. Os alunos estavam radiantes com essa apresentação e muito nervosos. Era a maior apresentação que já havíamos feito. A grande maioria dos alunos nunca tinha estado no Teatro e nem apresentado para um público tão grande. O acompanhamento instrumental foi feito pelos estagiários do curso de Licenciatura em Música da UFMA - Estágio II. As estagiárias do coral ficaram entre as crianças para ajudar na parte vocal. Cantamos por dez minutos e toda a plateia fez coro conosco. Nessa edição do FEMACO, o Coral Infantil Nossa Voz, foi o maior coral da categoria Infantil a apresentar-se.

Diferentemente da apresentação geral com os outros corais no dia anterior, as crianças estavam seguras das músicas, conseguiram executar a harmonização vocal, fazer a movimentação e percussão corporal ensaiadas e apesar de todo o nervosismo, fizemos uma excelente e marcante apresentação.

Imagem 3 - Coral Infantil Nossa Voz no 39° FEMACO, outubro de 2019



Fonte: Arquivo pessoal

No dia 23 de novembro, cumprimos um compromisso agendado com o Projeto Natal do Bonfim. Um evento realizado na comunidade do Bonfim, durante o mês de dezembro, com uma série de apresentações culturais para a comunidade local, numa tentativa de quebrar as barreiras e estigmas que envolvem o convívio com as pessoas com hanseníase. Como sempre, recebemos solicitação dos alunos para fazerem três apresentações solo: um solo de clarinete, um solo de violão e um solo de canto - além de 4 músicas de nosso repertório.

Em 10 de dezembro desse mesmo ano, o coral, juntamente com todos os alunos das turmas de 5º e 6º ano, fizeram o encerramento do II Festival de Artes do COLUN, com o tema: “Povos Indígenas no Maranhão: Cultura e Resistência”. A apresentação foi uma performance com a música *Xondaro’i*, Memória Viva Guarani, cantada em 2 línguas (Guarani, Inglês) e recitada em português.

Mesmo sendo apenas uma música curta foi necessário muita dedicação para aprendermos corretamente a pronúncia e a métrica diferenciada da música indígena, além da adaptação para língua inglesa e a complexidade de aliar dança e movimentos, inerentes a uma performance. Como o trabalho do Festival envolvia outros professores, contamos com o auxílio das professoras de inglês na organização dos ensaios e apresentações.

Um fator que favoreceu essa apresentação, foi essa música ser parte do repertório das aulas do 2º bimestre do 6º ano, referente as influências da musicalidade indígena. Mais uma vez, comprovamos que quando o repertório do coral está alinhado com o conteúdo curricular, as crianças conseguem ter uma identificação maior.

Finalizando as atividades de 2019, no dia 11 de dezembro, realizamos nosso Recital, cantando as músicas que foram mais marcantes do repertório anual. Essa apresentação contou com a presença de boa parte dos pais, dos professores da escola e convidados das crianças. O acompanhamento instrumental foi feito pelos estagiários do Curso de Licenciatura em Música que estiveram conosco durante o semestre. Eles também executaram músicas solo ao longo da programação do Recital.

Nesse evento percebemos como as crianças evoluíram vocalmente e como conseguiram lidar com a ansiedade pré-evento. Cantamos pela primeira vez a música *Maria, Maria*, Milton Nascimento, com arranjo feito a duas vozes pela professora e as estagiárias do coral. Essa música foi uma homenagem aos pais e, em especial, as mães que acompanharam seus filhos diariamente ao longo do ano na escola e eram presença marcante nos eventos que o coral se apresentava.

Embora os alunos sejam diversificados em suas preferências musicais, isso nunca foi um problema no coral. A convivência com o diferente foi se estabelecendo harmoniosamente e o gosto musical foi sendo ampliado aos poucos. Aquilo que as crianças não eram acostumadas a ouvir, passaram a apreciar e valorizar.

A direção do coro e as estagiárias

A direção do coral tem sido responsabilidade nossa, como professora de Arte/Música e proponente do Projeto. Na regência nos alternávamos com as estagiárias, que desenvolveram suas atividades no Coral durante esses dois anos. As crianças compreendiam bem os papéis e recebiam de maneira muito afetuosa tanto a professora quanto as estagiárias.

Nosso papel na coordenação e regência foi fundamental na mediação das relações dos coristas com o repertório, com os estagiários e com toda a comunidade escolar e não escolar ligada ao coral, bem como em negociações junto à gestão, para que o coral pudesse se estabelecer como uma prática musical válida e reconhecida.

Por sua especificidade e abordagem, o coral tem sido campo de estágio dos alunos da Licenciatura em Música da UFMA que já possuem alguma experiência na área de canto, um quesito sempre exigido para o estágio nesse projeto. O tempo de duração e de, aproximadamente, dois bimestres, período que o estagiário deve desenvolver as atividades ligadas a educação musical pelo canto coral, compreendidas desde o planejamento, execução do plano, elaboração de arranjos, exercício de regência e a própria performance.

Durante os dois anos de existência do Coral Infantil Nossa Voz, três estagiárias estiveram conosco e acrescentaram muitíssimo ao desenvolvimento vocal das crianças e a reformulação do nosso trabalho. Nosso desejo é termos um grupo de trabalho maior, para dar um suporte mais amplo ao Projeto, pois desenvolver um projeto coral com crianças na escola não é uma tarefa fácil.

Reconhecemos que existe uma diferença muito grande quando o trabalho musical é orientado e executado com profissionais formados ou em formação, como tem sido nosso caso. Como diz Penna (2010, p. 27), a educação musical deve ser intencional e a escola é um ambiente propício para que as crianças possam desenvolver de modo orientado as ferramentas necessárias a escuta, a apreciação, a criação musical e a expressão musical plena. Aprender música é uma atividade humana que envolve coletividade e intencionalidade.

Considerações Finais

Escrever sobre a nossa prática pedagógica é também refletir, rever ações, posturas, e relembrar os caminhos que trilhamos com nossos alunos e vislumbrar outros possíveis caminhos. Quando revisitamos práticas pedagógicas desenvolvidas e consolidadas através dos tempos, percebemos que nossas escolhas didáticas para o Coral Infantil Nossa Voz caminham fundamentadas de acordo com os conhecimentos adquiridos academicamente, mesmo que muitas vezes estejam implícitos.

Resgatar e conhecer a história dos projetos corais anteriores a nos que existiram na escola, nos mostrou o ambiente fértil para o trabalho vocal no COLUN. Embora tendo vários percalços, reconhecemos que a escola é aberta aos projetos ligados à educação musical.

Contar a história do Coral Infantil Nossa Voz, foi emocionante, pois percebemos o valor da educação musical na vida de nossos alunos. Todo trabalho se torna gratificante quando olhamos tudo que foi construído durante os anos de 2018 e 2019, pois sabemos que é possível a continuidade de ações do projeto de forma significativa na vida dos alunos e de toda a comunidade escolar no COLUN. E plenamente possível educarmos musicalmente através do canto coral na escola, pois as crianças estão abertas a conhecer e serem conquistadas pela educação musical intencional e fundamentada.

Reconhecemos também que muito há para ser feito, pois refletir sobre nossa prática nos revelou pontos frágeis e erros cometidos na docência, e para construirmos experiências de educação musical vocal significativas com nossos alunos na escola, é necessário planejamento, formação continuada que amplie nosso olhar metodológico para o público infantil, clareza de objetivos e articulação entre os setores institucionais e as pessoas envolvidas, de forma a dirimir as lacunas que essas relações podem ter.

O Coral Infantil Nossa Voz se mostrou como um espaço que acolhe os alunos e proporciona a aprendizagem musical relevante e em constante reinvenção. Desejamos e temos buscado tomar a escola um veículo importante de formação, divulgação e valorização de nossa

própria cultura, tomando a educação musical por meio do canto coral, uma forma prazerosa de os alunos do Colégio Universitário da UFMA conhecerem o universo musical por dentro, com toda a sua multiculturalidade e exuberância sonora.

REFERÊNCIAS

ANELLI, W. Entendendo a muda vocal. In H. O. Costa, A. C. Duprat & C. A. Eckley. **Laringologia pediátrica**. São Paulo: Roca, 1999. p 39-44.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo10.pdf.

COLUN. **Documento de Reestruturação do Colégio Universitário**. 1980. Manuscrito.

. **Relatório do Colégio Universitário COLUN /UFMA** - São Luís MA, 1985.

. **Diagnóstico da Situação do Colégio Universitário entre os anos 1980 e 1993**. Seminário “Repensando as Escolas de Aplicação”. Brasília - DF, 02-03/set, 1993.

COSTA, Patrícia. **Coro juvenil nas escolas**: sonho ou possibilidade? Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/edl/pdfs/7_corojuvenil_nas_escolas.pdf

DIAS, Leila Miralva Martins. Interações pedagógico-musicais da prática coral. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.27, p. 131-140, jan. jun 2012. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed27/ed27_pdfs/revista27_artigo11.pdf.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 3ª ed. Ed. Papirus. Campinas, 1986.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). **Ensaio**: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p. 6-49).

FREER, Patrick Freer; LIOR, Alfonso Jesus Elorriaga. La muda de la voz en los varones adolescentes: Implicaciones y consecuencias para el canto y la musica coral escolar. **Revista Internacional de Education Musical**. nº 1, 2013 (p. 14-23). Disponível em <http://www.revistaeducacionmusical.Org/index.php/reml/article/view/5/7>.

GIGA, Idalete. A educação vocal da criança. **Revista Cipem** nº 6, 2004. Disponível em: <http://cipem.wordpress.com/revista/revista-2004-n%C2%BA-6/>.

MILLS, Janet. Music in the Primary School. In: FRAN (A, Cecilia Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e pratica. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, dezembro 2002 (p. 5 - 41). Disponível em: http://ceciliacavalierifranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/textos/artigos/019_em_pauta.pdf.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PHILLIPS, Kenneth H. **Teaching kids to sing**. Belmont: Schirmer. Cengage Learning. 1996.

ROBERTY, Bruno Boechat. **A extensão vocal infantil**: um estudo sobre a voz infantil no contexto do ensino regular brasileiro. Dissertação (Mestrado em Musica). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11019/Bruno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

ROCHA, Oliveira Eliza. **O ensino de música para alunos cegos em classe regular de ensino no Colégio Universitário da UFMA**. Dissertação (Mestrado em Arte/subárea Musica) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-Artes em Rede Nacional/CCH, Universidade Federal do Maranhão, 2016.

SKELTON, Kevin D. The Child's Voice: A Closer Look at Pedagogy and Science. **Journal of Singing**, May/June 2007, vol. 63, n. 5, p. 537 - 544. Disponível em: https://www.nats.org/_Library/Kennedy_JOS_Files_2013/JOS-063-5-2007-537.pdf.

SOBREIRA, Silvia. Desafinaiyao vocal: compreendendo o fenomeno. **Revista da ABEM**, Londrina, vol. 24, n. 36, p.130 - 146 - jan.jun. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/600/469>.

VERTAMATTI, Leila Rosa Goncalves. **Ampliando o repertorio do coro infanto-juvenil**: um estudo de repertorio inserido em uma nova estética. Sao Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

A MÚSICA COMO UM DOS FUNDAMENTOS ESSENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

Maíra Silva Alves

Introdução

A história da humanidade aponta o grande estigma criado com relação às pessoas com deficiência, os tratando de forma desigual, negligenciando suas habilidades e impossibilitando seus desenvolvimentos como seres humanos.

Embora tenha-se uma legislação que determina claramente a inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional, o ensino de música para os sujeitos surdos ainda é um desafio. Tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, no inciso I do artigo 59, assegura aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e organizações para atender as suas necessidades”, é dever das instituições de ensino brasileiras, em todos os níveis de escolarização, desenvolver procedimentos para inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996).

Diante dessa realidade, nos últimos anos, as discussões acerca do assunto “Música e Surdez” se ampliaram bastante na academia e vários autores vêm se empenhando em entender melhor este campo, visando principalmente a inserção da música na vida do indivíduo surdo. Pesquisadores da área discutem a relação música-surdez, dentre estes Moura (2000), Haguilar-Cervellini (2003), Castro (2011), Louro (2012), Kuntze (2014) e Oliveira (2014). Estes autores abordam a música na vida do sujeito surdo e como as experiências musicais fazem diferença no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e corporal e na formação integral como ser humano.

O processo de construção deste trabalho baseia-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, coleta de dados através de entrevistas e da consulta às legislações sancionadas ao longo dos últimos anos no Brasil, devido às demandas sociais, afim de solidificar e reafirmar a importância deste tema. A sanção dessa legislação foi de grande vitória para a comunidade surda, outrossim, para as crianças surdas.

Dentre elas, a Lei nº10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; o Decreto Presidencial nº5.626, de 22 de dezembro de 2005, que insere a Libras como “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005); e a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº13.146/2015.

Sobre as leis que tratam sobre o ensino de música nas escolas há a Lei nº13.278/2016 que determina o ensino de arte a partir das quatro linguagens artísticas, isto é, artes visuais, teatro, música e dança, como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Nesse processo de discussão sobre a presença da música na escola a Lei nº11.769/2008, se constituiu em um importante instrumento de discussão e mobilização, mas foi revogada pela Lei nº13.278/2016, havendo assim, um retrocesso com relação ao ensino de música nas escolas.

A inclusão da Libras na capacitação de profissionais e a obrigatoriedade do ensino de arte com as quatro linguagens nas escolas de ensino regular são marcos que tornam possível a educação musical para surdos, contudo, os licenciandos em música concluem a graduação sem uma preparação correta de metodologias adequadas para dar uma aula de música com qualidade para crianças surdas.

Perante isso, ainda se faz necessário metodologias de ensino que alcancem as crianças surdas de forma que as façam sentir apreço pela música, pois a comunidade escolar ainda é despreparada para o recebimento de tal público. Portanto, a criança surda se tornou o público

alvo deste estudo afim de demonstrar as capacidades cognitiva e corporal que elas podem desenvolver em contato com a música desde sua tenra infância.

Nesse sentido, a família e a escola possuem um papel fundamental na educação da criança e, como instâncias complementares, trabalham juntas neste processo. Entretanto, as primeiras experiências musicais vividas são através do convívio familiar, logo, os pais não devem privar seus filhos de tais experiências ao descobrirem a sua surdez, ao invés disso, devem incentivá-las e sempre apoiá-las, pois a música na vida de uma criança surda se faz de extrema importância no seu desenvolvimento integral como ser humano. A escola, por sua vez, possui o papel de aprimorar e moldar os conhecimentos da criança adquiridos no contexto familiar.

Estas experiências musicais possibilitam que a criança surda desenvolva sua capacidade motora, raciocínio e socialização, além de lhe mostrar um mundo com mais beleza, pois a música proporciona isto, nos traz aconchego e calma. Portanto, ao longo da pesquisa será possível entender como é importante o ensino da música para o processo de desenvolvimento da criança surda.

Importante pontuar que a motivação para a realização desse estudo surgiu durante a primeira disciplina de Prática Curricular no curso de música da Universidade Estadual do Maranhão, ministrada pelo Prof. João Gouveia, onde pensou-se em desenvolver uma pesquisa relacionada a esse tema.

Lembrando que não há registros de trabalhos acadêmicos relacionados a esse tema no curso de música da Universidade Estadual do Maranhão, em São Luís – MA, dessa forma, esse estudo é relevante por contribuir para reflexão da comunidade acadêmica sobre a importância da inclusão da música na vida de crianças surdas, eliminando os estigmas criados na sociedade. Ao longo do trabalho refletiremos sobre a questão: a criança surda pode desenvolver a capacidade cognitiva e consciência corporal através da música?

Portanto, este trabalho possui como objetivo geral entender a importância da música como um dos fundamentos essenciais para o desenvolvimento da criança surda; e objetivos específicos discutir o estigma contra as crianças surdas formado pela sociedade, descrever como as crianças surdas podem usufruir do mundo musical, analisar o desenvolvimento cognitivo e consciência corporal das crianças surdas que vivenciam a música e pontuar os benefícios da música na vida da criança surda.

Educação Para Todos: Inclusão e Acessibilidade

Pensar a respeito de uma educação inclusiva significa pensar sobre a educação para todos, pois:

O paradigma da educação inclusiva configura-se como um tema relevante na teoria da educação na contemporaneidade, apresentando-se como uma concepção educacional que busca construir uma prática de educação orientada para a superação da discriminação e segregação a que foram submetidos historicamente os alunos com necessidades educacionais especiais em suas múltiplas formas de expressão (BERNARDO, 2012, p. 27).

Dessa forma, se faz oportuno destacar aqui a Declaração dos Direitos Humanos, “fruto da reunião da UNESCO em 1948, que através dos seus 30 artigos, estabelecem os direitos e deveres da humanidade a fim de que todos gozem de plena cidadania” (ROCHA, 2016, p. 21). Evidencia-se assim dois artigos importantes desta declaração que são: 1º) “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”; 7º) “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei” (UNESCO, 1998, p. 2-3).

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) ocorrida em Jomtien, na Tailândia é constituída de 10 artigos na qual dois destes se fazem importantes para a proposta desta pesquisa: o 3º e 6º. O artigo 3º trata sobre universalizar o acesso à educação e promover a equidade; artigo 6º busca propiciar um ambiente adequado à aprendizagem. Segundo Rocha (2016, p. 22) “pela primeira vez, aparece o termo *equidade*, substituindo o termo anterior

igualdade, para se referir a um acesso justo e que contemplasse a necessidade educacional especial do indivíduo”.

Para Rocha (2016, p. 23) “a escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca, é a própria escola regular, o local de ensino formal principal para as crianças”. O princípio fundamental da escola inclusiva é “de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5). Evidencia-se, dessa forma, que a escola deve se adaptar à criança e suas necessidades e não o contrário.

Com as discussões a nível mundial sobre igualdade e promoção de paz, em 5 de outubro de 1988 é aprovada e promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Rocha (2016, p. 26) resalta os objetivos principais segundo descrito no Art. 3º:

- I- Constituir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II- Garantir o desenvolvimento nacional;
- III- Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV- Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Ainda de acordo com Rocha (2016, p. 26):

Observamos uma iniciativa em minimizar as diferenças que agravam a condição de vida dos grupos historicamente marginalizados ao se estabelecer que os dispositivos constitucionais de nossa Carta Magna objetivam a construção de uma sociedade justa, onde todos possam usufruir de seus direitos, sem sofrerem penalidades por serem diferentes.

Em 1996, as discussões sobre as políticas de educação ganham reforço com a aprovação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, em 20 de dezembro de 1996, sendo que a primeira foi a Lei n.º 4.024/61 e a segunda, Lei n.º 5.692/71. Segundo Rocha (2016, p. 28), a terceira LDB “disciplina o ensino no Brasil em todos os níveis, desde a creche até a universidade, e em todas as modalidades”. Esta Lei ainda reafirma em seu Art. 3º “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). A Lei n.º 9.394/96, de acordo com Rocha (2016, p. 28), “assegura que todos, alunos comuns e alunos em condições especiais, tenham acesso ao ensino, a pesquisa, a criação, inclusive aqueles relacionados à arte e à cultura”, tornando ainda “as artes visuais, a dança, a música e o teatro” componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Em 2016 passou a vigorar a Lei n.º 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência. Destaca-se aqui o Art. 27 da referida Lei na qual assegura:

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis de educação ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

O mais atual documento que trata sobre a inclusão educacional no país é o decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que “institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020). Contudo, esse decreto viabiliza uma educação às pessoas com deficiência ausente das aulas de classe comum, impedindo o aprendizado em grupos e de forma igualitária, impossibilitando uma convivência cotidiana entre as crianças com ou sem deficiência dentro de uma sala de aula e negados a participar e acessar um modelo de educação comum a todos.

Educação Musical No Brasil: Contexto Histórico

A linha histórica da humanidade relata que as primeiras informações musicais foram trazidas para o Brasil pelos portugueses durante a colonização. Os missionários, com a função de catequisar pessoas ao redor do mundo, sensibilizaram e aculturaram os indígenas com sua arte musical, encantando a todos com sua música simples e singela, trazendo assim, as primeiras manifestações da música erudita para o Brasil (FUCCI AMATO, 2006).

Segundo Pereira (2015, p. 23):

É necessário ressaltar que antes do chamado “descobrimento” do Brasil pelos portugueses, aqui havia música – a música de nossos indígenas com suas flautas, suas sonoridades vocais, seus cantos de guerra, de celebrações, seus ritmos corporais. Mais tarde com a chegada ao Brasil dos negros africanos escravizados nossa música ganhou outras cores, outros ritmos, outra ginga, sobretudo com os instrumentos de percussão.

A fusão de elementos musicais da cultura indígena, europeia e negra marcou para sempre a música brasileira em suas diversas manifestações e gêneros. Essa miscigenação cultural veio contribuir de maneira profunda até os dias de hoje com o que há de mais significativo, sensível e grandioso em tudo o que chamamos de música no Brasil (PEREIRA, 2015, p. 23).

De acordo com Fucci Amato (2006, p. 147), em 1857 um Decreto Federal nº 2.006, regulamentou o ensino de música no país e passou a orientar as atividades docentes, enquanto que, no ano seguinte, um outro decreto nº 2.294 de 1858, fez exigência de concurso público para a contratação de professores de música.

Em 1879 foi publicado o Decreto nº 7.247, conhecido como “Reforma Leôncio de Carvalho”. Com relação à área artística, Quadros Jr e Quiles (2012, p. 177) argumentam que ocorreu nesse Decreto a mudança na nomenclatura dos elementos relacionados ao ensino de música para “rudimentos de música, com exercícios de solfejo e canto” (BRASIL, 1879, p. 198).

Após a proclamação da República em 1890, ocorreu uma nova reforma da educação brasileira, a “Reforma Benjamin Constant” (Decreto nº 981/80, de 1880). Um dado interessante da Reforma de Constant, é a presença da disciplina Acústica na 2ª classe do 2º grau, na qual se estudava os seguintes conteúdos: Som e sua propagação; Eco; Fonógrafo; Diapasão, Cordas vibrantes; Escala musical (QUADROS JR; QUILES, 2012, p. 178). Semelhante ao Decreto nº 7.247 de 1879, a música continuou fazendo parte do corpo de disciplinas obrigatórias para a formação de professores (BRASIL, 1890).

Em 1931 ocorreu a publicação do Decreto nº 19.890/31 que ficou conhecido como “Reforma Francisco Campos”. Segundo Quadros Jr e Quiles (2012, p. 179) para atender a necessidade criada a partir deste Decreto, fundou-se a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) com o objetivo de capacitar o maior número de professores de música no menor tempo possível. Entretanto, a partir do Decreto nº 4.993/42, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (BRASIL, 1942).

Já em 1946 foi aprovado o Decreto-Lei nº 8.529, que manteve o ensino do canto orfeônico como disciplina obrigatória para o ensino primário, com exceção da modalidade supletivo (BRASIL, 1946).

Por contemplar tantas informações relacionadas ao campo musical, a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico tornou-se a principal prova da valorização da música no âmbito da educação regular naquele período (QUADROS JR; QUILES, 2012, p. 184). Ainda segundo Quadros Jr e Quiles (2012, p. 185) o último documento de grande relevância que antecedeu o período das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi o Decreto nº 51.215, de 1961, que estabelecia as normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais em todo o país. Esse Decreto foi elaborado considerando:

1. que o ensino da música nos Jardins de Infância e nas Escolas Pré-Primárias, Secundárias e Normais não obedecia a um plano ordenado, nem a normas uniformes em todo o País;

2. que esse tipo de educação constitui uma valiosa contribuição para o desenvolvimento integral da pessoa humana, para a educação do caráter e para o sentido de solidariedade;
3. que, ao mesmo tempo que desenvolve a sensibilidade, a música fortalece, nos educandos, hábitos de convivência social elevada, a disciplina e, especialmente, a concentração mental;
4. que a educação musical devia ocupar lugar de relevo nos currículos das escolas dos três graus (BRASIL, 1961).

Foi possível verificar que até a publicação da primeira LDB a música sempre esteve presente no contexto educacional do país e a partir de então outros documentos foram promulgados em favor do ensino musical nas escolas. Contudo, é importante pontuar que a LDB 4.024/1961 institui as “atividades complementares de iniciação artística” como “norma” para a escola de educação básica, porém, não faz qualquer menção à presença do canto orfeônico na escola regular (BRASIL, 1961). A partir da LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) acontece o estabelecimento da Educação Artística como campo de formação nas diferentes linguagens das artes na escola. Em 1996, com a promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), ocorre a definição do “ensino da arte” como componente curricular obrigatório e, finalmente, a aprovação da Lei n.º 11.769/2008, que altera a LDB vigente, determinando o ensino de música como “componente curricular obrigatório” do ensino de arte (BRASIL, 2008).

Entretanto, é oportuno evidenciar que a Lei n.º 11.769/2008 apesar de ser um importante instrumento de discussão sobre a importância da música na escola foi revogada pela Lei n.º 13.278/2016, determinando o ensino de arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, havendo assim, um retrocesso em relação ao ensino de música nas escolas. Dessa forma, o ensino de música ficou constituído na disciplina arte na qual agrega quatro linguagens como consta na lei: artes visuais, dança, música e teatro, tornando o ensino interdisciplinar entre a diversidade de linguagens associadas.

Estigma Social: Relação Música-Surdez

A história da humanidade aponta que a sociedade sempre tratou as pessoas com deficiência de forma desigual, negligenciando suas habilidades e impossibilitando seus desenvolvimentos como ser humano.

Pensando no caso da surdez, Haguiara-Cervellini (2003, p. 14) diz que “quando um indivíduo é rotulado de Deficiente Auditivo, ou mais comumente chamado de surdo, várias condições de existência lhe são atribuídas. A sociedade já determina o que ele será ou não capaz de fazer”. Segundo a mesma autora “a sociedade, assim como o próprio surdo, vê a surdez como um estigma” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 59), na qual desaprovam, desacreditam e/ou marginalizam o sujeito surdo, levando-o a um tipo de crença de ser incapaz de efetuar grandes coisas e isento de apreciar atividades prazerosas.

Apesar dos grandes esforços já realizados, o ato de estigmatizar grupos determinados provavelmente sempre estará presente na sociedade. Existem inúmeros ambientes onde poderão ser observadas situações de estigmatização, mas cabe à sociedade amenizar esta condição, pois é ela que define quem é o diferente (KUNTZE, 2014, p. 39).

“A representação é sempre a atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém” (SEGA, 2000, p. 129). Nesse contexto, se faz oportuno esclarecer que o sujeito surdo e a comunidade de surdos não aceitam ser chamados de “deficientes auditivos”, preferindo termo “surdo” agregando a sua própria identidade. A construção da identidade do sujeito surdo pode ser influenciada por diversos fatores, como por exemplo, o contato com comunidades surdas, contexto familiar, etc.

Tratando-se da identidade surda, é importante saber que a comunidade surda possui uma cultura bastante própria, pois de acordo com Strobel (2009, p. 27):

Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e modifica-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Os sujeitos surdos que possuem como identidade a cultura surda se reconhecem como pertencentes a ela, fazendo uso apenas da Libras, apresentando identidades culturais e características baseadas na visualidade. Além disso, militam e defendem pelo direito de ser diferente e de vivenciar a sua cultura.

O primeiro marco conclusivo na história da educação do surdo é o Congresso de Milão, em 1880, no qual foi estabelecido o Oralismo como método exclusivo para a educação do surdo. “Dessa forma o uso da Língua de Sinais foi condenado e o método oral puro se estabeleceu na Europa” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 33). Mais de 160 educadores e especialistas, na maioria ouvinte, reuniram-se para discutir os rumos da educação das pessoas surdas. Sendo assim,

Poderíamos dizer também que a vitória do Oralismo sobre a Língua de Sinais aponta para a questão da não-aceitação do diferente. Existe um ideal de normalidade que deve ser perseguido. E isto não acontece somente com o surdo, mas com qualquer sujeito que se apresente fora dos ditames da sociedade. Ou ele se enquadra, ou é estigmatizado (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 34).

