



A utilização dos métodos ativos na educação musical especial com deficientes intelectuais

The use of the active methods in special music education with intellectual disabilities

eLocation-id: e0003

DOI <http://dx.doi.org/10.5965/19843178172021e0003>

Claudia Caetano de Oliveira Costa

ITEGO - Basileu França

claudiacaetano19@gmail.com | [ORCID](#) | [LATTES](#)

Eliton Perpetuo Rosa Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

elitonpereira@gmail.com | [ORCID](#) | [LATTES](#)

Diana da Silva Teixeira

Associação dos Funcionários do Fisco do Estado de Goiás

dianateixeiramt@outlook.com | [ORCID](#) | [LATTES](#)

RESUMO

Descrevemos uma investigação na área da educação musical especial com a utilização dos métodos ativos para alunos com deficiência intelectual (DI). O trabalho mostra possíveis benefícios proporcionados pela utilização de ações inspiradas nos métodos ativos para o desenvolvimento geral dos educandos, incluindo aspectos relacionados à cognição, motricidade e interação social. O objetivo da pesquisa foi compreender a aplicabilidade dos métodos ativos nas aulas de música com alunos deficientes intelectuais. A metodologia utilizada foi a autoetnografia, que descreve uma vivência pessoal e busca revelar o conhecimento de dentro de um fenômeno, mostrando aspectos que nem sempre podem ser acessados na pesquisa convencional. Realizamos a descrição de três modelos de aulas aplicadas em três turmas diferentes e analisamos os objetivos das aulas, os métodos utilizados e os resultados. Consideramos a utilização dos métodos ativos com deficientes intelectuais como um recurso viável que beneficia o desenvolvimento de habilidades musicais e extramusicais que podem auxiliar na melhoria da qualidade de vida dos alunos.

Palavras-chave: Educação Musical; Deficiência Intelectual; Métodos ativos;

ABSTRACT

We describe an investigation in the area of special music education with the use of active methods for students with intellectual disabilities (ID). The work shows the benefits provided using actions inspired by the active methods for the general development of learners, including aspects related to cognition, motor and social interaction. The objective of the research was to understand the applicability of the active methods in music classes with intellectually deficient students. The methodology used was autoethnography, which describes a personal experience and seeks to reveal knowledge from within a phenomenon, showing aspects that cannot always be accessed in conventional research. We described



three models of lessons applied in three different classes and analysed the objectives of the lessons, the used methods and the results. We consider the use of active methods with intellectual disabilities as a viable resource that benefits the development of musical and extramusical skills that can assist in improving students' quality of life.

Keywords: Musical education; Intellectual Disability; Active methods;

Introdução

Os métodos ativos, no contexto da educação musical, apresentam atividades que têm uma pedagogia voltada para os jogos musicais interativos, trabalhando a coordenação motora, o raciocínio lógico e a interação social, por meio de conteúdos musicais. Propomos, nesse contexto, uma educação musical que defende a ideia de que a música é para todos (MATEIRO; ILARI, 2012).

Acreditamos em uma educação musical que tem como foco o desenvolvimento do fazer musical inclusivo, que considera a diversidade cultural dentro da escola e que aproxima as pessoas (VICTÓRIO, 2011). A educação musical especial é ferramenta importante para favorecer o desenvolvimento do potencial cognitivo da criança com deficiência intelectual (DI), se tornando um meio para atingir um fim (GAINZA, 1988).

Ao abordar os métodos musicais ativos, damos especial destaque para o uso do movimento corporal com as atividades criativas que envolvem o sujeito na sua totalidade, favorecendo sua integração com os elementos musicais (BUNDCHEN, 2005).

Este estudo aborda a educação musical especial com foco na utilização de métodos ativos como forma de intervenção nas demandas de deficientes intelectuais. O que motivou este trabalho foi a prática na área da educação musical especial, que é um campo cheio de desafios e que também carece de literatura específica e de pesquisas, conforme podemos constatar nas revisões realizadas por Cil e Gonçalves (2018).

O objetivo geral desta investigação foi compreender a aplicabilidade dos métodos ativos em aulas de música com deficientes intelectuais, refletindo sobre as



possíveis contribuições desses métodos nesse contexto. Assim, a pesquisa busca descrever a vivência de uma educadora musical que realizou atividades ativas, com vistas a refletir sobre a sua própria prática no contexto da educação musical especial com deficientes intelectuais.

Apresentamos, a seguir, uma revisão de temas relacionados à deficiência, apresentando conceitos, definições e características. Ainda, nessa primeira parte, apresentamos um breve histórico da situação brasileira em relação às questões de inclusão e vida social dos deficientes, abarcando conquistas em termos de legislação, como panorama das lutas por direitos desta população.

Posteriormente, damos continuidade à revisão sobre a educação musical, educação musical especial e métodos ativos. Ainda nesta parte, apresentamos a relação entre educação musical especial e métodos ativos na deficiência intelectual (DI), ampliando o olhar para a forma como se dá a aprendizagem musical.

Por fim, apresentamos a metodologia aplicada na pesquisa e uma análise categorial. Por se tratar de uma pesquisa auto reflexiva, partimos da metodologia autoetnográfica, em que o pesquisador participa como sujeito inserido na pesquisa, trazendo dados, apresentando sua subjetividade, expondo as reações e resultados que foram construídos no campo empírico (RODRIGUES; GONZÁLEZ, 2015).

Deficiência Intelectual e Educação

As deficiências, tanto físicas quanto mentais, são classificadas por meio de um diagnóstico oficial, no qual há uma comparação às regras ou aos padrões de normalidade determinados pela sociedade. Assim, são classificadas as pessoas que não se enquadram dentro de um parâmetro de um corpo saudável, envolvendo a parte física e mental.

Martinez e Tacca (2011) definem a deficiência esclarecendo que não é um resultado direto de um distúrbio biológico, e sim um modo de constituição decorrente do impacto provocado pela formação psicofisiológica da pessoa em seu ambiente social. Portanto, as pessoas com deficiência são aquelas que não se enquadram



nos padrões de normalidade, as quais necessitam de adaptações na sua vida para viver em sociedade. De acordo com o estatuto do deficiente, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

Consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2º).

