



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, E CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

URBANO DOS SANTOS AMORIM JÚNIOR

A MUSICALIZAÇÃO DE ALUNOS (A) COM DEFICIÊNCIAS DA APAE SÃO LUÍS
(RELATO DE EXPERIÊNCIA)

São Luís
2019

URBANO DOS SANTOS AMORIM JÚNIOR

**MUSICALIZAÇÃO DE ALUNOS (A) COM DEFICIÊNCIAS DA APAE SÃO LUÍS
(RELATO DE EXPERIÊNCIA)**

Monografia apresentada ao Curso Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Maranhão para obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientador: Prof. Me. Willinson Carvalho do Rosário.

São Luís
2019

Amorim Júnior, Urbano dos Santos.

A musicalização de alunos com deficiências da APAE São Luís /
Urbano dos Santos Amorim Júnior. – São Luís, 2019.

42 f

Monografia (Graduação) – Curso de Licenciatura em Música,
Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof. Me. Willinson Carvalho do Rosário.

1. Inclusão. 2. Música. 3. Educação especial. 4. Musicalização.

2. 1. Título

CDU: 78:376(812.1)

URBANO DOS SANTOS AMORIM JÚNIOR

**A MUSICALIZAÇÃO DE ALUNOS (A) COM DEFICIÊNCIAS DA APAE SÃO LUÍS
(RELATO DE EXPERIÊNCIA)**

Monografia apresentada ao Curso Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, para obtenção do grau de Licenciado em Música.

Aprovada em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Willinson Carvalho do Rosário (Orientador)

Mestre em Música/Educação Musical
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Esp. Marlene Marciel França Pontes

Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Esp. Edilson Fonseca Gusmão

Universidade Estadual do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradecimento mais que especial a minha mãe Raimunda Nonata Correia Amorim e, *in memoriam*, ao meu pai Urbano dos Santos Amorim por sempre propiciarem aos seus filhos a educação como possibilidade de transformação.

Também agradeço aos meus irmãos George Além e Mary Rose, os meus avôs e avós, os meus tios e tias, os primos, primas e sobrinhos, amigos e amigas, em especial a amiga Ana Cristina que todas e todos se sintam abraçados.

Gratificação especial a Universidade Estadual do Maranhão e a todo o seu quadro docente. Também a todos os servidores da instituição, especialmente a amiga Adenilse, por todo carinho e atenção dispensada nessa empreitada acadêmica.

Agradeço toda a comunidade da Associação de Pais e Alunos Excepcionais de São Luís – APAE.

Primordial carinho a toda turma IV do Curso Licenciatura em Música, em especial, aos amigos Abraão Estrela e José Bernardo. Aos demais companheiros do corpo discente do Curso de Música, sintam-se todos abraçados.

Agradecimento todo especial ao meu orientador Prof. Me. Willinson Carvalho do Rosário, o qual dedicou atenção, respeito e incentivo para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Esta monografia trata-se de um relato de experiência que tem como objetivo discutir o processo de musicalização que foi desenvolvido com quinze alunos (a) com deficiências cognitivas e múltiplas da rede de educação da Associação de Pais e Alunos Excepcionais de São Luís- APAE, este processo de musicalização finalizou-se com a participação destes alunos no X Festival Nossa Arte, fase Estadual. Como objetivos específicos discorremos sobre as contribuições das atividades musicais para os alunos, as experiências desenvolvidas e as relações da pessoa com deficiências e a música. Possuindo caráter qualitativo, este trabalho é uma monografia descritiva a qual utilizou como metodologia duas modalidades de pesquisa: pesquisa bibliográfica, a qual foi realizada através de revisão de literatura buscando compreender desde o processo de exclusão de direitos da pessoa com deficiências, ou seja, de que forma estas pessoas foram sendo tratadas através dos tempos e de como foram adquirindo seus direitos como cidadãos ademais, buscou-se também analisar o desenvolvimento da Educação Especial concernindo as diferentes mudanças de paradigmas: da institucionalização; da integração e o da inclusão, ademais procurou-se compreender a importância da música e de seu ensino para o desenvolvimento global da pessoa com deficiência por fim mostrarmos os fundamentos teóricos e musicais dos educadores e músicos do século XX e suas contribuições inovadoras para o processo desenvolvimento de novas propostas de ensino da música; na segunda modalidade de pesquisa foi feito uma pesquisa de campo, coletando-se informações por meio de entrevistas estruturadas abertas, direcionadas aos professores e coordenadores e ainda de depoimentos de mães e alunos. Contribuir com a formação dos alunos com deficiência a exercitar sua musicalidade, proporcionou a nós educandos da licenciatura em música vivenciarmos uma experiência diferente do ensino musical para além da sala de aula formal. Acreditamos que esta foi uma rica experiência, o qual contribuiu com a formação humana e profissional de todas as pessoas envolvidas.

Palavras Chave: Inclusão. Música. Educação Especial. Musicalização.

ABSTRACT

This monograph is an experience report that aims to discuss the process of musicalization that was developed with fifteen students (a) with cognitive and multiple disabilities of the education network of the Association of Parents and Exceptional Students of São Luís-APAE, This process of musicalization ended with the participation of these students in the X Festival Nossa Arte, State phase. As specific objectives we discuss the contributions of musical activities to the students, the developed experiences and the relationships of the person with disabilities and the music. Having a qualitative character, this work is a descriptive monograph which used as a methodology two research modalities: bibliographic research, which was conducted through literature review seeking to understand from the process of exclusion of rights of people with disabilities, ie, In what way these people were being treated through the ages and how they acquired their rights as citizens, we also sought to analyze the development of Special Education concerning the different paradigm changes: institutionalization; integration and inclusion, in addition we sought to understand the importance of music and its teaching for the global development of people with disabilities in order to show the theoretical and musical foundations of twentieth century educators and musicians and their innovative contributions to the process. development of new music teaching proposals; In the second research modality, a field research was made, collecting information through open structured interviews, directed to teachers and coordinators, as well as testimonials from mothers and students. Contributing to the training of students with disabilities to exercise their musicality, provided us students of the degree in music experience a different experience of music teaching beyond the formal classroom. We believe this was a rich experience, which contributed to the human and professional formation of all the people involved.

Keywords: Inclusion. Music. Special education. Musicalization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	11
2.1 Breve Panorâmico Histórico Mundial	11
2.2 Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil	13
2.3 A música como ferramenta de inclusão e transformação	18
2.4 Métodos Ativos e a inclusão da musicalização como ensino-aprendizagem	20
2.4.1 Método Dalcroze (Suíça 1865-1950).....	21
2.4.2 Zoltán Kodály (Suíça, 1865-1950)	23
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	25
3.1 Modalidades da pesquisa	25
4 MUSICALIZAÇÃO NA APAE SÃO LUÍS	26
4.1 Música e inclusão: como práticas significativas no processo de ensino e aprendizagem	28
4.1.1 Recursos e escolha da música para o festival	29
4.1.2 Atividades rítmicas percussivas.	30
4.1.3 Unido a prática instrumental com a prática do canto.....	36
4.1.4 A inclusão por meio do Festival Nossa Arte.....	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o desenvolvimento de pesquisa científica na área da Educação Musical para a conclusão dos estudos no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, dentro da temática da Inclusão: Educação Especial e Música. Por meio de um relato de experiência, através de uma abordagem qualitativa discutimos sobre as atividades de musicalização realizadas no período de março a junho de 2019, vivenciadas com alunos com deficiências intelectuais e múltiplas, lotados na Associação de Pais e Alunos Excepcionais- APAE de São Luís Maranhão.

Essas atividades musicais fizeram parte dos “Projetos Especiais” da instituição que foram desenvolvidas no contraturno, cujo encerramento aconteceu com uma apresentação dos alunos no maior evento das APAES do Brasil no que se refere às artes, o “Festival nossa Arte”, promovido pela Federação nacional das APAES, através da Coordenação Nacional de Artes com cooperações governamentais, empresas privadas e sociedade em geral.

O projeto especial, desenvolvido na instituição, foi intitulado de “Música e inclusão: como práticas significativas no processo de ensino e aprendizagem”. Ressaltamos que os alunos com deficiências que participaram do projeto fazem parte da rede de educação atendida pela APAE São Luís, que são: a Escola Eney Santana (Ensino Infantil; Fundamental e Médio); da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos- EJA.

Esta pesquisa teve com objetivo geral discutir o processo de desenvolvimento das práticas de musicalização com os alunos com deficiências. Também discorreremos acerca das contribuições das atividades musicais de modo a esclarecer às relações estabelecidas com a música e esses sujeitos participantes, de forma a demonstrar a importância de assegurar a organização de espaços de vivências nas linguagens artísticas, das quais façam parte as pessoas com deficiências e a sua inclusão na sociedade como um todo, numa interação rica de criação nas Artes, bem como das relações sociais. É importante mencionar que esta pesquisa teve a autorização da direção da APAE-São Luís.

Os motivos que nos moveram para desenvolvimento desta monografia estão relacionados ao fato que, no decorrer da graduação do curso de Licenciatura em Música, tivemos apenas acesso teórico a respeito da temática Educação Especial: Inclusão e suas relações com a música, mas de forma resumida. Infelizmente, no sentido prático, ficamos sem ter o contato com alunos assistidos pela educação especial.