Com o avanço das tecnologias e conquistas da medicina, a partir do século XX, o Oralismo tomou novo impulso mediante aparelhos de amplificação sonora e implante coclear. Mouteira (2018, p. 1) “acredita que o surdo só poderia aprender, desenvolver-se intelectual e linguisticamente, através da língua oral”. Segundo Kuntze (2014, p. 30), “o oralismo consiste na busca da integração dos surdos à comunidade ouvinte, sendo ensinados, desta forma, a desenvolverem a língua oral”.

Outra proposta para a educação dos surdos surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, e foi o Bimodalismo, chamada também de Comunicação Total. De acordo com Kuntze (2014, p. 31), “a filosofia de comunicação total e tinha como o ideal a utilização de todos os meios possíveis para transmitir vocabulários e conceitos entre o ouvinte e o sujeito surdo”.

Por fim, têm-se a mais nova proposta da atualidade denominada de Bilinguismo, que é uma forma de comunicação que utiliza tanto a língua de sinais como a língua oficial do país. “Dentro desse enfoque, o surdo é considerado diferente porque não ouve, mas com as mesmas capacidades que o ouvinte” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 42).

É oportuno pontuar que, no Brasil, a Lei n.º 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) “como meio legal de comunicação de expressão dos surdos” (BRASIL, 2002), e o Bilinguismo é garantido pelo Decreto Presidencial n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que torna a Libras como “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, visando uma educação musical para surdos, algumas legislações se fazem necessário para fundamentar este ensino, entre elas a Lei n.º 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; o Decreto Presidencial n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que insere a Libras como “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005). Segundo Louro (2012, p. 186) “desde 2002, a Libras foi, oficialmente, reconhecida como língua e, portanto, tornou-se, em termos legislativos, tão importante quanto o português, em nossa cultura”.

A lei é bastante clara, contemplando a educação geral e a educação específica do surdo. Na prática, porém, ela está longe de se tornar realidade. Resta aos educadores a incumbência de proceder a real inclusão dos alunos surdos à prática pedagógica,

para que esse decreto oficial passe a ser respeitado. Aprender a língua de sinais é o primeiro avanço nessa batalha (LOURO, 2012, p. 187).

E por fim a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência n.º 13.146/2015, que trata sobre como eliminar as barreiras e promover a acessibilidade em diversos ambientes. Estas leis viabilizam o acesso e a inclusão dos surdos nas classes comuns, garantindo um ensino com equidade, íntegro e de qualidade para o desenvolvimento dos alunos.

A inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, a eliminação das barreiras comunicacionais e atitudinais e a obrigatoriedade do ensino de arte e música nas escolas de educação básica são marcos que tornam possível a educação musical para surdos. Contudo, ainda há barreiras que impedem esta educação dentro do sistema educacional de ensino.

Como ainda é forte um padrão de comportamento docente empirista no sistema educacional, o ensino da música e a inclusão da educação de alunos com necessidades educativas especiais no Sistema Regular de Ensino, apesar de ser assegurada por lei, ainda causa muito impacto entre os professores que atuam na rede de ensino regular (KEBACH; DUARTE, 2012, p. 102).

Nesse sentido, um dos desafios ainda enfrentados pela comunidade escolar é ensinar música para alunos surdos, “visto que muitos professores de música virão deparar-se com alunos surdos em suas salas de aula” (KUNTZE, 2014, p. 25).

Com relação aos professores de música terem uma formação voltada para a perspectiva da educação inclusiva, Souza e Sampaio (2019, p. 126) falam que:

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

Portanto, levando em consideração a importância que o ensino de música possui para o desenvolvimento dos alunos, se faz necessário que haja profissionais qualificados na área musical dentro da perspectiva inclusiva atuando profissionalmente nas escolas de educação básica no país.

A Música e a Criança Surda

A tenra infância é a fase em que os pais devem enriquecer seus filhos de atividades prazerosas e meios de realização humana, contribuindo para a manifestação de suas próprias emoções através da música, para que assim a criança possa se sentir capaz de superar os estigmas criados pela sociedade e desenvolver através da música, seu corpo e mente. Sendo assim, a criança surda não deve ser alijada do “sentir” musical.

Além disso, a música irá oportunizar momentos espontâneos e criativos, tornando-a um ser humano crítico, contribuindo assim para a sua formação e desenvolvimento. Segundo Haguiara-Cervellini (2003):

Deve-se salientar, também, a importância de que essa vivência musical ocorra desde sua tenra infância para que o desenvolvimento da musicalidade desses sujeitos se dê de modo contínuo e crescente, contribuindo para a sua autorrealização e seu desenvolvimento pleno como ser humano (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 85).

Dessa maneira, a música como uma manifestação cultural na qual engloba a arte, possibilitará a criança surda um mundo sujeito a criação artística e a percepção estética,

proporcionando o sentido da experiência humana e auxiliando-a a desenvolver a sensibilidade, a imaginação e a percepção. Neste sentido Ongaro et al (2006, p. 4) destacam:

A música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento. A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade.

A música como uma das fontes mais prazerosas já conhecidas pelo homem, possibilitará à criança surda momentos musicais, contribuindo no desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e consciência corporal, além de proporcionar a criança momentos de prazer e realização humana.

Experiências musicais gratificantes na infância podem ser a pedra inaugural para o ser musical do surdo e constituir elemento inestimável para a sua formação, o desenvolvimento de sua sensibilidade e uma vida mais saudável e feliz. Isso mostra a importância de propiciar a música de forma lúdica e prazerosa na infância, para que a criança possa se apropriar dela sem reserva (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 204).

Portanto, o sujeito surdo como ser musical destrói os estigmas criados e colocados dentro da sociedade. Castro (2011) afirma que a música não deve ser apresentada a eles como algo negativo que evidencie sua incapacidade nem tampouco como meio de transformá-lo em um ouvinte, mas como algo que o possibilite a desenvolver-se, bem como algo prazeroso. Sendo assim, a criança surda pode se desenvolver em sua integralidade tendo em sua vida a presença da música.

Nesse contexto, é de suma importância tentar compreender a relevância que a família e a escola possuem juntas na formação e educação de uma criança, pois todas as pessoas que possuem convívio com o sujeito surdo se tornarão educadores, e de alguma forma contribuirão para o desenvolvimento e formação da criança.

A fase de descobrimento e curiosidade do ser humano em relação ao mundo se encontra na infância, é a etapa da vida em que a criança brinca, conhece, sente e explora tudo ao seu redor. Estes momentos devem ser motivados constantemente pelos pais e pela escola. Dessa maneira, a família e a escola possuem um papel fundamental na formação educacional da criança, e como instâncias complementares, trabalhando juntas neste processo.

Como já mencionado, a criança se desenvolve não só no meio familiar, mas no meio educacional também. Nessa perspectiva, se faz importante pensar a respeito de um ensino de qualidade na escola. É necessário que o educador saiba unificar o conhecimento musical adquirido com uma boa didática através de metodologias de ensino para incluir as crianças surdas durante as aulas musicais, fazendo a utilização de “jogos, histórias, instrumentos e objetos que aguçam a criatividade e espontaneidade e expressividade do aluno” (SOUZA, 2018, p. 79). Sendo assim, para que a criança surda consiga desenvolver suas capacidades, entre elas o “sentir” musical, se faz necessário que a família e a escola trabalhem em conjunto, estabelecendo sempre determinado contato sobre o aprendizado da criança.

Já na escola deve prevalecer os princípios didáticos pedagógicos inclusivos de ensino, pois a educação musical inclusiva nas escolas de educação básica é um ensino que deve ser mantido e assegurado para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades corporal e cognitiva, autonomia, aprendizagens, senso crítico e criatividade de forma interdisciplinar, reforçando a importância de um ensino inclusivo e eliminando barreiras de estigmatismo, pois há caminhos de desenvolvimento através de um ensino musical inclusivo.

Apresentação dos Resultados

O processo de construção desta pesquisa baseou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando não somente a pesquisa bibliográfica, assim como a coleta de dados a partir da realização de entrevista.

A pesquisa direcionou-se à uma criança surda, 12 anos, da cidade de Barreirinhas – MA, filha de pais adotivos. Seus pais descobriram sua surdez na infância, sendo de causa congênita e de nível profunda. Com relação à presença da música na vida da criança surda, os pais relatam que ela sempre teve contato com a música desde seus primeiros anos de vida. Hoje, a criança cursa o ensino fundamental e de acordo com os pais, a filha sempre participa das atividades musicais que há na escola juntamente com as outras crianças.

A aplicação da entrevista foi realizada na residência da criança, com a presença dos pais, no dia 23 de setembro de 2021, na qual foi possível aplicação de formulário e observação. Durante a conversa, a pesquisadora teve total intermediação dos pais na comunicação com a criança porque a mesma está em processo de oralização, lê lábios, usa aparelho auditivo, porém sua oralização não é muito compreensível. Contudo, os pais conseguiam entender e repassar o que a criança dizia à pesquisadora.

A entrevista com a criança foi composta por nove perguntas. Foi possível perceber que a criança sempre teve contato com a música, e teve experiências com alguns instrumentos musicais como cajon, bateria e violão. Ela pontuou que adora sentir as vibrações sonoras colocando as mãos ou os pés sobre determinada caixa de som. A criança não consegue diferenciar os estilos musicais, porém a mesma demonstra interesse maior pelo estilo dance, pois se trata de um estilo musical em que o grave é bastante presente, fazendo com que as vibrações sonoras sejam mais sensíveis a ela. Além da música a criança possui interesse também pelas danças do TikTok. Importante mencionar que durante a entrevista, a criança disse que a música não tinha importância para ela, porém, percebe-se que essa resposta não condiz com a realidade vivenciada por ela.

Já a entrevista com os pais foi composta por dez perguntas. Durante as respostas deixaram claro que a música na vida da filha é algo que prezam e incentivam bastante. Importante pontuar que o pai canta e toca violão na igreja, sendo assim, a filha sempre o presenciou no meio musical. Dessa maneira, a criança foi incentivada a tocar cajon, bateria, violão e até mesmo a cantar, porém como ela não possui nenhuma noção de volume da voz, ela acaba exagerando ao tentar cantar, o que fez com que o pai desistisse da tentativa. Vê-se aqui a necessidade de os pais conhecerem ferramentadas e formas adequadas e serem instrumentalizados para enxergar as necessidades da filha surda.

Foi proposto também a aplicação de um questionário como meio de investigação e para coleta de informações mais precisa. O questionário aplicado conteve nove perguntas sendo elas de caráter objetivo.

O que mais chamou atenção durante a aplicação do questionário foram as respostas negativas da criança referentes à importância e significado da música na sua vida. Contudo, essas respostas não condizem com a realidade, pois como já demonstrado através das entrevistas, a música se faz presente na vida da mesma e ela busca meios para sentir a música. Segundo os pais, a filha não tem noção alguma do que seja música e dificilmente terá uma concepção do que a música significa para ela.

A execução dessas etapas serviu para um resultado final mais completo para a pesquisa, tendo o objetivo de mostrar um diagnóstico de informações e observações analisadas afim de ratificar as capacidades que podem ser desenvolvidas na criança surda através da música.

Considerações Finais

É evidente que apesar de estarmos em pleno século XXI a humanidade ainda necessita evoluir e superar determinados estigmas relacionadas às pessoas com deficiência e aceitar a sua inclusão como devido cidadão dentro da sociedade. Para tal desenvolvimento é necessário a plena convivência com estes sujeitos e entender suas necessidades e se adaptar, pois não são eles que devem mudar para se encaixar, mas sim o contrário.

Pensando no progresso e desenvolvimento das crianças, o processo de formação educacional deveria ser pensado dentro do contexto inclusivo, englobando todas as realidades e pessoas, mantendo um ensino igualitário e democrático, e ensinar desde cedo às crianças a conviver em conjunto, sem aprender a diferenciar, seja pela cor, pelo cabelo ou por alguma

deficiência, ensinar que todos somos iguais independente de qualquer característica física ou mental.

A deficiência auditiva, segundo Louro (2012, p. 191) “é um assunto delicado, um mundo à parte, dentro do universo educacional”, sendo assim, com respeito diretamente ao objetivo deste trabalho, têm-se a Lei nº10.436/2002, o Decreto Presidencial n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e a Lei n.º 13.146, como já citado. A partir da promulgação destas legislações é possível perceber que o país busca formas de implementar o ensino inclusivo nas escolas, contudo, todas ainda precisam funcionar na prática.

Apesar de os cursos de licenciatura ofertarem a disciplina Libras, poucos alunos se formam sabendo a língua de sinais, e isso é mais uma barreira que atrapalha o acesso e a continuidade do aluno surdo na escola. Logo, há a necessidade da presença nas escolas de ensino regular de um Intérprete de Libras, garantido pela Lei n.º 12.319, de 1 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Os cursos de licenciatura em música, como previsto na lei, devem ofertar a disciplina de Libras para a capacitação dos discentes na língua de sinais, entretanto, não é discutido na disciplina o mais importante, levando em consideração o tema desta pesquisa: “Como ensinar música ao aluno surdo?”. Não é ensinado meios e/ou metodologias adequados para o aprendizado destes alunos.

Sabe-se que a maioria dos cursos de música licenciatura no país não são preparados para o recebimento do público surdo, pois não há a presença de profissionais qualificados na área música-surdez para dar uma aula musical de qualidade para estes sujeitos. Além da ausência de profissionais como professores na área música-surdez e intérpretes de libras que saibam os sinais musicais, ainda há a falta de estruturação física adequada para as aulas.

Portanto, compreende-se através desse estudo realizado a importância de se ter conhecimento sobre meios/métodos adequados para ensinar música à criança surda. Com o uso de uma boa metodologia musical, a criança surda se sentirá capaz e certamente irá aceitar aquilo que por muito tempo foi negado a ela. Sendo assim, é de grande importância que a família e a escola estejam em sintonia, trabalhando juntas, buscando e se aprimorando de meios/metodologias adequados para ensinar música a criança surda.

Além disso, visando melhores condições de ensino e aprendizagem das crianças surdas, é importante que o país efetive as leis que asseguram um ensino inclusivo nas escolas, determinando assim um ensino democrático e acima de tudo, com equidade, pois através do ensino inclusivo, as crianças podem ter contato com pessoas com e sem deficiência, aprendendo deste cedo a aceitar as diferenças e, principalmente, compreender suas necessidades.

Portanto, se faz necessário superar os estigmas e compreender a importância da relação música-surdez nas escolas de educação básica, pois a música é um dos fundamentos essenciais para vida do ser humano e contribui com o conhecimento das crianças surdas, agregando criatividade e coordenação motora na realização das atividades do cotidiano e contribuindo para o seu desenvolvimento integral como ser humano.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Sérgio Figueiredo. **A música na educação de pessoas com deficiência visual: uma experiência na unidade educacional especializada** José Alvares de Azevedo. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Arte – ICA - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BRASIL. Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879. **Reforma o ensino primário e**

secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 8 set. 2021.

_____. Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890. **Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 set. 2021.

_____. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 8 set. 2021.

_____. Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 set. 2021.

_____. Decreto n.º 51.215, de 21 de agosto de 1961. **Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 set. 2021.

_____. Lei n.º 4.024, de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 9 set. 2021.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 9 set. 2021.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 9 set. 2021.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1998.

_____. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 03 Fev. 2021.

_____. **Decreto Presidencial n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/>

D5626.htm.> Acesso em: 01 Fev. 2021

_____. **Lei 11.769, de 18 de Agosto de 2008.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm> Acesso em: 01 Fev. 2021.

_____. **Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 03 Fev. 2021.

_____. **Lei n.º13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%20,referente%20ao%20ensino%20da%20arte.>. Acesso em: 03 Fev. 2021.

_____. Decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 5 out. 2021.

CASTRO, Alexandre Ferreira. Musicalidade em libras: como encantar e aprender. In: **Revista eficaz** - Revista Científica Online, v. 001, p. 001, 2011.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus** 12, p.144-166. 2006.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir da Glória. **A musicalidade do Surdo: representação e estigma.** São Paulo: Fecho Editora 2003.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. **Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino.** Disponível em: <<https://revista.ufr.br/textosedebates/article/download/751/651>> Acesso em: 07 de abril. 2021.

KUNTZE, Vívian Leichsenring. **A relação do surdo com a música:** representações sociais. Dissertação (Mestrado em música), Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** 1ª edição – São Paulo: Editora Som, 2012.

MOURA, Maria C. de. **O Surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOUTEIRA, Nathália Quintella Suarez. **A aquisição da linguagem:** o uso da Libras x a oralização dos surdos. Disponível em: <<https://www.unifeso.edu.br/direcao/docs/2018-09-12%20OBSERVAT%C3%93RIO%20EDUCACIONAL%20%20A%20>>

[aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20-%20o%20uso%20da%20libras%20x%20a%20oraliza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20surdos.pdf](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:F4gdUGIYn_oJ:https://bdm.unb.br/bitstream/10483/12112/1/2015_MarciaAdrianadaSilvaPereira.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 26 set. 2021.

OLIVEIRA, Hilkia Cibelle da Cruz. O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música. **Revista de Cultura Surda**. Edição nº 14, p. 1-19, 2014.

ONGARO, C.F.; SILVA, C.S.; RICCI, S.M. **A importância da música na aprendizagem**. UNIMEO/CTESOP, 2006.

PEREIRA, Marcia Adriana da Silva. **A música na educação infantil**. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:F4gdUGIYn_oJ:https://bdm.unb.br/bitstream/10483/12112/1/2015_MarciaAdrianadaSilvaPereira.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 5 set. 2021.

QUADROS JR., J. F. S.; QUILLES, O. L. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Revista Música Hodie**, Goiânia, V.12 - n.1, 2012, p. 175-190.

ROCHA, Eliza Oliveira. **O ensino de música par alunos cegos em classe regular de ensino do Colégio Universitário da UFMA**. Dissertação (Mestrado) – Programa Pós-graduação em Rede – Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade, Federal do Maranhão, São Luís. 2016.

SÊGA, Rafael Augustus. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**. Anos 90, Porto Alegre, n. 13, p. 128-133, julho. 2000.

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

SOUZA, Letícia Caroline; SAMPAIO, Renato Tocantins. A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 2 – Guarulhos, p.113-128, 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. UNESCO (1996).

UNESCO. **Declaração dos Direitos Humanos**. Brasília, 4ª revisão, 1998. Disponível em: https://www.iag.usp.br/sites/default/files/onu_declaracao_universal_dos_direitos_humanos_1998.pdf. Acesso em: 27 set. 2021

A IMPORTÂNCIA DE UMA TEORIA MUSICAL INCLUSIVA VOLTADA PARA A PESSOA SURDA

Valéria de Kássia de Oliveira Pereira

Introdução

A música é essencial na formação do indivíduo, pois ela é capaz de melhorar a socialização, desenvolver o pensamento crítico e ampliar a cultura, porém, ao tratarmos da música ou do ensino de música acabamos negligenciando a pessoa surda, fazendo com que o único contato desse sujeito com a música seja apenas como uma forma de tratamento, a fim de melhorar por exemplo a sua oralidade, o que torna esse contato uma tortura ao invés de uma apreciação, tirando a sensação de deleite que a música pode nos ocasionar.

Os ouvintes acabam impondo muitas vezes que a música é um prazer do qual o surdo jamais irá desfrutar, limitando-os dessa experiência. Nesse sentido, a comunidade surda vem sendo de certa forma forçada a não gostar de música, se convencendo a cada dia que é algo inalcançável. Há uma supervalorização de aspectos estritamente auditivos na música, pois seu conceito tradicional está intrinsecamente ligado ao sentido da audição.

Todos os seres humanos são capazes de sentir e apreciar a música, expressando-a à sua própria maneira. As nossas tentativas têm sido fazer com que o surdo entenda a música da mesma forma que os ouvintes, porém isto só os afastam do meio musical. A música pode sim ser apreciada pelo surdo sem o sentido da audição alcançando um lugar na sua vida.

Para que esse sujeito se expresse através da música de uma forma completa é necessário pensarmos em uma metodologia específica, pois os métodos estruturais utilizados para os ouvintes não condizem com a realidade da comunidade surda, ou seja, o ensino musical ainda não possui propostas condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, que consiga de fato reconhecer e valorizar as diferenças.

A educação musical que deveria ser um ambiente de novidade e expressão, no qual trabalharíamos a criatividade do sujeito, o que resultaria no progresso criativo para todos os envolvidos nesse processo de ensino e de aprendizagem, não está contemplando essa liberdade de expressão que estamos falando, pois para o aluno surdo, por exemplo, essa aula se torna restrita, e sem interação, sendo recebida apenas como uma mera transmissão de conteúdo.

Algumas concepções muito têm colaborado para a consolidação do estigma de que o surdo seja um sujeito “amusical”, ou seja, um ser desprovido de quaisquer possibilidades de expressão de sua inata musicalidade, que pode perfeitamente ser explorada a partir de um conjunto de outras possibilidades, principalmente visuais.

Para que o surdo tenha melhor entendimento da música, especificadamente da sua teoria, é necessário que tenhamos a ajuda de um intérprete da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que desde 2002 através da Lei n.º 10.436/2002 foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, sendo regulamentada somente três anos mais tarde pelo decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A partir daí surgem então os desafios para que a interpretação seja realmente fiel ao conteúdo musical, pois por vezes é necessário que haja uma adaptação para a realidade cultural da comunidade surda, afim de que consigam compreender e se relacionar efetivamente com a música.

A teoria musical que conhecemos hoje não foi pensada e nem construída para a inclusão do surdo, o que acaba dificultando as aulas dos educadores musicais, pois eles precisam repensar suas aulas várias vezes para que a mesma esteja adequada para a comunidade surda; são muitas as dificuldades encontradas para que essa aula aconteça, as barreiras estão em conceitos musicais como: “o timbre é a cor do som”, ou então, “valores positivos indicam som e valores negativos indicam silêncio” (BOHUMIL, 1996).

Esses conceitos são objetivos para um aluno ouvinte, mas para um aluno surdo podem parecer confusos, pois se refletirmos sobre eles iremos perceber o quão difícil pode ser essa

interpretação. Nesse sentido, a teoria musical funciona como uma alfabetização, sendo o momento no qual todas as “palavras” musicais começarão a fazer sentido, pensando nisso buscaremos possibilidades e metodologias, para que os surdos tenham uma melhor compreensão da música através da teoria musical.

A lei Federal n.º 7.853/89, que dispõe sobre o apoio aos deficientes e sua integração social é um tema discutido há tanto tempo, porque será que as práticas inclusivas não funcionam como deveriam? Ainda enfrentamos dificuldades em implantar efetivamente uma educação inclusiva de qualidade.

Estamos diante de avanços, mas também de muitos impasses da legislação. Mesmo sob a garantia da lei, temos encaminhado o conceito de diferença para a rua dos preconceitos, da discriminação e da exclusão. Nesse sentido, este trabalho se desenvolveu a partir de inquietações pessoais que veio através de contato com amigos surdos que possuem uma ligação com a música, essas inquietações se transformaram em pesquisas feitas no decorrer do curso pela disciplina de Prática Curricular que era ministrada pelo professor João Gouveia.

Com isso pretendemos incluir a pessoa surda no meio musical e para isso contamos com autores que contribuem diretamente com nosso estudo, tais como, Med (1996), Priore (2013), Silva (2019) entre outros, de forma que haja métodos específicos que auxiliem os professores e também o aluno surdo, para promover o ensino de música realmente inclusivo.

Revisão Da Literatura

Para o desenvolvimento deste estudo utilizamos autores que contribuem diretamente com os nossos objetivos. O tema deste trabalho de estudo traz em pauta a importância da teoria musical, e Med (1996), no seu livro “Teoria da música”, trata sobre essa importância, ao afirmar que alguns instrumentistas se limitam apenas ao domínio do próprio instrumento, porém nunca irão atingir a perfeição, pois além da habilidade mecânica o músico precisa ter domínio de toda a ciência musical, o que engloba também a sua teoria. Nesse sentido, podemos destacar a importância da teoria musical para a formação de um músico e o quanto que a mesma contribui positivamente inclusive para a parte da prática musical, sendo a teoria musical um meio e não um fim, porém para Med (1996) ela é um meio indispensável.

Priore (2013) no artigo “O desenvolvimento da teoria musical como disciplina independente: princípio, conflitos e novos caminhos” considera a teoria musical como disciplina independente, e propõe a discussão sobre o que é a teoria musical e quais são os problemas da teoria moderna. Chegando a afirmar Priore (2013, p.1) que “Diferentemente do que muitos acreditam, a teoria musical vai além do conhecimento dos fundamentos da música.”

Assim, como o alfabeto é apenas uma base para a linguística ou para a literatura, os fundamentos musicais são apenas conhecimentos iniciais da teoria, afirma Priore (2013), surgindo então a necessidade de um estudo aprofundado que tenha como objetivo reconhecer o indiscutível valor da teoria musical.

O texto “Ensino e música para pessoas com surdez” Santos e Leite (2019), é importante para nosso estudo, pois apresentam o ponto de vista no qual a pouca atuação das universidades quanto a inclusão é um fator que tem gerado as maiores dificuldades para a acessibilidade do aluno no ensino de música, as autoras chegam a afirmar que a educação musical para surdos é um assunto ainda pouco abordado nos cursos de licenciatura em música. Isto tem refletido no desempenho desse aluno, pois um dos fatores estimulantes para o surdo se interessar pelo ensino de música é o próprio profissional da área e há uma escassez de professores de música formados dispostos a trabalhar nessa área, provavelmente, devido à necessidade de formação continuada e as dificuldades que esse profissional enfrentaria para repassar seu conhecimento e o conteúdo musical (SANTOS e LEITE, 2019).

Louro (2012) em seu texto “Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência” se faz importante por nos trazer a ideia que o professor quando possui conhecimento sobre a surdez e sobre a comunidade surda poderá escolher os melhores caminhos para estabelecer o aprendizado.

Oliveira (2014), em seu texto “O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música” concorda com a nossa ideia em que todos os seres humanos, sem exceção são capazes de sentir a

música, e ao sentirem conseguem expressá-la; levando em consideração que cada um possui um jeito único de se expressar e que temos várias formas de conseguirmos fazer isto musicalmente, seja cantando, tocando um instrumento ou até mesmo dançando uma música; isso acontece pelo simples fato de que o som, ou seja, a música gera em nós sentimentos os quais somos capazes de expressar através do nosso corpo; a música não foi feita apenas para ser ouvida, mas também para ser sentida, percebida e vivida (OLIVEIRA, 2014).

Kebach e Duarte (2012) em seu artigo “Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino” contribui para o nosso trabalho, pois coloca as dificuldades que existem na implantação de uma educação que seja de fato inclusiva; aborda também o preconceito que há em relação ao ensino das artes em especial a arte musical, afirmam Kebach e Duarte (2012, p.101) que “O ensino das artes dentro do ambiente educacional, assim como o aproveitamento das condutas espontâneas lúdicas da criança sempre foram relegados a um segundo plano.”

Mantoan (2003) em seu texto “Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?”, contribui diretamente no nosso estudo por discutir sobre inclusão, trazendo o papel das instituições e dos profissionais que atuam na área, afirmando que os professores sabem que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e também de fora delas, e que os desafios são necessários, a fim de que possam avançar, progredir e evoluir.

Silva (2019) no texto “A visualidade da música: estratégias pedagógicas para a efetividade da educação musical de indivíduos surdos por meio de ditados e solfejos rítmicos, melódicos e harmônicos” se faz importante para o nosso trabalho, pois tem como objetivo colaborar de forma teórica e prática para uma efetiva educação musical de sujeitos surdos, para que finalmente possam ser estimulados a desenvolverem e expressarem suas musicalidades como todo e qualquer ser humano.

Visando colaborar de maneira prática para a educação de indivíduos surdos, Silva (2019) desenvolveu alguns procedimentos que visam diversificar as possibilidades de ensino e aprendizagem de sujeitos surdos, para que possam perfeitamente ser aplicados junto a alunos ouvintes da mesma forma ou com quaisquer perfis, pois desenvolvem percepções musicais para além da audição ou cognição, ou seja, de forma coerente pensando que o aluno ouvinte ou um aluno com qualquer especificidade igualmente precisará apurar o seu olhar para uma efetiva identificação de códigos musicais tradicionais e seus entendimentos.