Segundo a 'Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência' (CDPD), realizada no Brasil em 2007, o conceito de deficiência se encontra em evolução e pontua que os deficientes enfrentam barreiras comportamentais e ambientais que impedem sua participação plena e eficaz na sociedade de forma igualitária (BRASIL, 2011). Entre as deficiências mais comuns, podemos citar a deficiência auditiva, a deficiência visual, a deficiência física (DF) e a deficiência intelectual (DI), sendo esta última o foco desta pesquisa (MEC, 2007).

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2012) promove uma discussão sobre a definição de deficiência, sendo um termo abrangente que se relaciona com um modelo 'biopsíquicosocial', declarando que a incapacidade implica em limitações e restrições para participar de certas atividades, que engloba aspectos individuais de saúde como também fatores ambientais.

O termo deficiência cognitiva atualmente também é usado para se referir a pessoas com deficiência intelectual, sendo que estas terminologias apresentam várias modificações, devido à necessidade de redefinição das nomenclaturas que causavam conotações pejorativas, passando a comunidade médica a adotar termos como: oligofrenia, retardo mental, atraso mental; além de outros termos como: déficit cognitivo, deficiência cognitiva e deficiência intelectual, que são usados para definir a mesma situação (LOURO, 2012). A deficiência intelectual (DI) difere da doença mental, que é desenvolvida ao longo da vida da pessoa, geralmente na fase da adolescência ou fase adulta (BRASIL, 2008). A palavra doença mental é frequentemente utilizada para designar doenças psicóticas ou degenerativas na



classificação geral das perturbações mentais, como também perturbações psiquiátricas de tipo emocional e alterações de comportamento.

Apesar das semelhanças nos métodos de tratamentos da doença mental e da DI, os autores destacam que as diferenças estão nos objetivos relacionados à habilitação e à reabilitação (COBB; MITTLER, 2005). Mesmo assim, ainda não há um consenso quanto à nomenclatura mais adequada para se referir à população com DI.

Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2007), o termo Retardo Mental é compreendido como parada do desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), a partir do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Define e usa o termo deficiência mental como: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos de idade e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, sendo estas: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização dos recursos das comunidades, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (BRASIL, 2004). Observa-se que ainda hoje, muitos dos documentos oficiais se referem à ID como deficiência mental.

Na área da educação o termo oficial utilizado é DI, considerando-se crianças com atraso cognitivo aquelas que apresentam uma maior demora na aprendizagem. Tais crianças precisam de mais tempo para aprender e desenvolver as competências necessárias para cuidar de si mesmas (MEC, 2007).

Louro (2012) destaca que nas últimas décadas diversas leis foram concedidas favorecendo crianças com deficiência e reconhecendo seus direitos, com a criação



de entidades voltadas para a educação especial (MEC, 2006). Entre as iniciativas a favor da causa da pessoa deficiente, a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, buscando incentivar ações em prol desta população. No Brasil foi criada a Comissão Nacional do ano Internacional das Pessoas Deficientes, constituída por representantes governamentais e entidades não-governamentais (BRASIL, 1981).

Segundo Leonart (2007) somente recentemente os deficientes intelectuais passaram a ser aceitos de fato como sujeitos de direitos perante a sociedade. Ainda, segundo Louro (2012), a ideia de deficiência e inclusão evoluiu a partir de declarações de âmbito internacional, como a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e da Declaração Mundial de Educação para todos de 1990, que estipulou a educação como um direito da pessoa com deficiência. Assim, a proposta sobre educação inclusiva também está presente na Constituição Federal Brasileira de 1988, que acabou por culminar na LDB de 1996 (Cap. V). E, mais recentemente, com a aprovação da Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que alterou o artigo 60 da LDB 9.394/1996, que traz a seguinte complementação:

O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 2013, art. 60).

Educação Musical Especial e Métodos Ativos

Compreendemos que a música é um conteúdo importante para o desenvolvimento dos processos expressivos e criativos desde a educação infantil até adolescência e idade adulta, dentro de uma proposta educativa que desenvolve processos humanizadores, agregando pessoas que tenham desejos para o fazer musical (JOLY; SEVERINO, 2016).

Evidenciamos que, neste contexto, o foco da educação musical não é formar instrumentistas, mas proporcionar experiências musicais que despertam no indivíduo



a sensibilidade e valores interpessoais no convívio social. Segundo Victório (2011) a educação musical participa da construção de valores de autoconhecimento e de solidariedades e, enquanto estética, relacionando valores como o belo e a felicidade; portanto é um modelo de educação ético-estético.

Na sociedade contemporânea a educação musical busca cultivar a sensibilidade, a criatividade, a escuta, a percepção, a atenção, a imaginação, a liberdade de experimentar, a coragem do risco. Envolve o respeito pelo novo e pelo diferente e a construção do conhecimento com autonomia, a responsabilidade individual e a integração no coletivo, contribuindo para formação de cada indivíduo (KATER, 2012).

A educação musical especial não difere muito dos princípios da educação musical geral, mas exige do profissional, além dos conhecimentos musicais, o entendimento das demandas específicas dos alunos com deficiência, além de uma ferramenta importante para o desenvolvimento do potencial intelectual, social e criativo das crianças, pois dentre os resultados estão o desenvolvimento da fala, da habilidade de leitura, capacidade de concentração e autoconfiança (GAINZA, 1988). Por isso, Gainza (1988), destaca que a educação musical especial tem o papel de abordar casos e situações que, por se afastarem da normalidade, comportam problemas especiais que ultrapassam o âmbito da educação geral.

É fundamental para o profissional tomar conhecimento da deficiência do aluno para traçar estratégias que se adaptam melhor ao desenvolvimento e demanda trazida pelo indivíduo. De acordo com Bruscia (2016), o educador musical ou musicoterapeuta¹ utiliza formas de adaptação para facilitar ou maximizar a aprendizagem musical do aluno deficiente.

É necessário criar condições para que o educando com deficiência seja atendido de forma integral, envolvendo também as questões de acessibilidade e disponibilidade de recursos (GONÇALVES, 2006). Assim, podemos desenvolver propostas musicais estruturadas conforme a necessidade de cada aluno. Para

¹ Compreendemos que os objetivos da Musicoterapia e da Educação Musical são diferentes e específicos. Para definição de Musicoterapia ver Bruscia (2016).



Gainza (1998), a música, no atendimento ao deficiente, é caracterizada como coadjuvante no desenvolvimento integral do ser humano.