Sendo assim, ter vivenciado a oportunidade de desenvolver o projeto com o ensino de música na APAE São Luís foi de grande relevância prática, teórica e investigativa para a minha formação. Desta forma, estender esta experiência de musicalização com os alunos com deficiências por meio de uma monografia e apresentá-la, é estar contribuindo com toda comunidade acadêmica, a pesquisadores da área e ainda a sociedade em geral.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro é esta introdução. No segundo capítulo, é apresentada a revisão de literatura com o processo histórico de como eram tratadas as pessoas com deficiências e de que forma foram acontecendo às mudanças na concepção da sociedade sobre esses sujeitos; ainda como foi se desenvolvendo a educação especial na Europa e no Brasil. Ademais, têm-se os paradigmas impostos pela sociedade às pessoas com deficiências. Ainda será mostrado que as atividades musicais e a música favorecem a inclusão do sujeito com deficiência ao meio social, contribuindo com sua autoafirmação de pertencimento ao mundo. Finalizando este segundo capítulo, são expostos os fundamentos teóricos dos educadores e músicos do início do século XX, que se ocuparam, primeiramente, em trabalhar os aspectos ativos e vitais dos alunos.

No terceiro capítulo é apresentado a metodologia da pesquisa. Possui uma abordagem qualitativa, desenvolvida através de duas modalidades: pesquisa bibliográfica, realizada através de revisão de literatura em busca de aprofundamento sobre os fenômenos investigados: Inclusão e Educação Especial e suas contextualizações com a Educação Musical; e uma pesquisa de Campo, onde se coletou informações por meio de entrevistas estruturadas abertas, direcionadas aos professores e coordenadores e de depoimentos informais de mães e alunos.

No quarto capítulo são os dados da pesquisa sobre a musicalização na APAE São Luís, mostrando-se as entrevistas com a coordenadora e a professores da APAE; discursões sobre o projeto “Música e inclusão: como práticas significativas no processo de ensino e aprendizagem”; os recursos e escolha da música para o festival; as atividades rítmicas percussivas; a prática instrumental junto com o canto e a apresentação do X Festival Nossa Arte. E no quinto capítulo são as considerações finais em que apontamos nossas avaliações sobre o processo desenvolvido.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Falar sobre inclusão não é fácil, pois é um assunto delicado. Existem divergências entre estudiosos da área médica, cientistas sociais, políticos, sociedade civil, dentre outros. O consenso atual é que a sociedade se inclua ao sujeito excluído. Então, nessa primeira parte deste trabalho trataremos com essa parcela da chamada exclusão, o da pessoa com deficiência. Assim, faremos um breve percurso histórico para compreender como foram excluídos de direito essas pessoas e de que forma esses direitos foram sendo conquistados, assim como o desenvolvimento da educação especial no Brasil. Também são apresentadas questões sobre a música como ferramenta de inclusão e transformação e ainda os métodos ativos em educação musical.

2.1 Breve Panorâmico Histórico Mundial

O processo da exclusão de direitos à inclusão das pessoas com deficiência está relacionado com as características econômicas, sociais, políticas e culturais concretas de cada época, as quais são determinantes para o modo como se pensa as diferenças e os direitos humanos em caráter universal. Para Martins (2004), a pessoa com deficiência enfrentou, ao longo da história da humanidade, uma realidade de exclusão acompanhada de muitas lutas e enalços. Até se chegar ao que almejamos hoje como inclusão, o sujeito com deficiência passou por vários estigmas, sendo excluído, marginalizado, sendo considerado como uma aberração e até mesmo sendo atração popular.

De acordo com Aranha (1995), nas comunidades primitivas havia o costume da eliminação ou abandono do sujeito com algum tipo de deficiência. Atitude justificada como algo necessário para a prevenção da comunidade, pois estes membros consideravam a força física essencial para a sobrevivência individual ou coletiva. Assim, esses povos tinham essa concepção, sem ocasionar posteriormente uma crise moral por parte do grupo.

Mesmo civilizações clássicas, já bem mais evoluídas no contexto filosófico-social, esta prática também era realizada pelos gregos, romanos, além de outros povos desta época. O extermínio de crianças com deficiência continuava a ser comum, pois se buscava uma forma de eugenia, de “homem perfeito”. Deste comportamento cultural, livravam-se apenas alguns nobres e pessoas mais abastadas e os deficientes intelectuais, não sendo identificados, logo após o nascimento (ARANHA, 1995).

Segundo Aranha (1995), na idade média foi disseminado, principalmente pela Igreja Católica, que a pessoa com deficiência tinha uma alma e deveria ser aceita por caridade e não precisava morrer ou ser abandonada. Toda via, pregou-se no consciente social que ser deficiente ou ter um filho deficiente era consequência da família ou da pessoa ter cometido um pecado, ou ainda porque se encontrava dominada pelo demônio. Isso deixou a sociedade com medo, causando afastamento e rotulações. Muitas famílias passaram a esconder seus parentes com deficiência ou abandoná-los nas ruas.

Por muitos séculos o atendimento a pessoa com deficiência estava vinculado para manutenção da ordem social, pois atendia ao desejo da população de que estas pessoas tinham de ficar convenientemente confinadas em instituições, hospícios ou albergues. Logo, longe da vida social, pois, ainda eram tidas como empecilho, motivo de vergonha, fruto do pecado e da desonra de certo grupo familiar (ARANHA, 1995).

Segundo relata Martins (1999) é somente a partir do século XVI que começam a surgir as primeiras reações científicas contrárias as difundidas pela igreja. O termo deficiência deixaria de estar vinculado a questões espirituais para ser compreendida a partir de questões orgânicas. “A primeira tentativa científica de estudo das pessoas com deficiência surgiu no século XVI com Paracelso e Cardano, médicos alquimistas que defendiam a possibilidade de tratamento da pessoa com deficiência” (SANTOS, 2002, p.27). Contudo, na visão médica, com relação ao que estas pessoas poderiam ser educadas, consideravam que pouco ou nada poderiam fazer, sendo a melhor solução o seu isolamento social.

Nessa direção, o estigma deixa de ser a impureza da alma para ser “a ineducabilidade ou irreversibilidade do ser humano. O médico passa a ser o novo condutor do destino da pessoa deficiente, encarregando-se de julgá-lo, de salvá-lo ou mesmo condená-lo” (Martins, 1999, p.132). Este isolamento social também decorre em vista das novas formas de trabalho, da transição para um modelo capitalista, dominado pelo comércio e produção. Os sujeitos vistos como incapazes de realizar atividades produtivas ou de se ajustarem nas exigências do novo modelo, passaram a ser encaminhados a locais de internações sob tutelas do Estado, recebendo as mais variadas denominações, como anormais e ou mesmo idiotas. (MAZZOTTA, 1999).

Entretanto, apesar destas situações de segregações das pessoas com deficiências, começam a surgir na Europa, muito embora de forma isolada, as primeiras experiências de educação direcionadas a esses sujeitos com deficiências, dentre as quais segundo Martins (1999) podemos destacar:

(...) a do frade Ponce de León que desenvolveu em meados do século XVI um trabalho com crianças “ surdas”, no Mosteiro de Onã e que depois escreveu o livro “Doutrina para Surdos e Mudos”; a de Juan Pablo Bonet que edita na França em 1620 a primeira obra nessa área intitulada “Redação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar”; a do Abade Charles Micchael de L’ Epée que fundaria em 1770 a primeira escola pública para “surdos”, a de Valentin Haün em 1784 criou o Instituto para Cegos, em Paris; A de Luis Braille aluno desta instituição , que em 1829 faz uma adaptação do código de comunicação noturna utilizada até hoje (Martins, 1999, p.132).

Conforme Mazzotta (2005) foram estes os primeiros movimentos educacionais que favoreceram as pessoas com deficiências, ao quais podem ser considerados como os pilares para o nascimento da “Educação Especial”. A partir de então, houve uma expansão para outros países, inicialmente para os estados Unidos e Canadá, e depois veio para o Brasil.

Assim, a educação especial deve ser entendida como uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar, e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal às pessoas com deficiências (MAZZOTTA, 2005).

2.2 Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil

A educação especial no Brasil é definida por dois importantes períodos, caracterizados pela natureza e abrangência das iniciativas oficiais e particulares. O primeiro período, de 1854 a 1956 foi tomado por ações governamentais e ações de instituições particulares. O segundo período, de 1957 aos nossos dias, foi evidenciado pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional para o atendimento de pessoas com deficiências (MAZOLLA, 2005).

Seguindo a tendência internacional, o país passou pela transição do modelo da Institucionalização, seguido pelo modelo da Integração por meio do princípio da normalização e este qual estamos vivenciando agora o da inclusão (LOURO 2012). O período compreendido pelo princípio da Institucionalização ocorreu no decorrer do século XIX, onde pessoas com necessidades educacionais especiais eram separadas do convívio familiar, deixadas em asilos e instituições que foram fundadas para este fim, o modelo da Integração por meio do princípio da normalização vai ocorrer a partir de 1970 indos até meados dos anos 80 aonde começa uma nova proposta para as pessoas com deficiências o da Inclusão.

A história da Educação Especial no Brasil teve como marcos fundamental, a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Ambos na cidade do Rio de Janeiro e por iniciativa do governo Imperial. A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes,

abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. No entanto, não deixou de se constituir em uma medida precária em termos nacionais. Em 1872 havia uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, mas eram atendidos, apenas, 35 cegos e 17 surdos nestas instituições (MAZOTTA, 2005).

Por algumas décadas esses Institutos foram os únicos que ofereceram atendimento para pessoas com deficiência. Nas primeiras décadas do século XX houve uma expansão na oferta do atendimento especial, porém, oferecida de forma heterogênea e com uma projeção lenta. Bueno (2011) fala que “após a Proclamação da República, a educação especial foi se expandindo, embora de forma extremamente lenta, fenômeno que não se refere somente a ela, mas perpassa toda a educação brasileira” (Bueno, 2011, p. 102).