Quando pensamos na educação musical de indivíduos surdos precisamos encontrar meios possíveis de aprofundamento de todos os conceitos da linguagem musical e não simplesmente facilitar os conteúdos para justificar uma mera inclusão, mas fazer com que os conteúdos estejam nivelados, a fim de que esse aluno receba de fato uma educação musical de qualidade.

É importante também lembrar que a música não se baseia apenas no “ouvir”, pois temos a parte teórica que pode ser visual, tátil, empírica, observada no outro e em si, a música por ser uma linguagem artística ela é passível de possibilidades infinitas.

Apesar da falta da audição ser um dos maiores motivos de distanciamento entre a música e a comunidade surda, podemos afirmar que este não é o único fator a promover essa separação, pois Med (1996) afirma que para que o músico tenha a sua formação completa, é necessário que ele possua um conhecimento musical teórico e ao contrário do que muitos pensam a teoria também tem sido uma barreira para a formação musical do sujeito surdo.

Porém, quando nós professores temos em sala de aula a presença de indivíduos que não dependem necessariamente da escuta para comunicar seus ritmos e pulsações, faz-se necessário buscarmos formas de ensino que definitivamente rompam com o “sentir a vibração” para que eles também possam acessar a linguagem em seus conceitos mais aprofundados, e a percepção musical mostra-se indispensável dentro deste processo de ensino e aprendizagem de música em todos os aspectos. (SILVA, 2019, p.11).

Infelizmente ainda temos pensado em ensinar o aluno surdo a partir da perspectiva de quem ouve, sendo este mais um fator que inegavelmente colaborará para seu quase total

desinteresse em aprender música, corroborando o discurso da comunidade surda de que a linguagem musical é própria da cultura ouvinte.

Portanto, para Silva (2019) faz-se urgente pensarmos a música igualmente para a pessoa com surdez levando-se em conta aspectos oriundos de sua cultura, revisitando pressupostos pedagógicos de solfejos e ditados musicais usados junto a ouvintes, não simplesmente facilitando ou adaptando seus conteúdos, mas sim favorecendo processos inter e intraculturais importantes para que reforcemos de modo objetivo, aspectos democráticos essenciais na expressão de linguagens artísticas.

Partindo do ponto de vista de que a assimilação dos códigos musicais se dá pela ação conjunta de nossos sentidos e a união de diversos e distintos meios de interconexão socioculturais, empíricos e interacionais não seria igualmente a música algo visual? Pensando nisso afirmamos que existem formas de percepção musical nas quais são obtidas e desenvolvidas por outros sentidos que não somente os da audição.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa que deu origem a esse trabalho se baseia no campo qualitativo, fazendo a utilização de coleta de dados e pesquisas bibliográficas, afim de alcançar resultados para os questionamentos discutidos; pensamos em recorrer aos profissionais da área da inclusão (professores e intérpretes da língua de sinais), e também aos da área da educação musical (professores de música que atuam com teoria musical), para então adquirirmos as informações necessárias através de entrevistas e questionários que foram realizados.

A entrevista realizada com o professor/intérprete da língua de sinais Anderson Pereira, é uma das técnicas mais utilizadas, atualmente, em trabalhos científicos. Ela permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico.

A pesquisa é, portanto, o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento. É na pesquisa que utilizaremos diferentes instrumentos para se chegar a uma resposta mais precisa, e a entrevista, sem dúvida desempenha um papel vital para chegarmos a essas respostas (BRITTO JÚNIOR e FERES JÚNIOR, 2011).

Para coletar mais informações realizamos também aplicação de questionários com 18 professores de música que trabalham com a teoria musical na Escola de Música do Estado do Maranhão Lilah Lisboa de Araújo (EMEM), no Curso de Música Licenciatura presencial da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e na Escola de Música do Bom Menino - Associação dos Amigos do Bom Menino das Mercês (AABOM), pois eles nos possibilitaram atingir maior número de pessoas, além disso um questionário bem elaborado possibilita boas fontes ao pesquisador, para que consiga obter os dados confiáveis. Em um questionário a pergunta é mais importante do que a resposta. Tendo isso em mente, o pesquisador deve voltar total atenção à construção das perguntas (CHAER, DINIZ e RIBEIRO, 2011).

Este trabalho não tem o intuito de modificar os conceitos musicais já estabelecidos, mas sugere uma adaptação para que consigamos alcançar outras realidades como por exemplo a da comunidade surda. Desse modo, desejamos contribuir diretamente para o progresso do aluno surdo e para que o ensino de música seja de fato completo e inclusivo, pois segundo Oliveira (2014), o surdo deve ser visto como um ser humano capaz de sentir a música e expressá-la de sua própria maneira.

Música X Surdez

A música por ser considerada uma arte sonora cuja percepção é auditiva e a matéria-prima é o som, tem se tornado algo inalcançável para a comunidade surda, a qual se vê obrigada a ter a música apenas como forma de tratamento, sendo privada totalmente do prazer que ela pode nos proporcionar, tornando o momento do contato musical uma tortura. Med (1996) afirma que a música é a arte de combinar os sons e que o som é uma sensação produzida no ouvido pelas vibrações.

Todo som é causado por uma fonte vibratória. Uma fonte sonora vibra, provocando um movimento de vaivém das moléculas dos gases que constituem o ar em torno dela. Por sua vez, essas partículas vão se deslocando e empurrando as moléculas vizinhas, que passam a vibrar também, gerando ondas sonoras, que se difundem em todas as direções. (PADILHA, 2000, p.12).

Os surdos conseguem sentir a música, literalmente, vibrando por todo o seu corpo. Geralmente, para os ouvintes, o som (que é uma sensação produzida no ouvido pelas vibrações) vibra os ossos e membranas dos ouvidos e essa vibração é decodificada pelo cérebro como sons. A pessoa surda recebe essas mesmas vibrações, porém acabam não reconhecendo as vibrações como sons. O que não significa que eles não sentem a música, aliás, eles acabam sendo até mais sensíveis a elas do que os ouvintes, pois segundo Kuntze (2014) o escutar através do próprio corpo é uma ação mais profunda e envolvente do que apenas uma questão fisiológica com a qual os ouvintes estão acostumados a lidar constantemente.

O surdo possui de maneira natural uma noção sobre o seu corpo em si, e compreende a sua musicalidade interna como ninguém. Todavia, não consegue conceituá-la, sendo impossível sua expressão espontânea, haja vista de que não se sente encorajado para tal devido a inegável opressão ao seu redor.

Dados Da Pesquisa

Entrevista

O nosso entrevistado foi o professor Anderson Pereira, que é graduado em História, especialista em Libras e educação de surdos, e atua como intérprete na rede Estadual de ensino (ensino médio), professor da faculdade Supremo Redentor, e intérprete do curso de Libras da APAE da cidade de Pinheiro-MA.

Para a interpretação da aula de teoria musical através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é necessário TILS (Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais) que tenham essa especificidade musical, pois se torna inviável que o professor com conhecimento musical teórico ministre uma aula de música a um aluno surdo, se não tiver um TILS capacitado não conseguirá realizar a tradução. Desse modo, os TILS são fundamentais e essenciais para a educação inclusiva, pois são responsáveis pela acessibilidade linguística dos alunos surdos.

Sobre os conceitos musicais o professor Anderson concorda que são conceitos abstratos e complexos, quando questionamos de que forma ele passaria o conceito de timbre que segundo Med (1996) é a “cor do som”, ele afirma que sempre pensa em estratégias de interpretação, afirma também que possui alguns recursos, porém não se sabe se iria contemplar o que realmente é para ser dito.

E isto, segundo o nosso entrevistado, pode não ser um problema da Libras, mas dele como intérprete por não ter um conhecimento musical aprofundado, então ele coloca a possibilidade de apresentar ao surdo uma superfície, onde ele pudesse sentir vibrações, mas será que ele vai conseguir perceber que o som, ou seja, a vibração que sai do sino é diferente da que vem do tambor, por exemplo? Ai não sabemos responder exatamente se isso seria perceptível para ele, pois temos que considerar também um fator muito importante que são os níveis de perda auditiva, pois a medida em que temos mais perda auditiva, temos menos percepção de som, por quanto seria viável o domínio dos sinais de termos propriamente musicais.

Pensando nisso afirmamos que há uma necessidade de adaptação nas metodologias das aulas de música, pelo fato de estarmos tratando de profissionais/intérpretes que na maioria das vezes não possuem um conhecimento da teoria musical.

Entretanto, nós professores de música devemos saber que a prática se mostra bem mais complexa do que a teoria. Não existe um só tipo de indivíduo Surdo, portanto, em nossas salas de aula jamais teremos um discente Surdo *standard*, ideal, único, ou

seja, não é porque saibamos profundamente Libras em sala de aula ou que tenhamos a ajuda fundamental de um professor interlocutor (intérprete de Libras em sala de aula, que faz a mediação entre o Surdo e o docente) que teremos sucesso pleno neste processo de musicalização do aluno Surdo por meio da língua. (SILVA, 2019, p.18).

A legalização da profissão do intérprete através da Lei de n.º12.319, de 1º de setembro de 2010 traz consigo além dos direitos e deveres desses profissionais, o reconhecimento e a formação necessária (cursos de graduação e capacitação), proporcionando assim o acesso dos surdos à informação e meios para a participação efetiva na sociedade.

Apesar de nunca ter interpretado uma aula de música, o professor Anderson afirma que já teve algumas experiências interpretando canções na escola onde trabalha. Pontuou que a rede estadual de ensino não tem no currículo o ensino de música como sendo obrigatório, e a disciplina de arte que poderia incluir essa temática acabam optando para o aluno surdo outras artes que estão mais ligadas ao visual, como pintura e escultura por exemplo.

Quando questionado sobre a musicalidade do surdo ele coloca a ideia de que todos os seres humanos são musicais, pois vivenciam a música de alguma forma, uns mais outros menos, e o surdo por ser um ser humano também tem uma íntima ligação com a música, porém complementa que nós temos pouca literatura como também pouco interesse em desenvolver e instruir o surdo para ele vivenciar essas questões musicais, destaca ainda o intérprete que o surdo precisa apenas de uma oportunidade assim como muitas pessoas sem deficiência aparente, para aprenderem música.

Ele cita ainda um exemplo de um amigo surdo que faz uso de fones de ouvido. “Embora ele não esteja ouvindo a melodia, ele percebe as vibrações e se sente muito animado com isso, e isso é muito interessante, porque ele, ele meio que acompanha o ritmo, a parte da batida que o fone de ouvido oferece pra ele”, conforme expõe o nosso entrevistado.

Segue afirmando que os professores de música ainda não sabem lidar com o aluno surdo, diz que isso não é uma deficiência apenas dos professores de música, mas de outras disciplinas também, afirma que nós vivenciamos um sistema educacional que muitas vezes não dá condições para o professor pensar ou refletir sobre a presença desse indivíduo surdo em sala de aula.

Com base nessa realidade Rodrigues (2020) afirma que:

Nesse sentido, o papel do professor de música é de facilitador do processo ensino-aprendizagem levando em conta que as dificuldades enfrentadas pelos alunos sirvam como motivação para criar estratégias e revendo as metodologias, com o intuito de proporcionar entendimento e gerar aprendizado de forma significativa no qual os conhecimentos prévios dos alunos são relevantes para a construção de novos conhecimentos, aprofundando mais sobre determinado conteúdo abordado. (RODRIGUES, 2020, p.30).

Ainda temos muitos entraves quanto a inclusão da pessoa surda na música, pois há um certo distanciamento nessa relação entre professor e aluno com surdez, isso sem dúvida é um problema. Esse problema segundo nosso entrevistado surge especificamente da formação nas universidades, pois só a partir de 2005 que o governo, a federação de maneira geral começa a pensar na inserção da disciplina de Libras nos cursos de graduação, e isso vai se expandindo de acordo com que os anos vão avançando, mas não temos nem 20 anos dessa lei, então existe muita coisa que precisa ser repensada, existe muita coisa que precisa ser articulada.

A formação do professor é uma formação básica, muitas vezes no contato com o espaço de trabalho esse profissional não tenha a formação continuada e isso é importante; a precariedade na formação do profissional e a ausência da formação continuada, vai levar a comportamentos pedagógicos que não são adequados diante da pessoa com surdez.

O professor Anderson segue afirmando que precisamos ter uma mudança de paradigma, primeiro compreender que o surdo é um ser musical e a partir disso pensarmos que a disciplina de música pode estar na escola que possui alunos com surdez, a escola de música pode oferecer vagas para o aluno surdo, as universidades podem suprir isso na formação dos professores.

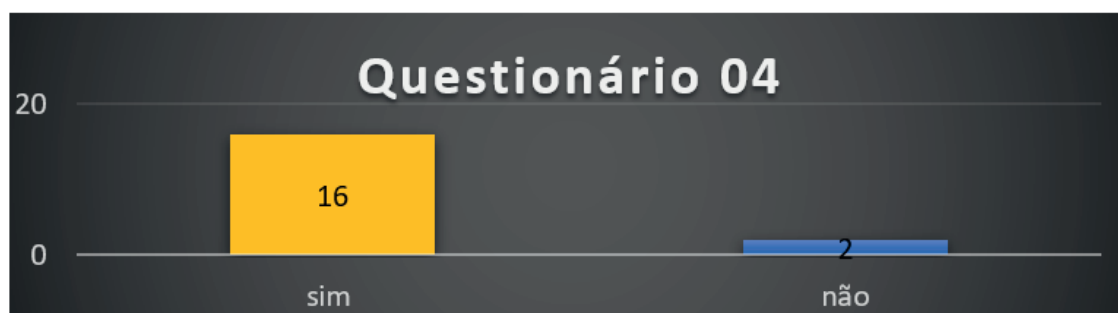
Ele considera a teoria musical como uma porta de entrada do surdo na música, por ser a teoria musical a base para compreensão da música e ser a parte visual que a música possui, ele coloca o aspecto visual como uma estratégia muito válida, porém precisamos entender que ela não é a fonte de informação em si, ela é apenas a forma de melhorar o entendimento. A fonte de informação do surdo vai ser a Língua de Sinais podendo ser simplificada através do visual, sendo a teoria um meio para se chegar na prática.

Questionários

Os questionários foram realizados com 18 professores de música que trabalham com a teoria musical na Escola de Música do Estado do Maranhão, Lilah Lisboa de Araújo (EMEM), no Curso de Música Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e na Escola de Música do Bom Menino, Associação dos Amigos do Bom Menino das Mercês (AABOM).

Apesar de se tratarem de professores que trabalham ou já trabalharam com teoria musical, apenas 88,9% dos professores respondentes concordam que a teoria musical é fundamental para o estudante de música, veja o gráfico abaixo:

Gráfico 1- Considera a teoria musical fundamental para o estudante de música?



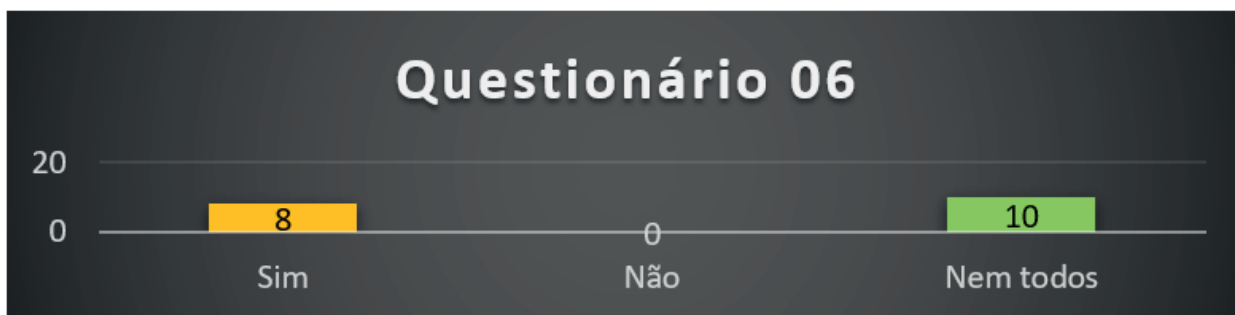
Fonte: Elaboração do autor.

A teoria musical é a parte da música que nos permite adquirir os conhecimentos dos códigos musicais, ou seja, reconhecer a sua grafia e entender os seus conceitos, isso nos fará começar a compreender a estrutura da música, até sermos capazes de escrever música utilizando figuras dispostas num pentagrama ou simplesmente conhecer mais a fundo os conceitos musicais que fazem parte da teoria.

Aprendemos na teoria aquilo que por vezes já sabemos na prática, e isto pode ser um divisor de águas na nossa carreira musical, pois o conhecimento teórico nos faz sentir confiança para exercermos a prática musical com excelência de forma que a tendência seja somente evoluir musicalmente.

Enfim, o músico precisa saber que algo tão complexo quanto a linguagem musical pode ser explicada por meio de vários conceitos teóricos que a música possui, e o professor de música precisa incentivar o aluno a obter esse conhecimento e mostrar que isso contribuirá para seu desenvolvimento da prática musical, elevando assim seus conhecimentos musicais o que será essencial para sua carreira. Apesar que, 55,6% dos professores acreditem que os conceitos da teoria musical são fáceis de serem compreendidos, como nos mostra os dados abaixo:

Gráfico 2 - Você acredita que os conceitos da teoria musical são fáceis de serem compreendidos?



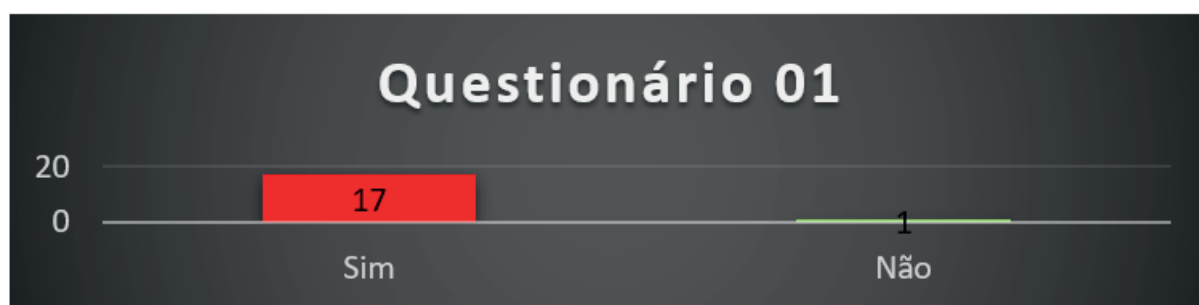
Fonte: Elaboração do autor.

Devemos lembrar que a linguagem musical é sim difícil, complexa e abstrata, inclusive para os ouvintes, e é evidente que cada um de nós temos um tempo para assimilá-la minimamente e que, por mais que se aprenda, mais existe para ser aprendido e ensinado.

Por toda a complexidade presente na teoria musical, Rodrigues (2020) afirma que o professor deve buscar formas e metodologias que permitam aos alunos apreenderem o conteúdo ministrado em sala de aula para que possam partilhar os conhecimentos adquiridos de modo que não fique apenas nos planos de desenvolvimento, mas que aplique em certa forma nas atitudes éticas e cidadãs.

Quando foram questionados sobre a musicalidade do sujeito surdo, 94,4% dos professores dizem concordar que eles possuem uma musicalidade, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Você considera o surdo um ser musical?



Fonte: Elaboração do autor.

Porém, apesar de concordarem com essa musicalidade é perceptível que infelizmente não temos visto as universidades colocarem em pauta, ou discutirem sobre inclusão, apesar de sempre “lembrarem” dessa temática não há um aprofundamento do discurso para a prática que se refere a isto, de certo que nem mesmo as próprias universidades estão aptas para receberem um aluno surdo.

Apesar de 50% dos professores que responderam o questionário afirmarem que o ambiente musical é um ambiente inclusivo, 100% dos professores alegam que nunca tiveram um aluno surdo, e 61,1% deles afirmam que teriam dificuldades para ensinar esses alunos, sendo as principais dificuldades relatadas pelos professores a falta de vivências e experiências com a comunidade surda, pois nunca tiveram alunos com surdez, por isso não saberiam encontrar métodos específicos para esse público. Além disso não possuem uma qualificação e alegam que nunca tiveram um estágio nessa área, alguns relataram a falta de um curso que não seja apenas teórico, mas que possua vivências reais para que consigam conhecer formas de trabalharem com esses sujeitos.

Apesar de alguns afirmarem que conseguiriam trabalhar alguns pontos da música utilizando vibrações a maioria não teriam didáticas e não saberiam realizar uma adaptação ao

ponto de repassar o conteúdo com êxito, pois não temos investimentos nessa área que nos possibilite um treinamento competente e de qualidade.

Outro fator é a comunicação, pois 61,1% dizem não ter nenhum conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Qual seu nível de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais?

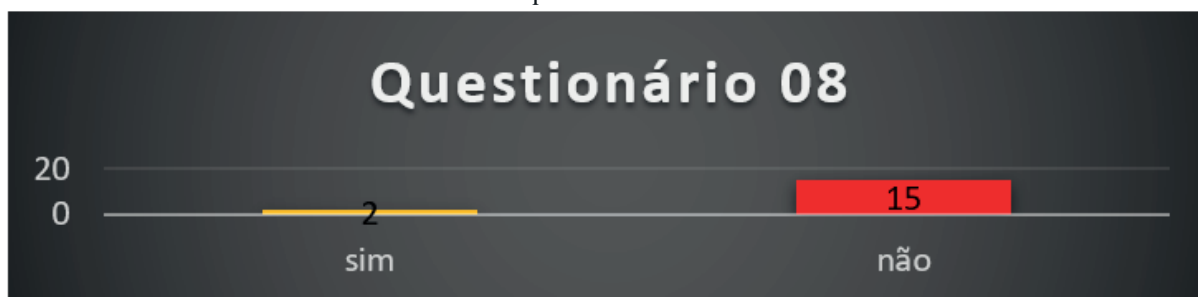


Fonte: Elaboração do autor.

O Curso de Música Licenciatura presencial da Uema oferece uma disciplina de LIBRAS, o que não é o suficiente, apesar do uso frequente da palavra inclusão pelos educadores, é perceptível que ainda não temos buscado obter uma consciência de que o surdo não somente pode, como deve ser participante das aulas de música. Essa consciência deve ser obtida ainda no decorrer do curso, pois embora a educação inclusiva tenha sido instituída como política pública com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), ainda verificamos muitas críticas à forma como a inclusão está acontecendo, tanto por parte de sistemas educacionais como por parte dos educadores.

Por esse motivo que 88,2% concordam que o curso de graduação não nos prepara para exercermos a inclusão na prática profissional, veja o gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Você acha que o curso de graduação nos prepara para exercermos a inclusão na prática profissional?



Fonte: Elaboração do autor.

A pouca atuação das universidades quanto a inclusão é um fator que tem gerado as maiores dificuldades para a acessibilidade do aluno surdo no ensino de música, a educação musical para esse público é um assunto ainda pouco abordado nos cursos de licenciatura em música e isto tem se refletido no desempenho desse aluno.

Quando sugerimos uma adaptação na parte teórica musical, afim de que conseguíssemos realizar aulas mais visuais para assim alcançarmos a comunidade surda, alguns professores concordaram com a ideia, defendendo quaisquer condições de modificações que possam trazer melhorias; já alguns professores defendem a ideia de que não são os conceitos que devem ser adaptados, mas nós enquanto professores que devemos adaptar nossas metodologias para atender esse público e devemos buscar outros meios além dos visuais.

Porém, apesar de alguns professores afirmarem que a teoria musical já é muito bem demonstrada visualmente, precisamos entender que ao fazer de nossas aulas o mais visual possível é importante não apenas para os alunos surdos.

Por conseguinte, este novo momento passa a exigir dos professores outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação para o magistério. Da mesma forma, também os cursos de nível médio e superior de formação de professores, necessitarão de grandes mudanças em sua estrutura curricular (COSTA, 2009, p.31).

Silva (2019) afirma que querendo incluir acabamos por excluir, pois a primeira coisa que levamos em conta ao ver nosso aluno surdo é sua incapacidade de ouvir, ou seja, algo passível de “conserto”. Expressa-se, aí, nossa “superioridade ouvinte”. O professor deve compreender e aceitar as necessidades de cada aluno, perceber seu nível de assimilação mediante os assuntos estudados e respeitar seus limites, a fim de favorecer o desenvolvimento do aluno surdo, sabendo insistir nas habilidades visuais e extra-sensoriais que esse sujeito possui, a fim de que seja devidamente “musicalizado” é pura e simplesmente considerar sua maneira de ler o mundo e valorizar sua identidade, temos pensado muito em como ensinar música a eles ao invés de simplesmente ensinar-lhes música.

Segundo os professores respondentes, a inclusão do aluno surdo por meio da teoria só será eficaz se as pedagogias forem efetivamente direcionadas, pois a inclusão é importante, mas precisamos entender como se dará esse processo, e não basta incluir, são necessários meios para auxiliar esse desenvolvimento. Como toda metodologia de ensino, o professor deve buscar maneiras de chegar no aluno e necessário o domínio da Libras, porém, um dos respondentes do questionário chega a afirmar que a maioria dos músicos não sabem nem o português, que dirá a Língua de Sinais.

A teoria pode ajudar em alguns casos, caso seja muito bem ensinada, porém, apesar de considerarem a teoria musical um elemento importante, a mesma segundo os respondentes não pode substituir outros elementos da música, pois “por meio da teoria” parece uma dissociação do produto final que é a prática musical e teoria sem prática não serve. Porém, levando em consideração que a teoria musical trata de conceitos que envolve ritmo (movimento), e harmonia/melodia (vibração) se torna uma excelente forma de inclusão do surdo no meio musical, já que ela é toda a base que nos encaminhará para a prática musical e a metodologia tradicional não atende as necessidades dos alunos com surdez.

Os processos formativos em educação inclusiva e especial são muitas vezes caros ou ineficazes para a nossa prática profissional, e os conteúdos da Língua Brasileira de Sinais são oferecidos pelas universidades na maioria das vezes apenas a parte teórica, ou seja, como estão os nossos processos formativos para lidarmos com estes indivíduos na prática profissional? Nesse sentido, faz-se necessário que os educadores musicais pensem que se não é possível ainda sermos eficientes ao lidar com todas as deficiências em ambiente de aprendizagem, poderíamos começar pela surdez e pensar a linguagem musical para os pertencentes de sua comunidade, sabendo minimamente aspectos de sua cultura e sua língua, a Libras, pesquisando sinais de termos que podem ser usados com todos os alunos dentro de uma sala de aula, já que enxergamos as possibilidades visuais que a Língua de Sinais nos dá fazendo uso da teoria musical para com que ela chegue de alguma forma até eles, afim de envolvê-los, finalmente, neste processo de aprendizagem.

A Teoria Musical Inclusiva

A música existe há milhares de anos, muito antes da teoria aparecer para explicar, segundo Padilha (2000) é uma das mais antigas formas de expressão e por isso houve muitas tentativas para grafar os sons musicais.

Um dos sistemas que foram desenvolvidos foi o sistema alfabético que consiste em um sistema que utiliza as letras do alfabeto para representar os sons musicais e era utilizado pelos

povos antigos, gregos, romanos e outros, Priori (2013) afirma que se pensarmos na música como uma linguagem, então as notas são como letras do alfabeto.

Segue abaixo uma imagem do alfabeto manual ou datilologia, que consiste em um sistema de representação das letras do alfabeto, tal sistema pertence a comunidade surda e pode ser útil tanto na comunicação com os ouvintes quanto na explicação das notas musicais.

Imagem 1 – Alfabeto manual ou datilologia



Fonte: <https://escritadesinais.com/2010/09/07/alfabeto-manual-ou-datilologia/>

Porém, Priori (2013) afirma que, assim como o alfabeto é apenas uma base para a linguística ou para a literatura, os fundamentos musicais são apenas conhecimentos iniciais, ou seja, assim como o reconhecimento do alfabeto não redundava no aprendizado de linguística ou literatura, reconhecer fundamentos da música não se iguala a aprender a teoria musical, surgindo então a necessidade de um estudo aprofundado que tenha como objetivo reconhecer o indiscutível valor da teoria musical.

Padilha (2000) afirma que muitos autores consideram a Grécia antiga como o local do nascimento da teoria musical.