Nesse sentido, os métodos ativos têm um papel importante na prática da educação musical, pois buscam o desenvolvimento integral do ser humano por meio do fazer musical, que incentiva o indivíduo a tomar consciência de sua aprendizagem com ações corporais relacionadas com a música. O uso do movimento corporal com as atividades criativas envolve o sujeito na sua totalidade e favorece a relação com os elementos da linguagem musical (BUNDCHEN, 2005).

Segundo Bundchen (2005), este olhar para a prática do ensino musical ativo surgiu no início do século XX com Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff, entre outros, que focaram nas práticas corporais no ensino de música. Fonterrada (2008) destaca como pioneiro o educador musical e pesquisador Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), que propôs um trabalho de educação musical voltado para a interação entre a escuta e o movimento corporal.

De acordo com Goulart (2000) Dalcroze chegou à conclusão de que os estudantes não conseguiam ouvir a música que viam escrita na partitura, porque liam de forma mecânica e pouco musical, assim faltava a coordenação entre olhos, ouvidos, mente e corpo. Mateiro e Ilary (2012) destacam que Dalcroze pensava que a união do gesto, do movimento e da música chegaria a harmonizar as faculdades senso-motoras, mentais e afetivas dos alunos, a fim de conjugar música e expressão. As autoras também apontam que Dalcroze entendia que a consciência rítmica vem de um resultado de experiência corporal e que esta consciência pode ser potencializada por meio de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas. As autoras defendem que:

A rítmica propõe o aumento desta consciência através do aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e espaço. Pretende um refinamento dos sentidos por meio de uma escuta atenta e da atuação do corpo como uma unidade, os quais, através da sensorialidade e da sensibilidade conduzem a uma consciência auditiva. (MATEIRO; ILARY, 2012, p. 32).



Para Bundchen (2005), a música causa diversas sensações e provoca uma resposta imediata à escuta. Afirma que, o corpo, quando utilizado nas experiências musicais, ajuda na concentração e na sensibilidade perceptiva, com a possibilidade de fazer várias relações e referências no momento de interação sonora.

Outro importante pedagogo musical do século XX foi Edgar Willems (1890-1978). Fonterrada (2008) apresenta a proposta de Willems dedicada a dois aspectos: o teórico e o prático. A autora acrescenta que, para ele, a criança necessita ser preparada auditivamente, iniciando seu aprendizado no ouvir os materiais sonoros básicos que compõem a música, e assim organizá-los como experiência musical. Bundchen (2005) pontua que a proposta de Willems era voltada também para o corpo em movimento, onde eram explorados padrões rítmicos variados em que a criança na sua espontaneidade deveria marchar, correr, galopar, saltar conforme a música tocada.

Ainda, nesta mesma proposta de métodos ativos em música, Carl Orff (1895-1982) contribuiu para ampliar os processos educativos musicais. Segundo Fonterrada (2008), a abordagem de Orff era baseada na integração entre as linguagens artísticas, na vivência rítmica, no movimento e na improvisação. Neste sentido, a autora destaca também que, para Orff, o ritmo é a base sobre a qual a melodia se assenta; portanto, sua proposta pedagógica partia do movimento, enquanto a melodia nasceria dos ritmos da fala.

O educador musical, que desenvolve trabalhos com alunos especiais, precisa de buscar estratégias para atender a complexidade específica de cada aluno e para alcançar seus objetivos dentro da proposta a ser aplicada. O ensino de música no contexto educacional necessita ser estruturado seguindo fatores que contemplem diferentes quadros clínicos e faixa etária relativamente variada (OLIVEIRA; SILVA, 2006). Assim, ao traçar seus conteúdos musicais e estratégias pedagógicas com alunos DIs, o educador musical necessita sempre ter em mente a objetividade, desenvolver uma rotina, uma sequência lógica de atividades que possam ajudar na organização neurológica do deficiente intelectual (LOURO, 2012).



Partindo de uma prática musical direcionada para a aprendizagem e desenvolvimento, é fundamental iniciar as ações com atividades voltadas para a parte psicomotora, incentivando a tomada de consciência corporal por meio de atividades musicais ativas que englobam o próprio desenvolvimento musical e 'psicossociomotor' do aluno (OLIVEIRA; SILVA, 2006). Nesse sentido, ressaltamos as atividades musicais ativas desenvolvidas na prática de alguns educadores do século XX, como Dalcroze, Willems e Orff, que deixaram princípios gerais, que aqui transpomos para o desenvolvimento da educação musical especial.

Os métodos ativos nas aulas de musicalização são vistos como possibilidades para desenvolver e obter avanços individuais, pois permitem o acesso aos conteúdos musicais de maneira que devem ser vividos, experimentados e sentidos corporalmente. "A aprendizagem se concretiza com a aquisição consciente ou não de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental" (GAINZA, 1988, p. 34).

O processo de desenvolvimento da educação musical especial com deficientes intelectuais busca ampliar a expressividade e a criatividade de cada aluno. Assim, a linguagem musical e a linguagem gestual estão sempre presentes nas dinâmicas aplicadas dentro de cada conteúdo, sendo o gesto um elemento considerável para educação musical especial (PINTO, 1997).

Em relação aos benefícios da educação musical para as pessoas com necessidades especiais, é importante destacá-los, de acordo com as indicações de Ravagnani, podemos listar:

A valorização da autoestima, uma vez que aos indivíduos é permitido realizar as atividades em seu próprio ritmo. A interação social; em muitos casos, algumas incapacidades se devem ao isolamento do indivíduo. O desenvolvimento das capacidades motoras, da força muscular e da fala, que podem ser alcançados por meio de atividades musicais que contenham movimentos e palavras. O desenvolvimento de todas as facetas da audição, como, por exemplo, a sensibilização ao som, a audição sequencial e a memória. O estímulo total do cérebro; tanto o lado direito (afetivo) quanto o esquerdo (lógico), são, igualmente, estimulados durante um programa ativo em música. (RAVAGNANI, 2009, p. 37).



Compreendemos que os métodos ativos auxiliam a prática da educação musical especial, envolvendo a atividades corporais, a fala e o aprendizado musical, possibilitando a melhoria da qualidade de vida dos educandos.

