UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRASILENA GOTTSCHALL PINTO TRINDADE

ABORDAGEM MUSICAL CLATEC: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE MÚSICA INCLUINDO EDUCANDOS COMUNS E EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Salvador
2008

BRASILENA GOTTSCHALL PINTO TRINDADE

ABORDAGEM MUSICAL CLATEC: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE MÚSICA INCLUINDO EDUCANDOS COMUNS E EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias.

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho.

Salvador
2008

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Trindade, Brasilena Gottschall Pinto.
Abordagem musical CLATEC : uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual / Brasilena Gottschall Pinto Trindade. – 2008.
421 f. : il.

Orientador: Prof.º Dr.º Sérgio Coelho Borges Farias.
Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Educação inclusiva. 3. Cegos – Educação - Música. 4. Deficientes visuais. I. Farias, Sérgio Coelho Borges. II. Tourinho, Ana Cristina Gama dos Santos. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 780.7 – 23. ed.

BRASILENA GOTTSCHALL PINTO TRINDADE

ABORDAGEM MUSICAL CLATEC: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE MÚSICA INCLUINDO EDUCANDOS COMUNS E EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 30 de abril de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Terezinha Miranda _____
PhD em Filosofia, Universidade do Texas, Austin - Estados Unidos da América
Universidade Federal da Bahia.

Regina Célia de Souza Cajazeira _____
Doutora em Educação Musical, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal de Alagoas.

Roberto Sanches Rabêllo _____
Doutor em Educação, Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia.

Ana Cristina Gama Tourinho (Coorientadora) _____
Doutora em Música, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia.

Sérgio Coelho Borges Farias (Orientador) _____
Doutor em Artes, Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal da Bahia
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE TESE DA DOUTORANDA
(tese ou dissertação e o nome do mestrando (a) ou doutorando(a))
BRASILENA PINTO TRINDADE
NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Aos trinta dias do mês de abril (data) de dois mil e oito,
às 8 horas (hora), reuniram-se no Auditório I (sala/auditório)
desta Faculdade de Educação, a Comissão Examinadora, composta pelos profesores
Ana Cristina Cosme Tourinho (MUS-UFBA), Regina Célia de Souza Cajazeira (UFAL), Roberto Sanches Rabêllo, Thereszinha Guimarães Miranda (examinadores)
e por mim, Sérgia Coelha Borges Farias (Duantadora) (orientador)
orientador(a), para julgar o trabalho intitulado Abordagem Musical CHATEC: (título da dissertação/tese)
uma proposta de Ensino de Música incluindo educandos (continuação do título da dissertação)
com deficiência visual, (continuação do título da dissertação)
de autoria da Brasilena Pinto Trindade (nome do mestrando(a) ou doutorando(a))

Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este foi APROVADO (decisão da maioria da comissão).

Nada mais havendo ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim.

Salvador, 30 de abril de 2008

Roberto Sanches Rabêllo
Regina Cajazeira
Ana Cristina Tourinho
Sérgia Farias
Brasilena Trindade

Aos meus Pais
Gutemberg Trindade e Joselita Gottschall Pinto Trindade,
por me mostrarem os caminhos da verdade e da justiça.

Aos meus Filhos
Heitor Gottschall P.T. Nagy e Andrey Gottschall P.T. Nagy,
por me proporcionarem, a cada instante, o repensar a educação.

À minha grande Amiga
Auristela Pinheiro Bouzas,
por sua luz, atenção, ânimo e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

São inúmeros e muito especiais...

A Sérgio Coelho Borges Farias, meu orientador querido, pela dedicação, paciência, acervo bibliográfico e reflexões.

À Ana Cristina Gama Tourinho, minha coorientadora, por sua cumplicidade, sabedoria e carinho.

Aos funcionários, professores e colegas da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, por terem colaborado nesta minha caminhada. Em especial à minha amiga e confidente, Kátia Leni Sousa Santos Cunho.

À Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), privilegiando o Departamento de Música e Artes Cênicas (Dimac), pelo constante apoio profissional.