As origens do nosso atual sistema de notação musical foram notavelmente humildes. Os gregos tinham uma notação baseada em seu alfabeto, mas esse método, embora aparecesse na Europa ocidental, por volta de século X, usando caracteres romanos, nunca chegou a consolidar-se ali. (LOVELOCK, 2001, p.19).

Grout e Palisca (2007) afirmam que a teoria musical grega, ou harmonia, compunha-se tradicionalmente de sete tópicos: notas, intervalos, gêneros, sistemas de escalas, tons, modulação e composição melódica. De certo que houve trabalhos sobre teoria musical desenvolvidos na antiga Grécia, porém a teoria musical não é estática, ou seja, ela muda de acordo com o paradigma cultural da época, pois a teoria musical nasceu na Antiguidade e continuou em atividade ininterrupta até o tempo presente. Foi praticada e ensinada por filósofos, compositores, performers e professores de música. (PRIORE, 2013, p.5).

Em 1025 Guido d'Arezzo empregava o sistema de quatro linhas as quais eram grafadas em cores diferentes para melhor distinção, essas linhas formavam o eixo e ao redor se colocavam as notas, ele atribuiu às linhas um valor preciso de distância musical. Cada conjunto de linhas e espaço era capaz de conter as sete notas da escala.

Existem várias formas de se escrever música atualmente, como a partitura que é uma escrita fundamental devido a sua completa forma de simbologia musical, contendo notas, figuras musicais, dinâmicas e outros. Para além da partitura temos outras formas como por exemplo a cifra, que é um sistema de escrita e leitura musical que facilita a identificação dos acordes; a cifra é composta de letras, números e sinais e identifica as características dos acordes.

Devemos discutir como tornar clara para o surdo a compreensão de que ele pode reproduzir visualmente sons que ele não ouve para além de suas mãos numa folha de papel, sendo esta uma das muitas condições favoráveis que colaborará para seu entendimento sobre o que é o som, pois ele o verá. Ele precisa ver o que é a música, essa “coisa” que os ouvintes escutam e parecem gostar tanto.

Havemos de olhar para a linguagem com os olhos de uma criança surda curiosa em descobrir o porquê ouvintes gostam tanto de ficar com esses pequenos aparelhos enfiados na orelha e parecem se divertir com a experiência. (SILVA, 2019, p.22).

Silva (2019) afirma ainda que os ouvintes precisam compreender o que é o silêncio e que ele também é parte de nossa cultura, e não somente o som. Precisamos entender que a pausa é estética e numa música mostra-se tão intencional tal qual o é a melodia ou a harmonia que a estruturam.

Segue afirmando Silva (2019) que uma pausa colabora para a dinâmica e a variação de determinada música, ouvida pelo ouvinte, mas que pode perfeitamente ser visualizada e sentida profunda e satisfatoriamente por um surdo, ou seja, processos interativos precisam urgentemente acontecer a fim de que se estabeleça nesta interação um processo realmente inclusivo.

Segue abaixo uma parte da tabela que Silva (2019) nos traz contendo alguns termos musicais na Língua Brasileira de Sinais, que são caminhos possíveis para uma teoria musical inclusiva.

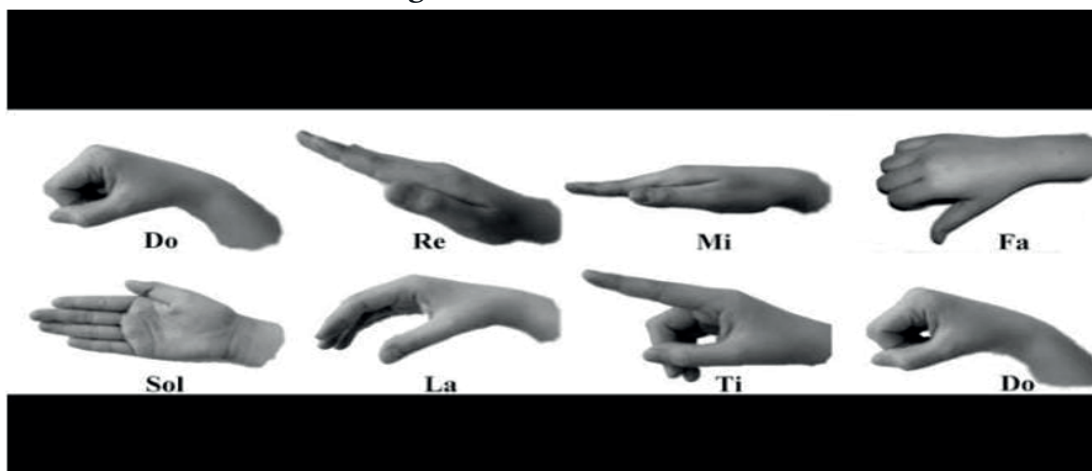
Acorde	https://www.youtube.com/watch?v=CmH5r8cATxg
Agudo, médio e grave	https://www.youtube.com/watch?v=_GrrY9YS56o
Bemol	https://www.youtube.com/watch?v=8PpofWdV2Ss
Bequadro	https://www.youtube.com/watch?v=cmzvZIYsRIk
Clave de Sol	https://www.youtube.com/watch?v=wizZVaK-cak
Colcheia	https://www.youtube.com/watch?v=VEN2iml0Qc4
Escalas ascendentes e descendentes	https://www.youtube.com/watch?v=IQ9jyvRMfIE
Fusa	https://www.youtube.com/watch?v=vAqtNc0opz4
Mínima	https://www.youtube.com/watch?v=l2Z6cTXoJC4
Notas Musicais	https://www.youtube.com/watch?v=q_N1LDaPuO0
Partitura	https://www.youtube.com/watch?v=uuFewEOImQI
Pausa de Colcheia	https://www.youtube.com/watch?v=2xqKR4kxY8w
Pausa de Fusa	https://www.youtube.com/watch?v=EvDMlkD4UwI
Pausa de Mínima	https://www.youtube.com/watch?v=Y2zMCnksU4
Pausa de Semibreve	https://www.youtube.com/watch?v=lnIPUNNy45E
Pausa de Semicolcheia	https://www.youtube.com/watch?v=BQpLWi8bBho
Pausa de Semifusa	https://www.youtube.com/watch?v=VD_Y2XIeRvQ
Pausa de Semínima	https://www.youtube.com/watch?v=uqtBKXrVXDA
Pentagrama	https://www.youtube.com/watch?v=R8bJWSK6ToE

Semibreve	https://www.youtube.com/watch?v=5KmKU4LDCcA
Semicolcheia	https://www.youtube.com/watch?v=OcmkGXEuEHU
Semínima	https://www.youtube.com/watch?v=WLXecXbvpiE
Sete notas musicais – Manossolfa Kodaly	https://www.youtube.com/watch?v=YswJKDuBBqo
Sustenido	https://www.youtube.com/watch?v=8HQMxPXLtaU

Fonte: Silva, 2019, p. 43.

Podemos observar que a tabela traz bastantes links de sinais que já são utilizados no método Kodály, como por exemplo os sinais das claves e das notas que são indicações do sistema manossolfa, que consiste em um solfejo visual e pode ser útil na educação inclusiva, segue abaixo a imagem.

Imagem 2 – Sistema manossolfa



Fonte: <https://terradamusicablog.com.br/pedagogia-musical-kodaly/>

Enfim, temos que pensar os nossos planos de aula partindo deste conceito de que se recebêssemos em nossas salas alunos com surdez, talvez, seguramente, não nos desesperaríamos, pois nossas estratégias já estariam prontas para serem postas em prática.

Bem sabemos que múltiplos são os desafios a serem vencidos e muito há o que fazer. O futuro da educação musical inclusiva depende de uma expansão rápida de projetos que tenham verdadeiramente compromisso de transformar a educação para que a inclusão do surdo no meio musical seja possível.

Considerações Finais

Neste trabalho refletimos sobre a relevância da teoria musical para o processo de formação do estudante de música, e o quanto que a mesma pode ser utilizada como porta de entrada para a educação musical do surdo. Percebemos que a barreira comunicacional, que é notória nos professores de música, pode ser superada com o conhecimento da Libras, e pode ser feita por meio do próprio professor ou mediado pelo intérprete da Língua de Sinais.

Entretanto, é preciso superar também a barreira atitudinal que vai além da eliminação da barreira comunicacional, ou seja, não basta ter um intérprete na aula para que seja acessível, pois a maioria dos intérpretes não sabem os termos musicais, é preciso que haja interação entre os professores, alunos e intérpretes para juntos encontrarem melhores estratégias de ensino e aprendizagem, bem como sinais em Libras para traduzir os conceitos musicais.

Nesse sentido, às vezes se fará necessário adaptações linguísticas ou na metodologia para alinhar a teoria musical com a realidade da pessoa surda. Essa adaptação servirá tanto para que o intérprete da língua de sinais consiga obter uma tradução e interpretação clara dos

conteúdos como para o surdo compreender e obter êxito nos estudos musicais, passando então a se relacionar efetivamente com a música.

É relevante que haja mais discussões no ambiente acadêmico sobre como ensinar música de forma inclusiva para todas as pessoas com deficiências, tornando a música mais acessível e prazerosa para todos. O surdo, independente do grau de sua deficiência consegue perceber, ou seja, sentir a música através das vibrações e isso se torna suficiente para que o mesmo consiga se expressar através das vibrações que a música produz, fazendo dele um sujeito musical.

REFERÊNCIAS

ACADEMIAMUSICAL.COM.PT. **Teoria musical fundamental**. *E-book*. Disponível em: <www.academiamusical.com.pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 de Janeiro de 2021

BRASIL, **Lei 12.319**, Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Diário Oficial da União, Brasília, 01 de setembro de 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de, FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rosa Pereira e RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COSTA, Damyão Carneiro. **A formação do docente frente aos desafios da inclusão no ensino regular**. 2009. Monografia (pós graduação lato sensu em docência do ensino superior) – FACULDADE DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DARWIN, Taguatinga. 2009.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. Tradução de Ana Luísa Faria. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. **Revista de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima**, Centro de Ciências Humanas. Boa Vista - Roraima – Brasil, 2012.

KUNTZE, Vívian Leichsenring. A relação do surdo com a música: representações sociais. Dissertação (Mestrado em música), Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. 1ª edição – São Paulo: Editora som, 2012.

- LOVELOCK, William. **História concisa da música**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que É? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 50p.
- MED, Bohumil. **Teoria da música**, 4ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996.
- OLIVEIRA, Hilkia Cibelle da cruz. O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música. **Revista virtual de cultura surda**. Editora arara azul, setembro de 2014.
- PADILHA, Antônio Francisco de Sales. **A linguagem dos tons**. São Luís: AAEMLL, 2000.
- PRIORE, Irna. O desenvolvimento da teoria musical como disciplina independente: princípio, conflitos e novos caminhos. **Opus**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 9-26, jun. 2013.
- RODRIGUES, Magno Roberto Serejo. **Música e inclusão**: a contribuição da música para pessoas com transtornos na Educação Infantil. 2020. Monografia (Música Licenciatura) – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, São Luís. 2020.
- SANTOS, Jessica Alves dos; LETE, Jaqueline Câmara. **Ensino e música para pessoas com surdez**: limites e possibilidades da prática docente. Semic. 2019.
- SILVA, Fábio Júnior Pinheiro da. **A visualidade da música**: estratégias pedagógicas para a efetividade da educação musical de indivíduos surdos por meio de ditados e solfejos rítmicos, melódicos e harmônicos. 2019. 77p. Monografia (pós-graduação em educação de surdos) – FACULDADE XV DE AGOSTO, São Paulo. 2019.
- SOUZA, Letícia Caroline; SAMPAIO, Renato Tocantins. A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 2 Guarulhos, agosto 2019.

A INICIAÇÃO INSTRUMENTAL COLETIVA ATRAVÉS DA MUSICALIZAÇÃO EM CONTEXTO DE OFICINA(S)

Lucas dos Santos Chagas

João Costa Gouveia Neto

Introdução

O reconhecimento da educação musical no processo pedagógico e sua viabilidade no ensino como forma eficaz de potencializar a aprendizagem de música e de qualquer conhecimento, levou a busca do fortalecimento das práticas e propostas pedagógicas no ensino-aprendizado musical em múltiplos espaços de ensino, da educação básica aos projetos sociais. Assim, a intenção seria oportunizar a todos o acesso ao conhecimento musical e levar a um ensino-aprendizado global, transformador e democrático em vários aspectos na vida dos educandos (SACKS, 2007).

Durante a graduação seja nos estágios supervisionados ou em outros programas de extensão como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), nos deparamos com o ensino de música e por sua vez de algum instrumento musical. No nosso caso, a maioria das vezes a flauta doce sempre esteve presente como um recurso didático eficiente, barato e auxiliar na iniciação musical, entretanto havia uma grande dificuldade quanto à elaboração de estratégias e metodologias a serem utilizadas, a percepção de como se dava a aprendizagem de instrumentos musicais, o conhecimento dos processos envolvidos no ensinar e aprender musicalmente um instrumento em grupo, uma vez que essa prática traz consigo uma carga de elementos sociais, emocionais, culturais, individuais e coletivos presentes nas aulas e que eram muitas vezes despercebidos por nós, além de compreender que a desarticulação e a falta de planejamento das aulas musicais e de flauta, tornava o processo desafiador e ao mesmo tempo desestimulante para educadores e educandos. Vale acrescentar que a construção de um repertório e a compreensão da relação existente entre motivação-aprendizagem, também interferiam no processo, essas estando intimamente ligadas, contribuindo assim para um consequente desenvolvimento da performance musical, compreensão dos elementos da linguagem e um fazer musical significativo.

Desse modo, incomodados com as posturas adotadas em experiências anteriores utilizando a flauta, procuramos identificar alguns aspectos que poderiam operacionalizar as aulas de música com e sem a flauta doce em espaços alternativos, nesse caso, as oficinas, buscando compreender de que forma a oficina musicalização na iniciação instrumental poderia otimizar o ensino-aprendizado coletivo de música e flauta doce, despertando a consciência musical e social dos educandos. Neste artigo fizemos um recorte temático para abordar o ensino coletivo de instrumentos musicais mediatizados pelos processos de musicalização e relacionados aos espaços alternativos das oficinas, que atuam como instrumentos facilitadores no processo de aprendizagem dos alunos, tendo o educador musical um papel ativo de ação e reflexão da prática pedagógico-musical nesses contextos também para ensinar instrumentos musicais coletivamente.

Explicitamos sobre o contexto de oficinas em educação e música, o papel da musicalização como instrumento formativo essencial para a aprendizagem musical, apresentando uma caracterização pedagógico-musical das oficinas e principalmente como alicerce para compreensão, desenvolvimento instrumental, democratização musical e transformação social para uma educação cidadã. Apresentamos ainda o relato de experiência da Oficina de Música (OM) do PIBEX/UEMA e a importância do ensinar musicalmente flauta doce em grupo, pensando nas atividades musicalizadoras, lúdicas que estimulem a criatividade, a uma iniciação

musical que seja significativa com o instrumento, amparada em princípios de vários teóricos musicais.

Vale ressaltar que a intenção deste artigo não é aprofundar os aspectos temáticos aqui citados, já que existe um trabalho monográfico detalhado, mas orientar, estimular a reflexão e a promoção de mais práticas fundamentadas de ensino de música nesses contextos de oficinas.

Oficina(S) de Musicalização

Para atender essa perspectiva de acessibilidade musical pensando na sociedade em geral, o contexto de oficinas, de projetos sociais se constitui como um espaço de democratização da educação musical e arte. Carvalho (2008) nos diz que sua ampla difusão nos Projetos Sociais como uma ferramenta de transformação, se mostra de suma importância para formação do aluno dentro e fora da escola enquanto indivíduo e ser social. Afirmo que a arte/música não devem ser vistas apenas como um instrumento educativo, a ideia vai mais além, já que a música é a educação em si mesma (CARVALHO, 2008).

Com a premissa de promover o acesso à educação musical, as oficinas em música, tem se colocado como um ambiente essencialmente dinâmico, prático, flexível, viável para aprendizagem musical e um elemento de transformação social por possuir um caráter construtivista e interacionista, constituindo-se como uma ótima estratégia para formação de valores, caráter, aprendizagem de conteúdos, habilidades e desenvolvimento de potencialidades individuais e coletivas, bem como promover uma conexão com os alunos reforçando os seus vínculos com a comunidade escolar, melhorando seu rendimento, além de contribuir para romper alguns estigmas presentes em educação musical quanto a sua universalidade (KEBACH; DUARTE, 2008).

Nesse sentido, a ideia de democratizar o ensino musical está no permitir que os educandos possam experienciar a música como fenômeno social, ressignificando seu “estar no mundo” e o fazer musical, Libâneo (1996) propõe que a democratização do ensino também está disposta na forma pela qual o educador guia, orienta e desenvolve o ensino-aprendizagem:

Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida (LIBÂNEO, 1996, p.12).

Aliado a esse aspecto, a musicalização se apresenta como um mecanismo que adentra o universo para democratização e transformação social. Para Penna (2010, p. 49) a musicalização é conceituada como “um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical”. Dessa maneira, a musicalização requer um desenvolvimento do trabalho de maneira mais envolvente, efetiva e motivadora, desde as crianças e jovens até os adultos e idosos, a fim que os envolvidos atuem musicalmente na prática e possam apreender os conhecimentos adquiridos de forma agradável e bem-sucedida (PENNA, 2010).

Dentro da temática aqui apresentada, a oficina de musicalização parte da premissa de promover o acesso democrático à educação musical instrumental sendo um veículo de transformação social. Assim, cabe à compreensão sobre o trabalho desenvolvido em oficinas como promotor da inclusão pela música e podendo despertar a consciência social e musical aos educandos, a fim de que possam viver e integrar-se em sociedade de maneira ativa, crítica e transformadora, tendo conseqüentemente, um envolvimento musical satisfatório em suas vidas.

Contexto de Oficina(s) em Educação e Música

O termo oficina é muito utilizado no âmbito educacional e até mesmo em áreas distintas a educação. De acordo com Corcione (2004, p. 21), “Quem pensa em oficina, lembra logo, por associação de ideias, de trocas, peças, trabalho, conserto, reparo, criatividade, transformação, processo, montagem. São todas as ideias que compõem o significado da oficina que se constitui num espaço privilegiado de criação e descoberta”. Em sua essência se apresenta como um ambiente de construção coletiva do conhecimento, interconexão de saberes, um espaço de trocas de experiências, de debates, onde são verificadas grandes transformações, ocorridas com os próprios indivíduos envolvidos nas oficinas. Conforme Betancurt (2007), esse conceito de oficina se expandiu à educação com a intenção de promover uma metodologia de aprendizagem em grupo que tem como característica o aprender fazendo colaborativamente (FORNAZARI; OBARA, 2017).

Ao investigarmos essa concepção de oficinas voltadas para a área de educação, é possível perceber que essa prática pode aparecer com denominações distintas: oficinas de ensino, oficinas pedagógicas ou oficinas pedagógicas interdisciplinares, podem ainda abordar diversos saberes e para diferentes níveis de ensino (FONSECA; MENDES, 2012). As oficinas pedagógicas partem da apropriação coletiva através da ação consciente, possibilitando a participação ativa e a construção do conhecimento por meio de uma prática. Souza (2016) afirma que a oficina caminha para uma lógica que direciona o aluno a refletir, atuar e resolver situações-problema, sem desconsiderar seus conhecimentos teóricos e práticos. Aliás, teoria e prática devem ser aliadas durante todo o processo, a fim de evitar percepções análogas à metodologia, pois o uso indiscriminado das oficinas em diferentes contextos, apenas com intenção de caracterizar um procedimento, uma atividade desenvolvida ou enfatizar dentro da conjuntura educacional como algo somente prático, traz consigo a ideia de desintegração dos elementos que compõem e fundamentam o espaço de oficina como criativo e transformador que associa ambos os aspectos (PAVIANI; FONTANA; 2009).

Assim, as oficinas instigam a promoção de conhecimento ao estabelecer estímulos para a criação e recriação de situações, de instrumentos, de ferramentas diversas e de saberes que vão sendo articulados, integrando-se através da relação do sujeito com os objetos envolvidos. Conforme Paviani e Fontana (2009, p. 78) “uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Desse modo, a aplicação de metodologia de oficinas permite ao aluno ser agente modelador de seu próprio saber, das suas histórias sociais, de seus conhecimentos que são edificados em sala de aula com o coletivo.

A figura abaixo representa a conexão dessa tríade que compõe a oficina, conforme (SOUZA, 2016) essa relação se constitui num ciclo dinâmico, flexível que permite uma execução mais consciente das atividades determinadas, a fim de que as experiências se tornem sólidas e apreciáveis, originando uma teia de formação amparada no sistema ação-reflexão-ação.

Figura 1 - Pilares que constituem a realização de oficinas pedagógicas



Fonte: Adaptado de Vieira e Volquind (2002, p. 12).

As oficinas buscam contextualizar tais aspectos ancorados com a realidade vivenciada do educando globalmente, permitindo o descobrimento, a discussão e socialização, pois a proposição de ações para resolução de problemas é lançada ao se trabalhar com esse modelo. Essa compreensão de oficina também se estende a educação musical, onde a diversidade de conhecimentos que serão obtidos inicialmente não são rigidamente impostos aos alunos, já que são buscadas no contexto musical ampliações do fenômeno sonoro e da vivência cultural através de mecanismos de experimentação no próprio fazer musical. A terminologia de Oficina de Música (OM), descrita por Stein (1998) se refere a uma abordagem que tem cunho sociocultural na construção dos processos pedagógico-musical por meio de interações entre os oficineiros e oficinandos⁶, defende a ideia de valorizar as expressões culturais habituais e aproximar a cultura a todos os envolvidos através do ambiente ao qual estão inseridos. Aponta que o termo “Oficinas de Música” apresenta um vasto campo de conceitos, o identificando como “[...] uma situação cultural alternativa, de ensino e aprendizagem musical [...] de caráter educacional popular com ações pedagógico-culturais integradas à comunidade”. (STEIN, 1998, p.9,17). Desse modo, as oficinas de música funcionam como geradores de reflexões também por se caracterizarem como um espaço alternativo de ensino-aprendizado musical.

Com as propostas de renovação da pedagogia musical do século XX e com as iniciativas para inserção da música contemporânea à educação, tanto em espaços eruditos quanto na educação básica, percebemos com o tempo a construção de um cenário propício às oficinas (FERNANDES, 2000).

De acordo com Paz (2000, p.236) como segue:

O movimento das oficinas de música eclodiu no período posterior à Segunda Guerra como resultado das experiências de um grupo radical de compositores. Foi o advento do Ruído: isso implicou todo o repensar dos conceitos de composição e música. O compositor passou a ser um artesão, começando a buscar matéria-prima sonora, a experimentar, pesquisar, criar e analisar, de modo que pudesse depois elaborar sua composição. O método, que antes era cerebral, passou a ser experimental.

Paz (2000), conta-nos que houve uma procura por reestruturações no ensino de música, na produção de som e de suas características, assim como o surgimento de educadores e compositores que apresentavam uma conotação musical que rompia com padrões anteriores de formalidade e refinamento destinado às elites. Desse modo, a oficina passou a funcionar como um elemento de desmistificação da música procurando contrariar tais princípios, se pondo ao alcance de todos.

Entretanto, apesar da forte relação com a música contemporânea nem todas as práticas ditas como OM utilizam a música contemporânea como componente principal de suas atividades. Penna (1990) afirma que a oficina pode se apresentar como um procedimento metodológico que abrange um conjunto de atividades essencialmente práticas e estruturadas pedagogicamente, conectadas a atuação docente e não obrigatoriamente ao desenvolvimento de ações relacionadas à música, mas a qualquer área do conhecimento (PENNA, 1990).

A musicalização no ensino-aprendizado coletivo de música

Aliar a musicalização ao contexto formativo das oficinas torna o processo educativo em música uma experiência ativa. Assim, a musicalização oferece mecanismos para iniciação à alfabetização musical e sensibilização em grupo, considerando os referenciais que o educando possui que transbordam a prática, sendo essenciais nesses espaços pedagógicos, onde um dos objetivos também é a construção de conhecimentos da linguagem musical estabelecendo relações de significado integrado com o sujeito, objetos sonoros e o ambiente sociocultural o qual estão inseridos, para a obtenção de uma desenvoltura com os instrumentos musicais posteriormente (PENNA, 2010).

⁶ Oficineiros e oficinandos são nomes atribuídos pela autora para se referir aos participantes das oficinas de música enfatizando a relação mestre/professor, músico-aprendiz/aluno. Utilizamos o termo educador e educando para se referir aos envolvidos (STEIN, 1998).

De acordo com Penna (1990, p. 22):

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.

Sabemos que os processos de musicalização permitem a constituição de um universo de possibilidades sonoras, de descobrimento e exploração de estímulos aos sentidos, de compreensão para conscientização musical. Dessa maneira, no ensinar e aprender música há trocas substantivas que podem ser influenciadas por fatores extramusicais que permitem que o indivíduo também se desenvolva como pessoa por meio das atividades musicais propostas.

Conforme Kebach e Duarte (2008), o processo de musicalizar deve ser gradativo, articulando mecanismos necessários para construção de um “ser musical”, onde o aluno vivencia a música contextual, sempre direcionando o seu processo de aprendizagem musical e instrumental, evitando a repetição desorganizada de elementos desconhecidos e sem significados. Por isso, essa é uma etapa que exige cuidados na elaboração e aplicação, não devendo ser negligenciada já que permitirá com que os alunos se desenvolvam musicalmente, alcançando uma estruturação mental musical. O autor afirma que “desenvolver esquemas progressivos de organização e compreensão sobre a linguagem musical é a condição para que o sujeito possa estruturar a sua competência artístico-musical, ou seja, musicalizar-se progressivamente”. (KEBACH; DUARTE, 2008, p. 4).

Cabe destacar uma tríade fundamental que as atividades musicalizadoras devem estar amparadas considerando o contexto social do aluno: a apreciação, execução e a criação. Esses elementos favorecem que os objetivos da musicalização possam ser alcançados e ampliados pelos educandos mais plenamente (CRISTAL, 2018).

A utilização da musicalização nas aulas de iniciação instrumental como uma ferramenta potencial para o processo de ensino-aprendizagem se apresenta como uma das chaves mestras na etapa da instrumentação dos educandos, pois através dela, de maneira empírica, eles compreendem e organizam os sons, transformando-os em musicais. Interiorizando seus elementos constroem a sensibilidade, oferecendo base para uma aprendizagem musical mais específica futuramente e assim, efetivam sua compreensão musical, auxiliando na aquisição das habilidades instrumentais. Pinho (2013, p. 32) destaca que [...] “o processo ensino-aprendizagem de um instrumento musical é fortemente influenciado por factores exteriores à própria sala de aula, nomeadamente o contexto sociocultural e o contexto institucional em que se insere”. Desse modo, já que o objetivo é sensibilizar mais pela música que para a música, é fundamental sempre considerar os fatores externos ao processo educativo influenciando diretamente as práticas musicais.

Nessa perceptiva, conectar musicalização ao ensino de instrumentos coletivamente em oficinas é permitir a construção de uma aprendizagem musical colaborativa, onde o foco não são orientações para aprendizagem de conteúdos musicais já prontos, mas a apropriação desses saberes que são construídos socialmente, descentralizando o professor e evidenciando a aprendizagem do aluno. Pensar em educação musical colaborativa em meio à coletividade remete a ideia de comunidade aprendente citada por Brandão (2005) afirmando que as situações pedagógicas nesses espaços todos os indivíduos aprendem e se ensinam mutuamente, assim a musicalização coletiva funciona como uma ferramenta dialógica que induz a uma participação ativa, a trocas, a partilhas, onde esse processo ocorre em um todo coletivo e não individualmente (BRANDÃO, 2005).