Metodologia e Coleta de dados

Esta investigação tem como metodologia de pesquisa a autoetnografia, na qual o pesquisador participa como sujeito implicado na pesquisa, descrevendo processos, e revelando as experiências construídas no campo empírico (RODRIGUES; GONZÁLEZ, 2015).

A autoetnografia deriva da etnografia, que estuda o sujeito em seu contexto social e cultural. A autoetnografia representa uma direção metodológica que conduz a uma interpretação da cultura do profissional inserido no contexto pesquisado, considerando também a subjetividade, a produção dos significados e do entendimento de investigação do *self* (BOSSLE, 2008). Considera as vivências cotidianas, a exploração dos sentimentos e do reconhecimento dos significados em conjunto com outras situações vivenciadas (CHANG apud BOSSLE, 2008). Santos (2017) destaca a relevância desta metodologia como suporte à maneira de construir um relato:

“Autoetnografia” vem do grego: *auto* (*self* = “em si mesmo”), *ethnos* (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e *grapho* (escrever = “a forma de construção da escrita”). Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve). (SANTOS, 2017, p. 219).

Segundo Scribano e De Sena (2009) a autoetnografia se divide em três eixos. O primeiro é a relação entre o conhecimento e a inconstância do conhecimento, o segundo destaca a participação do sujeito na construção de conhecimento e o terceiro é a reconstrução de significados e a imersão no mundo da vida.

A partir desses direcionamentos, e para dar regularidade ao processo investigativo, foram escolhidas três categorias de análise ligadas à 'construção do conhecimento' mencionada anteriormente: objetivos, ações da professora de música e resultados. Nesse sentido, as categorias expressam o contexto intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o contexto das aulas a serem descritas.

O objetivo geral desta investigação foi compreender a aplicabilidade dos métodos ativos em aulas de música com deficientes intelectuais, refletindo sobre as possíveis contribuições desses métodos nesse contexto. Assim, esta pesquisa buscou descrever a vivência de uma educadora musical² que realizou atividades musicais ativas com vistas a refletir sobre a sua própria prática no contexto da educação musical especial com deficientes intelectuais. O material coletado, que deu base para as análises, é referente aos registros de planos de aulas (PLANO 01, 2013; PLANO 02, 2014; PLANO 03, 2015), além de acesso aos arquivos pessoais da pesquisadora, relativos às atividades desenvolvidas nos anos de 2013 a 2016³.

O processo de educação musical especial foi vivido numa instituição que atende alunos com DI com o intuito final de prepará-los para o 'mundo do trabalho'. A instituição também atende jovens, adultos e idosos, que não têm esse perfil de inserção, de modo que estes frequentam a instituição para o desenvolvimento de atividades de socialização. O trabalho com estes estudantes tem por objetivo a melhoria da qualidade de vida, por meio do ensino de hábitos saudáveis, buscando implantar uma rotina diária, por meio de atividades simples, como cuidados com alimentação e higiene pessoal, a fim de desenvolver a autonomia.

O grupo de alunos com notório comprometimento intelectual tinha aulas regulares com uma pedagoga, a qual era regente da sala em período completo. Também tinham aulas de educação física, de viveiro (trabalho com plantas e hortas), informática e música. As aulas de música eram ministradas duas vezes por semana pela educadora musical para cada turma de 'Autonomia, Socialização e Interação' (ASI), divididas em níveis de acordo com a capacidade intelectual dos alunos (Turma

² A educadora musical, possui bacharelado em Musicoterapia e Licenciatura em Música.

³ Procuramos não expor a identificação da instituição de ensino específico envolvida com a finalidade de preservar a identidade pessoal dos participantes.



I, II e III), porém, as turmas eram heterogêneas em relação à faixa etária, que variava de 15 a 60 anos. A sala de música da escola contava com instrumentos de percussão, violão e teclado.

Cada turma tinha características específicas: A turma ASI I era composta por estudantes com maior grau de DI, que participavam do projeto 'trabalhando com o verde', cuja maioria não apresentava comunicação verbal, pois a dicção e coordenação motora eram comprometidas. Já a turma ASI II era composta por alunos com comprometimento cognitivo um pouco menos elevado, porém não conseguiam memorizar sequências rítmicas ou letras de músicas, mas adoravam cantar canções que faziam parte de suas vivências, onde a maioria apresentava boa dicção. Também a turma ASI III era composta por estudantes que gostavam de desafios e jogos musicais, e apesar de não gostarem de cantar, adoravam tocar instrumentos de percussão - era uma turma mais ativa e mais jovem.

A escola realizava vários eventos internos, principalmente em datas comemorativas. Alguns dos eventos internos contavam com participação das turmas que tinham educação musical. O planejamento das aulas de música era feito para as três turmas, tendo pequenas adaptações dependendo do andamento da turma e do desenvolvimento dos alunos; assim, apresentavam os seguintes conteúdos: formação de vínculo, coordenação motora, aspectos comportamentais, aspectos sócio-afetivos, criatividade, composição, improvisação, audição, parâmetros do som, temas transversais (higiene pessoal, sexualidade, dia da mulher, consumo de energia, água); a metodologia utilizava jogos musicais, canções diversas, instrumentos de percussão e violão.

Análise, resultados e discussão

Apresentamos três processos vividos em três grupos de aulas, realizadas com os alunos que apresentavam comprometimento cognitivo, tendo como proposta trabalhar as demandas específicas de cada turma. Estes três momentos foram



selecionados por demonstrarem diretamente a aplicação dos métodos ativos neste contexto específico, foco desta investigação.

Planejamento da aula 1:

- Turmas: (ASI) I, II e III
- Tema: Tum-pá.
- Objetivos: Melhora da coordenação motora.
- Conteúdos: Percussão corporal e com instrumentos de percussão.
- Estratégia:
 - 1ª atividade: Alongamento e aquecimento corporal;
 - 2ª atividade: Jogo da seta.
 - 3ª atividade: Percussão corporal – jogo Tum-pá.
- Fechamento – Automassagem com sons da natureza.
- Recursos utilizados: aparelho de som e CD, pandeiro.
- Avaliação: semestral – ficha individual. (PLANO 01, 2013, s/p).

Os alunos das três turmas aderiram à proposta da aula, cada turma acompanhou a atividade de acordo com sua capacidade. Observamos maior engajamento da turma ASI III na realização das atividades musicais, por se tratar de uma turma composta por alunos mais jovens e com menor comprometimento intelectual, porém o objetivo da aula foi alcançado nas três turmas.