Aos meus educandos da FUNCEB/Dimac, órgão da Secretaria de Educação/Colégio Estadual da Bahia, assim como meus educandos do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA), pelas inúmeras oportunidades de reflexões acerca do meu objeto de estudo.

Às educadoras Dolores Tomé (Brasília – DF) e Claudia Ribeiro (Rio de Janeiro – RJ), professoras de Musicografia Braille, por terem me ensinado a perceber a música também por meio do toque das pontas dos dedos.

Ao Centro de Apoio Pedagógico (CAP), ao Instituto de Cegos da Bahia (ICB) e à Organização Nacional de Cegos da Espanha (ONCE), por atos e ações de respeito e apoio à minha causa educacional.

Aos meus grandes amigos Lucia Pelegrino Cardoso, Maria Izabel Sousa Barreira, Josetxo Susperregi Etxepeteleku e Kátia Daniela Cucchi, pelos gestos de solidariedade.

Aos estagiários dos cursos de Licenciatura em Música, Manuela Borges Oliveira (FACESA) e Bruno da Silva Costa (UFBA); Licenciatura em Teatro, Ramona de Santana Gayão (UFBA); e de Fisioterapia, Heitor Gottschall Pinto Trindade Nagy (FIB), por tantas colaborações teóricas e práticas no processo de aplicação do meu estudo de caso e no trato com os atores envolvidos.

Aos meus primeiros professores de música – Terezinha Tanajura, Pe. Daniel, Mirian Fontal, Maju Vital, e tantos outros...

Sou muito agradecida a todos por me possibilitarem esta experiência enriquecedora e gratificante, imprescindível para o meu crescimento integral – físico, mental, intelectual, emocional e espiritual.

A D'us, por ter me dado a oportunidade de estar vivendo nesta "terra prometida", seguindo Seus "Mandamentos Originais"!

HOMENAGENS PÓSTUMAS

Ao meu tio, amigo e brilhante músico riocontense,
Izaú Pinto,
pelo incentivo à música durante minha infância.

Ao meu amigo e exótico artista plástico riocontense
Zofí Brasil,
por seu apoio artístico na minha adolescência.

Ao meu primo, genial professor, compositor e regente livramentense
Lindembergue Rocha Cardoso,
por seu apoio musical durante a minha juventude.

À eficiente professora e violinista soteropolitana
Georgina Pinheiro de Lemos,
por seu carinho, disponibilidade e ensinamento recebidos durante minhas vivências universitária e profissional.

Ao músico, professor e criador do Sistema Braille, o francês
Louis Braille,
por sua brilhante história de vida que influenciou a humanidade, contribuindo, definitivamente, para a conquista da dignidade das pessoas cegas.

“Educar-se é impregnar de sentido todo ato do cotidiano”
(Paulo Freire).

Musicalizar-se é impregnar de sentidos musicais
todos os sons e imagens, odores e sabores, toques e pensamentos,
ações e emoções do nosso cotidiano.

A autora**.**

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual. 421 f. il. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RESUMO

O presente estudo, cuja metodologia de pesquisa qualitativa está ancorada no método monográfico ou estudo de caso, tem como objetivo geral testar uma proposta de ensino de música mediante a Abordagem Musical CLATEC (atividades de Construção de Instrumento, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação), a um grupo de educandos comuns juntos a educandos com deficiência visual. Seus objetivos específicos são: a) fundamentar os processos referentes à inclusão e à educação musical; b) construir um Programa de Oficina de Música específico para a clientela em foco; c) testar as atividades musicais CLATEC; d) verificar a presença da inclusão entre os envolvidos; d) registrar a inserção dos Temas Transversais no processo de ensino. Esta pesquisa tem sua relevância devido à necessidade de se construir caminhos que possam promover a inclusão de pessoas com deficiência visual, no ensino de música, a ser realizado em espaços educacionais comuns e/ou alternativos. Como referenciais teóricos, serviram de base os documentos nacionais e internacionais de apoio à formação integral do cidadão e os estudos referentes à educação – geral, musical e específica – de pessoas comuns e daquelas com deficiência visual. Após ter sido construída e testada a Abordagem Musical CLATEC em 1997, reconstruída e pré-textada no Programa de Educação Musical em duas instituições públicas em 2004, ela foi, finalmente, testada e analisada quanto à sua validade e contribuição para futuras pesquisas, considerando este público-alvo específico. Portanto, os caminhos foram projetados, construídos, registrados, analisados e avaliados, no sentido de se verificar a possibilidade da promoção de um ensino de música envolvendo múltiplas atividades, aplicado aos educandos comuns e educandos com deficiência visual. Seus resultados apontam para a possibilidade efetiva do fazer musical, por parte destes atores, desde que seu educador conheça aspectos básicos dos envolvidos, e que sejam adaptados, principalmente, o programa de trabalho a ser aplicado, os espaços físicos e os recursos didáticos. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir, significativamente, para a área de música e, consequentemente, para a formação cidadã dos envolvidos.