Vale ressaltar, que a musicalização opera em ciclos e deve ser aplicada de maneira continuada também para ensinar instrumentos musicais coletivamente, Penna (1990) pontua que ela não deve ser somente desenvolvida em uma fase inicial para alcançar os objetivos musicais daquele nível, mas de maneira prolongada e sistemática. Isso impedirá que o receio dos educadores quanto à desconfiguração de elementos que a caracterizam, ou até mesmo levar ao desinteresse dos educandos quando a prática for fragmentada, se concretize. Apesar disso,

não podemos negar sua implicação de forma positiva ao ensino-aprendizado musical, e que a sua efetividade no ensino instrumental vai depender de sua estruturação e planejamento, para evitar uma visão de musicalização como algo esgotado, finito, somente aplicável para alcançar certo grau de conhecimento musical, não podendo ser mais utilizada em outros níveis de aprendizagem (CRISTAL, 2018).

Trabalhar a musicalização de várias formas e contextos, independente do público, da idade ou sexo é acreditar que todos estão habilitados a serem musicalizados. Vieira (2004) pontua que diversos fatores irão intervir nos esquemas de percepção e sensibilidade pela música dos indivíduos, considerando que o espaço onde acontece a troca de ideias, a exploração, adaptação e aprofundamento dos conhecimentos musicais também contribui para a apreensão da música e sua percepção como um aparato sonoro e musical significativo. Dessa forma, o musicalizar não ocorrerá em um único ambiente ou em uma etapa específica da vida da pessoa, como ressaltado por Penna (1990) “[...] não é apenas a escola que musicaliza. Musicalizam as chamadas formas de educação não-formal, ligadas a diferentes práticas culturais comunitárias.”.

Dessa maneira, as oficinas coletivas de música que trabalham a musicalização como princípio básico reforçam de forma integrada, a relação simultânea de professor/aluno, de colaboração no processo de ensino-aprendizagem da linguagem musical e por possuir um caráter socioconstrutivista, possibilita a estruturação de seus conhecimentos, métodos, afetividade, com ajuda da cultura social e do professor. Permitindo que a educação musical opere como um elemento de inclusão social e como forma de democratizar o acesso ao ensino da música (MARTINS JUNIOR, 2016).

Aspecto pedagógico-musical das Oficina(s)

Desse modo, ao vincular a oficina como proposta de ensino de música e seu emprego também com outras finalidades, é necessário articularmos a prática pedagógica com intenção de caracterizar tal modelo. Diante disso, a autora Denise Álvares Campos, em sua pesquisa que pode ser considerada pioneira sobre esse assunto, “Oficina de Música: uma caracterização de sua metodologia”, traz pontuações com experiências de diferentes educadores que aplicaram a Oficina de Música pelo Brasil, ressaltando que existem elementos comuns e divergentes em seus trabalhos, estabelecendo pilares para uma caracterização da metodologia, afirmando que ela não deve ser vista como uma concepção única e rígida (CAMPOS, 1988).

Nesse sentido, a autora ressalta que o modelo de oficinas é um espaço ativo de transformação do processo de ensino-aprendizagem pelo ato criativo focado no aluno, de ênfase mais na experiência que no acúmulo de informações musicais, com orientação mais flexível e menos autoritária (CAMPOS, 1988, p. 105). Afirma que a metodologia de OM poderia ser definida [...] “pela ênfase à criatividade; à experimentação, à manipulação e à organização de sons; à socialização, tanto no processo criativo como na avaliação deste, tendo como interesse maior o desenvolvimento do aluno, de suas potencialidades enquanto pessoa” (CAMPOS, 1988, p. 59). Ou seja, pensar em Oficina de Música é enxergá-la como espaço de “mirabolâncias” que proporciona um caminho de possibilidades criativas, globais, sonoras e musicais de significado ao educando. Ratifica que as práticas de OM se caracterizam como um fenômeno “eminentemente criativo”, ressaltando três etapas bases que devem ser trabalhadas.

Campos (1988, p. 59) sinaliza três aspectos o:

Descondicionamento – que seria a libertação de moldes pré-concebidos, utilizados como padrões.

Experimentação – A busca por uma forma pessoal no estruturar o próprio pensamento e os sons, a partir da manipulação dos parâmetros do som e das fontes sonoras.

Criação – o momento em que se “da forma a uma ideia em que se concretiza uma abstração”. Surgem então estruturas sonoras como frutos desse processo que é interno, pessoal, mas que é vivenciado, geralmente, em grupos. A grafia deve surgir para orientar os alunos quanto a sua participação na estrutura, mas deve ser coerente para que os outros possam compreendê-la.

Cabe frisar que das três etapas o professor deve intervir o mínimo possível no momento da experimentação e criação, para que a conscientização pela música não seja afetada, já que a partir do momento que o educador dá uma ideia ou a resposta para a problematização de alguma etapa, já está conduzindo as práticas, deixando o educando de ser o foco (SILVA, 1983). Moreira (2013) estabelece que o processo pedagógico-musical de uma OM pode apresentar as seguintes propriedades que a caracteriza como: o desenvolvimento da criatividade e sensibilização musical, esse processo deve ser sugestivo deixando fluir mais livremente o desenvolver da percepção auditiva, provocando a síntese de elementos da linguagem musical; o emprego de diferentes formas de registros sonoros, com a grafia representada pelos alunos que não se baseia nos tradicionais padrões da notação musical, essa mesma vai oferecer recursos para características como: altura, duração, intensidade, densidade, sejam integrados qualitativamente permitindo o escrever/executar/improvisar, e posteriormente oferecer condições para uma aprendizagem da notação tradicional (BRITO 2001, p. 129).

A experimentação e improvisação, que deve ser coletiva manipulando os objetos sonoros diferentes, instrumentos musicais convencionais ou não e o próprio corpo, evoluindo progressivamente os conceitos musicais, “Por meio do trabalho de improvisação abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados” (BRITO 2001, p. 45), bem como a expansão do universo sonoro do educando e a conexão entre as linguagens artísticas para um desenvolvimento integral da educação do indivíduo, também são ressaltados por ela (MOREIRA, 2013).

Desse modo, apesar da crescente aplicabilidade da Oficina de Música no contexto musical, são necessários mecanismos de aperfeiçoamento para ampliar a compreensão dos educadores sobre os princípios e características que fundamentam a OM, a fim de que possam estimular e desenvolver mais plenamente e com concretude a educação musical instrumental nesses espaços. Paz (2000) revela que a oficina enquanto prática metodológica está em processo de estruturação e investigação. Visando desenvolver as potencialidades dos educandos, sua inserção social e democratização musical, além de reconhecer o espaço como uma poderosa arma de apreensão de conhecimentos musicais ou não que devem ser estruturados qualitativamente, pelo interacionismo colaborativo de educador educando, considerando os aspectos externos que também influenciam diretamente o processo musical (PAZ, 2000).

Projeto de Extensão Universitária PIBEX/UEMA - Oficina de Música: a importância do ensino de música para a formação da cidadania.

O Projeto de Extensão Universitária PIBEX/UEMA o qual tivemos a oportunidade de participar intitulado como **OFICINA DE MÚSICA: a importância do ensino de música para a formação da cidadania** se tornou um verdadeiro diferencial para a formação acadêmica, pois foi onde tentamos buscar algumas respostas que afligiam a atuação do professor de música e, principalmente, as dificuldades quanto ao ensino da flauta. E não somente ela, já que a necessidade de dotar conhecimentos para ensinar instrumentos musicais em grupo se fez vigente com o projeto que tinha como premissa o desenvolver a música pelo aprendizado instrumental coletivo. Assim, para que futuramente, obtivesse sucesso e satisfação na atividade profissional desempenhada, precisaríamos rever a prática pedagógica.

Neste trabalho, faremos um recorte no período de vigência da bolsa PIBEX/UEMA 2017-2018, para relatar as atividades musicais desenvolvidas no projeto referente a esse período, pois esse projeto já vem de edições anteriores. A OM do PIBEX/UEMA tem por objetivo desenvolver na prática o aprendizado da Música, em seus diversos meios de expressão aos alunos matriculados no ensino fundamental indicados pelo CRAS (Centro de Referência e Assistência Social) em parceria com a Maçonaria Grande Oriente do Brasil no Maranhão (GOB-MA). Busca educar musicalmente os alunos da educação básica e comunidade para que estes exerçam sua cidadania no meio em que vivem pela música, buscando a integração de elementos artísticos, sociais, cidadãos, culturais que perpassam a linguagem musical. Cançado (2006) cita o Projeto Cariúnas, para se referir ao modelo de educação estabelecido em Projetos Sociais, tal princípio se encontra consonante ao que intencionamos em nosso trabalho, afirma que o projeto:

[...] traz uma abordagem democrática de educação musical integrada a outras artes, dirigida a um contexto social desfavorecido, com objetivo de oferecer não apenas experiências estéticas, mas experiências significativas compartilhadas socialmente, envolvendo a mente, o corpo, as emoções e o espírito dos envolvidos (CANÇADO, 2006, p. 19).

A OM do PIBEX/UEMA visou contribuir por meio da Música, com uma intervenção social inclusiva de alunos da comunidade em geral e que também são atendidos pelo CRAS, permitindo um desenvolvimento para além das questões musicais, objetivando assim criar condições para potencializar a construção de um ser social, cultural, cidadão, humano. Desse modo, apresentando como objetivos específicos:

- Promover atividades práticas integradas para o aprendizado de instrumentos musicais tais como Violão, Flauta Doce, Teclado e Canto Coral;
- Incentivar a sociabilidade, por meio do trabalho em grupo; identificar as maiores dificuldades dos alunos no contexto de aprendizagem escolar;
- Buscar uma educação com ênfase no desenvolvimento humano e na cidadania (KOELLREUTER, 1998);
- Desenvolver critérios que possam contribuir com a presença e a participação dos alunos nas atividades da OM e escolares;
- Oportunizar o desenvolvimento da concentração, atenção, criatividade e cooperação através das atividades dinâmicas no ensino-aprendizado musical coletivo;
- Registrar o processo da pesquisa com análises de questionários (para alunos, professores e pais) e comentários de observações feitas.

A parceria criada entre GOB-MA e CRAS durante todo o projeto foi fundamental, já que mantiveram a Oficina de Música, com o espaço, instrumentos e a manutenção da presença dos alunos e da família no projeto. O projeto tinha a intenção de buscar sempre a aproximação da família, criando dinâmicas de sociabilidade com os alunos, por meio de aulas que foram realizadas também através de uma abordagem dinâmica, que proporcionasse um aprendizado significativo dos instrumentos musicais, bem como proporcionar aos educandos aquisição de aspectos formativos para o exercício de cidadania e outras habilidades sociais colocadas pelas assistentes sociais e professoras do CRAS que também acompanhavam os alunos no projeto.

Figura 2 - Brasão da Oficina de Música – PIBEX/UEMA.



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Desse modo, a Oficina de Música do PIBEX se trata de um laboratório musical desenvolvido em um ambiente não-formal que possui um caráter que pretende contemplar os aspectos aliados a formação cidadã, enfatizando princípios de sociabilidade, disciplina, responsabilidade, cidadania, conectados a aprendizagem musical (AMORIM, 2016, p.16).

Iniciação A Flauta Doce: Um Laboratório Musical

A utilização da flauta doce como um dos instrumentos de acesso inicial à educação musical é uma realidade presente em diversos espaços que trabalham música, tanto nas escolas quanto em projetos sociais que iniciam a instrução musical por ela. Cuervo (2009) destaca algumas características importantes do trabalho musical em grupo utilizando a flauta doce e seu papel como facilitadora da aprendizagem musical em grupo, segundo ela “A flauta doce é um instrumento musical facilmente adaptável a projetos de introdução à leitura musical e tem sido largamente utilizada em métodos de iniciação musical” (CUERVO, 2009, p.24).

A flauta doce também pode ser facilmente empregada junto a outros instrumentos em uma aula de iniciação musical, tornando-se mais uma ferramenta para a aula de música, assim ocorre uma maior integração social e interação musical entre os alunos (BEINEKE, 2003). Na experiência aqui relatada, houve uma forte interação dos educandos instrumentistas, o que permitiu uma maior percepção instrumental em grupo e compreensão do fazer musical, ajudando na aquisição de valores intrínsecos que foram agregados, o espírito de colaboração, de respeito, de solidariedade, dentre outros para a constituição de um ensino musical consciencioso e um fazer social integrador.

Figura 3 - Interação dos educandos da OM para composição coletiva.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Beineke (2003) ressalta que o ensino instrumental não deve se restringir apenas às atividades de práticas executivas, deixando para depois outras atividades que trabalham a criação, onde o aluno aprecia e improvisa, uma vez que essas se tornarão essenciais para processo de aprendizagem da performance musical. A autora ressalta que o educando tem um papel ativo na experimentação e vivência musical em sala de aula, onde o prazer, exploração sonora, a aquisição de habilidades específicas no instrumento é continuamente estimulada (IVO; JOLY, 2017).

Práticas musicais desenvolvidas

Os primeiros dias de trabalho musical foram os mais importantes, pois essa etapa inicial permitiu aos educandos conhecerem mais sobre a aula de música, qual a postura de ensino, o ambiente de aprendizagem no trabalho grupal, os processos de musicalização. Inicialmente estavam receosos de participar e com o desenvolvimento das atividades foram quebrando alguns medos, começando a compreender melhor o fazer musical, se identificar e estabelecer relações interpessoais. Logo, para ensinar os instrumentos musicais pensamos que deveríamos já desde o início colocar os meninos para vivenciar a música de maneira simples, com objetos

do cotidiano, explorando o próprio corpo, os instrumentos, sons do ambiente etc., para assim construir sua percepção instrumental.

Diante disso, com a intenção de efetivar o processo de aprendizagem através da musicalização na oficina e potencializar as práticas musicais instrumentais, utilizamos o lúdico como ferramenta essencial no ensino-aprendizado coletivo, a fim de tornar as aulas mais atrativas e averiguar a eficácia dela na aprendizagem da flauta doce. Sabemos que o lúdico é usado como meio de ensino muito marcante na pedagogia e nas primeiras aulas de música da oficina não foi diferente, a realização dessas atividades lúdicas, jogos musicais na etapa inicial de alfabetização permitiu o desbloqueio dos educandos em relação à própria música, se aproximando mais dela e posteriormente tendo mais liberdade e menos receio para aprender os instrumentos musicais. Queiroz e Marinho (2009, p. 3) ressaltam que “Criar, vivenciar, apreciar e interpretar músicas são práticas que devem constituir a base das aulas de música”.

As atividades lúdicas funcionam como uma ponte que conecta prazer e aprendizagem, Beineke (2011) infere ainda que os alunos não precisam saber que o processo se trata de uma atividade lúdica, pois quem deve ter consciência disso, orientar o processo, do objetivo da aprendizagem e conduzir seu aluno gradativamente a construir autonomia no conhecimento musical é o professor (BEINEKE, 2011).

Assim sendo, podemos estabelecer uma relação entre o lúdico e a sua eficiência no ensino coletivo de música e de flauta, pois ele oportuniza as crianças através da musicalização criativa uma exploração da flauta doce, propiciando uma execução mais consciente com seu instrumento, com a composição e interpretação de suas produções musicais, edificando assim seus conhecimentos e ampliando seu universo musical e instrumental. Como o público alvo do projeto aqui relatado são crianças, essas atividades foram desenvolvidas com aulas coletivas que permitam estimular a musicalidade dos educandos, trabalhando tanto elementos técnicos quanto expressivos da performance musical (SWANWICK, 2003).

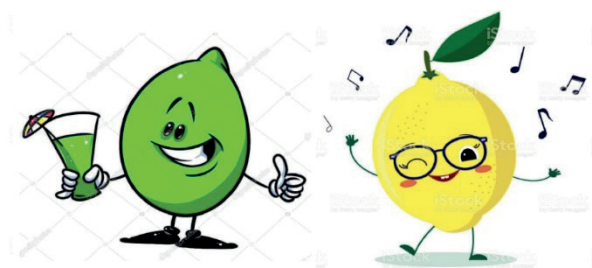
Dessa maneira procuramos introduzir aos educandos da OM do projeto os elementos formais da linguagem musical na etapa de musicalização através de brincadeiras, parlendas, jogos de escuta dos sons do ambiente, de objetos e instrumentos musicais. Jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais, jogos de adivinhação nos quais foi necessário reconhecer um trecho da música, dos timbres dos instrumentos, jogos para percepção da direção de uma fonte sonora e jogos de memória, de improvisação, de sensibilização, a fim de despertar maior interesse e curiosidade dos educandos. Baseado na tríade: apreciação, execução e composição, para um fazer musical de reflexão e desenvolvimento do aspecto cognitivo, motor, social, cultural e emocional do educando (RCNEI, 1998 apud MADALOZZO, 2013).

O processo de construção da percepção musical no qual os alunos entendiam a música como um todo e compreendendo o que estavam fazendo não foi simples nas primeiras aulas, pelo contrário, por estarem se acostumando com a aula de música, não entendiam bem o que solicitávamos para executarem. Estavam meio que bloqueados, receosos e resistentes inicialmente à exposição no fazer musical, quer tivessem que cantar ou tocar, tendo conceitos distorcidos quanto à musicalidade, que já existia em cada um deles. Muitos nas atividades propostas afirmavam que: “eu não tenho ritmo, eu não escuto direito, que dirá tocar um instrumento, eu não sou afinado, minha voz é isso e aquilo, música é difícil.” Aproveitamos para remanejar os seus conceitos de música, permitindo que entendessem que um elogio da desarmonia era possível. E nesse sentido que entra o papel do educador musical na ruptura do paradigma existente na aprendizagem do instrumento, oferecendo segurança e desconstruindo os modelos, de certo ou errado. Uma vez que o importante que devemos reconhecer são as intenções musicais de cada aluno, que possuem originalidade, expressividade e significado (CUERVO, 2009).

Com a intenção de desenvolver melhor compreensão sobre esses elementos e o posicionamento das mãos direita e esquerda na flauta que gera uma grande dúvida ao iniciante da flauta doce, principalmente os destros e as crianças. Elaboramos uma história sobre a temática a fim de que compreendessem mais sobre o mecanismo do instrumento diferenciando-o e desenvolvendo posteriormente a lateralidade. Isso contribuiu para um melhor posicionamento e execução correta com a flauta, sanando tal dificuldade. A história se chamava O Castelo Musical da Flauta doce:

Era uma vez um grande castelo que se chamava flauta doce. Esse castelo quando era tocado pelo Rei da Música produzia um som muito bonito, suave, aveludado que encantava a todos que por ali passavam. O castelo foi dividido em três partes diferentes e muito importantes, cada uma tinha uma função na produção do belo som encantador tocado pelo Rei da Música. Só que esse som não dependia somente do Rei com seus rápidos e habilidosos dedos, dentro do castelo tinham dois seres mágicos, o Limonada e a Laranjinha, que faziam todo o trabalho pesado com os sons tocados pelo rei, eles transformavam a corrente de ar que passava pelas janelas do castelo em várias notas musicais, fazendo música. Sua missão era cuidar de todo o castelo internamente e externamente. Como eram irmãos, a disputa era acirrada com todas as tarefas do castelo e o Limonada sempre saia na frente, tudo era o Limonada, deixando a Laranjinha para trás. Como vocês acham que ela se sentia?? Certo dia, o Rei da Música comunicou aos seres mágicos que iria tocar uma música muito especial. Limonada se empolgou logo e o Rei sabendo da especialidade de correntes de ar graves do Limonada, decide tocar somente notas agudas, para surpresa de todos. Assim, solicitou as habilidades agudas da Laranjinha que tornou-se a atenção da mais bela música tocada pelo Rei. E o Limonada, não foi deixado de lado não? Não, pelo contrário, ele foi o apoio da Laranjinha na música tocada pelo Rei, várias músicas o Limonada funcionou apenas como apoio. Por isso ele fica na parte de baixo das notas graves! Vocês não acham que o Limonada aprendeu algo?" (Elaboração própria, Chagas (2017).

Figura 4 - O Limonada e a Laranjinha da flauta doce.



Fonte: Adaptado do Google.com.br

Rodrigues (2005) ressalta o papel importante das histórias e seu valor para a configuração real e mental dos conceitos propostos. Segundo o autor:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Assim, percebemos que as dificuldades dos educandos flautistas sobre elementos básicos na iniciação a flauta doce, apoio das mãos, o dedilhado para emissão sonora e etc, foram minimizados conforme a realização das atividades interativas, desenvolvendo a percepção, destreza manual e lateralidade. Sempre que eles executavam algum exercício musical com o instrumento, colocavam a mão direita em cima, com a historinha e as pulseiras coloridas da cor verde para mão direita e laranja para a esquerda, fazendo referência à história contada, percebemos uma melhora significativa na coordenação das mãos, dedos e uma melhor compreensão postural e corporal ao tocar a flauta doce. A figura 5 que segue representa a numeração da digitação das notas em cada orifício da flauta doce associada à pulseira colorida correspondente a mão.

Figura 5 - Numeração da digitação na flauta doce.

Fonte: Adaptado do Google.com.br

Essa associação visual foi muito importante, pois desde então o esquecimento do posicionamento das mãos não mais ocorreu. Aliado a isso, o “som das cores” sempre esteve presente nas práticas musicais da OM. Para alfabetizar e permitir uma assimilação sensorial, estimulando a memorização musical inicialmente utilizamos uma notação não tradicional pelas cores para representar as notas musicais da flauta doce. Conforme Arouche (2011), ensinar música com cores e sons é uma boa alternativa quando desejamos que os educandos trabalhem com conteúdo de exploração sonora, escalas musicais e construam sua percepção melódica. Elas auxiliam na composição coletiva e no estudo da harmonia dentre outros, através dessa notação musical relativa, posteriormente os educandos puderam executar e criar suas pequenas peças musicais usando as cores (AROUCHE, 2011, p. 160).

A figura a seguir destaca as cores atribuídas a cada nota musical sendo, vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta, essa caracterização das cores foi inspirada no modelo de Isaac Newton criado em meados de 1665. O tom azul mais claro apresenta uma distinção com o outro tom de anil com a intenção facilitar a visualização e também utilizamos essa sequência de cores partindo da nota Sol com a cor vermelha como sugerido pelo autor Jorge Antunes (1982).

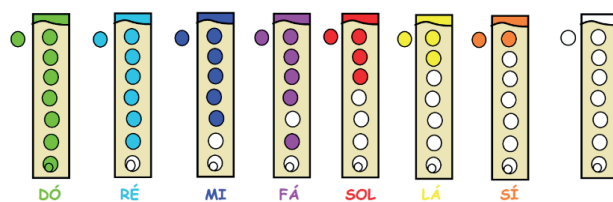
Figura 6 - Representação da escala musical de cores e sons.

Fonte: Adaptado de Antunes (1982 apud AROUCHE, 2011).

Arouche (2011) afirma que tal abordagem de cores e sons foi adaptada de um método para educação de crianças com autismo desenvolvendo a comunicação dos autistas pela associação de cores, palavras e figuras o chamado de método TEACH7. Dessa maneira, para o trabalho perceptivo dos sons usando as cores realizamos um jogo com cartões coloridos para o emparelhamento de duas ou mais cores, onde trabalhamos as tríades, a relação de quartas e quintas e conforme eu mostrava o cartão colorido, eles deveriam tocar a nota indicada pelo cartão em grupo e depois eles emparelhavam seus sons e desafiavam os colegas. O uso dos pontos coloridos contribuiu tanto para o conhecimento das posições das notas na flauta usando as cores, quanto para identificação das dificuldades de leitura e interpretação das notas e sons musicais.

7 Foi desenvolvido na década de sessenta no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, representando, na prática, a resposta do governo ao movimento crescente dos pais que reclamavam da falta de atendimento educacional para as crianças com autismo na Carolina do Norte e nos Estados Unidos. (Disponível em: <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/articles/article.php?id=42> Acesso em 12 maio 2019).

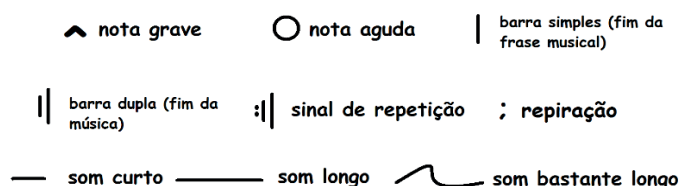
Figura 7 - Posições das notas na flauta



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Aliado a isso, podemos ainda destacar a representação dos sinais gráficos que correspondiam aos valores das notas, fizemos uma adaptação simples antes de iniciar o ensino técnico da leitura e escrita musical tradicional, pois o objetivo era que os educandos compreendessem a música livremente e intuitivamente. Brito (2001) revela que na fase inicial de trabalho com notação musical vale utilizar diferentes recursos, sons com linhas, pontos, etc, destacando que essa etapa permite uma conscientização do som pelo uso da grafia como forma de compreender as características sonoras. (BRITO, 2001)

Figura 8 - Alguns sinais usados na grafia musical.



Fonte: Adaptado de Sotomayor (2013)

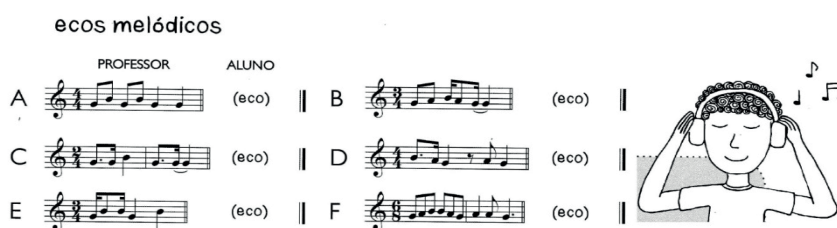
Dentre os aspectos musicais apresentados, outra estratégia interessante utilizada no ensino de música foi a elaboração da “POP musical” uma caixinha de desafios que surgiu na aula que trabalhamos a música e o desenho animado do Peixonauta para explicar sobre os sons corporais, do ambiente e instrumentos musicais. Os desafios musicais dependiam do tipo de aula e objetivos propostos na aprendizagem musical e instrumental. Por exemplo, os blocos criativos para flauta doce, sugeridos pela autora Weiland (2018) são atividades que utilizamos e contemplam os aspectos de criação, apreciação e execução com o instrumento, a autora relata que a intenção é estimular a criatividade do aluno com a execução de pequenos padrões rítmico-melódicos, associando o motivo musical de cada bloco ao aprendizado de uma posição nova na flauta doce. A autora orienta que deve haver uma combinação de cada motivo A, B C, D, E, F do bloco, que nesse caso foi retirado da POP, dedicando ainda um espaço para a composição individual ou coletiva utilizando as notas conhecidas, conforme figura 9 que segue. A nossa tarefa foi sempre estar atento à leitura e interpretação, afinação, precisão sonora dos educandos, avaliando a fluência e independência por mais simples que fosse o trecho musical executado ou criado por eles (WEILAND, 2018).

Figura 9 - Blocos criativos da POP para flauta doce.

Fonte: Weiland (2018, p. 45).

Muitos autores como Beineke (2003) inferem que a prática musical deve preceder à escrita, pois o ensino em grupo permite aspectos favoráveis para um fazer musical apoiado na prática instrumental, no qual a imitação e a aprendizagem colaborativa tornam-se fundamentais, principalmente para aquisições de habilidades técnicas com a flauta doce. (BEINEKE, 2003). O processo de compreensão desses elementos musicais leva tempo, por isso atividades que interligam essa aprendizagem imitativa focando no fazer musical colaborativo, são necessárias e também surgem à medida que os laços afetivos entre educador e educando são estreitados. Reis; Oliveira (2013, p. 6) apontam que [...] “a imitação não se reduz a uma mera cópia, pois exige do sujeito afinidade, empatia, identificação e interesse. No entanto, ao imitar, expandimos nosso repertório de ação e pensamento [...] nesse caso, a imitação é tão inevitável quanto o gosto pelo domínio dos materiais e não se opõe à imaginação criadora”.

Nessa perspectiva, os ecos melódicos realizados foram atividades produtivas, pois ofereceram possibilidades para uma adaptação, por meio da imitação daquilo que era executado pelo professor e aluno, no qual o aluno partia daquilo que já conseguia realizar para o que não sabia fazer sozinho, com auxílio do professor via imitação e posteriormente dos colegas colaborativamente via interação social (MATOS, 2016). Conforme figura 10 que segue.

Figura 10 - Ecos Melódicos para flauta doce.

Fonte: Weiland, (2018, p. 25).