As aulas eram iniciadas com alongamento e aquecimento corporal, tendo a finalidade de preparar os estudantes para as demais atividades, deixando-os mais despertos. A segunda atividade foi o Jogo da Seta⁴, que tinha relação com a concentração e percepção do outro, porém esta atividade exigia muito de alguns alunos, que por motivo de uso de medicamentos apresentavam muita dificuldade de concentração. Já a terceira atividade de percussão corporal, Tum-pá⁵, exigia ainda mais concentração e coordenação motora; ou seja, tornava-se desafiadora para a maioria deles.

O maior desafio nestas aulas foi o trabalho com coordenação motora com alguns alunos que não tinham a marcha perfeita⁶, portanto não conseguiam executar o exercício na pulsação musical de forma correta, ficando atrasados ou adiantados

⁴ Adaptado de Carvalho (2009).

⁵ Adaptado de Barba (2013).

⁶ Para o conceito de marcha perfeita, no contexto da psicomotricidade, ver Fonseca (1995).



na marcação do andamento musical. Outro desafio encontrado foi lidar com o temperamento emocional de alguns alunos que apresentavam certa impaciência com um ou outro colega, de modo que a solução encontrada foi fazer com que eles, por meio do diálogo, procurassem refletir sobre suas atitudes.

A solução deste problema foi discutida na sala com os alunos, chegando num consenso; assim, a turma foi dividida em dois grupos, os que tinham mais dificuldade ficaram com a parte mais fácil, que seria o início da peça, porém o resto da turma, que era mais esperta, teria que acompanhá-los no andamento do ritmo do primeiro grupo. Esta atividade foi proposta porque trabalhava o deslocamento temporal no espaço da sala, exigindo uma coordenação motora, envolvendo o ritmo e a percussão corporal. Essa atividade final foi finalizada com a automassagem, depois de uma prática intensa com movimento corporal.

Tais atividades descritas foram repetidas em outras aulas, pois, com essa clientela, sentimos que havia a necessidade de fixar o exercício. Consideramos que essa atividade foi satisfatória, pois foi identificado, dentro de algumas sequências de aulas, o avanço de alguns alunos no desenvolvimento da motricidade, apesar de não haver tempo para o trabalho individual.

Planejamento da aula 2:

- Turmas: (ASI) I, II e III
- Tema: Criando com as cores.
- Objetivos: Desenvolver a percepção rítmica e a criatividade dos alunos.
- Conteúdos: Ritmo e pulsação.
- Estratégia:
 - 1ª atividade: Alongamento e aquecimento corporal;
 - 2ª atividade: Método do passo com marcação do pulso nos pés, com canções de ritmo binário, ternário e quaternário.
 - 3ª atividade: Percussão corporal, escolher uma cor para cada som corporal como: verde - palma, rosa - pé, azul - estalo dos dedos, laranja - peito. Foram ensinadas e repetidas várias vezes a sequência das cores até que todos memorizassem.
 - 4ª atividade: Criatividade com montagem das cores de algumas sequências rítmicas que todos repetiam.
- Fechamento: Exercícios de respiração e relaxamento corporal.
- Recursos utilizados: copo descartável, papéis coloridos, aparelho de som e CD.
- Avaliação: semestral – ficha individual. (PLANO 02, 2014, s/p).



Criando com as Cores⁷ foi uma atividade que trabalhou a composição rítmica e pulsação musical utilizando compassos simples: binário, ternário e quaternário. Estimulando a criatividade, a composição e a autoestima dos alunos. Esta atividade possibilitou, em todas as três turmas, a criação de composições simples ou um pouco mais elaboradas, de acordo com cada estudante.

A primeira atividade foi o alongamento e aquecimento corporal, preparando-os para perceberem cada parte do seu corpo por meio da movimentação, e os despertando para a percepção musical, usando a expressão corporal de cada um.

Na segunda atividade procuramos desenvolver o pulso utilizando a técnica O Passo⁸, marcando a pulsação com os pés. Esta atividade foi importante para desenvolver a coordenação motora, pois envolveu o deslocamento de lateralidade e a capacidade de memorizar contando os passos. Iniciou com o compasso binário que era realizado com os pés abrindo e fechando.

A turma ASI I, demonstrou maior dificuldade em realizar essa atividade, por ter maior comprometimento motor que as demais turmas. Já o ASI II realizou o compasso binário e o quaternário, apesar de se tratar de uma turma menos comprometida intelectualmente, apresentou uma resistência a se movimentarem por motivos de limitações físicas, porém conseguiram realizar boa parte da atividade proposta. Já o ASI III não apresentou dificuldade em realizar a atividade de marcação de pulso, mas fizeram somente o compasso binário e o quaternário com deslocamento para frente e para trás. Foi possível constatar que o compasso ternário era mais complexo para as turmas.

Na terceira atividade, escolhemos três sons corporais e os relacionamos com cores, utilizando copos descartáveis com papéis coloridos dentro, sendo escolhida a cor verde para palma, rosa para os pés (direito e esquerdo) e laranja para o peito (mão no peito). A atividade foi repetida até que todos compreendessem a sequência seguida de palma, peito e pés, marcando a pulsação com os pés, substituindo os

⁷ Adaptado de um curso para surdos intitulado 'Som do Silêncio' (SANTOS, 2016).

⁸ Adaptado de Carmo (2015).



tempos do compasso pelas cores. Observamos que nem sempre todos conseguiram atingir a meta da atividade, pois as limitações os impediam de realizar todos os movimentos. Alguns alunos não conseguiram realizar a atividade dentro de uma pulsação regular, apresentando um atraso ou adiantamento da sequência rítmica.

Na quarta atividade de criação musical, cada aluno teve seu momento de mudar a sequência dos copos/cores seguindo a seguinte regra: cada aluno executava a sequência e depois todos repetiam duas vezes, e assim a atividade prosseguiu até que todos participaram. Percebemos que esta vivência foi muito interessante, pois foi realizada toda uma sequência, chegando num processo de criação dos próprios alunos e, independente do grau de comprometimento intelectual ou físico, os alunos conseguiram criar seu próprio ritmo dentro do seu próprio andamento e pulsação.