Enquanto o movimento pela institucionalização das pessoas com deficiência intelectual em vários países era crescente por meio da criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no Brasil havia um descaso do governo para assumir esta clientela da educação especial. Ainda assim, foi fundada em 1927 a Sociedade Pestalozzi, em Canoas Rio Grande do Sul. Ela foi “precursor de um movimento que ainda, com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul” (MAZOLLA, 2005, p.42), funcionado como internato, externato e semi-internato, especializado no atendimento a pessoas com deficiência intelectual.

Em 11 de dezembro de 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE na cidade do Rio de Janeiro. Como entidade particular, assistencial e sem fins lucrativos, tem como objetivo cuidar dos problemas relacionados com o “excepcional deficiente mental”. Segundo Mazzotta:

(...) a criação da APAE-Rio foi seguida da fundação de várias APAES; Volta Redonda (1956), São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiá, João Pessoa e Caxias do Sul(1957), Natal(1959), Muriaé(1960), São Paulo, contando hoje com uma importante Federação Nacional das APAES com mais de Mil entidades associadas (MAZOTTA, 2005, p.47).

Com o passar dos anos, foi sendo oferecido atendimento gratuito nessas instituições, levando o Estado brasileiro a investir dinheiro público em muitas dessas associações e institutos. Essa atitude foi contestada por Miranda (2003), pois conforme o autor, além do Estado não assumir a educação das pessoas com deficiência, ainda investia e continua investido dinheiro público em instituições privadas (MIRANDA, 2003).

A partir da década de 60, a comunidade científica passou a questionar esse modelo de segregação através de um movimento de desinstitucionalização que ganhou força, respaldado pela sociedade, por cientistas, familiares e profissionais da área de saúde. Outro fator para a quebra desse princípio foi motivado pelas próprias pessoas com deficiência, que estavam se organizando em torno de seus problemas, como os cegos, que fundaram em 1964, o Conselho Brasileiro do Bem-estar dos Cegos.

Em 1970, ocorre outro importante marco na educação do deficiente no Brasil. Criou-se, pela primeira vez, um órgão para a definição de metas governamentais específicas para educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Nesse período, institui-se o princípio da normalização, norteador dessas transformações. Pressupondo integrar as pessoas com necessidades educacionais à sociedade, foi instituído um novo modelo, o da Integração. Nessa época, “o poder público começou a ter obrigações mais efetivas com relação ao atendimento das pessoas com necessidades especiais, tendo o dever de minimizar as situações de segregação, buscando a inserção das pessoas em todos os serviços oferecidos, inclusive nas escolas” (LOURO, 2010, p.10).

Entretanto, esta proposta de Integração, a partir das décadas de 70 e 80, não obteve êxito, pois era exigido ao aluno da classe especial se integrar ao processo educativo, sendo que este já trazia consigo uma grande defasagem de desenvolvimento nos conhecimentos acadêmicos e dificuldades inerentes a sua própria condição orgânica. Mesmo assim, este aluno tinha que se adaptar a rotina da sala de aula, aos métodos de ensino e aos currículos. Porém, não se tinha qualquer adaptação para acolhe-lo. Dessa forma, esse aluno passou a ser considerado fracassado ou mesmo incapaz, sendo excluído do ensino comum, e o direcionamento para ele era ser acolhido pelas classes especiais (SANTOS 2002).

Com o fim da ditadura militar, foi instituída a constituição de 1988, que trás no capítulo III, seção I, artigo 208, parágrafo III, uma definição sobre o direito à educação especializada para as pessoas com deficiência: o “atendimento educacional especializado aos portadores com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2008, Art.208) Esse foi um grande avanço para a educação especial no país. Logo após a redação da constituição, o Brasil participou de inúmeras conferências e reuniões mundiais sobre esse tema, fortalecendo mais ainda o seu compromisso com a educação de pessoas com deficiência.

Dentre esses grandes movimentos sociais de apoio a todas as diferenças, dois merecem destaques. Primeiro, as quais tiveram o Brasil como signatário, foi básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa a Conferência Mundial de

educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia -1990, cujo objetivo foi fornecer definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos.

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990).

O segundo destaque foi a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha - 1994. A Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial, reafirma o direito de todos à educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reconhece as necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Este documento foi criado para apontar aos países, a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham atender a todas as pessoas de modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais. De acordo com a declaração, os princípios por ela defendidos é que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem as necessidades dos indivíduos nela matriculados (UNESCO, 1994).

Estas mudanças defendidas na declaração de Salamanca, foram inseridas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (LDB), na qual é determinado que estes alunos sejam atendidos nas redes “regulares” de ensino. E em seu artigo 59, parágrafo I, a LDB orienta que “currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 209), sejam adaptados, ou seja, assegura ainda que sejam realizadas modificações nos currículos e metodologias para beneficiar e promover a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

É importante frisar que o conceito de escola inclusiva, segundo as resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998) já orientavam sobre uma nova conduta da escola regular que deveria propor em seu projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favorecessem inclusão social e práticas educativas diferenciadas, atendendo a todos os alunos (FERNANDES, 1999).

Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os portadores de necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (BRASIL, 1998).

A atual Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), coloca em discussão a transformação das escolas especiais no Brasil por compreender que as pessoas com deficiência precisam estar inseridas nas escolas comuns. A realidade estudada aponta um longo caminho para que isso aconteça, pois a demanda de pessoas com deficiência matriculadas nas escolas comuns ainda é notadamente significativa. De forma que este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada.

Muito embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, estas ainda são minúsculas devido a grande extensão do país, pois, a grande maioria das redes de ensino ainda carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização. No Brasil, “a realidade da rede pública de ensino ainda é de salas superlotadas, baixos salários, má formação dos professores, projetos pedagógicos ultrapassados e estrutura precária, o que dificulta a aprendizagem de qualquer criança.” (RESENDE; VITAL, 2008, p.41). Essa realidade ainda dificulta muito, a total inclusão e a aceitação do aluno com deficiência pelo professor, pois além do seu despreparo, há várias outras causas já foram citadas anteriormente.

Infelizmente, até o momento, o que se percebe é a presença de contradições, um distanciamento entre as necessidades reais do sistema de educação, a do ensino especial e os textos legais que norteiam a política de educação inclusiva. Pois se as políticas de inclusão escolar permanecem somente na criação de leis, decretos, normas, contudo, não busca compreender as diferentes realidades do nosso país. Para que possamos perceber que existem diferentes necessidades daquelas as quais estão além daquelas que se encontram presentes nos documentos oficiais, e que precisam ser conhecidas e atendidas, para que esta proposta de igualdade se realize na prática escolar do dia a dia deve haver por meios de políticas públicas concretas ações a qual realmente impulse mudanças significativas para com a educação das pessoas com deficiências e para a educação como um todo (MIRANDA, 2017).

2.3 A música como ferramenta de inclusão e transformação

A Música como campo do conhecimento deve ser entendida como uma linguagem artística organizada e fundamentada culturalmente o que a valida como prática social, pois nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e a sociedade que a constrói e que dela se apropriam (LOUREIRO, 2008).

De acordo com Loureiro (2008) apud Fonterrada (2014):

O aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se referem a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. Em consequência transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical (LOUREIRO, 2008, p114 apud FONTERRADA, 2014, p.41)

Neste contexto o processo de aprendizagem pressupõe a consolidação de metas que vão sendo conquistadas. Estas metas, porém, dizem respeito a cada indivíduo e não deveriam ser tratadas numa generalidade, como uma receita que funcione para todos da mesma maneira.

Cada indivíduo é um universo único e particular, que deve ser respeitado, estudado e apreendido pelo professor. Podemos, em algum tempo, perceber as dificuldades, facilidades, preferências e necessidades de cada aluno, contudo esse fazer é artesanal, ou seja, é preciso que o educador tenha a compreensão desta subjetividade e individualidade dos educandos e que isso demanda tempo e uma atitude de constante observação por parte do professor. Desta forma, não seremos induzidos ao erro de querer que todos os sujeitos internalizem e respondam aos estímulos gerados para sua aprendizagem ao mesmo tempo e da mesma maneira (Louro 2006).

A princípio, a inclusão deve perpassar todos os segmentos. Sendo assim, a área da educação musical não pode ficar à margem. Música é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento. Proporciona a interação entre aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, como também a promoção da comunicação social, a expressão musical, e também na exploração de materiais sonoros (Tristão, 2006).

Concordamos com Leão apud Alvins (1966) quando nos fala que a música pode representar um mundo não ameaçador para as pessoas com deficiências, com o qual eles podem se comunicar, interagir e se auto identificarem, desta forma, ampliando as suas oportunidades, e superando certos limites físicos e mentais. As atividades musicais podem

ainda favorecer a integração do sujeito com deficiência ao meio social e emocional de forma a contribuir com sua autoafirmação de pertencimento ao mundo. Joly (2003) afirma que uma das bases da música é o som e este produz diferentes mudanças psíquicas no indivíduo, parecendo provocar alterações nas condutas para que os mesmos se adaptem melhor à vida escolar, contribuindo para sua interação social e melhor rendimento nas atividades de aprendizagem.

Conforme Sekeff (2002) estudos apontam que a música afeta o sujeito como um todo, induzindo-o a mais diversas reações, independentemente se o mesmo tenha uma deficiência ou não. Tal estímulo sonoro acionará seu sistema sensorial, motor e afetivo, provocando mudança em seu metabolismo, dentre as quais: a aceleração da respiração; repercussão sobre a atuação de secreção das glândulas interna atuará também no córtex cerebral, no ritmo cardíaco, na respiração, na pressão arterial, além de motivar, emocionar fazendo uma movimentação na química cerebral da pessoa, influenciando em sua conduta.