Sabemos que a imitação é um grande aliado na aprendizagem do instrumento, nessa mesma linha, a improvisação instrumental e os jogos de ecos melódicos ou rítmicos que são repetidos e modificados dão origem a um processo criativo, onde o foco é a realização sonora pela imitação e não pela tradução de símbolos musicais (TOURINHO, 2007). Conforme dito por Santos (1994, p.71) [...] “ouvir (consciência auditiva) e reproduzir (exercícios de eco, por exemplo), são [...] condições básicas para o desenvolvimento do sentido de forma musical e consequentemente, da criação”. Assim, sempre que fazíamos a roda de improviso, tínhamos

uma base padrão que todos tocavam e cada flautista individualmente improvisava numa respirada só, partindo dessa base. O grupo tinha que atentar a última nota tocada pelo colega já que essa seria a nota de partida para o próximo improviso.

Figura 11 - Blocos de improvisação.



Fonte: Weiland (2018, p. 29).

Após entenderem todos esses elementos e sua relação com o fazer musical para construção de uma experiência significativa com a flauta, os educandos alcançam certo grau de desenvolvimento e fluência com o instrumento. O aprendiz se depara com outra habilidade necessária e que faz um diferencial na execução com o instrumento, a articulação e o ritmo. Para essa técnica além de utilizar os diferentes tipos de articulações conhecidos como as de TAKA a TUKU e DAGA a DUGU, utilizamos o recurso da fala como elemento auxiliar na aprendizagem dessas articulações com o instrumento e também para o processo de alfabetização e introdução a leitura e escrita musical. De acordo com Santos (1994, p.95) “o trabalho rítmico com a palavra visa introduzir o aluno na métrica”, ou seja, essa é uma estratégia para explicar os elementos rítmicos básicos onde a acentuação rítmica e da palavra devem ser buscadas (PENNA, 2012).

Vale destacar que o professor deve empregar atividades musicais simples relacionadas à cultura, a fim de que a consciência musical e social dos educandos possa ser despertada para além do fazer instrumental, no qual o ensino de flauta doce surge como uma imersão sociocultural no ensino de significado em meio à coletividade, onde a musicalização estruturada pelas práticas musicais constitui-se como pilar para desenvolvimento da compreensão e performance musical com a flauta doce (CUERVO, 2009).

Considerações Finais

Assim, observamos que a iniciação instrumental coletiva em contexto de oficinas pensando na proposta musicalizadora é possível desde que se tenham consciência sobre os princípios que caracterizam e fundamentam o ensino-aprendizado musical nesse contexto, pautado na criatividade, coletividade, coordenação, planejamento e atividades diversas, culturais que requerem uma estruturação e organização no trabalho com diferentes aspectos essencialmente humanos como o pensar, o criar, o sentir, o agir, a intuição, as palavras, os gestos e o prazer estético (CORCIONE, 2004).

Verificamos também a importância do conhecimento dos processos envolvidos no ensino de instrumentos e os benefícios que o ensino coletivo não somente como forma de acessibilidade a música, mas também por oportunizar a construção colaborativa desse conhecimento musical junto, em meio à coletividade na relação professor-aluno-sociedade. Aliado ao reconhecimento de que os processos de musicalização quando bem aplicados funcionam como chaves mestras no trabalho musical sólido e como pilar edificante na aquisição de habilidades instrumentais, cabendo ao educador sempre avaliar criticamente as práticas desenvolvidas, a fim de que os objetivos musicais instrumentais sejam alcançados pelos educandos e os mesmos sejam sensibilizados musicalmente, despertando sua consciência musical e social pela música.

Por fim, acreditamos que conseguimos plantar uma semente da linguagem musical na vida de cada educando do projeto e construir um laboratório de ensino-aprendizagem instrumental significativo através das práticas musicais na oficina. Dessa maneira, esperamos que este trabalho tenha ampliado a concepção sobre o ensinar musicalmente em grupo instrumentos musicais através da musicalização refletindo sobre o contexto de oficinas. A importância do educador musical consciente de suas práticas no ensino coletivo de flauta doce e dos processos criativos, lúdicos envolvidos na iniciação musical e instrumental. Contudo, a partir dos assuntos que foram aqui expostos, estimamos que os acadêmicos, educadores musicais e comunidade científica em geral, tenham a oportunidade de expandir, aprofundar e refletir mais sobre a temática apresentada.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Rodrigo Silva de. **Interdisciplinaridade entre aulas de música e conteúdo regular na Escola Municipal Ferreira Itajubá**: um estudo de caso. 2016. 34f. Monografia (Graduação de Licenciatura em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <http://monografias.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2410/1/Rodrigo-Amorim.pdf>. Acesso em: 14 jul.2022.

AROUCHE, Jovita Franco. Ensinando música com cores e sons: notação musical. In: FERNADES, Iveta Maria Borges Ávila (coord.). **Brincando e aprendendo**: um novo olhar sobre o ensino de música - Cultura Acadêmica. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011, p.159-170. Disponível em: <http://www.arteseed.pr.gov.br/arquivos/File/livros/miolo.pdf>. Acesso em: 19 abr.2022

BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 8-27, 2011. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/viviane_3.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHEKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

BRANDÃO, Carlos. Comunidades aprendentes In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (org.). **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Petrópolis, 2001.

CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de música: uma característica de sua metodologia**. 1988. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, CEGRAF, coleção teses universitárias. Brasília, 1988.

CANÇADO, T. M. L. Projeto Cariúnas: uma proposta de educação musical numa abordagem

holística da educação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 14, p. 17-24. 2006. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed14/revista14_artigo2.pdf Acesso em: 10 jul. 2022.

CARVALHO, Livia. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

CORCIONE, Domingos. Fazendo Oficina. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Trabalho e da Educação na Saúde. In: BRASIL. **VER-SUS - Brasil**: Caderno de Textos. Brasília, 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/versus_brasil_vivencias_estagios.pdf. Acesso em: 05 julho 2022.

CRISTAL, Quedma Rocha. O Processo da Musicalização: concepções e implicações práticas. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., Salvador. **Anais [...]** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018, p.1-14. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/viewFile/2954/1574>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 35-43, mar. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/234>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CUERVO, Luciene; **Musicalidade na performance com a flauta doce**. 2009.154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15663> > Acesso em: 23 agos. 2022.

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. **Debates**. Rio de Janeiro, n. 4, p.49 – 74 fev.2001. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4143/3793>. Acesso em: 23 agos. 2022.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FONSECA, Daiana Jardim; MENDES, Regina Rodrigues Lisboa. **Oficinas pedagógicas**: analisando sua contribuição para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Ciência em Tela**. v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/artigo2.23.pdf>. Acesso em: 12 jun.2022.

FORNAZARI, Valéria Brumato Regina; OBARA, Ana Tiyomi. O uso de oficinas pedagógicas como estratégia de ensino e aprendizagem: a bacia hidrográfica como tema de estudo. **Revista investigações no ensino de ciências**, Universidade Estadual de Maringá. v.22, n.2, ago. 2017, p. 166-185, 2017. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/326>. Acesso em: 03 abr. 2022.

IVO, Laís Figueiroa; JOLY, Ilza Zenker Leme. Qual é a música? Uma brincadeira para aulas coletivas de flauta doce. In: **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 8, n. 9, 2017.

Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/97. Acesso em: 11 jul. 2022.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; BEM, Luciana Del. (Orgs.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo, Moderna, 2003, p. 113 – 126.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v,10, 43-51, mar. 2004. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/361>. Acesso em: 11 jun. 2022.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem; DUARTE, Rosangela. Oficinas Pedagógicas Musicais: Espaço Construtivista Privilegiado de Formação Continuada. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 1, n.2, jul./dez.2008. ISSN: 1984-1655. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/564>. Acesso em: 14 abr. 2022.

KOELLREUTER, Hans Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia. (orgs.). **Educadores Musicais de São Paulo**: encontros e reflexões. São Paulo, Nacional. 1998, p.39 – 45.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MADALOZZO, Vivian A. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz S.; BROOCK, Angelita (orgs.). **Música e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2013. p.167-190.

MARTINS JUNIOR, Luiz. **O uso da oficina pedagógica no ensino de geografia numa perspectiva inclusiva**. 2016. 178f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167941>. Acesso em: 3 agos 2022.

MATOS, Emerson de. **As oficinas de percussão dos blocos de carnaval do rio de janeiro e a explosão quantitativa dos blocos a partir dos anos 2000**. Monografia (Licenciatura em música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. 2016. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/emersonmatos.pdf>. Acesso em: 27 agos. 2022.

MOREIRA, Ruth Sara de O. **A Oficina de Música na Escola de Tempo Integral**: Um estudo na rede municipal de Goiânia. 2013. 99f. Dissertação (Mestrado em Música) EMAC, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013. Disponível em: < <https://www.amplificar.mus.br/A-oficina-de-musica-na-escola-de-tempo-integral--um-estudo-na-rede-municipal-de-Goiania> >. Acesso em: 13 jul.2022.

PAOLIELLO, Noara. **A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical**. 2007. 43f. Monografia (Graduação Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Centro de Letras e Artes – Instituto Villa Lobos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/noarapaoliello.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli.; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PAZ, Ermelinda A. Oficinas de música. In: **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale?. **Revista da ABEM**. Londrina. v.20. n.27. p. 65-78, 2012. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/161>. Acesso em: 8 jul. 2022.

PINHO, Jonas Tiago da Silva Pereira de. **A influência dos contextos sociocultural e institucional na didática instrumental a Escola Profissional de Música de Espinho**: estudo de caso. 60p. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15900/1/A%20Did%C3%A1tica%20Instrumental_Jonas%20Pinho.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

REIS, Leandro Augusto dos; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Oficina de Música: A Compreensão da Música como Jogo e o Fazer Musical Criativo. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. vol. 5, n. 1, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3180>. Acesso em: 23 mar. 2022.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: ABEM, 1994, v.2, p.7-112.

SILVA, Conrado. Oficina de Música. **Ar'te**. v. 2, n.6, 1983.

SOUZA, Valdeci Alexandre de. **Oficinas Pedagógicas como estratégia de ensino**:

uma visão dos futuros professores de ciências naturais. 2016. 35f. Monografia (Graduação Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Faculdade UnB, Planaltina, 2016. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14170/1/2016_ValdeciAlexandredeSouza_tcc.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

STEIN, Marília Raquel Alborno. **OFICINAS DE MÚSICA**: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. 1998. 264f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

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

TOURINHO, Ana Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso Regional da 24 ISME na América Latina, 16., Campo Grande. **Anais** [...] Campo Grande: Editora da UFMS, 2007a.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de Instrumentos Musicais na Escola de Música da UFBA: Inovando a tradição, acompanhando o movimento musical do Brasil. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRAS, Regina (Org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 256-264.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?**. 4. Ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

VIEIRA, Marisa Damas. Oficinas Coletivas de Música e Museus: o (re) conhecimento da diversidade músico-cultural brasileira em um ambiente educativo não formal. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais** [...] Goiânia: UFG, 2004. Disponível em: https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

WEILAND, Renate; SASSE, Ângela; WEICHSELBAUM, Anete. **Sonoridades brasileiras**: método para flauta doce soprano. Curitiba: De Artes – UFPR, 2018.

ARRANJOS E DESARRANJOS: ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS ALUNOS DE 11 A 17 ANOS DA COMUNIDADE RIO SÃO JOÃO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

Evandson Nunes Nascimento

Introdução

A música está presente em todas as culturas e pode ser utilizada como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem, propiciando ainda mais o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo dos indivíduos. Dessa forma, a música pode influenciar o homem em seus processos mentais, contribuindo assim para a harmonia pessoal e facilitando a integração e a inclusão social.

Ao longo do processo de desenvolvimento humano a música auxilia no seu desenvolvimento cognitivo, devendo ser valorizada desde a sua formação intrauterina até a fase adulta, deste modo ela potencializa a imaginação, a linguagem, a memória, a atenção, dentre outras habilidades. Para Brito (2003, p.35) o envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe.

Conforme Gainza “a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem, impulsionam-no a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”. (1988, p.22).

Weigel (1988, p. 10), discorre que a música se apresenta perante quatro aspectos básicos:

- Som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído.
- Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos.
- Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons.
- Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

De acordo com Wilhems (apud Gainza 1988, p. 36):

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal; a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem.

Já Gainza (1988) em suas reflexões afirma ainda, que ao elaborar atividades musicais nas escolas, o aluno adquirisse propósitos profiláticos nos aspectos:

Físico – alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga; Psíquico – ao promover processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro e, Mental – ao proporcionar situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão. (GAINZA, 1988, p.90,91).

A partir do embasamento teórico adquirido ao longo do curso e trabalhado nessa monografia, surgiu o interesse de estudar a importância da música no desenvolvimento cognitivo dos alunos de 11 a 17 anos do projeto “Arranjos e Desarranjos” da comunidade Rio São João de São José de Ribamar.

O projeto oficina de música “Arranjos e Desarranjos” foi criado em janeiro de 2008 pela Associação de Ministros de Música Celebrai de São José de Ribamar, no bairro Rio São João, no município de São José de Ribamar, e tem como principal objetivo, o trabalho social e cultural com realização de projetos como oficinas em diversas áreas para pessoas carentes, em especial com crianças e adolescentes.

Nesta pesquisa pretendemos investigar como a música pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos desse projeto, desenvolvendo as seguintes habilidades:

- Autoestima: compreendida como a capacidade de sentirmos a vida, estando de bem com ela. (GODOY, 2006).

- Conhecimento teórico da música: ou teoria musical ou ainda teoria da música é o nome dado a qualquer sistema ou conjunto de sistemas destinado a analisar, classificar, compor, compreender e se comunicar a respeito da música.

- Prática instrumental: que será interpretada como o resultado do empenho e estudo, aplicados no contato com o instrumento escolhido aplicado pelo projeto;

- Socialização: entendida como o processo pelo qual o indivíduo internaliza o coletivo, ou seja, através da socialização é que as ideias e valores estabelecidos pelo coletivo passam a constituir o indivíduo onde o mesmo começa a adaptar-se e associar-se a equipe que faz parte.

Este trabalho é justificado pela necessidade de apresentar aos educadores uma proposta de utilização da música e sua importância para o “Projeto Arranjos e Desarranjos”, através dela conclui-se que estimula as diversas áreas do nosso conhecimento.

Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, e social e emocional, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido, faz-se necessário a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto as possibilidades da música para proporcionar o bem-estar e o crescimento cognitivos dos alunos, pois ela fala diferente ao corpo, a mente e às emoções.

A Música no Desenvolvimento Cognitivo: Uma Breve Explicação Sobre O Cérebro Humano

Para falarmos sobre desenvolvimento cognitivo é de suma importância conhecer o cérebro, saber de que maneira o cérebro reage quando suas áreas são ativadas, e de que forma o conhecimento musical influencia benéficamente nessa parte do corpo humano que gerencia a produção do conhecimento, pois nele é que está localizado as áreas de desenvolvimento, aprendizagem e cognição.

Desde a antiguidade o cérebro é considerado órgão da sensação e da inteligência, porém, foi a partir do século XIX que surge os primeiros estudos sobre as regiões cerebrais. O estudo da cognição também teve ênfase nessa época quando deixa de ser conhecida como atributo divino e passa a ser vista como um atributo humano. Dessa forma, o estudo do cérebro vem ampliando-se e cada vez mais de maneira rápida tendo ênfase em estudos realizados por profissionais da área (MORATO, 2000).

Nesse sentido, o cérebro define-se como um labirinto em forma de noz e que é aproximado a duas mãos fechadas colocadas frente a frente com aproximadamente 12 bilhões de células, enaltece ainda que o cérebro parece como uma série de montinhos e massa cinzenta e rosa com textura macia (CAMPELL, 1996 apud ILARI, 2003).

Ainda sobre as associações estabelecidas pelo cérebro as células (neurônios) são responsáveis por receber, analisar, coordenar e transmitir informações, e é através de conexões dos neurônios que o cérebro aprende e memoriza, essas conexões recebem o nome de sinapses. O autor salienta ainda, que as redes neurais são formadas antes que o bebê atinja um ano de idade, é através dela que é permitida a associação de ideias e o desenvolvimento do pensamento abstrato, que constituem a base da inteligência, imaginação e criatividade (KOTULAK, 1997 apud ILARI, 2003).

Segundo Carneiro (2001) o cérebro do ser humano normalmente é formado por duas partes ou hemisfério: o direito e o esquerdo. Os hemisférios são unidos por vários feixes de fibras comunicativas, sendo o corpo caloso o maior deles. Sendo o hemisfério esquerdo que comanda o lado direito do corpo, e o hemisfério direito comanda o lado esquerdo do corpo, isso ocorre na maioria das pessoas.

Giomi (2001) acrescenta que, embora, alguns autores digam que a percepção musical localiza-se no hemisfério do lado direito do cérebro, sabe-se hoje que o aprendizado musical necessita dos dois hemisférios, uma vez que ele é interdependente de outras funções cerebrais, como a memória, a linguagem verbal, a resolução de problemas e análise, dentre outras.

Outro aspecto levantado por Giomi (2001) é que o cérebro de um músico treinado se diferencia de um cérebro de um não-músico, pois enquanto as informações musicais processadas pelo não-músico ativam o hemisfério direito do cérebro, os dois hemisférios cerebral do músico treinado processa a informação musical, ou seja, apresenta uma quantidade maior de conexões entre os hemisférios durante as atividades musicais.

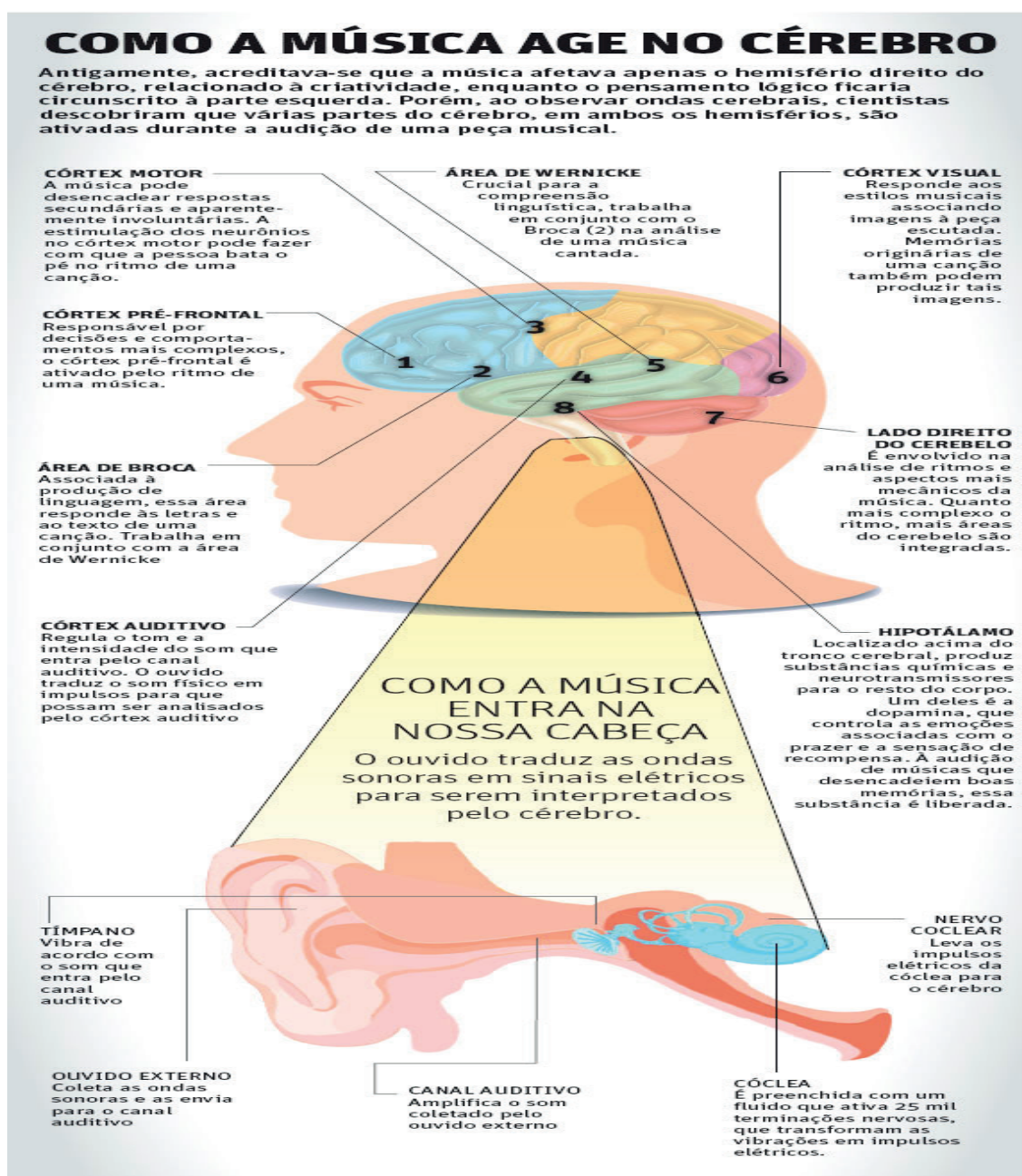
Em entrevista ao Portal Terra, a mestre em neuropsicologia, Aurilene Guerra diz que “o processo mental de sequencialização e espacialização envolve altas funções cerebrais, como na resolução de equações matemáticas avançadas, e que também são utilizadas por músicos na performance de tarefas musicais (GUERRA, 2011).

O Cérebro e o Desenvolvimento Cognitivo Musical

Os processos estudados sobre o desenvolvimento cognitivo musical acontecem a anos, seguindo no mesmo patamar dos estudos filosóficos, psicológicos, biológicos, fisiológicos etc. Mas, esses estudos só tiveram ênfase a partir de 1980, no qual o desenvolvimento cognitivo através da música se enfatiza como uma ciência autônoma, essa ciência estuda como a mente através do processo perceptivo analisa a música ao sentir, ao ouvir ou a praticá-la, relacionando-se com o processo cognitivo quando os músicos desempenham-se musicalmente, seja compondo, seja interpretando, seja ouvindo.

Segundo GUERRA (2011), na última década houve uma grande expansão nos conhecimentos das bases neurobiológicas do processo da música, favorecida pelas novas tecnologias de neuroimagem, onde os estudos científicos comprovaram que o cérebro não dispõe de um “centro musical”, mas coloca em atividade uma ampla gama de áreas para interpretar as diferentes alturas, timbres, ritmos e realizar a codificação métrica, melódico-harmônico.

Figura 1 - Como a música age no cérebro humano



Fonte: <https://www.facebook.com/grupogepat/>

Desse modo, a educadora musical Elvira Drummond (2010) ressalta que, a ativação cerebral através da música, ocorre no hemisfério direito e esquerdo do cérebro. Contribuindo para a ativação dos neurônios, acionando um maior desenvolvimento motor e social ao processo de aquisição da linguagem, afirma ainda que é comprovado cientificamente a ampliação das redes cerebrais através da música, ajudando o desenvolvimento cognitivo.

Para Gardner (1994) a área cerebral responsável pela música estar muito próxima das áreas de raciocínio lógico-matemático, pois quando as vias nervosas são acionadas pela música ao tocar uma música clássica, são muito próximas daquelas usadas ao se fazer uma operação aritmética ou lógica. A música é uma das ferramentas mais eficaz para ativar os circuitos do cérebro contribuindo também para o desenvolvimento da linguagem e comunicação.

Para Antunes (1993, p.29) a cognição humana funciona como um “leque” que aos poucos se abre para captar informações, através desse processo de coleta, uma vez que os fatores neurais ativados, o cérebro humano começa a desenvolver, a descobrir suas habilidades. E a Cognição musical pode ser entendida como o estudo dos processos mentais internos na região cerebral quando o indivíduo tem contato com a música.

Segundo Stralio (2001, p.52) a música contribui no desenvolvimento intelectual do ser humano, ele ressalta que quanto mais cedo às pessoas vivenciam a música, maior será a assimilação de novos códigos sonoros musicais proporcionados por ela. Quanto mais sons ouvidos, maior será o conhecimento armazenado na memória sonora, o que pode também ser ampliado com a prática instrumental, através da utilização de instrumentos, onde neste processo, a criança torna-se o agente criador de diferentes sons, por meio de criações realizadas com seu instrumento.

Podemos perceber através de pesquisadores citados nesse trabalho, o poder que a música proporciona a nós, a inevitável importância na vida do ser humano. Sendo sua utilização diferenciada em cada cultura, porém com o mesmo poder de transformação. Nogueira (2003, p. 1) diz que:

Presença da música na vida dos seres humanos é incontestável. Ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas: ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço.

As atividades musicais também proporcionam estímulos em crianças com dificuldades de aprendizagem e também em pessoas com alguma deficiência. Um exemplo são as atividades de musicalização, onde estimula a realização e controle de movimentos específicos, na construção de pensamento, e as atividades em grupo favorecem a socialização, cooperação e a comunicação, propiciando a criança envolvida numa atividade cujo objetivo é ela mesma, onde o importante é o fazer, participar, não existe cobrança de rendimento, sua forma de expressão é respeitada, sua ação é valorizada, e através do sentimento de realização ela desenvolve a autoestima.

Sadie apud Brescia (2003, p.50) afirma que:

Crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou. A música é um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem. A terapia musical foi usada para melhorar a coordenação motora nos casos de paralisia cerebral e distrofia muscular. Também é usada para ensinar controle de respiração e da dicção nos casos em que existe distúrbio da fala.

Dessa forma, a música é uma grande colaboradora no desenvolvimento do ser humano, visto que ela é capaz de exercitar e assegurar a imaginação, a engenhosidade e o fortalecimento de inteligências compatíveis à realização da área.

Projeto Arranjos e Desarranjos

Para exemplificar o estudo do desenvolvimento musical, analisamos de que forma a música poderia contribuir no desenvolvimento cognitivo dos alunos do Projeto Arranjos e Desarranjos, criado pela Associação de Ministro de Música Celebrai de São José de Ribamar, entidade privada sem fins lucrativos da Assistência Social ligada a cultura e a arte, fundado em 5 de novembro de 2000 com objetivo de trabalhar em prol da população carente de São José de Ribamar, no intuito de desenvolver atividades sociais e culturais no referido município e em outras localidades.

O Projeto Arranjos e Desarranjos atende crianças e adolescentes, na faixa etária de 11 a 17 anos, moradores da comunidade Rio São João em situação de vulnerabilidade social, oriundos de famílias de baixa renda e de baixa escolarização e ainda oferece aos alunos qualificação musical, sendo desenvolvido através de oficinas semanais.

Segundo o fundador do projeto Arranjos e Desarranjos, Aldayr, os trabalhos iniciaram com a oficina de Música “Sopro de Deus” na sede do município de São José de Ribamar, onde passou anos sem poder dar continuidade a oficina por falta de espaço físico. Na época que a oficina funcionava no município o único parceiro era o Padre Bráulio, que cedia local

para a realização da oficina. Com a saída do padre da igreja o projeto passou a ser executado na comunidade Rio São João em São José de Ribamar, pela facilidade do espaço que conseguiram e também pelo apoio da comunidade. (ALDAYR 2015, p.01).

Análise da importância da música para o desenvolvimento cognitivo dos alunos de 11 a 17 do Projeto Arranjos e Desarranjos

Uma das grandes metas da educação musical dos tempos atuais é encontrar artifícios para aproximar a música nessa realidade em que vivemos. Contudo, estudiosos da área tem focado seus estudos e suas metas de abordagem em práticas diversificadas, pois acreditam que esse contato da música com o homem pode influenciar de uma maneira ampla e benéfica na vida do ser humano.

Trabalhamos na primeira semana os conhecimentos básicos da música, sons, notas musicais, claves etc, de maneira não muito abrangente devido ao tempo dedicado ao projeto ser muito curto. Depois intercalamos teoria aplicada a prática instrumental, pois a teoria musical pode ser ensinada coletivamente através da prática instrumental e a falta do conhecimento teórico em música não implica impedimento a aprendizagem de um instrumento, pois a leitura musical não é condição primordial para que se dê a experiência musical.

A aprendizagem musical pode ser apreendida e nicida com aulas instrumentais como retrata Swanwick (1990, p. 7) “aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical”.