O fechamento dessa aula foi realizado com exercício de respiração e relaxamento com todos sentados nas cadeiras. Percebeu-se que, neste momento final, todos estavam cansados. No entanto, mesmo sendo uma aula intensa, por conter muito movimento, os alunos se apresentavam motivados com a dinâmica, exibindo boa participação e disposição para realizar a aula.

Planejamento da aula 3:

- Turmas: (ASI) I, II e III
 - Tema: A expressividade corporal e a sexualidade.
 - Objetivos: Ampliar a capacidade de atenção e de concentração; introduzir o conceito de registro dos sons; desenvolver gestos corporais; dialogar sobre as diferenças entre sexo e sexualidade, buscando refletir e orientar sobre a importância da prevenção através do fazer musical.
 - Conteúdos: Movimento, gesto, grafismo e sexualidade.
 - Estratégia:
 - 1ª atividade: Aquecimento corporal através dos gestos, desenvolvendo a criatividade dos alunos, cada um faz o seu gesto e todos acolhem repetindo o gesto do colega.
 - 2ª atividade: Apresentar a canção (Amor e sexo – Rita Lee) para depois introduzir o tema sobre sexo e sexualidade.
 - 3ª atividade: Audição da canção (Aquarela – Toquinho) e gestos expressivos guiados.
 - 4ª atividade: Grafismo: após ouvir a canção, os alunos escrevem os objetos que tem na música.
- Fechamento – Montagem do painel com os desenhos dos alunos.



- Recursos utilizados: CD, folha de papel A4, lápis de cor.
- Avaliação: semestral – ficha individual. (PLANO 03, 2015, s/p).

Nesta aula foi incluído um tema transversal importante para os estudantes, por se tratar de um público composto por jovens e adultos, na qual foi abordada a diferença entre sexo e sexualidade, além de temas musicais com movimento, gesto e grafismo musical.

A primeira atividade foi o aquecimento corporal, oportunizando a auto expressão corporal com um gesto, com toda a classe repetindo. Nessa parte foi interessante observar a criatividade de cada um, e foi possível perceber que a maioria tinha consciência de suas limitações e como todos lidavam com isso, respeitando as diferenças individuais.

Já na segunda atividade foi apreciada a canção 'Amor e sexo', de Rita Lee, que teve como propósito abordar o tema da sexualidade, sendo feita inicialmente uma audição da música gravada. Os alunos foram orientados a se concentrar na letra da música, e ao final foi questionado como compreenderam a temática da canção, de modo que alguns responderam com as próprias palavras da letra da música e outros não conseguiram responder. Em seguida foi desenvolvido um diálogo explicando o que significava a palavra sexo e sexualidade, tratando também sobre a prevenção e os cuidados necessários. Este tema já vinha sendo abordado pela escola e, outro ponto a se observar era que, nessas turmas, o número de homens era maior do que de mulheres.

Na terceira atividade passamos para conteúdos musicais, abordando a audição musical e gestos guiados. Num primeiro momento, com todos os alunos sentados, foi solicitado que fechassem os olhos para outro exercício de concentração na letra da música e no contorno melódico, observando se o som subia ou descia na canção 'Aquarela' de Toquinho. Neste momento nem todos conseguiram se concentrar e alguns ficaram impacientes para ouvir.

Depois de ouvirmos a canção foi solicitado que todos levantassem da cadeira e que dançassem reproduzindo o gesto de alguns objetos que apareciam na letra da canção, seguindo o gesto da professora de música. Ao final, chegou-se ao resultado



de uma coreografia, que posteriormente foi apresentada num evento da escola. Fazendo uma comparação entre o primeiro momento e o segundo, observamos que os alunos precisavam de estímulos que levassem ao concreto, para atingir a proposta desta atividade com a canção ‘Aquarela’ de Toquinho.

A quarta atividade foi colocar no papel em branco, com desenhos ou símbolos, o que eles ouviram na canção. Durante esta atividade, a canção ‘Aquarela’ continuou a tocar e todos os alunos se expressaram, por meio de desenhos e grafismos variados, o que tinham vivenciado nesse momento na aula. Observamos a maneira como percebiam a canção, alguns mais detalhistas e outros com desenhos abstratos ou alheios à música. A aula foi finalizada com a montagem de um painel dos desenhos da canção, que ficou exposto em cada sala.

Após a descrição dessas três aulas, apresentamos, a seguir um processo de análise, incluindo comentários, com vistas a relacionar teoria e prática. Isso, a partir das três categorias escolhidas para esta análise: objetivos, ações da professora e resultados. Analisamos alguns trechos retirados do planejamento e avaliação das aulas, como apresentado no quadro, a seguir.

Quadro 1 – Análise categorial: relação entre temáticas e aulas descritas

Aulas	Objetivos	Ações da professora	Resultados
Tum-pá	Melhorar a coordenação motora	Trabalhar sequencias rítmicas, alternando palmas e pés.	Avanço coletivo no desenvolvimento da motricidade.
Criando com as cores	Desenvolver a percepção rítmica e a criatividade dos alunos.	Método do passo - marcação do pulso nos pés, com canções de ritmo binário, ternário e quaternário. Escolher cores para representar sons corporais e repetir sequências rítmicas criadas através das cores.	As turmas melhoraram a percepção rítmica e todos conseguiram criar sua própria sequência rítmica.
Expressividade e corporal e sexualidade	Ampliar a capacidade de atenção e concentração; introduzir o conceito de registro dos sons; desenvolver gestos corporais; dialogar sobre as diferenças entre sexo e sexualidade.	Audição das canções ‘Amor e sexo’ (Rita Lee) e ‘Aquarela’ (Toquinho), com gestos expressivos guiados; Grafismo e montagem de painel.	As turmas responderam melhor às atividades de audição musical quando eram acompanhadas de gestos corporais guiados, pois no coletivo apresentaram dificuldades na concentração e atenção, quando a atividade era somente de audição.

Fonte: Criado pelos autores



Para propor as aulas de música para esse público, inicialmente foi realizada uma pesquisa com a finalidade de conhecer as suas especificidades, pois era um desafio descobrir maneiras de obter resultados verbais e não verbais por meio de vivências musicais. Um dos recursos encontrados, também utilizados por educadores musicais em outros contextos, foram os métodos ativos, que são trabalhados buscando desenvolver habilidades e sensibilidades no fazer musical, como destacado por Oliveira e Silva (2006).