Palavras-chave: Educação musical inclusiva. Deficiência visual. Abordagem Musical CLATEC.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. Musical Approach CLATEC: the proposal of music education including students with visual impairment. 421 pp. ill. 2008. Thesis (Doctor Degree in Education). Federal State University of Bahia, Salvador, 2008.

ABSTRACT

The present study, which methodology of qualitative research is anchored in the monographic method or case study, has the general objective to test a proposal of musical education by Musical Approach CLATEC (composed of the activities of Construction of Instruments, Literature, Appreciation, Technique, Execution and Creation), for a group of students with normal vision (or common) and students with visual impairment. Its specific objectives are: a) to support the processes related to inclusion and music education; b) to build a specific Music Course Program for clientele in focus; c) to test the musical activities CLATEC; d) to check for the presence of inclusion among those who involved; d) to register the insertion of Transversal Topics in the teaching process. This subject was prioritized for the necessity of constructing ways that promote the inclusion of people with visual deficiency in music education, to be held in common and / or alternative educational spaces. As theoretical references, there were selected the national and international documents supporting the integral formation of citizens and studies on education - general, musical and specific - of common and / or visually impaired people. After its creation and testing in 1997 the Musical Approach CLATEC, reconstructed and pre-tested in Music Education Program in two public institutions in 2004, was finally tested and analyzed for validity and contribution to future research, considering a new target audience. Therefore, the ways have been projected, constructed, registered, analyzed and evaluated, in order to verify the possibility of promoting the inclusive musical education involving multiple activities applied to common students and students with visual impairments. The results have confirmed the real possibility of making music by ordinary students and students with visual impairments, once their teachers were acquainted with the basic aspects of contemplated clientele, and some adaptations were made, especially, in the Course Program and in the didactic resources. Thus, it is understood that this research will contribute significantly to the field of music, and to the formation of citizenship of those who involved.