Desta forma, por intermédio da educação musical, os alunos podem vivenciar novas experiências uma vez que o processo de socialização é uma importante ferramenta para que estes sujeitos entendam de maneira mais sensível e crítica, a realidade na qual estão inseridas.

No ensino de música, não existem pessoas predestinadas ao entendimento, todos possuem certos conhecimentos e possibilidades de desenvolvimento musical. Segundo John Sloboda (2008), assim como a utilização da linguagem não é restrita aos linguistas, a música também não é de uso e compreensão exclusiva dos músicos. De forma geral, todos os seres humanos são naturalmente musicais. “O preconceito de que é preciso possuir o “dom” inato para fazer música não precisa mais existir. Qualquer pessoa pode aprender música e se expressar por meio dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para sua prática” (LOUREIRO, 2003, p.163). Assim, ao afirmamos que qualquer pessoa pode se desenvolver musicalmente, devemos tornar acessível a atividade musical de forma ampla e democrática a todas as pessoas.

Concordamos com Freire (1996) quando afirma que todas as pessoas, independente da idade, sexo ou etnia, lidam com a música em vários momentos de suas vidas. A musicalidade faz parte do universo das pessoas, em diferentes espaços e situações. Assim, torna-se importante que esta arte esteja presente na escola. Mas isso não basta, ela precisa ser vivenciada de maneira expressiva, pois é uma manifestação social acumulada ao longo da humanidade. Neste sentido, as propostas educacionais na área musical se tornarão motivadoras, pois os alunos já possuem certa vivência musical e tais conhecimentos pré-

existentes os quais poderão servir como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos (FREIRE, 1996).

A preocupação na busca de novas opções para a educação e para a inclusão faz com que aproveitemos a música como uma alternativa, possibilitando a manutenção de um permanente diálogo com as demais ciências humanas, consciente de um ensino mais crítico e criativo no contexto de uma educação musical inclusiva com a comunidade.

Precisamos analisar que o trabalho com a música pelo viés da educação inclusiva é desafiador. Contudo, nós professores podemos atenuar esta realidade através da compreensão de que estas pessoas com deficiências estão a vivenciar o fenômeno da aprendizagem da mesma maneira que as outras, ou seja, conforme as mesmas regras. Entretanto, de forma mais lenta, devido as suas limitações. Assim, faz-se necessário uma ênfase para esses alunos (LOURO,2016).

Por fim, reforçamos que essas pessoas são sujeitos históricos.

Concebemos a musicalização 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, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico participante (PENNA, 2015, p. 49)

Diante do exposto, podemos concluir que a música é a matéria prima para um desenvolvimento educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do individuo como um todo.

2.4 Métodos Ativos e a inclusão da musicalização como ensino-aprendizagem

Dentre os músicos do século XX que se destacaram na educação musical pelo seu comprometimento, aliado a uma pertinência nas suas propostas e que atravessaram as fronteiras e marcaram presença no Brasil com suas ideias, na chamada “primeira geração”, destacam-se Émilie-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodaly, Carl Orff e Shinichi Suzuki (FONTERRADA, 2008).

A ideia de musicalização surge a partir desses educadores em resposta as metodologias tradicionais. Não que estas não tenham importâncias e sim que este não era o único caminho para o ensino da música. Contudo, a esse respeito dos métodos ativos, Fonterrada nos alerta que:

[...] as ideias pioneiras desses educadores, não são como um método pronto, acabado mais sim como um a base, ou seja, um caminho pedagógico musical para o educador. É isso que se fará a seguir, para que o professor, a parti das condições históricas e do contexto em que o ensino de música se dá hoje, possa proceder às necessárias avaliações crítica e adaptações, afim de que se usufrua efetivamente das contribuições que essas abordagens podem trazer ao Brasil (FONTERADA, 2008, p. 120).

Nesta perspectiva, o alerta da autora é que nem tudo pode dar certo, pois as pessoas são diferentes, os recursos são diferentes e as metas a serem alcançadas também a são. Assim, é importante que o educador tenha o conhecimento dos diversos modelos. A partir de então possa criar a sua própria metodologia.

Devemos nos atentar que a musicalização deve ser entendida como maneiras de se musicalizar, pensando numa real integração entre as diversas áreas do conhecimento humano, de modo a harmonizar os diferentes saberes das pessoas. Assim, diversos conteúdos podem ser explorados pelos educadores musicais de várias formas diferentes. Nesse caminho, faz-se necessário que conceitos musicais (andamento, intensidade, ritmo e som) possam ser contextualizados com o canto, e mesmo com a instrumentação, estas interações possibilitarão novas maneiras de se trabalhar com a sociabilização e aos aspectos relacionados à cultura, de forma que estas atitudes assumirão uma importante contribuição no aprendizado musical (LOURO 2006).

Promovido por uma série de mudanças e transformações na sociedade Ocidental, o surgimento dos métodos ativos da primeira geração, no início do século XX, enfocava uma preocupação em aproximar a música das pessoas. Os educadores musicais desse século, diziam ser importante se entrar em contato com a música como experiência de vida.

A seguir, vamos falar sobre fundamentos teóricos de dois desses educadores, Dalcroze e Kodaly.

2.4.1 Método Dalcroze (Suíça 1865-1950).

O Método Dalcroze recebeu o nome do músico e educador suíço que o fundou e o desenvolveu: Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950). Quem o conheceu declarava que o mesmo era um pedagogo excepcional e que constantemente modificava, desenvolvia, expandia algo de novo à sua metodologia. Enquanto professor de solfejo e harmonia no conservatório de Genebra destacava-se como uma pessoa muito interessada e envolvida com os problemas rítmicos dos seus alunos. Numa destas observações percebeu que um dos seus alunos era

capaz de caminhar ritmicamente, apesar de seus problemas musicais. Assim, esta observação levou a concluir que as pessoas possuem um ritmo, porém, não transferem estes instintos para preencher as suas necessidades musicais (MULATTI, 2007).

Esta conquista marcou o início de suas experiências, com exércitos rítmicos através do ato de caminhar com a música. Os alunos caminhavam em umas variedades de tempo para as variações para as improvisações do prof. Dalcroze. Conforme ele continuou sua experimentação ele acrescentou mais exigência da musculatura e eventualmente descobriu que o sucesso dependia do uso do corpo (MULATTI, 2007, p.2007).

Muito embora sua metodologia sendo desprezada num primeiro momento pela sociedade de Genebra, o que fez com Dalcroze fosse demitido do conservatório em 1902, contudo não desistiu das suas convicções, abrindo seu próprio estúdio e dando continuidade no desenvolvimento de sua metodologia. Sua perseverança fez com seus trabalhos recebessem reconhecimento em uma Conferência Internacional de Educadores Musicais em 1905. A partir da premiação deste evento, um grupo de empresários montaram um centro musical e um teatro para Dalcroze na Alemanha, onde a partir de então muitas experiências foram realizadas, fazendo-o ganhar adeptos no mundo todo e interessados em seu método. Com o início da 1ª Guerra mundial, Dalcroze voltou para Suíça, onde suas ideias foram finalmente reconhecidas, garantido a ele a fundação do Instituto Dalcroze em Genebra.

Seu sistema de educação musical denominado “Eurhythmics”, ou “Ginástica Rítmica”, o objetivo geral do método Dalcroze é “a realização expressiva do ritmo e a sua vivência através do movimento corporal” (PAZ, 2000, p.258). A coordenação do movimento ocorre através do ritmo, resultando numa independência do movimento e na conscientização de todas as partes do corpo. A ênfase está no prazer que todas as pessoas encontram através do movimento rítmico. Independente da idade, todos os sujeitos podem se sentir bem quando se dão conta dos ritmos que animam seus corpos. As crianças, particularmente, gostam de descobrir os ritmos que estão a sua volta, em seu mundo e se expressam através da música (MULATTI, 2007).

É importante frisar que a criatividade, através das formas mais variadas, é sempre encorajada e fomentada na metodologia desenvolvida por Dalcroze. (MULATTI, 2007). Por meio da aplicação do movimento físico refina, também, a técnica instrumental e dá especial atenção a arte da improvisação. Assim, por meio deste método propõe despertar e desenvolver, pela repetição de exercícios, os ritmos naturais do corpo, aperfeiçoando a

memória, desenvolvendo o caráter e enriquecendo o cérebro. É necessário fazer música fisicamente para depois poder expressá-la” (PAZ, 2000, p.256).

2.4.2 Zoltán Kodály (Suíça, 1865-1950)

Nascido na cidade de Kecskemét na Hungria o compositor e educador Zoltán Kodaly, cujo pensamento filosófico é que música, sendo parte integrante a toda a cultura humana, pertencente à todas as pessoas. A sua proposta pedagógica é essencialmente fundamentada no canto e na valorização do folclore. Contudo, não é um método puramente vocal, também inclui uma parte lúdica por meio de brincadeiras e jogos infantis, a inserção de instrumentos percussivos e a utilização de flautas doces. Como relata Mateiro; Ilari “os alunos participam ativamente em sala de aulas através de atividades que, no conceito da educação musical contemporânea, são entendidas como performance, apreciação e composição” (MATEIRO; ILARI, 2012, p.59). Outra característica do educador Kodaly, foi que antes de inserir seu método, concentrou seus esforços inicialmente na reestruturação e ampliação da formação profissional dos professores de música.

Mateiro e Ilari (2012) comentam que para Kodaly as canções e jogos infantis e melodias folclóricas são músicas vivas e que podem ser trabalhadas antes da criança ir para a escola. Porém, não são canções pedagógicas para atenderem padrões pedagógicos, mas um repertório diretamente proporcional ao idioma materno, que fazem parte do meio social, o qual a criança se comunica. Neste sentido, “o educador deve valorizar estas canções folclóricas e populares, incluí-las e contextualiza-las com o meio educacional, pois estas cooperam na formação de valores e no estabelecimento de uma identidade cultural” (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 59).