Dentro desta proposta, Fonterrada (2008) reforça que os métodos ativos, criados pelos educadores musicais pioneiros, servem como fonte vital, da qual retiramos contribuições para propostas educacionais utilizadas na escola e na cultura brasileira. Louro (2012) destaca que o professor também pode utilizar outras ferramentas didáticas não relacionadas ao conteúdo musical, contribuindo com estímulos para a memória, a atenção, raciocínio lógico, a coordenação visomotora⁹, a observação e a generalização. Penna (2012) também reforça que o modo de ensinar os conteúdos necessita ser de acordo com a disposição cognitiva e interesses dos alunos, sendo atividades que motivem e possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades.

Partindo dessas premissas as aulas foram fundamentadas em aspectos dos métodos ativos musicais, que visam o trabalho musical direcionado para o corpo, desenvolvendo atividades de vivências de improvisação, composição, audição, recriação musical e coordenação motora. Louro (2012) destaca que os conteúdos necessitam ser ligados a ações concretas e, com isso, o corpo é visto como veículo de aprendizado, reforçando que o desenvolvimento se dá do todo para as partes. Assim, foi possível observar a amplitude que tem uma aula de música neste contexto.

Referente às respostas dos alunos às ações da professora, foi notório o progresso dos alunos, por se tratar de elementos ativos que buscam estimular o

⁹ A coordenação visomotora está presente quando o corpo responde a um estímulo visual de forma adequada (FONSECA, 2012).



raciocínio, a memória corporal e desafios por meio de jogos e criações musicais. Destacamos os momentos de entrega dos estudantes nas atividades e o desenvolvimento de cada um, por se tratar de atividades adaptadas. Assim, observamos que os estudantes apresentaram melhoras no raciocínio, coordenação motora e consciência espaço-temporal. Louro (2012) afirma que, potencialmente, a música exerce um papel importante para a aprendizagem da pessoa com deficiência, pois existe uma relação direta com a plasticidade cerebral, que é quando o cérebro encontra subsídios para realização de alguma função que considera importante.

Destacamos os resultados extramusicais e musicais alcançados por meio dos métodos ativos. Nas aulas descritas, nem sempre as propostas foram totalmente objetivadas para o aprendizado musical, pois as maiores demandas estavam relacionadas aos elementos que poderiam contribuir para o desenvolvimento de habilidades gerais e cooperar com dificuldades específicas. Entre algumas melhorias, podemos listar o que foi percebido: melhora do raciocínio lógico, melhora da memória e coordenação motora fina e grossa, e melhora na sociabilidade. Ou seja, percebemos que os métodos ativos ajudaram nesses processos no trabalho com jogos, ações corporais e desafios musicais criativos.

Apesar do amplo desenvolvimento ser o objetivo principal, também percebemos um certo aprendizado musical que esteve ligado à coordenação motora e à psicomotricidade. Assim, podemos confirmar que a música e a psicomotricidade estão ligadas como ferramentas que se completam, facilitando o trabalho da lateralidade, pulsação, andamento, intensidade, melodia, habilidade para tocar um instrumento. Enfim, todo esse processo exige funções cognitivas, perceptivas e executivas, além do apoio psicoemocional da arte (LOURO, 2012).

Considerações Finais



A prática educativa musical vivida, ocorreu sem um preceito inicial de que se constituiria em material de investigação, porém tomou essa forma a partir da metodologia adotada. Assim, por meio desses procedimentos, foi possível estruturar o conhecimento e perceber que a experiência vivida, por meio da autoetnografia, se constituiu em um processo reflexivo e autorreflexivo que possibilitou o crescimento profissional da educadora musical implicada nesse contexto específico.

Consideramos que a pesquisa autoetnográfica também permitiu maior clareza sobre a forma de compreender o desenvolvimento e o aprendizado musical do deficiente intelectual – possibilitando reflexões e análises por meio de uma relação teórico-prática, considerando aspectos objetivos e subjetivos do processo.

No uso dos métodos ativos musicais, como proposta de aprendizagem, foram importantes as adaptações de cada aula para cada grupo, de modo que foi igualmente possível constatar a participação pessoal de cada estudante, o que resultou, de modo geral, em uma prática significativa para os participantes.

Consideramos que, por meio do direcionamento e dos estímulos ativos, principalmente aqueles relacionados ao movimento corporal, à interação social e à criatividade, foi possível perceber o desenvolvimento dos alunos na parte cognitiva, motora e interpessoal; enfim, o desenvolvimento holístico dos estudantes. Como destacado por Mateiro e Ilary (2012) a união do gesto, do movimento e da música possibilita harmonizar as faculdades senso-motoras, mentais e afetivas. Nesse sentido, os resultados desta investigação vão ao encontro das afirmações de Gainza (1988) de que a educação musical, neste contexto, estimula o potencial intelectual, social e criativo das crianças.

Nesse processo, observamos nos alunos a consciência que cada um tinha em relação aos seus limites e a necessidade que sentiam de serem considerados como pessoas socialmente integradas, daí a relevância do trabalho em grupo. Percebemos que cada estudante, independente do seu grau de dificuldade ou deficiência, teve seu tempo e sua forma de acessar o conhecimento, e de se desenvolver gradativamente com e por meio da música. Por outro lado, a maior dificuldade encontrada nesta pesquisa foi, principalmente, a organização dos dados,



porque também dependia de um processo de rememoração das ações desenvolvidas, o que se tornou em um desafio para os pesquisadores envolvidos.

Esse trabalho educativo musical, realizado com deficientes intelectuais, nos leva a ponderar que, antes de se considerar a classificação do grau de comprometimento intelectual dos alunos, é preciso que o educador tenha um olhar voltado para o ser humano e suas especificidades, pois todas as pessoas podem aprender e usufruir da música em suas vidas. Espera-se que o estudo colabore para o desenvolvimento de mais pesquisas na área com este público em específico.

Referências

BARBA, Fernando; Núcleo Educacional Barbatuques. O corpo do som: experiências do Barbatuques. **Música na Educação Básica**. Brasília: 2013.

BIRKENSHAW-FLEMING, Lois. **Music for all: teaching music to people with special needs**. Toronto: Gordon Thompson Music, 1993.