Keywords: Inclusive musical education. Visual deficiency. Musical approach CLATEC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - LOUIS BRAILLE 89
FIGURA 2 - CELA BRAILLE(SIGNO, CÉLULA OU SINAL FUNDAMENTAL) 93
FIGURA 3 - DEZ CELAS BRAILLE BÁSICAS 93
FIGURA 4 - REGLETE DE MESA 93
FIGURA 5 - REGLETE DE BOLSO 94
FIGURA 6 - PUNÇÕES 94
FIGURA 7 - SIGNOS DO SISTEMA BRAILLE (PRIMEIRA SÉRIE) 95
FIGURA 8 - SIGNOS DO SISTEMA BRAILLE (SEGUNDA SÉRIE) 95
FIGURA 9 - SIGNOS DO SISTEMA BRAILLE (TERCEIRA SÉRIE) 95
FIGURA 10 - SIGNOS DO SISTEMA BRAILLE (QUARTA SÉRIE) 95
FIGURA 11 - SIGNOS DO SISTEMA BRAILLE (QUINTA SÉRIE) 96
FIGURA 12 - SIGNOS DO SISTEMA BRAILLE (SEXTA SÉRIE) 96
FIGURA 13 - SIGNOS DO SISTEMA BRAILLE (SÉTIMA SÉRIE) 96
FIGURA 14 - MUSICOGRAFIA BRAILLE (CLAVES DE FA, SOL E DO) 98
FIGURA 15 - MUSICOGRAFIA BRAILLE (ACIDENTES MUSICAIS – BEQUADRO, BEMOL E SUSTENIDO) 98
FIGURA 16 - MUSICOGRAFIA BRAILLE (REPRESENTAÇÃO DE ACORDES SIMPLES E COMPOSTOS) 98
FIGURA 17 - MÁQUINA PERKINS 100
FIGURA 18 - REPRESENTAÇÃO ESTILIZADA DAS NOVE TECLAS DA MÁQUINA PERKINS BRAILLER 101
FIGURA 19 - IMPRESSORA BRAILLE PORTÁTIL 102
FIGURA 20 - LINHA BRAILLE 102
FIGURA 21 - BRAILLE-N-PRINT 102
FIGURA 22 - DEMONSTRAÇÃO DO USO DA BENGALA LONGA 105
FIGURA 23 - OLHO HUMANO 122
FIGURA 24 - ESQUEMA DO OUVIDO HUMANO 123
FIGURA 25 - NARIZ HUMANO 124
FIGURA 26 - ESQUEMA DO PALADAR DA LÍNGUA HUMANA 125
FIGURA 27 - ESQUEMA DO CÉREBRO HUMANO 130
FIGURA 28 - EMILE JACQUES-DALCROZE 151
FIGURA 29 - MARIA MONTESSORI 155
FIGURA 30 - JUSTINE BAYARD WARD 158
FIGURA 31 - ZOLTAN KODÁLY 161
FIGURA 32 - EDGAR WILLEMS 164
FIGURA 33 - CARL ORFF 168
FIGURA 34 - MAURICE MARTENOT 171
FIGURA 35 - SHINICHI SUZUKI 173

FIGURA 36 - HEITOR VILLA-LOBOS 176
FIGURA 37 - REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS: SEMIBREVE, MÍNIMA, SEMÍNIMA, COLCHEIA E SEMICOLCHEIA..... 285

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS 49
QUADRO 2 - TÍTULOS DA CONSTITUIÇÃO/1988 57
QUADRO 3 - TÍTULOS DA LDB 9.394/96 60
QUADRO 4 - PNE LEI Nº 10.172 64
QUADRO 5 - PASTA DE TEXTOS EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 68
QUADRO 6 - ESTRUTURA DO PCN-EF (1° E 2° CICLOS) 70
QUADRO 7 - ESTRUTURA DO PCN-EF (3º. E 4º. CICLOS) 71
QUADRO 8 - CENSO DEMOGRÁFICO DO IBGE BRASIL – 2000 81
QUADRO 9 - CATEGORIZAÇÃO DA PERCEPÇÃO VISUAL 86
QUADRO 10 - ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA ADAPTADAS AO ENSINO DE MÚSICA COM ABORDAGEM MUSICAL CLATEC 111
QUADRO 11 - PERCENTUAL DE APRENDIZAGEM POR CADA PERCEPÇÃO 121
QUADRO 12 - PERCENTUAL DAS PERCEPÇÕES MAIS APREENDIDAS 121
QUADRO 13 - ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DO MÉTODO WILLEMS 166
QUADRO 14 - REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 184
QUADRO 15 - O FAZER MUSICAL E SUAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS 185
QUADRO 16 - A APRECIAÇÃO MUSICAL E SUAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS 185
QUADRO 17 - PCN-EF ATIVIDADES DIDÁTICAS MUSICAIS 1º. E 2º. CICLOS 189
QUADRO 18 - PCN-EF ATIVIDADES DIDÁTICAS MUSICAIS 3º. E 4º. CICLOS 193
QUADRO 19 - PCN/EM DISCIPLINA ARTE - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES 195
QUADRO 20 - PCN/EM COMPETÊNCIAS EM MÚSICA 196
QUADRO 21 - DOCUMENTOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO DE ARTE 197
QUADRO 22 - SÍNTESE DO DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 198
QUADRO 23 - FUNDAMENTAÇÃO DA ABORDAGEM MUSICAL CLATEC (2008) 199
QUADRO 24 - PCN/EM COMPETÊNCIAS EM MÚSICA 209
QUADRO 25 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA VISUAL DAS ATIVIDADES CLATEC 211
QUADRO 26 - GRUPO DE COMBINAÇÕES DAS ATIVIDADES CLATEC 232
QUADRO 27 - QUADRO SINÓPTICO DAS ATIVIDADES CLATEC 234
QUADRO 28 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES CLATEC 245
QUADRO 29 - SUGESTÕES DE REPERTÓRIOS MUSICOPEDAGÓGICOS 247
QUADRO 30 - RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA OFICINA DE MÚSICA/2005 261
QUADRO 31 - CRONOGRAMA DA OFICINA 268
QUADRO 32 - MODELO DO PLANO DE 2 ENCONTROS/AULAS (ÇLA + TCE) 269
QUADRO 33 - MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO/INTERVENÇÃO DA POSTURA CORPORAL DOS EDUCANDOS 272