Concordamos com Mateiro; Ilari (2012) quando afirmam que cabe aos educadores musicais brasileiros explorarem toda variedade de células rítmicas e melodias presentes nas nossas tradições musicais das quais podemos destacar: a música regional; as mais variadas formas de sambas; as cantigas de serestas; dentre outras, buscando encontrar rimas, jogos e brincadeiras que representam as nossas identidades para que possam ser utilizados como material de ensino adaptados a metodologia Kodaly.

Diante do que foi exposto, a ênfase dada a esses dois métodos ativos em educação, é devido ao fato de Dalcroze e Kodaly priorizarem a vivência musical direta e imediata, a manipulação e a experimentação sonora, a prática musical em conjunto e a vivência corporal como base inicial do processo de ensino aprendizagem, além de se basearem na prática

musical sistematizada, orientada linearmente. A partir de conteúdos mais simples àqueles considerados mais complexos, não os torna métodos enfadonhos, mas sim criativos motivadores e prazerosos (MATEIRO; ILARI, 2012).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi desenvolvido sob a forma de um relato de experiência. Segundo Fernandes (2009), “é uma categoria de texto que está presente na produção acadêmica e científica composto pela descrição e análise de uma prática de ensino da música desenvolvida pelo próprio autor do trabalho” (FERNANDES, 2013, p.2014). Desta forma, é uma pesquisa descritiva de caráter qualitativo.

É preciso considerar que os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificados, pois:

“[...] trata-se de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitude, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a uma operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p.41).

De modo que na pesquisa qualitativa se faz necessário que se procure entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos atores da situação estudada, e a partir, daí o pesquisador estabeleça sua interpretação da situação estudada.

3.1 Modalidades da pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizadas duas modalidades de pesquisa: pesquisa bibliográfica, que foi realizada através de revisão de literatura em busca de aprofundamento sobre os fenômenos investigados: Inclusão e Educação Especial e suas contextualizações com a Educação Musical. Estas leituras foram realizadas em diversas bibliografias especializadas (livros, monografias, tese e artigos acadêmicos).

Como segunda modalidade fizemos uma pesquisa de Campo através de observação pela qual foram coletadas informações por meio de entrevistas estruturadas abertas direcionadas aos professores e coordenadora da APAE São Luís com o objetivo de compreender qual o posicionamento da instituição sobre este novo paradigma da Inclusão. Ademais, foram feitas entrevistas informais sobre o processo de musicalização, coletadas por meios de depoimentos de mães e alunos. Esclarecemos que essas entrevistas foram realizadas durante a aplicação do Projeto Especial na APAE São Luís. Esclarecemos ainda que no desenvolvimento do relato de experiência nomeou-se a professora de teatro da APAE de “PROFESSORA A” e a professora de dança de “PROFESSORA B”, e que o “professor de música” refere-se ao autor da monografia.

4 MUSICALIZAÇÃO NA APAE SÃO LUÍS

A Associação de Pais e Amigos de São Luís (APAE), foi fundada em 1971, primeiramente, sob caráter assistencialista e terapêutico. A implantação do caráter educacional começa a partir de 1972 com a fundação da escola Eney Santana, oferecendo, hoje, uma ampla ação para o desenvolvimento da educação da pessoa com deficiência intelectual ou múltipla, por meio de várias ações pedagógicas educacionais estruturadas e organizadas. Os níveis de modalidade de ensino são: Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos – EJA; Ensino Médio; Oficinas Pedagógicas; qualificação Profissional; Inclusão no trabalho e acompanhamento terapêutico.

Conforme a nova Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é posto em questionamento a readequação das escolas especiais no Brasil por compreender que as pessoas com deficiência precisam estar inseridas nas escolas comuns. Por outro lado, o Instituto Nacional de Surdos (INES) e o Instituto Benjamim Constante (ICB), juntamente com entidades representativas para as pessoas com deficiência, contando com as APAES, movimentam-se para que isso não venha acontecer. Visto que a educação para surdos e cegos desafia o atendimento igual numa sala de aula - classe regular, ultrapassando questões pedagógicas e metodológicas, já que as questões de acessibilidade ainda não foram resolvidas nas instalações escolares do país (FIEGENBAUM, 2009).

Em entrevista com a coordenadora da APAE (São Luís) sobre qual seria o posicionamento da Instituição a respeito da inclusão como novo paradigma educacional?

A APAE São Luís não é contra a Inclusão, pelo contrário, nós estamos sempre à prática lá, pois nossos portões sempre estão abertos à comunidade local, onde estes possam utilizar das instalações da instituição, como o ginásio ou mesmo a piscina para a prática de esportes junto com os alunos com deficiências. Também encaminhamos alunos da instituição quando já estão em um melhor estágio de desenvolvimento social e cognitivo para as escolas de ensino comum para que esses possam dar seguimento aos seus estudos, e também desenvolvemos várias atividades em que procuramos envolver nossos alunos nas mais variadas atividades de inclusão. (Coordenadora A, APAE São Luís).

Acreditamos que o diálogo, considerado o primeiro passo do longo caminho a percorrer, já foi iniciado. Como acentua Louro (2016), muitas leis que garantem a inclusão da pessoa com deficiência na escola e no mercado de trabalho já existem. Assim, cabe a todos lutar para que elas sejam cumpridas, pois estamos vivenciando um novo momento histórico importantíssimo. Como em qualquer tentativa de mudança de paradigma, haveremos de passar por crises e dificuldades frente às novas preposições.

Questionamos ainda, frente a essa nova realidade de Inclusão total: a APAE São Luís pode vir ser um Centro Educacional?

Com respeito sobre este novo paradigma da educação a Inclusão, ainda haveremos muito de dialogar com o MEC, sociedade civil e outras entidades através de audiências públicas para que se possa chegar a um melhor para todos. A Lei está aí, agora precisamos desenvolver políticas publicas para que possamos chegar a um consenso. Outra questão diz respeito ao posicionamento do país, pois são eles que devem escolher aonde deva ser melhor para os seus filhos (CORDENADORA A, APAE São Luís).

A professora A também respondeu a mesma pergunta, dizendo que “a APAE São Luís estará pronta para abrir suas portas a matricula de todos os alunos sem deficiências, a questão é se estes se matriculam na entidade, pois ainda, além de grande estigma, há um preconceito muito grande com relação à pessoa com deficiência”. Esta afirmativa pode ser embasada por Louro (2013) quando fala que uma mudança de pensamento de toda uma sociedade sobre algo historicamente construído no imaginário, há muito tempo, em relação a um grupo, pode demandar gerações até que estas transformações aconteçam de fato.

Nessa direção, fizemos outra pergunta para a Coordenadora A: e qual seria o grande desafio para a Inclusão da pessoa deficiente no ensino comum?

O grande desafio será, com certeza, o trabalho educacional a ser desenvolvido com a pessoa que tem deficiência Intelectual, pois este demanda de um cuidado ainda muito maior do que com qualquer outra deficiência, devido a grande complexidade que é o trabalho com essa pessoa, pois basta observar a grande precariedade que é a maioria do ensino público, assim, é preciso muita cautela, pois ao invés de estarmos incluindo, poderemos estar excluindo este sujeito de seus direitos (Coordenadora A, APAE São Luís).

Nesta perspectiva, Dutra (2005) já esclarecia que o quadro atual de atendimento as desigualdades parece refletir o não cumprimento de direito a todos à educação, pois ainda há evidências de violações de direitos das crianças e jovens com deficiências no contexto educacional, tais como: escolas e professores que não se sentem preparados para receber alunos com deficiências nas classes comuns de ensino regular. Desta forma, as famílias que não desistem da educação de seus filhos buscam escolas especiais ou particulares. Há casos de famílias que não consideram as escolas regulares ambiente seguro para seus filhos, e ainda quando as crianças são aceitas em escolas regulares, tendem a abandonar as salas de aulas, porque as mesmas não atendem suas necessidades.

A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos, pois como nos fala Stainback (1999):

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades e a sociedade toma decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (STAINBACK, 1999, p.21).

Desta forma, é importante que as sociedades, escolas e comunidade abracem o desafio da inclusão e, ao mesmo tempo, tenham em mente que o principal objetivo é facilitar e ajudar a aprendizagem e a participação, no sentido de proporcionar a adaptação e o ajustamento de todos os indivíduos à vida em sociedade, a que tem direito. Neste sentido, teoricamente, a Educação Inclusiva objetiva amenizar as pressões que estão causando a exclusão, como também reduzir as desvalorizações acrescentadas aos sujeitos, seja pelo motivo de alguma incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade (LEÃO, 2003).

O trabalho com a educação inclusiva demanda de múltiplos olhares na atuação metodológica de qualquer professor exigindo uma mudança de atitudes nos seus hábitos e em seus valores. Por fim, uma plena exigência de compromisso com todos os educandos. Desta forma, em nossas práticas, devemos ter “[...] empenho, disponibilidade, predisposição para a aprendizagem, qualificação, exercício de pensar criticamente a própria prática e não conformidade com o discurso da acomodação, do silêncio imposto” (SILVA, 2009, p. 186).

4.1 Música e inclusão: como práticas significativas no processo de ensino e aprendizagem

Dentre as ações curriculares das escolas da Rede APAE, estão presentes as propostas de atividades diversificadas que sugerem que sejam feitas a implantação de “projetos especiais” que devem ser desenvolvidos nas linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais), como objetivo do aprofundamento destas linguagens artísticas, visando à contribuição para formação, inclusão do indivíduo e na geração de oportunidades que propiciem a construção da sua autonomia pessoal e social por meio das Artes.