Sendo assim, pelas especificidades do projeto Arranjos e Desarranjos da Comunidade do Rio São João as aulas teóricas aconteciam concomitantemente com as práticas. Como o projeto oferecia oficina de instrumento de sopro e violão as aulas eram ministradas em horários diferentes para que os alunos tivessem acesso às duas vivências musicais dos instrumentos.

Neste sentido, através de uma Educação musical transformadora, os alunos poderão vivenciar novas experiências tanto no âmbito individual quanto no coletivo, procurando conhecer seus mundos interiores e exteriores, uma vez que o processo de socialização musical é uma importante ferramenta para que os alunos entendam de maneira mais sensível e crítica a realidade na qual estão inseridos (CRUVINEL, 2003, p.1).

Com relação ao repertório trabalhado decidimos utilizar o mesmo na oficina de sopro como a de violão. Na oficina de sopro trabalhamos os princípios de como tirar sons nos instrumentos, coluna de ar, postura, técnicas, etc. Depois que os alunos aprenderam esses princípios utilizamos as notas que faziam parte das músicas que seriam trabalhadas durante as aulas.

Diante da amplitude do tema em estudo poderíamos ter feito mais entrevistas para aprofundar o objeto de estudo, mas o que nos impossibilitou foi a recusa de alguns alunos em falar a respeito do projeto e do seu aprendizado. O primeiro entrevistado foi Aldayr Moraes Santana, idealizador do projeto arranjos e desarranjos, logo depois os alunos Luany Inês de Sousa da Silva e Jarderson Sousa, e por fim os pais e/ou responsáveis por cada aluno, sendo todos os entrevistados moradores da comunidade do Rio São João.

Resultados do Projeto

A partir das entrevistas, relatos, depoimentos escritos e gravados do idealizador do projeto, alunos e responsáveis e através de pesquisas de campo, podemos concluir que o ensino da música na oficina do Projeto Arranjos e Desarranjos, foi uma peça fundamental no auxílio do desenvolvimento não só cognitivo mais também social, emocional, ou seja, em várias outras áreas da vida dos alunos.

Durante a entrevista Aldayr (2015), fala sobre a importância da música em sua vida acentuando que, a mesma tem um grande poder de socialização e hoje em dia é também usada em tratamento de pessoas com problemas de saúde e que de uma maneira especial modifica

o comportamento das crianças, fazendo com que crianças com dificuldade de aprendizado e socialização interajam e construam respeito umas com as outras. Para ele o aprendizado musical proporciona qualificação, o aprimoramento do conhecimento musical na vida das crianças, que por muitas das vezes não ter oportunidade não vivenciavam essa realidade,

[...] fazer com que a pessoa busque através da música uma formação, uma qualificação e que venha despertar o carisma que as vezes tem e não tem essa oportunidade. Então o objetivo principal do projeto é esse, da oportunidade a esta clientela que não tem por questão financeira, por ser crianças, adolescente e viver numa comunidade onde não tem esta oportunidade (ALDAYR, 2015, p.01).

Aldayr (2015) relata também que, diante de todos esses benefícios que esses projetos trazem às crianças da comunidade, a falta de patrocinadores ou parceiros é um dos maiores entraves encontrados, pois diz que sem patrocínio é difícil mover o projeto, pois as crianças necessitam de materiais, instrumentos para a realização das atividades pois as mesmas não têm condição de adquirir seus próprios materiais, sem verba para essa aplicação a situação fica muito difícil.

Então a questão do patrocínio é fundamental e por nos termos essa facilidade burocrática de documento registro legal, agente já conseguiu, através do MINISTÉRIO DA CULTURA, da FUNARTE foi que nos possibilitou compra muitos equipamentos muito instrumento e favorecer isso, então as dificuldades maiores são essas. Nós não temos empresas privadas que chegam junto e patrocinam, mas vez ou outra agente consegui através fundo municipal do direito da criança e do adolescente, agente consegui patrocínio pelo menos para aquisição de instrumento e ajuda de custo dos instrutores (ALDAYR, 2015, p.02).

Ao entrevistar os alunos do projeto percebemos que a música realmente é uma ferramenta transformadora de conhecimento e socialização. Através dos relatos de Luany Inês, diz que a oficina de música foi a porta de entrada para sua vida musical, que foi no projeto que adquiriu o conhecimento da música e hoje ela desfruta desse conhecimento, pois participa do ministério de louvor da igreja da sua comunidade, comunidade que antes não tinha músicos para tocar nos trabalhos da igreja. Através de relatos também da sua mãe constatei que o comportamento de Luany mudou consideravelmente, pois de acordo com a mesma dizia que Luany antes do aprendizado musical não se interessava em estudar e não queria desfrutar de coisas novas, quando começou a tocar violão teve uma mudança, assim como se dedicava ao aprendizado do violão, se dedicava as matérias da escola.

Aldayr, responsável por Jardeson retrata que o aluno ao participar da oficina musical obteve mudanças em sua vida, assim como todas as pessoas que tem esse contato com a música. Relata em entrevista que o Jardeson já era uma pessoa atenciosa, responsável, estudioso, porém com aprendizado musical essas qualidades se estenderam.

Segundo Aldayr, que acompanhava regularmente o Jardeson na escola, o aluno obteve melhora significativa no aprendizado escolar e comportamental, pois antes era uma pessoa tímida com dificuldade de socialização e depois que começou as aulas de música teve melhoras no comportamento se aproximando mais dos amigos e compartilhando o aprendizado.

Considerações Finais

Na busca em analisar a importância da música para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, concluímos através das pesquisas realizadas em campo, entrevistas, e acompanhamento como instrutor do Projeto Arranjos e Desarranjos, instruindo crianças e adolescentes de 11 a 17 anos na comunidade do Rio São João em São José de Ribamar, o uso da música como peça auxiliadora no desenvolvimento cognitivo, deve ser vista com mais amplitude, pois percebemos que através dos relatos dos estudiosos da área e como instrutor e avaliador do projeto que a música verdadeiramente transforma a vida do ser humano.

Durante o período trabalhado no projeto como instrutor, constatamos que várias transformações ocorreram em diversas áreas nos alunos que faziam parte do mesmo. A princípio observamos a mudança comportamental, alguns alunos talvez por não terem muita vivência social chegavam e ficavam afastados dos demais, mas a partir do andamento da oficina essa distância transformou-se em proximidade, pois usamos a metodologia de aulas coletivas, uns ajudavam os outros gerando assim uma aproximação, trocas de conhecimentos, respeito mútuo e socialização.

Compreende-se que a música influencia o crescimento da psicomotricidade, o quanto preponderante é a música, visto que com a prática musical a criança será capaz de apresentar uma motricidade perspicaz, dado que, tocar um instrumento, como o trombone, violão por exemplo, deixa a criança confiante de alcançar áreas de conhecimento motor com intensidade compostas.

Nessa perspectiva, é notório as diversas capacidades de construção, aumento da criatividade e proveniência para o crescimento e aprendizagem do estudante, toda via, apresentaria uma obtenção ascendente se o enaltecimento do projeto fosse impulsionada.

O questionamento levantado é: apesar da prática do projeto está contribuindo com a formação dos estudantes o porquê o poder público não dar o suporte, uma retribuição? Precisaria investigar mais a pesquisa, analisando um entendimento muito maior desse tema tão relevante na vida do cidadão.

Estaciona o convite aos profissionais da educação, especialmente os que trabalham com projetos sociais musical, a descobrir maior nível de sabedoria nessa área tão complexa, mas requintada em percepção e significado para a formação educacional, intelectual, motor e social do sujeito.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Coleção na sala de aula. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, 295p.

ARAÚJO, Roseane Cardoso de. Pesquisas em cognição e música no Brasil: algumas possibilidades discursivas. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília**. Ano IV, V. 1, p. 40, dezembro de 2010.

BACKES, D.S. et al. **Música**: terapia complementar no processo de humanização de uma CTI. *Revista Nursing*, v. 66, n.6, p.37-42, 2003.

BASTIAN, Hans Günther. **Música na Escola**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BAÑOL, F. S. **Biomúsica**. São Paulo: Iicine, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3. 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: proposta para formação integral da criança. 4ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2003. 208p.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CARNEIRO, Celeste. **Lateralidade, percepção e cognição**. Cérebro e mente [revista eletrônica], n. 13, Universidade Estadual de Campinas, maio/julho.2001.

DRUMMOND, Elvira. **Contato com a música deve conhecer na primeira infância**. In. Folha de Londrina, 2010.

FERREIRA, D.L.A. et al. **A influência da linguagem musical na educação infantil**; Anais da VII Jornada do Histedbr, Campo Grande, set. 2007. Disponível em < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7>. Acesso em 07/11/15.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIANNOTTI, L.A; PIZZOLI, L.M. **Musicoterapia na dor**: diferença entre os estilos jazz e new age. Revista Nursing, v.71, n.7, p.35-41, 2004.

GODOY, Adriano. **A Arte de Controlar Reações e Ser uma Pessoa Eficaz**. Virtual Book. Vivali Editora Eletrônica Ltda. (2006).

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, p. 7-16, set. 2003.

_____. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação fatos e mitos. **Em Anais do 1º. Simpósio internacional de cognição e artes musicais**. Curitiba: UFPR, p. 54-62. 2005.

MÜLLER, Vânia Beatriz. **Ações sociais em educação musical**: com que ética, para qual mundo ? Revista da ABEM. Porto Alegre 2004, N° 10, 53-58.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, vol. 5, n. 2, Goiânia: dez. 2015. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html>. Acesso em: 30/10/10.

Kleber, Magali Oliveira. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro – Porto Alegre, 2006. 355 f. Disponível em: <https://www.lume.>

ufrgs.br/bitstream/handle/10183/9981/000547646.pdf?sequence=1.

SILVA, J.P.S. A relação-professor aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Espaço Acadêmico**. São Paulo.nº52. ano V, 2005 mensal-INSSN 1519.6186 – Disponível em: www.espacoacademico.com.br. Acesso em 19 de set. 2015.

SWANWICK, Keith. Ensino Instrumental enquanto Ensino de Música. **Cadernos de Estudo Educação Musical**, nº 4 e 5, p.7-14, 1990.

STRALIOTTO, J. **Cérebro e Música**: segredos desta relação. Blumenau: Odorizzi.2001.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 3 – nº 1 – 2012. Porto Alegre: Kuarup, 1988. Disponível em: <http://www.facsaooroque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>. Acesso em 26 nov.

OLIVEIRA, Zula de. **Introdução à Cognição Musical**. 2005. 8f. Disponível em: <http://www.neuromusic.com.br/download/oqueecognicaomusical1.pdf>. Acesso em 21 set. 2015.

PEDERIVA E TRISTÃO, **Ciências & Cognição** 2006; Vol. 09. Disponível em: <http://musicaeadoracao.com.br/21654/musica-e-cognicao>. Acesso em 23 out. 2015.

MORATO, Edwiges. Neurolinguística. In; MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. **Introdução a linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2000, p. 143-170.

MÚSICA ATIVA região do cérebro ligada ao raciocínio e concentração. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/ciencia/pesquisa/musica-ativa-regiao-do-cerebro_ligada-ao-raciocinio-e_concentracao,dafa00beca2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 18 de set. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OS PRIMEIROS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA PRESENCIAL DA UEMA: ANÁLISE DAS TEMÁTICAS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL ENTRE OS ANOS DE 2011 E 2015

Andreyana Fiama Gonçalves Batista

Introdução

A presença de música na sociedade brasileira é evidente desde seus primeiros percursos históricos, a variedade cultural do Brasil também reflete na grande quantidade de gêneros e estilos musicais que são difundidos e ensinados pelas diversas regiões do país. Diante dessa realidade, pensamos que essa presença da música e, sobretudo, a sua perspectiva como arte pode influenciar diretamente a educação dos cidadãos e, por isso, é essencial manter uma postura reflexiva sobre o ensino da música, bem como, a expansão da educação musical nas escolas.

Portanto, falando um pouco sobre educação musical no Brasil entendemos que esta teve discussões significativas a respeito de sua implementação nas escolas básicas nas últimas décadas, mas, pensamos também que foram anos de intensos debates, visto que, a implementação desse ensino tem percorrido um panorama histórico bastante complexo em sua prática (MENDES E CARVALHO, 2012). Dessa forma, é relevante citar que para que a implementação desse ensino aconteça de fato é necessário ações políticas que resultem em leis estabelecendo diretrizes e condições eficazes para que a educação musical aconteça nas escolas. No entanto, consideramos que a própria educação básica de forma geral ainda é sinônimo de discussões e constantes mudanças no país, logo, a educação musical sofre uma instauração ainda mais complexa.

Portanto, sabemos que nos últimos anos a educação musical tem sido bastante discutida, assim como, a própria formação do professor de música (SANTOS, 2003). As políticas educacionais nas últimas décadas, especialmente a partir de 1970 geraram grande impacto nessas discussões e com a Lei nº 11.7698 de 2008 elas se intensificaram mais ainda. Lembrando que até a atualidade a música é vista na educação básica como integrante do componente curricular arte, sem ainda está desvinculado do mesmo. Portanto, como pontuado anteriormente a implementação do ensino de música tem percorrido um processo muito complexo e um dos grandes desafios está na profissionalização do professor apto para ministrar as aulas de música, visto que, o ensino de música na escola deve fugir da didática exercida pelo conservatório e se aproximar da realidade cultural do aluno (ARROYO, 2014).

Mediante o que foi exposto, entendemos que a graduação em licenciatura em música é o primeiro degrau para a formação do professor de música para atuar na educação básica ministrando as aulas de música. Assim, entendemos que na graduação é também o momento em que os professores começam a formular as ideias e ter experiências para atuar na sala aula. Assim, estabelecendo uma contextualização mais regional de graduação em Música o Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA foi criado em 2005, sendo a primeira graduação em Música superior no Maranhão. Desse modo, entendemos que a produção discente realizado na graduação, especialmente, o trabalho de conclusão de curso, reflete o aprendizado durante os anos de formação e as propostas e caminhos que os futuros professores desejam traçar.

Portanto, buscando entender as propostas do referido Curso este artigo tem como objetivo geral fazer uma análise da produção discente do Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA entre os anos de 2011 e 2015 dos temas ligados à educação musical.

8 Importante ressaltar que a Lei 11.769/2008, foi revogada pela Lei 13.278/2016, mas está presente na discussão deste texto devido ao período do estudo concentrado entre 2011 e 2015.

É importante citar que essa proposta é fruto da participação da discente como bolsista no Programa de Iniciação Científica com o plano de trabalho intitulado A produção discente do Curso de Música licenciatura da UEMA entre 2011 e 2015, vinculado ao projeto A produção discente do Curso de Música licenciatura presencial da UEMA e os temas emergentes da Educação musical, sob orientação do professor João Costa Gouveia Neto.

Para atingir os objetivos propostos, buscamos uma metodologia de cunho qualitativo e quantitativo com fonte bibliográfica e documental e aplicação de questionários. As obras utilizadas como referência para esta pesquisa são de estudos referentes aos últimos vinte anos de autores do campo de Educação Musical. Portanto esse artigo abordará aspectos da educação musical, perspectivas sobre o ensino e regulamentação de música no Brasil, os resultados da análise dos TCC's, bem como, a contextualização com as principais temáticas escolhidas e a análise dos questionários.

Considerações sobre Educação musical

A arte sempre acompanhou o ser humano na história, a música, portanto, como integrante da mesma faz parte desse processo e vem influenciando ou sendo influenciada pelas demandas sociais. Falar sobre a importância da música na sociedade tornou-se comum diante dos diversos estudos que comprovam sua eficácia, contudo, é relevante afirmar que tal importância só pode ser contemplada diante de um olhar mais amplo que vai além da mera beleza estética que a sonoridade musical produz que nos dá abertura para pensarmos nela como:

Dotada de uma dimensão política, como instrumento potencial de transformação do homem e da sociedade, na medida em que, como as demais formas de arte ela contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social assim como para um aperfeiçoamento ético individual (FREIRE, 2010, p 22).

A partir do pensamento de Freire (2010) conseguimos compreender que a música estabelece interação com a sociedade em diversos aspectos que a distanciam de certo esvaziamento em si mesma transformando-a, assim, em um elemento com funções e objetivos sociais. Diante disso, pontuamos o valor que a aprendizagem musical e, conseqüentemente seu domínio pode levar um indivíduo a transformar, modificar ou entender o mundo através da linguagem musical.

A educação musical tem sido discutida de forma ampla, levando em consideração a sociedade onde essa educação acontece o que nos faz concordar com a afirmação de Sousa (2004) ao mencionar que a educação musical é entendida como uma prática social e não podendo desvincular-se disso. Nesse sentido, pensando em um contexto social brasileiro no qual temos uma grande diversidade cultural espera-se que a educação musical contemple os distintos universos musicais de nosso país. Sobre isso Queiroz (2004) relata que no cenário brasileiro há uma pluralidade de “sotaques musicais” e por isso há a necessidade de se relacionar a educação musical com a cultura. Com o mesmo pensamento Lazzarin (2019) afirma:

Diferentes culturas possuem diferentes práticas musicais carregadas de significados e sentidos próprios do contexto em que são produzidos. Ou seja, o valor da experiência com música é relativo à sua função no contexto específico em que ela é produzida. Portanto, para compreender e avaliar a qualidade de alguma prática musical precisamos ter em mente para qual finalidade e em que contexto ela é desenvolvida (LAZZARIN, 2019, p. 14).

Portanto, nessa perspectiva a educação musical é definida por Queiroz (2004) como “um universo de formação de valores, que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, desenvolver um ensino da música como cultura” (QUEIROZ, 2004, p. 100), proporcionando às pessoas o contato com “música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical” (QUEIROZ, 2004, p. 101).

Em aspectos gerais Lazzarin (2019) relata que o campo da educação musical interessa-se pela pesquisa e desenvolvimento de processos formais e informais do ensino e aprendizagem da música dando ênfase às singularidades culturais. Nesse sentido, ele define a educação musical como um campo de conhecimento científico de forma mais ampla, e em uma concepção mais limitada, voltada para a escola, a escritora Sousa (2004) pontua a necessidade da educação musical escolar ser construída com base na realidade do aluno, a partir da qual seja possível ressignificar “o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo- espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando construir suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança (SOUSA, 2004, p.10). Nessa pesquisa, portanto, aprofundaremos nossas discussões tendo como foco a educação musical dentro do contexto escolar.

Loureiro (2004) também aborda a educação musical como uma prática social com a interação de múltiplos grupos e nessa abordagem a mesma necessita criar um fio condutor para que o aluno compreenda a própria vida diante dos outros conhecimentos que é exposto. Portanto, a educação musical ocupa “uma função socializadora e que vem contribuir no desenvolvimento e na formação integral do indivíduo” (LOUREIRO 2010, p 127).

De acordo com os autores a educação musical não pode se desvincular do contexto social do aluno, assim, podemos refletir que se o ensino de música na escola prioriza apenas a transmissão de conteúdos musicais, a exemplo características da música e gêneros musicais específicos, sem a contextualização com a realidade do aluno, de fato a educação musical não aconteceu. Mediante o que já foi exposto, conseguimos estabelecer três pontos importantes para o desenvolvimento da educação musical: o primeiro indaga o ambiente que essa educação acontece e, aqui nos limitaremos a falar sobre o espaço escolar; segundo busca entender como é ofertada essa educação musical; o terceiro está relacionado a quem transmite essa educação musical.

A educação musical no contexto escolar

Como já abordamos anteriormente a educação musical tem um significado bem amplo e, pode ocorrer em diferentes espaços, embora este trabalho fale exclusivamente da educação musical no ambiente escolar consideramos essencial relatar que como uma prática social a educação musical pode ser desenvolvida em diferentes espaços (não formais) contemplando projetos, ações sociais, associações comunitárias, ONGs e etc (PENNA; NASCIMENTO; DE MELLO, 2012), (KARTER, 2004).

Em uma concepção escolar, o ambiente que denominamos como formal, a educação musical está inserida em uma dimensão complexa, primeiramente por fazer parte da disciplina Arte e não ter seu espaço exclusivo, lembrando que na escola o ensino é regulamentado devendo seguir normas, posteriormente a isso, infelizmente vive-se um distanciamento entre como a educação musical é pensada na teoria e a prática que é executada na sala de aula, desse modo, temos duas realidades distintas e como pontua Loureiro (2004, p. 66) “a necessidade de articulação entre teoria e prática”. Penna; Nascimento; Mello (2012, p. 67) relatam que “por vezes, as intenções expressas nos documentos e nas propostas não correspondem ao que é de fato realizado, e a falta de equilíbrio entre os objetivos propriamente musicais e as finalidades de caráter social pode acabar por comprometer tais práticas de educação musical”. De acordo com essas afirmações podemos compreender que ainda há um longo percurso a ser seguido para a efetivação efetiva da Música na Educação Básica.

Somos cientes que na escola o ensino é pautado obedecendo regras, a música, portanto, inserida na disciplina de arte está submetida a carga horária reduzida, algumas vezes inexistente ou simplesmente resumida ao ato de cantar em momentos cívicos, de recreação ou datas comemorativas sem quaisquer relações com a realidade do aluno e suas implicações pessoais. Para além disso, ainda predomina certa ideia de que a música só pode ser aprendida por pessoas que possuem o talento musical, isso, no entanto, está fortemente enraizado em uma perspectiva tradicional e, sobretudo, seletiva, que não está de acordo o discurso sobre educação musical. Sobre o que foi explanado Loureiro (2004, p. 68) afirma que:

Quando se fala que estudar música é uma atividade para poucos talentosos, reforça-se, de certo modo, o preconceito que se tem em relação ao “fazer” música. Há inúmeras escolas especializadas destinadas àqueles que querem estudar música, seja para se tornar um intérprete ou um compositor. Tem-se a impressão de que o “fazer” música, seja através da execução ou da composição, só está reservado a uma minoria, e que a grande maioria, os que vão ouvi-la, os consumidores dessa música mais elaborada, não precisam saber música.

Portanto, refletindo sobre essa democratização voltamos ao pensamento de que no ambiente escolar há uma variedade de alunos com realidades distintas sejam elas de ordem econômica, de etnia, política ou outras, que pertencem a culturas diferentes que não podem ser negligenciadas. Além disso, destacamos que com a expansão das redes de comunicação o aluno está sujeito a um vasto repertório musical e a uma cultura massificada que o faz consumir tudo o que a mídia expõe, sendo mais difícil criar novas experiências que o acesso a uma educação musical qualificada poderia lhe oferecer. “A escola, através da educação musical, pode ajudar o aluno a enxergar a realidade além da qual ele vive, ajudá-lo a desconfiar da mídia, criticando-a” (LOUREIRO, 2004, p. 69).

Mediante a afirmação de Loureiro (2004) conseguimos compreender a importância da educação musical na escola. Com semelhante relação Oliveira (2021) relata que é interessante se pensar no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas musicais para uma formação integral do aluno, com propostas que fujam do tradicionalismo e consigam colaborar na ação e reflexão desses educandos. Nessa concepção, é importante entendermos que as práticas pedagógicas musicais influenciarão diretamente na formação do aluno e por esse motivo pontuamos mais uma vez a necessidade da interação entre a educação musical e cultura.

A educação musical no contexto escolar sob uma perspectiva histórica

A educação musical no contexto escolar brasileiro é caracterizada por diversas discussões que se estabeleceram historicamente, portanto, na medida em que tais discussões foram surgindo preocupações quanto à formação de professores, qualidade do ensino, assim como outras demandas passaram a ter bastante significado quando se trata do ensino de música no ensino básico. Nesse sentido, entendemos que se tratando de um contexto educativo formal a política educacional, ou seja, as leis exercem grande relevância, visto que, as mesmas dão base e regulamentam a educação. Portanto, visando explicar as discussões relatadas anteriormente e considerando também a importância das leis, pontuaremos brevemente as políticas educacionais voltadas à arte a partir da década de 1970, uma vez que nela a música está inserida.

A partir da década de 1970 a escola passa a ser alvo de bastante atenção, a sociedade brasileira estava sob um regime autoritário que promulgou no ano de 1971 a lei nº 5692/71, que estipulava uma nova organização para a educação de 1º e 2º grau (LOUREIRO, 2010). Dentre as modificações estabelecidas nessa lei estava a inclusão da educação artística nos currículos, que, portanto, não cita ou faz referência ao ensino de música especificamente.

Nesse contexto, a compreensão dessa lei e, sobretudo, os profissionais habilitados a ministrar tais aulas só foram entendidos a partir de outros documentos do Conselho Federal de Educação (CFE). Em 1973 estabeleceu-se por meio de uma resolução desse conselho a formação do professor para lecionar essa disciplina, assim, o mesmo poderia habilitar-se em Licenciatura de curta duração com habilitação geral em educação artística ou em Licenciatura plena, combinando essa habilitação geral com as modalidades música, desenho, artes plásticas e artes cênicas (PENNA, 2013). Por fim, a educação artística fez surgir a categoria do professor polivalente, que segundo diversos autores (PENNA 2013; ALVARENGA, MAZZOTTI 2011; LOUREIRO 2010) foi um dos grandes motivos para a fragilização da presença de música nas escolas. Assim, “A música, em razão de sua especificidade como linguagem com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem” (LOUREIRO, 2010, p. 71).

Em meio a discussões sobre a educação entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do ano de 1996. Nesse documento a nomenclatura Educação Artística é substituída por “o

ensino da arte”, nessa nova proposta o ensino da arte nos currículos do ensino fundamental e médio trabalharia essas quatro modalidades: música, artes visuais, teatro e dança. Com uma perspectiva parecida à lei de 1971 a lei nº 9394 de 1996 não dava indicações claras a respeito de como trabalhar essa disciplina na escola e a polivalência do professor continuou sendo evidente, assim como, a flexibilidade das escolas decidirem como atuar e quais modalidades privilegiar (PENNA, 2013). De acordo com Penna (2013, p. 60):

[...] persiste a multiplicidade interna no campo artístico e, tanto no ensino fundamental quanto no médio, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada rede e/ou estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante comum, em virtude de a carga horária de Arte ser em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação.

Portanto, compreendemos que as leis já citadas foram alvo de críticas e não proporcionaram de fato a presença de música na escola por diversos fatores. Logo, uma nova perspectiva se pretendia alcançar com a lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, essa lei fala especificamente da presença de música, tornando obrigatório o conteúdo de música na disciplina de arte. Desse modo, a lei também foi alvo de diversas interpretações por não especificar a forma como essa obrigatoriedade deveria ser executada já que não se tratava de uma disciplina isolada, que também abre precedentes para outras discussões (PENNA 2013).

Alvarenga e Mazzotti (2011) pontuam que os debates a respeito do ensino de música nas escolas envolveram diversos grupos até ser levado ao poder legislativo e, nas propostas que constavam o projeto de lei estabeleciam que o ensino de música deveria ser obrigatório, mas, não de forma exclusiva e, deveriam ser ministrados por professores específicos da área. No entanto, certa oposição se estabeleceu contra a proposta de formação específica na área para lecionar e o inciso que falava sobre ela foi vetado. Portanto, mais uma vez a problemática sobre quem iria ministrar as aulas de música entrou em questão e muitas interpretações foram feitas, assim, mesmo que a lei tenha garantido a obrigatoriedade do ensino de música na escola, a falta de clareza quanto ao professor apto a lecionar proporcionaram ideias de que músicos e artistas com formação técnica ou bacharel também poderiam ministrar as aulas de música na educação básica.

Portanto, entendemos que na medida em que novas interpretações surgem muitas discussões vão se desenrolando e evidentemente que uma delas é a formação do professor com capacitação necessária para atuar na educação básica. Dessa forma, pontuamos que a lei nº 11.769/2008 significou sim certa conquista para a educação musical nas escolas, mas, que muitos desafios se estabelecem, pois, a lei propriamente dita não gera mudanças automáticas no contexto escolar (PENNA, 2013).

O curso de Música Licenciatura presencial da UEMA e sua produção discente.