BRASIL, **Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Rio de Janeiro: Comissão Nacional Relatório de Atividades Brasil, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28678>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-actualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4ª ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <<https://sisapidoso.icict.fiocruz.br/sites/sisapidoso.icict.fiocruz.br/files/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.



BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. **Legislação Brasileira sobre pessoas com deficiência.** 7ª edição. Série Legislação. Biblioteca Digital da Câmara. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1411648989legislacao_portadora_deficiencia_7ed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 26 jun. 2017.

BOSSLE, Fabiano. **O “eu do nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na rede Municipal de ensino de Porto Alegre.** Tese Doutorado em Ciências do Movimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14944>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Enelivros, 2016.

BUNDCHEN, Denise B. S. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto-coral.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5808/000520868.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

CARMO, Eric G. do. O ensino do ritmo musical e a prática musical coletiva na escola: uma proposta metodológica. **Revista: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL.** v. 5, n. 1, p.1-6, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>> Acesso em: 08 abr. 2017.

CARVALHO, Daniela T. de. **Brincadeiras musicais na sala de aula.** Coord. Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: EUSP/FAFE/LABRIMP, 2009.

CIL, Luciana R.; GONÇALVES, Taísa G. G. L. Educação musical e educação especial na produção científica de dissertações e teses. **Revista Música Hodie,** Goiânia, v. 18, n. 2, p. 327-342, 2018. Doi: <https://doi.org/10.5216/mh.v18i2.49262>

COBB, Henry V.; MITTLER, Peter. **Diferenças significativas entre deficiência e doença mental.** Folhetos SNR nº 54. Editor: Secretariado Nacional para a reabilitação e Integração das Pessoas com deficiência. Lisboa, 2005.

FONSECA, Vitor da. **Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores.** 2ª ed. Porto Alegre: Wak editora, 2012.



FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudo de psicopedagogia musical.** São Paulo: Ed. Summus, 1988.

GONÇALVES, Martha A. **Educação Musical e inclusão escolar: uma aproximação teórica.** Monografia de Graduação em Música - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:
<https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/gonc3a7alves-martha-educac3a7c3a3o-musical-e-inclusc3a3o-escolar_uma-aproximac3a7c3a3o-tec3b3rica.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

GOULART, Diana. **Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki - Semelhanças, diferenças, especificidades.** 2000. 22p. Disponível em <http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores.html>. Acesso em: 08 ago. 2017.

JOLY, Liza Z.; SEVERINO, Natália B. **Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para educação humanizadora.** Curitiba: Editora CRV, 2016.

KATER, Carlos. **Por que música na escola? Algumas reflexões. A música na escola.** Ed. Allucci e Associados comunicações, São Paulo, 2012. Disponível em:
<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Carlos_Kater.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LEONART, Ana P. de S. A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Direitos Fundamentais e Democracia**, nº 2, UNIBRASIL, 2007. Disponível em:
<<https://livros-e-revistas.vlex.com.br/vid/pessoa-com-ncia-mercado-trabalho-75745238>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência.** São Paulo: Ed. Som, 2012.

MARTINEZ, Albertina M., TACCA, Maria C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência.** Campinas – SP: Alínea, 2011.

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

MEC. **Direito à Educação Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais: orientações gerais e marcos legais.** 2ª Ed. MEC - Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

MEC. **Deficiência Mental - Atendimento Educacional Especializado.** GOMES, Adriana L., FERNANDES, Anna C., BATISTA, Cristina A. M., SALUSTIANO, Dorivaldo A., MANTOAN, Teresa E. e FIGUEIREDO, Rita V. de. (Orgs.). Brasília - DF, 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.



OLIVEIRA, Jonathan de; SILVA, Fabiana B. A educação musical especial: um universo a ser explorado na cidade de João Pessoa. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006. p. 36-42.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**, 2007. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f70_f79.htm> Acesso em: 20 jul. 2016.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatório mundial sobre deficiência**. Traduzido por Lexicus Serviços Linguísticos, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017.

PENNA, Maura. **Música(s) e seus ensino**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012.

PINTO, Renato M. **Gesto musicalizados: uma relação entre educação física e música**. Belo Horizonte: Ed. Inédita, 1997.

PLANO 01. **Planejamento de aulas de música para turmas ASI I, ASI II, ASI III**. Centro Integrado de Educação e trabalho... (identidade preservada). Goiânia, 2013. Documento não publicado.

PLANO 02. **Planejamento de aulas de música para turmas ASI I, ASI II, ASI III**. Centro Integrado de Educação e trabalho... (identidade preservada). Goiânia, 2014. Documento não publicado.

PLANO 03. **Planejamento de aulas de música para turmas ASI I, ASI II, ASI III**. Centro Integrado de Educação e trabalho... (identidade preservada). Goiânia, 2015. Documento não publicado.

RODRIGUES, Lisiane S., GONZÁLEZ, Fernando J. Autoetnografia na pesquisa em educação histórica um desafio autonarrado. **Revista História e Ensino**, v. 21, n. 2, p. 342-361, jul/dez. Londrina, 2015.

RAVAGNANI, Anahi. **A Educação Musical de crianças com síndrome de Down em um contexto de interação social**. Dissertação de Mestrado em Música. Departamento de Artes, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. 122p. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19801/DISSERTACAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 03 abr. 2018.

SANTOS, Scarlet S. B. Para além do som: Relato de uma experiência pedagógico-musical com surdos. In: XVII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM - DIVERSIDADE HUMANA, RESPONSABILIDADE SOCIAL E CURRÍCULOS: INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO MUSICAL. Curitiba, 13 a 15 de outubro de 2016. **Anais...** Curitiba, 2016. p.1-8. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/viewFile/1941/847>> Acesso em: 02 mar. 2018.



SANTOS, Silvio M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24.1, p. 214-241, 2017.

SCRIBANO, Adrián.; DE SENA, Angelica. Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. **Cinta moebio**, n. 34, p.1-15, 2009. Doi: 10.4067/S0717-554X2009000100001

VICTÓRIO, Márcia. **O bê-a-ba do dó-ré-mi: reflexões e práticas sobre educação musical nas escolas de ensino básico**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

Recebido em: 18 de maio de 2019

Aprovado em: 27 de fevereiro de 2021