Desta forma, foram desenvolvidas, por meio do projeto especial “Música e Inclusão: como prática de ensino aprendizagem”, atividades de aulas de musicalização através de oficinas de canto e percussão oferecidas a uma turma heterogênea, cujo público alvo foram pessoas com deficiências cognitivas, de idades entre 19 a 40 anos. As aulas aconteceram no turno matutino, três vezes por semana, das 09h40min às 11h 40min, durante os meses de maio

a junho de 2019. A finalização das atividades ocorreu com uma apresentação dos alunos em uma amostra competitiva no XI Festival Nossa Arte fase regional, os quais participaram deste evento outras APAE do Estado do Maranhão.

4.1.1 Recursos e escolha da música para o festival

Antes de começarmos a efetivação do trabalho de musicalização com os alunos da APAE, foi realizada uma reunião com os professores de artes para discutirmos alguns pontos. O primeiro: a escola disponibilizava de espaço físico adequado para as atividades? A resposta foi a sugestão de duas opções: o ginásio esportivo, ou a sala de dança. Após o reconhecimento dos dois espaços, optou-se pela segunda, ou seja, sala de dança, pois se as atividades fossem feitas no ginásio, teríamos de deslocar os equipamentos e os instrumentos e mais, no ginásio geralmente há sempre um constante trânsito de pessoas, fato que poderia vir a atrapalhar o desenvolvimento das atividades; outro fator pela não escolha do ginásio é a grande reverberação acústica, algo nada agradável quando se trabalha com música.

Figura 01 - Sala de dança da APAE São Luís.



Fonte: autor (2019)

A segunda questão discutida na reunião foi: qual música seria ensaiada para o festival? Foi sugerido o gênero do bumba-meu-boi, “pois esta musicalidade já faz parte do cotidiano dos alunos e eles gostam bastante” (PROFESSORA A, 2019). Assim, a música selecionada foi “Boi de lágrimas” (1991) do compositor maranhense Raimundo Makarra (1953-2119).

Por fim, a última questão a ser discutida, foi: quanto à disponibilidade dos recursos eletrônicos (TV, DVD, caixas de som, pedestais, mesa de som e microfones) e dos instrumentos musicais para realização do trabalho. Os recursos eletrônicos estavam disponíveis na APAE São Luís. Neste contexto, Penna (2008) nos esclarece que em uma aula de música torna-se necessário que se possua um bom equipamento de áudio para que os alunos possam perceber melhor todas as frequências sonoras, pois estas chegam a desaparecer se o equipamento não for de qualidade. A respeito dos instrumentos musicais, infelizmente não havia na instituição. Como solução, o professor de música (autor) e a professora de dança se dispuseram a levar os instrumentos musicais necessários.

4.1.2 Atividades rítmicas percussivas.

A experiência a qual iremos relatar é um conjunto de práticas de musicalização desenvolvidas com os alunos com deficiências demonstrando a importância de assegurar a organização de espaços de vivências nas linguagens artísticas a sua inclusão na sociedade como um todo, numa interação rica de criação nas Artes, bem como das relações sociais.

Torna-se necessário comentar que durante todo o processo tivemos o acompanhamento direto da professora B, sendo de enorme contribuição, devido a sua vasta experiência de atuação pedagógica com esse público. Esclarecemos que os nomes dos alunos são fictícios, preservando assim sua integridade. As aulas foram, essencialmente, práticas e buscavam proporcionar aos alunos o envolvimento direto com a música. Nossos trabalhos, primeiramente, desenvolveram-se com ênfase nas práticas musicais percussivas, em seguida demos ênfase ao trabalho vocal e por fim os ensaios gerais. Os conhecimentos teóricos sobre música eram abordados somente quando necessário. Acreditamos que todo processo educativo deva começar com apresentações formais de convivência pessoal, pois as pessoas com deficiências foram chamadas de vários nomes durante muito tempo. Louro (2016) nos aconselha que seja melhor mesmo é chama-los pelo nome próprio sendo assim, que o professor tenha a consciência de aprender o nome de cada um dos alunos.

Antes de qualquer atividade prática musical, sempre fazíamos alongamentos, como giros de pescoço para direita e para esquerda; subindo e descendo a cabeça; fazendo torções da cabeça para direita e para esquerda; em seguida passávamos para os braços com giros do pulso; estiramento e alongamentos em várias direções dos braços e ombros; descíamos para o quadril aonde fazíamos outra série de exercícios seguindo várias outras sequências, até

chegarmos aos pés assim, depois de todo o corpo todo alongando e aquecido partíamos para as atividades.

Após os alongamentos e aquecimento fizemos uma dinâmica com o objetivo de desenvolvermos gradativamente, uma acuidade rítmica. Assim, buscamos através da prática com o corpo os primeiros entendimentos sobre andamentos lento e rápido desta forma primeiro pedimos a eles que começassem a caminhar livremente pela sala, de acordo com o toque feito com as palmas realizadas pelo professor, que foram um Tá, Tá (duas semínimas). No começo, muitos não conseguiam fazer com precisão, sendo que uns caminhavam mais lento e outros mais rápidos, o que é perfeitamente natural, pois como já narrou Louro (2016), não é que eles não aprendem, mas sim, o processo de aprendizagem deles é um pouco mais lento.

Sobre esta situação, Gainza também acrescenta (1998) que:

Um individuo de forma imperfeita - porque “martela”, ou erra, ou se contem a nível corporal; porque não fraseia adequadamente, não comunica afetividade ou não manifesta um grau de aceitação mental da obra – está se expressando inegavelmente, tanto como aquele que realiza a atividade com um nível ótimo de qualidade. Expressar-se é, pois, demonstrar tanto as deficiências como as capacidades (GAINZA, 1988, p.31).

Logo, acreditamos que o educador musical tenha esta percepção para não cometer o equívoco de desqualificar aquilo que está sendo executado pelo educando como algo que não tenha sentido lógico dentro de uma estética já pré-concebida. Acreditamos que aí é que está o grande diferencial da musicalização, de que tudo pode ser aproveitado para a construção de algo de que não existe o erro, e sim, meios de se chegar ao acerto.

Assim, os erros que foram acontecendo nas atividades que antes propomos, começaram a se tornar acertos. A partir de então, passamos a dificultar mais. Acrescentamos mais um motivo rítmico Tá, Tá, Tá, Tá (quatro semicolcheias), significando que deveriam andar mais rápido neste toque. Depois, o professor foi criando várias frases de figuras rítmicas com os quais eles iam mudando o caminhar, conforme a mudança de motivo ritmo. Após muitas tentativas, pudemos observar que a maioria deles conseguiram acompanhar o movimento semelhante à rítmica do tocado, entretanto o mais importante foi fazê-los tomarem consciência que o ritmo tem movimento que podem ser lentos ou rápidos.

Seguindo nossas atividades, agora para práticas instrumentais percussivas, iniciamos com explicações sobre os instrumentos musicais que iríamos utilizar. Segundo Henrique (2006), quando se trata de percussões, a aula de música se torna muito mais interessante

quando falamos primeiramente das origens desses instrumentos, dos povos que os inventaram e como foram inseridos em nossa cultura. Assim, por meio de uma sessão de vídeo, assistimos o documentário Nömadak Tx (FUENT, 2006) o qual por meio deste recurso áudio visual, eles puderam apreciar a diversidade musical de diversos povos. Como exemplo, compreenderam que os pandeirões são originariamente do oriente médio e são muito utilizados nas músicas árabes e turcas; das matracas que vieram da Índia e que lá tudo que eles tocam primeiro eles cantam, e também puderam ver como são fabricados muito desses instrumentos.

O exercício da música alimenta o crescimento perceptual, emocional, social e mental do educando, desde que esse educador faça uso, com método, conhecimento e pertinência, de seus recursos. Ora se educar é possibilidade é levar a conhecer, o processo educativo acrescido dos usos e recursos musicais afiança conhecimento e sentimento (...) (SEKEFF, 2007, p.110).

Isso reforça o quanto é enriquecedora a experiência da utilização de recursos para que os alunos possam crescer como um todo, duvidando do conhecimento, discutindo sobre o conhecimento e por fim, apropriando-se do conhecimento. Logo após o final das nossas discussões perguntei a eles qual era os únicos instrumentos genuinamente brasileiros? Darliwson responde “os feitos pelos índios, professor”.

Os instrumentos os quais utilizamos foram três: pandeirões de peles de nylon com diâmetros diferentes (dois com sessenta polegadas e um de cinquenta polegadas) garantidos maiores ganho nos graves nos dois primeiros e maior ganho no agudo no de menor polegada; cinco matracas de diferentes comprimentos (que variavam de cinco a vinte centímetros) o qual nos garantiu uma variação de diferentes alturas utilizaram também; cinco maracás de tamanhos diferentes (um grande, três médios e dois menores) garantindo-nos da mesma forma diferença de alturas; um pipô (instrumento feito do fruto da castanheira que possui dois tons um agudo e um grave); um tamborim de pele de nylon e apito. Fizemos esta escolha de diferentes tamanhos nos instrumentos, porque nos garantia distintas alturas, durações e timbres de forma a ocasionar maior riqueza sonora.