Após uma perspectiva histórica a respeito da educação musical no contexto escolar ficou claro que um dos grandes debates que envolvem esse processo é a formação do professor, mesmo com lei nº 11.769/08 garantindo a obrigatoriedade da presença da música nas escolas o profissional adequado a lecionar nessa área não foi exclusivamente definido. Para Penna (2007) a formação ideal para o ensino de música no ensino básico se dá por meio da licenciatura.

A licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo (PENNA, 2007, p. 50).

Portanto, entendemos que o ambiente escolar e, sobretudo, a educação musical no mesmo deve atender as características específicas do ensino básico, como já pontuado no primeiro capítulo o ensino de música na escola básica ultrapassa o elemento fundamental da música e, as técnicas que envolvem o som não configuram a totalidade dos conteúdos e do aprendido. E, por isso, com o intuito de atender tais características a licenciatura em música é a formação profissional que melhor se adequa as exigências do ensino de música na escola.

Com a finalidade de falar especificamente da Licenciatura em música falaremos exclusivamente do Curso de Música Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão na modalidade presencial, desse modo, iremos abordar um pequeno histórico desde a sua fundação e posteriormente concentraremos nossa atenção nas produções discentes do referido Curso, especialmente nos trabalhos de conclusão de curso defendidos entre 2011 a 2015, anos em que as primeiras turmas se formaram e que delimita o recorte deste estudo.

O Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA foi instituído em um momento que diversas outras iniciativas para o desenvolvimento musical no Maranhão estavam ou tinham emergido, a criação da Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM) em 1974, a Escola de Música do Bom Menino do Convento das Mercês em 1993, a Escola de Música do CEUMA (MUSICEUMA)- 1996, extinta atualmente, a criação da Escola Municipal de Música (EMMUS) em 2005 foram alguns dos espaços voltados para o ensino de música no Maranhão que antecederam a criação de um curso superior em Música no Maranhão (FERREIRA, 2017).

Desse modo, o Curso de Música presencial da UEMA foi criado no ano de 2005, sendo o primeiro curso de nível superior do Maranhão, surgindo após debates que se intensificaram no começo do ano 2000 sobre o ensino de música nas Universidades e a criação dos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil na área de música (GOUVEIA NETO, 2020). Para Ferreira (2017) a criação do curso de música superior no Maranhão também surgiu da necessidade que o estado tinha na formação musical. “Durante anos, os alunos egressos da EMEM tinham que deslocar-se para outras cidades a fim de dar continuidade à sua formação musical” (FERREIRA, 2017, p. 109). Assim:

Foi criado em 2005 o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) vinculado ao Centro de Educação e Ciências Exatas e Naturais (CECEN). O projeto do curso foi elaborado pelo professor doutor Antônio Francisco de Sales Padilha, que na época era o secretário do Estado da Cultura e que foi o seu primeiro diretor (2005-2008). O curso foi criado mediante um convênio de cooperação entre a UEMA e a SECMA, por meio do qual, inicialmente, as atividades do curso seriam realizadas na EMEM, até que o prédio destinado a o sediar fosse oficialmente doado e reformado para recebe-lo (FERREIRA, 2017, p. 109).

Além disso, através desse convênio os professores da EMEM com formação superior em música também foram concebidos para atender o Curso até a realização de um concurso pela UEMA para estabelecer o corpo docente dele. O Curso passou a funcionar no período noturno com duração de quatro anos e para ingressar no mesmo o candidato necessitava passar por um teste de habilidade específica em música e posteriormente realizar as etapas que constavam no Programa de Avaliação Seriada para o Acesso ao Ensino Superior (PAES), (FERREIRA, 2017).

De acordo com Gouveia Neto (2020) a maioria das decisões iniciais sobre o Curso foram realizadas pela Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão, por esse motivo e, apesar de estar vinculado e ter sido criado também por intermédio da UEMA, o Curso de Música permaneceu por muito tempo ligeiramente distante física e institucionalmente, da vivência acadêmica dos demais cursos de graduação da UEMA.

Nesse sentido, segundo Ferreira (2017) os discentes iniciais do Curso eram professores da EMEM que não possuíam formação superior em música e seus respectivos egressos. No entanto, no ano de 2009 um novo cenário se inicia para o curso quando sua direção é assumida pela professora Maria Goretti Cavalcante de Carvalho, docente efetiva do Departamento de Educação do CECEN. Essa mudança foi possível devido à aprovação e assinatura da Resolução N.º 724 de 11 de setembro de 2008, do Conselho Universitário autorizando o funcionamento do dito Curso, mesmo tendo sido criado pela Resolução N. 537/2005 – CONSUN/UEMA (GOUVEIA NETO, 2020, p. 263).

De acordo com Gouveia Neto (2020, p. 263):

[...] é em 2008 que a UEMA filia definitivamente o Curso e seus alunos, traçando estratégias institucionais para que eles tenham uma vivência acadêmica de fato e recebe o reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão pela Resolução N. 242/2009, de três de dezembro (GOUVEIA NETO, 2020, p. 263).

Continuando o histórico do Curso de Música vale ressaltar que durante anos a relação que se estabeleceu entre o Curso de Música da UEMA e EMEM causou problemas, pois, a licenciatura em música tem por finalidade principal formar professores para atuarem na educação básica, e a falta de compreensão desse objetivo gerou expectativas que desejavam o aperfeiçoamento instrumental característico do conservatório e não da Licenciatura. Por esse mesmo motivo o Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA contou com um grande índice de evasão que chegou a 50% nos três primeiros anos e reduziu para em torno de 28% nos anos seguintes (GOUVEIA NETO, 2020).

Com essa abordagem conseguimos entender que os primeiros anos do Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA foram marcados por mudanças e dificuldades, sobretudo, vale pontuarmos que os objetivos da graduação em Licenciatura com suas finalidades específicas foram fortemente questionados nos primeiros anos de existência desse Curso. Desse modo, levando em consideração o papel fundamental da Licenciatura de formar professores para a educação básica e que, o Curso deve formar professores aptos para essa modalidade de ensino, entendemos que a forma como o ensino acontece na graduação e a estrutura curricular da mesma são de relevante importância nesse processo.

Assim, destacamos que nesses dezenove anos de história do Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA afirmamos que muitos contribuíram para a história e evolução do mesmo até a atualidade e, por isso, tanto alunos, quanto egressos e professores fazem parte da construção dessa história.

A produção discente do Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA entre os anos de 2011 e 2015: Catalogação.

Para iniciarmos este tópico é importante citarmos alguns aspectos relevantes que influenciaram a escrita deste estudo. Primeiramente, é válido pontuar que essa catalogação é fruto da participação como bolsista no Programa de Iniciação Científica que tem como título de plano de trabalho A produção discente do Curso de Música licenciatura da UEMA entre 2011 e 2015, vinculado ao projeto A produção discente do Curso de Música licenciatura presencial da UEMA e os temas emergentes da Educação musical, sob orientação do professor João Costa Gouveia Neto.

Portanto, como já citado, os anos de 2011 a 2015 foram os anos em que as primeiras turmas se formaram e, consequentemente, os primeiros trabalhos de conclusão de curso foram defendidos. É válido mencionar que tais trabalhos são de extrema importância para o Curso, visto que, refletem o aprendizado e a forma como a música é refletida regionalmente (CORREIA, CARMO, 2023; FRIESEN, 2022).

Entre os anos de 2011 e 2015 foram catalogados trinta e um (31) trabalhos de conclusão entregues ao Curso na modalidade de monografia, contudo, sobre essa catalogação é válido elucidar alguns fatos tais como: os trabalhos estão disponíveis somente de forma impressa na biblioteca do referido curso; nenhum dos TCC's encontra-se no formato digital; não há uma lista de controle dos TCC's que direcione para um mapeamento, o que pode nos levar a sugerir que algum TCC pode ter sido perdido durante os anos.

É evidente que se tratando de uma catalogação de documentos desse porte e com essa dimensão todo processo foi feito de forma criteriosa com o intuito de ter resultados precisos, para esse fim, um longo período foi destinado para tal tarefa que, inclusive foi feita de forma manual durante algumas etapas. Para a realização dessas etapas primeiramente é relevante falar que as condições nas quais os mesmos se encontram não facilitaram o processo, os mesmos estavam armazenados de forma desordenada, alguns TCC's de anos distintos estavam juntos,

além disso, havia cópias de pré-projetos e versões não finalizadas de monografias guardadas nas mesmas pastas dos TCC's em suas versões finais.

Desse modo, de acordo com essas condições as etapas para catalogação de tais trabalho de conclusão de curso foram: 1- Localização dos trabalhos- nessa fase buscamos localizar os TCC's que, com parcial facilidade foram encontrados em armários restritos na biblioteca do Curso; 2- Organização- nesse momento as versões não finalizadas dos TCC's e os pré-projetos foram separados das versões finais dos trabalhos e, eles foram separados por ano de entrega; 3- Escrita- nessa etapa foram construídas tabelas com as principais informações das monografias; 4- Revisão- Essa fase contemplou todo método de revisão das etapas anteriores priorizando uma investigação que buscou respaldo nos currículos Lattes dos professores e alunos e na secretaria do Curso.

Após todo esse procedimento conseguimos chegar ao resultado dos trinta e um (31) Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos e aprovados no formato monografia (que até então só poderia ser aceito monografia, atualmente outras modalidades de TCC são possíveis segundo conforme postula o Regimento dos Cursos de Graduação da UEMA).

Catalogação dos TCC's

ANO	Quantidade de TCC's aprovados
2011	14
2012	1
2013	4
2014	6
2015	6

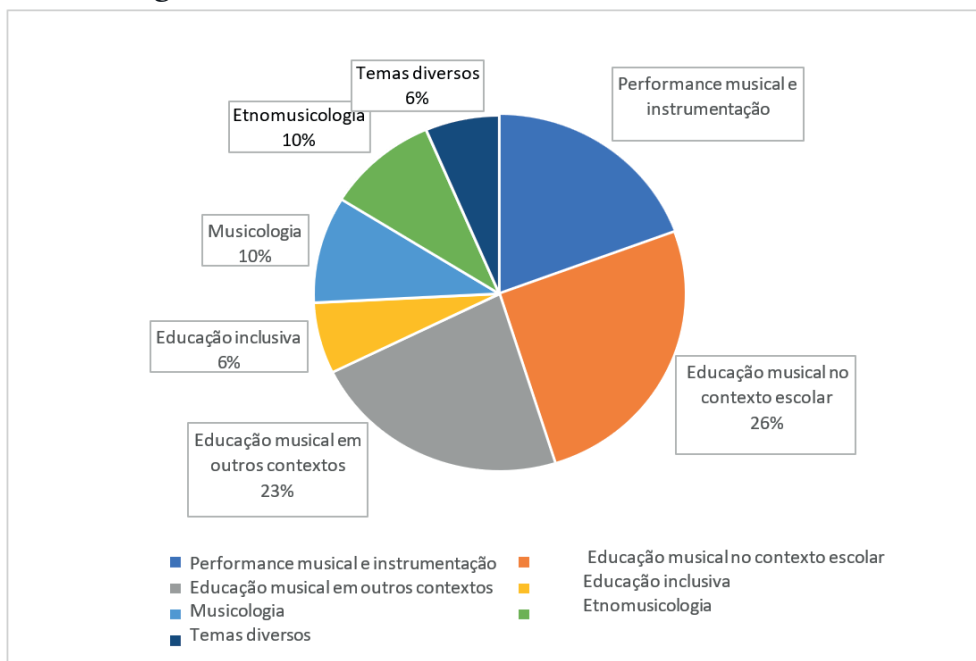
As temáticas dos trabalhos de conclusão de Curso

Logo, abordaremos a explanação das principais temáticas escolhidas pelos discentes dos anos de 2011 a 2015. Portanto, vale ressaltar que esses foram os anos nos quais as primeiras turmas se formaram e, conseqüentemente, também são os primeiros anos de existência do Curso. Nosso foco principal estará voltado para os Trabalhos de Conclusão de Curso que falam sobre a educação musical no contexto escolar, mas, não podemos perder de vista as demais temáticas escolhidas e os possíveis motivos que determinaram tais escolhas.

Primeiramente, é importante lembrarmos que o Curso de Música Licenciatura da UEMA é uma graduação destinada a formar professores para atuar prioritariamente na Educação básica. Portanto, como abordado no capítulo anterior esses primeiros anos de existência do Curso de Música foram marcados por certa instabilidade quanto a esse objetivo, assim, é relevante pensarmos que as temáticas dos TCC's também foram reflexo desse processo.

Para esta etapa desse estudo os trinta e um Trabalhos de Conclusão de Curso catalogados foram separados por temáticas e, para seguirmos é relevante enfatizar que todos os temas têm relação ou constituem áreas importantes da música, mas, nem todos estão relacionados com a Licenciatura. Portanto, após grande análise conseguimos definir que as principais áreas escolhidas foram: performance musical e instrumentação; educação musical no contexto escolar; Educação musical em outros ambientes; Educação inclusiva; Musicologia; Etnomusicologia e temas diversos. Por fim, obtivemos o seguinte resultado:

Figura 1 - Temáticas Dos Trabalhos De Conclusão De Curso



Fonte: Produzido pela autora.

Diante das informações dispostas no gráfico conseguimos identificar um total de 26% dos TCC,s tratando sobre educação musical no contexto escolar e 23% desses TCC's tratam sobre a educação musical em outros contextos. Para as discussões que serão expostas a seguir é importante lembrarmos primeiramente que o Curso de Música presencial da UEMA é um curso de Licenciatura apto para formar professores para atuar principalmente na educação básica. Portanto, compreendemos que menos da metade dos discentes escolheram temáticas voltadas para a educação musical.

Outra questão bem discutida por diversos autores e que pode influenciar nas escolhas das temáticas é a construção curricular dos cursos de Licenciatura em Música. Para muitos autores os currículos das graduações em música ainda estão atrelados a um aspecto conservatorial e técnico, distante da ideal essência da educação musical para a escola.

De acordo com o pensamento de Pereira (2014) os currículos dos cursos de licenciatura em música estão atrelados a uma forma tradicional que não condizem com a realidade das escolas básicas e, tampouco com a realidade dos alunos. De acordo com o autor essa postura reflete diretamente nos professores que podem assumir um comportamento característico do conservatório com o ensino de música relacionado à performance com características extremamente técnicas. Dessa maneira, Pereira (2014) aponta um descontentamento com os currículos das licenciaturas em música no Brasil que teoricamente deveriam preparar o professor de música na educação básica. Dessa forma, pensamos que os motivos citados podem ter influenciado as escolhas das temáticas abordadas nos TCC's, além disso, a discussões em volta da implementação da presença de música na educação básica podem ter influído também.

Análise dos questionários

Neste etapa abordamos os resultados obtidos com a aplicação de questionários com os egressos do Curso de Música presencial da UEMA entre os anos de 2011 e 2015. Assim, buscamos informações precisas sobre a atuação profissional dos egressos posteriormente a graduação, na área da educação musical, bem como em escolas de educação básica.

O questionário foi construído em duas partes, a primeira solicita informações básicas dos entrevistados como nome, ano de defesa do TCC, título do TCC e ano de formação. A segunda parte é padronizada com perguntas abertas sobre a atuação profissional dos egressos após a graduação, as perguntas questionam principalmente: a área de atuação do egresso após

a graduação; Se atuou como professor de música em escolas de educação básica; Se já atuou como professor em escolas de música e, se trabalha atualmente com a área musical e o tipo de instituição que atua.

Com uma distância temporal relativamente grande entre os anos de 2011-2015 e o ano de 2023 a aplicação dos questionários foi uma etapa desafiadora, pois exigiu a busca pelos egressos. Portanto, a pesquisa foi efetuada principalmente por meio dos currículos na plataforma Lattes. No entanto, não tivemos um resultado relativamente bom por meio dessa plataforma e outras pesquisas foram realizadas por meio de redes sociais, e-mails e etc. Portanto, a aplicação dos questionários compreendeu um período de grande de busca pelos egressos, após essa parte conseguimos solicitar contato com dezesseis pessoas por meio da plataforma lattes, dentre essas pessoas somente uma retornou o contato e aceitou o envio do questionário. Outros quatorze egressos foram localizados por meio de redes sociais. Após o primeiro contato, ambos enviaram o e-mail e o questionário foi enviado formalmente via e-mail. Assim, dos 31 egressos que entregaram TCC durante os anos de recorte da pesquisa contabilizamos o envio de 15 questionários via e-mail, os demais egressos não receberam o questionário por motivos de não retornarem o contato no lattes, não serem encontrados por outros meios e falecimento.

Dentre os 15 questionários enviados somente 4 egressos responderam, diante das respostas conseguimos ter os seguintes dados:

Dados do questionário.

Meios de atuação dos egressos	Quantidade de respostas afirmativas
Trabalharam como professor de música após a formação	4
Atuação em escolas de música públicas e privadas	3
Atuação em escolas de ensino básico públicas ou privadas	3
Trabalham atualmente como professor de música	3
Em escola de música pública ou privada	2
Em escola de ensino básico pública ou privada	2

Mediante as respostas dos questionários é válido pontuar algumas situações, primeiramente, relatamos que os quatro egressos que responderam o questionário são da turma de 2011. Dessa forma, relatamos também que alguns desses egressos já atuavam na área musical anteriormente a graduação.

Dentre os três egressos que atuaram em escolas de música, ambos atuaram na escola de Música do Maranhão e dois deles continuam sendo professores da mesma na atualidade. Um egresso também atuou em escola de música municipal de uma cidade vizinha do Estado. Sobre a atuação dos egressos em escolas de educação básica destacamos alguns aspectos. Um egresso atuou tanto em escola pública quanto em privada, mas, na escola pública ministrando no ensino fundamental e na a escola privada em projeto de banda de música com duração de 6 meses. Outro egresso pontuou que atuou e continua atuando como professor regente de uma banda de música de uma escola pública. E a última resposta sobre essa pergunta compreendeu o egresso que atua desde 2016 em uma escola privada como professor de música.

Através de tais respostas, conseguimos compreender que todos os respondentes atuam na área musical, portanto, falando sobre a atuação dos professores de música na educação básica três desses egressos atuaram nessa modalidade após a formação e somente dois continuam atuando no presente. Mediante a baixa quantidade de questionários respondidos não podemos

afirmar com clareza quais as áreas a maioria dos egressos mais atuaram após a formação, assim, com as respostas que obtivemos afirmamos que pelos menos três dos respondentes atuaram na educação básica em algum momento mesmo que de forma temporária, portanto, cabe ressaltar que, diante das poucas oportunidades e gosto pessoal pelo ensino na educação básica muitos dos egressos do Curso de Música presencial da UEMA também buscam outros caminhos posteriormente à graduação.

Considerações Finais

A partir da explanação da pesquisa conseguimos compreender as diversas discussões sobre a educação musical e sua implementação, bem como a relação dos professores de música e sua formação acadêmica.

Buscamos através dessa pesquisa analisar a produção discente do Curso de Música e os trabalhos voltados a educação musical, logo para ara essa análise foi necessário uma explanação sobre os conceitos da educação musical, as demandas de sua implementação e seu percurso histórico. Sobre essa perspectiva, concluímos que a concretização da educação musical nas escolas de educação básica tem percorrido um caminho bem complexo, as políticas educacionais não asseguraram até hoje a real presença da educação musical nas escolas, a formação acadêmica também reflete nessa realidade e, as tendências por um ensino de música na escola vinculado ao tecnicismo colaboram para a não concordância entre a teoria e a prática da educação musical na educação básica.

Sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso, conseguimos catalogar trinta e um TCC's entregues entre os anos de 2011 e 2015, portanto, relatamos ser uma quantidade ligeiramente baixa, no entanto, a mesma é justificada por problemas internos do Curso referente à grande taxa evasão dos discentes presente nos primeiros anos de existência do Curso.

A análise dos TCC's proporcionou uma contextualização clara sobre a relação dos conceitos apresentados de educação musical na escola e as temáticas que foram escolhidas pelos discentes. Vale ressaltar que durante o processo de análise identificamos as principais temáticas escolhidas, sobre elas, pontuamos que o percentual maior de escolhas foram voltados para temáticas sobre educação musical no contexto escolar com 26%, educação musical em outros contextos com 23% e performance musical e instrumentação com 19.

Assim, sobre os trabalhos que abordam a temática da educação musical no contexto escolar consideramos que pouco se discute sobre o papel do professor de música e, com as poucas respostas dos questionários não consideramos a totalidade dos egressos, mas, consideramos que as respostas indicam que a maioria dos respondentes atuaram na educação básica após a formação.

Mediante o que foi exposto concluímos que a educação musical na educação básica ainda necessita de muito suporte para sua real efetividade. Dessa forma, embora o cenário atual para a presença de música nas escolas não seja bom e isto tenha se intensificado nos últimos anos causando enfraquecimento nos Cursos de Música a licenciatura em música necessita formar professores preparados para atuar na educação básica e, para isso, é necessário criar propostas para capacitar professores aptos a pensar, criticar, dialogar e produzir conteúdos sobre a importância da educação musical nas escolas e para o desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/ 2008. **Oppus**, v. 17, n. 1, p. 51-72, 2011.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, v. 8, n. 5, p. 13-20, 2014.

- CORREIA, Priscila Gomes; DO CARMO, Raiana Maciel. Apresentação do dossiê: Consonâncias entre história e música. **Caminhos a História**, v. 28, n. 1, p. 4-9, 2023.
- FERREIRA, Ana Neusa Araújo. **A Escola Lilah Lisboa de Araújo: o ensino de música no Nordeste e no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2017.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma releitura aplicada ao ensino superior de música. Florianópolis: **Associação Brasileira de educação- ABEM**, 2. Ed. Ver. E ampl., p. 17-144, 2010. Cap. 2 e 3.
- FRIESEN, Rafael Ricardo. Catalogação dos trabalhos de conclusão de curso na Licenciatura em Música da UFRR. **Revista Música**, v. 22, n. 1, p. 71-88, 2022.
- GALON, Mariana. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Música, 23, Natal. **Por uma educação Humanizadora**. 2013.
- GOUVEIA NETO, João Costa. O Curso de Música Licenciatura presencial da UEMA: Quinze anos de história (2005-2020). **Revista Amazônida**, v. 1, n. 1, p. 257-270, 2020.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 10, p. 43-51, 2004.
- LAZZARIN, Luís Fernando. As diferentes dimensões da música. In: **Educação Musical**. Santa Maria, SP: UFSM, NTE, 2019. cap. 1, p. 12-27.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 10, p. 65-74, 2004.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **Ensino de Música na Escola Fundamental**. São Paulo: Papirus Editora, 2010.
- MENDES, Jean Joubert Freitas; DE CARVALHO, Valéria Lázaro. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, p. 118-130, 2012.
- OLIVEIRA, Vanessa Sousa. Educação musical e interdisciplinaridade uma proposta mediada pelas inteligências múltiplas. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 23454-23468, 2021.
- PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, v. 16, n. 16, p. 49-56, 2007.
- PENNA, Maura; NASCIMENTO, Olga Renalli; MELLO, Marcel Ramalho. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27, p. 65-78, 2012.
- PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a música na Educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **Inter Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação- UFMS**, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas. **OPUS**, v. 9, n. 1, p. 49-72, 2003.

SANTOS, Welington Tavares. Educação musical e formação de professores. **Revista Científica/FAP**, 2007.

SOUSA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 10, p. 7- 11, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 10, p. 99-107, 2004.

SOBRE OS AUTORES

JOÃO COSTA GOUVEIA NETO

Professor Adjunto II do Departamento de Artes e Educação Física do CECEN/UEMA, atuando nos Cursos de Música Licenciatura presencial e EaD, da Universidade Estadual do Maranhão. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE/UEMA. Coordenador do Curso de Música Licenciatura EaD da UEMA. Doutor em Educação (UFPA), mestre em História do Brasil (UFPI), especialista em Educação Musical (CLARETIANO), licenciado em História (UFMA) e em Música (UEMA). Pesquisador da FAPEMA. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Música, Educação, Ensino e História - GIMEEH, cadastrado no CNPq.

LUISIANE CRISTINA SÁ DE ALMEIDA

Mestra em Artes (PROF-ARTES) pela Universidade Federal do Maranhão (2023). Graduada em Música Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (2019). Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior Santa Fé (2010). Especialização em Educação Musical pelo Claretiano Centro Universitário (2020). Curso Técnico em Piano pela Escola de Música do Estado do Maranhão - Lilah Lisboa de Araújo (2008). Professora de Piano. Docente da Educação Básica Pública (Ensino Fundamental) da rede municipal de ensino de Paço do Lumiar/MA. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ecologia Sonora (GEPES). É membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF).

MAGNO ROBERTO SEREJO RODRIGUES

Especialista em Arte na Educação: Música, teatro e Dança (ÚNICA - GRUPO PROMINAS). Graduado em Música Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente é Professor de Arte e Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Olimpíadas do Conhecimento do Instituto de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) de Vitória do Mearim. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Arte/Cultura, Educação, Ensino e Aprendizagem - GIACEEA - IEMA cadastrado no CNPq. Foi professor do Programa de Cultura e Supervisor técnico do Projeto Arari do Verso à Prosa da Estação Conhecimento de Arari (Fundação VALE). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX (2017/2019).

RANNIERY FERNANDES SANTOS

Pos-graduando em Musicoterapia pelo Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação Ltda- CENSUPEG. Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Maranhão. Graduado em Ciências Contábeis pela Faculdade do Maranhão – FACAM. MBA em Contabilidade e Direito Tributário pelo IPOG.

ELIZA DE OLIVEIRA ROCHA

Possui Mestrado em Artes, com subárea em Música; Licenciada em Música pela UEMA e em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela UFMA. Atualmente é professora EBTB no Colégio Universitário da UFMA, atuando também como Coordenadora da Área de Linguagens e do Projeto de Ensino e Extensão Cápsula Musical. Tem experiência na área de Artes - Educação Musical, Educação Musical Inclusiva, Canto Coral Infante-Juvenil e Teatro, Espetáculos, Performance, direção e coordenação de trabalhos na área artística e afins.

MAÍRA SILVA ALVES

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Multivix Serra (2023). Graduada em Música Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2022). Atuou como bolsista de Iniciação à Docência no Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Operou como voluntária e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX. Atualmente exerce o cargo de Professora de Música na Creche Escola Legolar.

VALÉRIA DE KÁSSIA DE OLIVEIRA PEREIRA

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Multivix (2024). Graduada em Música Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (2022); Cursa técnico em Trompete na Escola de Música do Estado do Maranhão; Ex-bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos anos 2017 a 2019; Ex-voluntária do Projeto de Extensão de Assessoria de Gestão Ambiental (AGA); Ex-bolsista no Projeto de Extensão Promusica 2020; Ex-participante do Centro Acadêmico do Curso de Música no ano 2020; Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no ano de 2021.

LUCAS DOS SANTOS CHAGAS

Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2019). Flautista. Possui aperfeiçoamento em Braille - Núcleo de Acessibilidade NAU pela UEMA (2017). Tem interesse em Educação Especial e Inclusiva, Musicoterapia, Docência em Saúde, Assistência de Enfermagem Materno infantil, ao Adulto e Idoso, Urgência e Emergência e Tecnologias em Saúde,. Possui experiência na área de Musicalização, Educação Básica, Ensino Coletivo com ênfase em Projetos Sociais de Música e Atenção Primária a Saúde / HOMECARE. Atualmente, Cursa Enfermagem Bacharelado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

EVANDSON NUNES NASCIMENTO

Especialista em Educação Musical, pela Faculdade Integrada de Brasília - FABRAS em parceria Técnico científica com a Faculdade Instituto Brasil de Ensino – IBRA. Graduado em Música Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. É técnico

em música com especialidade em trompete - Escola de Música do Maranhão - EMEM. Atualmente é professor na área de educação musical pela secretaria municipal de Educação de Alcântara. É professor formador do curso de Licenciatura em Música EaD da UEMA. É músico profissional atuando com a função de trompetista, arranjador e auxiliar de regente na Banda de Música da Guarda Municipal de São Luís/MA - SEMUSC/GMSL.

ANDREYNA FIAMA GONÇALVES BATISTA

Pós-graduanda em Musicoteria pelo Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação Ltda- CENSUPEG. Licenciada em Música Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Foi bolsista de iniciação à docência do sub-projeto de Música do PIBID. Foi bolsista de iniciação científica da PPG/UEMA.