Figura 2 - Instrumentos musicais utilizados pelos alunos nas aulas de musicalização



Foto: autor (2019)

Depois que os instrumentos foram apresentados, partimos para a prática. Dispusemos os alunos sentados em cadeiras num semicírculo em forma de U em seguida o professor distribuiu os instrumentos para eles. Dando prosseguimento, demonstrou as maneiras de como deve ser segurado para tocar (a empunhadura) começando pelo pandeirão, este foi o instrumento que eles sentiram maior dificuldade, primeiro devido ao tamanho e também o fato do peso. Assim, o professor sugeriu que eles, no começo, segurassem esse instrumento com o antebraço apoiado na coxa e, caso fosse cansando, poderiam apoiá-lo também no piso. Após, mostramos que no bumba meu boi os pandeirões devem ser segurados com uma das mãos e tocados com a outra mão. A especificidade mostrada para eles foi que esse instrumento, dependendo de onde você toca, o som muda, ou seja, tocando-se na borda, bem próximo ao aro, o som é mais fino (agudo), já mais ao centro do instrumento o som é mais grosso (grave).

Para cada aluno uma estratégia é um arsenal específico; linguagem mais acessível com exemplos concretos com materiais que se possam ver e tocar. Para pessoas com deficiência, mudar o tom da voz, exemplificar de diferentes maneiras, usar uma linguagem simples, adaptar arranjo e execuções, procurando compreender as dificuldades. Tal procedimento ajudará muito em sua aprendizagem (LOURO, 2016, p.89).

Dando continuidade ao processo de empunhadura com relação às matracas, não houve tantas dificuldades, entretanto, quanto à forma de tocar, tivemos alguns desacertos no começo,

pois alguns tocavam com elas em forma de “cruz”, ocasionando perda na qualidade sonora do instrumento. Entretanto, à medida que fomos praticando, eles corrigiram essas falhas. No que diz respeito ao pipô e ou tamborim, não houve dificuldades com empunhadura. Esclarecemos para eles que esses eram tocados com baquetas. Mostramos também como se deve empunhar uma baqueta. Por fim, com os maracás, também não houve problemas de como deviam ser empunhados.

Seguimos nossa prática musical buscando uma união sonora, com o objetivo de todos tocarem juntos, mesmo que não estivessem ritmicamente tocando correto. O importante, naquele momento, era que a prática de conjunto começasse a se configurar. Então, o professor passou a ensinar um aluno por vez. Primeiro, o educador cantava através de onomatopeias o que fosse tocado, pedindo que eles sempre cantassem também o que estivessem tocando. Em seguida, o professor tocava o instrumento para que o aluno fosse tentando reproduzir. Inicialmente começamos pelas matracas e demos prosseguimento aos outros. O professor também pediu que aqueles que fossem dominando à prática auxiliassem o companheiro.

Segundo Fonterrada (2005), o aprendizado musical feito coletivamente se torna mais agradável, porque o aluno percebe que suas dificuldades são compartilhadas com seus colegas, evitando desestímulos. Além disso, por conta da interação, o aluno, ao longo das aulas, vai perdendo a vergonha e ainda se sente como um integrante do grupo, ou seja, participando ativamente. O estímulo também é reforçado por conta da sonoridade mais agradável e muitas vezes superior e que é obtida com grande rapidez, logo no início das aulas, diferente daquela que se tem individualmente. O ensino da percussão é, dessa maneira, uma importante prática musical que pode ser desenvolvida nas escolas. Envolvendo muitas habilidades e o espírito de grupo, a prática de tocar em conjunto consiste em uma forma de aprendizagem bastante proveitosa na escola (MORAES, 1997).

Dando continuidade ao processo de aprendizagem com os pandeirões, mas que devido ao nível de dificuldades, alguns já citados anteriormente, ordenaram um processo já bem mais trabalhoso, pois exigia dos alunos ao tocarem um maior controle de mecânica das mãos, pois haveriam de explorar as sonoridades graves e agudas dos instrumentos, de forma que, inicialmente, foram apresentadas aos alunos fragmentos da célula rítmica e em seguida suas variações. Seguimos, então, para os maracás, repetindo o mesmo processo de espelho. O aluno que tocou o pipô ficou responsável pela marcação do pulso, este fazendo um único toque, marcando o andamento. Por fim, foi mostrada a célula rítmica para o toque do tamborim.

Na sequencia dos ensaios, as dificuldades iam aparecendo, como do aluno Daniel que pedia para tocar a matraca, pois dizia que pandeirão era muito difícil e ele poderia se atrapalhar na apresentação. No entanto, o professor respondia que o mesmo iria conseguir, com a prática e paciência, iria dar certo, pois tudo isso fazia parte de todo o processo de aprendizagem, por isso é que estávamos ensaiando. Outros chegavam e diziam: “professor quando chegar em casa eu vou pegar uma bacia e ficar tocando nela!” (Palavras de Gabi). Diogo também nos contava como ensaiava em casa: “professor eu coloco a música para tocar no celular e toco junto, pra me apreender”. Analisando essas falas, podemos afirmar que a grande dificuldade da grande maioria era sobre a memorização, pois o que aprendiam e dominavam em uma prática, no ensaio seguinte, já esqueciam. A estes, o professor dava-lhes uma maior atenção, muitas vezes ficando com os mesmo até depois que os ensaios acabavam.

Neste interim, torna-se importante relatar que foram inseridas, desde as primeiras práticas, explicações sobre as propriedades da música. Com relação à duração, puderam ouvir que o som do pandeirão se prolongava mais que o som da matraca; com relação à “altura” usando como exemplo as matracas, eles perceberam que a menor tinha um som mais “fino” e que esse som fino recebe o nome de agudo, e ainda que as maiores possuem um som mais “grosso”, esse som grosso recebe o nome de grave; a intensidade é o tanto de força que colocamos ao tocar fraco ou forte; e que o timbre é a propriedade de identificarmos qual a origem sonora daquele som, quem foi que produziu aquele som. Ressaltamos que essas explicações foram repetidas em várias outras aulas, através das mais variadas vivências.

Com o passar das semanas, os alunos já estavam dominando a harmonia rítmica nos ensaios. Passamos, então, a aprimorar a dinâmica e o andamento por meio da regência do professor. Mathias (1996) diz que o regente deve procurar exercitar, ao máximo, uma atividade que propicie aos músicos uma atitude de pronta atenção e resposta aos seus gestos, cada vez mais sutis. Dessa forma, explicamos a eles que quando estivessem tocando e o professor girasse as mãos bem rápidas, significava que era para acelerarem o andamento, ou seja, era para a música ficar bem mais rápida. Já se o professor girasse as mãos de forma lenta, era para o andamento ficar lento. Se o professor começasse a subir os braços da cintura até a cabeça, era para a música ficar mais forte. E se o professor viesse abaixando o braço era para a música ir ficando mais suave. Por fim, se professor erguesse os braços e fechasse as mãos, significava que era para o som parar. Portanto, passamos a pôr em prática o que havíamos combinado e aos poucos eles foram incorporando esse comando. O mais desafiador foi fazê-los tocar suave, mantendo o mesmo andamento.

4.1.3 Unido à prática instrumental com a prática do canto

Na segunda fase do processo, passamos a dar atenção ao canto. Primeiramente, montamos os equipamentos sonoros (mesas, caixa amplificada, microfones, dentre outros). Neste processo, sempre havia uns alunos interessados em ajudar e também de aprenderem como se montavam essas aparelhagens. Feito isso, foram aplicados exercícios de alongamentos e relaxamento, para uma preparação do corpo e melhor concentração; depois, exercícios respiratórios e ainda três exercícios de vocalizes. Esse procedimento era realizado durante todos os ensaios.

Após estas atividades, fomos trabalhar a música Boi de Lágrima para a apresentação. Afim de que os alunos pudessem aprender a canção, o processo se dava por memorização, porque muitos estudantes não tinham uma leitura fluente da língua portuguesa. Assim, o professor tocava e cantava a música para que eles pudessem apreciá-la e começassem a memorizar letra e melodia. Feito isso, foi pedido que eles cantassem a introdução e o final da música (que são vocalizes “Lê lêê rêê lê lêê[...]”). Depois, o professor começava a tocar fazendo uma contagem de três tempos, e, então, iniciávamos a cantar a música com as vocalizações. O resultado foi bastante satisfatório, pois neste primeiro momento, a nossa grande meta seria fazê-los cantar sem nos preocuparmos com técnica musical ou mesmo afinação, mas sim, obter uma unidade sonora vocal do grupo, pois “é a soma das individualidades que geram resultados” (LEÃO, 2013, p.110).

Com os avanços dos ensaios, com o professor ainda sendo o interprete, alguns estudantes começaram a se entusiasmar e a cantar mais trechos da música, até que em um determinado momento o aluno Teodoro nos falou que queria ser o interprete. Então, passamos o microfone para ele e começamos, mesmo cantou toda a música, mas com alguns pequenos erros de afinação, postura com o microfone e outros, que foram sendo sanados durante os outros ensaios. Portanto, “quando se acredita de verdade naquilo que se canta, transmite-se emoção, o sentimento, de dentro para fora, fazendo com que o corpo ‘fale’, imóvel ou em movimento, sensibilizando o ouvinte. Cantar é transmitir sentimentos, emoções (...)” (MARSOLA, 2000, p.60).

Depois que o Teodoro passou a interpretar a música, muitos continuaram a cantar mais que a introdução. Então, o professor definiu o seguinte arranjo juntamente com os alunos: o apito daria o sinal do começo da música que se iniciaria por bloco, de modo que os maracás seriam os primeiros a serem tocados; em seguida, as matracas; na sequência, os pandeirões e os demais instrumentos. Dessa maneira, após os instrumentos o professor faria uma contagem

um dois e três e todos cantariam a introdução; na sequência o aluno Teodoro cantaria solo à parte A e quando fosse à parte B, todos cantariam juntos novamente; depois, Teodoro retornaria determinado trecho da parte A, cantando solo e quando chegasse novamente na parte B da música, todos cantariam até o final (com as vocalizações). Contudo, a música continuaria com um breve solo instrumental, até ser finalizada com o sinal feito com as mãos pelo professor.

A partir de então, logo após os aquecimentos e dos exercícios vocais, ensaiávamos o canto, primeiramente a capela apenas com o acompanhamento harmônico do professor tocando o violão. Nesse processo, o professor comentava sobre as falhas e as maneiras de como poderíamos melhorar. Em seguida, fazíamos o ensaio com eles tocando os instrumentos musicais. A dificuldade nesta etapa foi conseguir um equilíbrio de intensidade, pois eles sempre começavam a tocar muito forte. Para sanar isso, trabalhamos bastante com a dinâmica e explicando que a música que estávamos executando iniciava primeiro com o canto e era primordial fazer o acompanhamento instrumental sem encobrir a voz. Neste momento, o estudante Daliwsom, comentou: “professor é só no final que a nossa música fica mais forte, quando parar o canto, não é assim?” Explicamos que era isto mesmo, somente ao final e no solo instrumental que a música ganharia sua força máxima. Assim, fomos seguindo com esses processos, aprimorando os ensaios até o dia da apresentação.

4.1.4 A inclusão por meio do Festival Nossa Arte

Organizado pela Federação Estadual das APAES do Maranhão, aconteceu na cidade de São Luís, nos dias 14 e 15 de junho, no teatro Zenira Fiquene, da Faculdade Pitágoras, o XI Festival Nossa Arte. É um evento artístico e pedagógico que tem como objetivo a inclusão e interação das pessoas com deficiências por meio das artes. Estiveram presentes nesta XI edição estadual, as seguintes delegações: a APAE de Caxias, a APAE de Pinheiro, a APAE de Timon, a APAE de Imperatriz, a APAE de Bacabal, a APAE de Estreito e a APAE de São Luís.

Fazem parte da estrutura do Festival as chamadas “Mostras Competitivas”, as quais aconteceram competições nas diferentes linguagens: música, teatro, dança contemporânea e artes plásticas. As pessoas que ficaram em primeiro lugar de cada linguagem, além de receberem troféus e medalhas, ganharam o direito de participar da edição nacional do festival, que aconteceu em outubro de 2019, na cidade de Manaus.

Após todo o cerimonial de abertura do evento, a Música abre o primeiro dia da etapa Festival Nossa Arte, sendo a APAE de São Luís a primeira a apresentar. Depois, foi dada a sequência das apresentações das demais delegações.

Figura 03 - Apresentação da música realizada pelos alunos da APAE São Luís



Fonte: autor (2019)

Ao final das apresentações de todas as outras delegações, foi realizada a soma dos pontos, com os seguintes resultados finais: 1º lugar, APAE São Luís com 150 pontos; 2º lugar, APAE de Imperatriz com 143 pontos e 3º lugar, APAE de Caxias. Após a divulgação desse resultado final, foi um momento de muita emoção por parte dos alunos, mães, professores e coordenadores. Dentre os comentários e agradecimentos, coletados de maneira informais, destacamos a de uma mãe muito emocionada pela disciplina e comprometimento do filho, a qual nos falou: “professor, parabéns. O Diogo, depois do almoço sempre ligava o celular e começava a tocar e cantar junto com a música! Eu sentia uma grande satisfação de ver o meu filho desenvolvendo algo por iniciativa dele mesmo” (Mãe de Diogo). Uma professora regente, também comentou: “penso que a emoção que fizeram sentir nos ensaios, nos fortaleceu mutuamente, pois nestes 24 anos de APAE, ainda me surpreendo com cada um deles, isso para mim é mais um aprendizado”. De parte dos alunos, as palavras eram, na sua maioria, de muita gratidão e alegria pelo resultado alcançado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste relato de experiência, acerca do desenvolvimento das atividades envolvendo a música no referido projeto, destacamos, dentre as várias contribuições da educação musical para essas pessoas com deficiências, a socialização.

A partir do processo de musicalização desenvolvido com esses sujeitos, foram verificadas mudanças significativas no progresso desses indivíduos: a autoestima, no controle de suas tensões emocionais, na evolução de seus movimentos corporais e em seu comportamento diante de outras pessoas, ou seja, em sua socialização, ocasionando, assim, alteração significativa em sua qualidade de vida.

Acreditamos que seja um desafio do novo, pois todo desafio pode nos levar a glória, entretanto, pode também nos trazer a frustração. Assim, torna-se necessário, portanto, que nós professores estejamos constantemente reflexivos no decorrer do processo de ensino aprendizagem, buscando sempre nos auto avaliarmos, ou seja, numa busca constante no inventar e reinventar formas e maneiras de como ensinar, analisando formas de como incluir todos os participantes nas atividades propostas.

Contribuir com a formação dos alunos com deficiência a exercitar sua musicalidade, proporcionou a nós educandos da licenciatura em música, vivenciarmos uma experiência diferente do ensino musical para além da sala de aula formal. Foi uma vivencia que, além de contribuir com a formação dos sujeitos envolvidos no projeto, tornou-se fator determinante no processo de formação de nós discentes que estamos em formação no Curso de Licenciatura em Música.

Os conteúdos trabalhados, a metodologia de ensino utilizada e a troca de aprendizagens, somente foram possíveis a partir da interação com os sujeitos reais. Esta foi uma experiência rica, contribuindo para a formação humana e profissional de todas as pessoas envolvidas.

Enfatizamos o quanto é relevante se atualizar para atuar de maneira íntegra, ética e cada vez melhor, produzindo resultados valiosos de inclusão social, cidadania, aprendizado e qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BOI de lágrimas. Intérprete: Papete. Compositor: Raimundo Makarra. In: Bela Mocidade. Intérprete: Papete. [S.//. I]: Copacabana, 1991. 1 CD, faixa 7.

BRASIL. **Senado Federal. Plano Nacional de Educação.** Brasília: Plano, 2000.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2011b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares:** estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. SEF/SEESP: Brasília, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE.** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994

DECLARAÇÃO MUNDIAL: **sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, 1990.

DUTRA, Cláudia. P. **Diferentes Olhares Sobre a Inclusão.** Secretária de Educação Especial/ MEC. 2005.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE PAIS E AMIGOS EXEPCIONAIS SDS- ed. Venâncio V-Cobertura. Brasília/DF- Brasil.

FERNADES, E.M **“Educação para todos - Saúde para todos”:** a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências. Revista doBenjamim Constant, 5 (14), pg. 3-19, 1999.

FERNANDES, E. M. **Construtivismo e Educação Especial.** Revista Integração. MEC /SEESP, 5 (11), pg22-23, 1994

FIGENBAUM, Joseane. **Acessibilidade no contexto escolar:** tornando a inclusão possível, UFRGS: Porto Alegre, 2009. (monografia de especialização).

FONTEERRADA, Marisa Trech de Oliveira. **De tramas e Fios: Um ensaio sobre a música e a Educação.** -2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUENTE, Raúl de la. **Nömadak tx .** Documetário:Espanha, 2006

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo 3. ed.: Summus, 1988.

HENRIQUE, Luis L. **Instrumentos Musicais**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian 2004.

JOLY, Ilza. Z.L. **Música na Educação especial: Uma Possibilidade concreta para desenvolver o desenvolvimento de indivíduos**. Ver. Centro Educação. Edição 2003. Vol.28-nº02.

LEÃO, ELAINE. Pesquisa em música: apresentação de metodologia, exemplos e resultados. Curitiba, editora CRV, 2013.

LOUREIRO, Alícia Maria. A. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. Belo Horizonte. Mestrado em Educação da PUC/ Minas. 2001.

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

_____, Viviane Alicia dos S. **Educação Musical e deficiências: propostas pedagógicas** São Jose dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

MARSOLA, Monica. **Canto uma expressão**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Irmãos Vitale, 2000.

MARZOTTA, Marcos José de Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas** – 5º.ed –São Paulo: Cortez, 2005.

MATEIRO, Tereza. **Pedagogias em educação musical** / Beatriz Ilari (organizadora). Curitiba: Inter Saberes, 2012.

MATHIAS, NELSON. **Coral, um canto Apaixonante**. Brasília, MusidMed, 1996.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Revista Educação em questão**. Jan./Jun ,1999.

MIRANDA, Fabiana Darc. **Educação Especial em uma perspectiva inclusiva: aspecto histórico**. Revista Educação Especial em Debate | v. 2 | n. 04 | p. 104-114| jul./dez.2017

MINAYO, M. C. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

MONTEIRO, LIANA GOMES. **Reflexões sobre os desafios na adaptação de conteúdos de música para o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais: um relato de experiência/ Monografia**, Natal, 2015.

MORAES, Abel. **Ensino instrumental em grupo. Uma introdução**. Belo Horizonte Revista Música Hoje, v. 4, 1997.

MULATTI, Clises Marie Carvajal. **O Método Dalcroze**. São Paulo, Edith Wax. 2007

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª ed. Porto Alegre, Editora Sulina, 2015.

SILVA, LG. **Múltiplas representações de documentos sobre a inclusão de aluno cego.** In: FAVERO, O; FERREIRA, W. (org.). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009

SEKFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos.** 2º ed. rev. e ampliada – São Paulo, Editora UNESP: 2007

SLOBODA, J. *A mente musical: psicologia cognitiva da música.* Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Ed. Eduel, Londrina, 2008

STRULLY, J. & STRULLY, C. **As amizades como um objetivo educacional:** o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores.* Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 169 – 183.

TRISTÃO, Rosana Maria. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagens ou limitações no processo de desenvolvimento. [4. Ed.]. Universidade de Brasília/ UnB- MEC/ SEESP (especialista em deficiência mental) – Brasília: MEC, Secretária de Educação Especial, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.