QUADRO 34 - MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DE COLETA DE DADOS EDUCACIONAIS, AFETIVOS E SOCIAIS 273
QUADRO 35 - FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 274
QUADRO 36 - ENCONTROS REALIZADOS POR ORDEM DAS ATIVIDADES CLATEC 277
QUADRO 37 - MODELO DA LISTA DE FREQUÊNCIA DOS EDUCANDOS COM CONCEITO FINAL 278
QUADRO 38 - QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL DE OPINIÕES 279
QUADRO 39 - ABC MUSICAL 286
QUADRO 40 - ATIVIDADES CLATEC REALIZADAS NA OFICINA DE MÚSICA. 313
QUADRO 41 - ENCONTROS REALIZADOS POR ORDEM CRONOLÓGICA (ADICIONADOS AOS TT) 313
QUADRO 42 - PLANO DE 2 ENCONTROS/AULAS (ÇLA + TCE) DE 1 E 3 DE NOVEMBRO DE 2005 315
QUADRO 43 - FICHA DE OBSERVAÇÃO/INTERVENÇÃO DA POSTURA CORPORAL DOS EDUCANDOS 319
QUADRO 44 - LISTA DE FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES COM CONCEITO FINAL 325
QUADRO 45 - QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL DE AVALÇIAÇÃO 327

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abadef	Associação Baiana de Deficientes Físicos
ABC	Associação Baiana de Cegos
ADV	Atividade da Vida Diária
AH	Altas Habilidades
Apada/BA	Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos da Bahia
CAP	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CLATEC	Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação
Dep. CLEM	Departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E.V.A	Borracha E.V.A - Etil Vinil Acetato
Facesa	Faculdade Evangélica de Salvador
Funarte	Fundação Nacional de Arte
Funceb	Fundação Cultural do Estado da Bahia
Dimac	Departamento de Música e Artes Cênicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICB	Instituto de Cegos da Bahia
IG	Instituto Guanabara
MB	Musicografia Braille
MD	Múltiplas Deficiências
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
Minc	Ministério da Cultura
MPB	Música Popular Brasileira
MUS	Música
NE	Necessidade Específica
OCE-EM	Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio
OMA	Orientação, Mobilidade e Acessibilidade
Osba	Orquestra Sinfônica da Bahia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-EF	Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental
PCN-EM	Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio
PS	Pisicopedagogia
RCN-EI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SB	Sistema Braille
TE	Teatro Educação
TT	Temas Transversais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Unicef	Fundo das Nações Unidas para Infância
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
1.1 TEMA EM FOCO: OBJETIVOS E PROBLEMA 19
1.2 JUSTIFICATIVA – ITINERÂNCIA FORMATIVA 24
1.3 OBJETO DE ESTUDO 34
1.4 METODOLOGIA DE PESQUISA 35
1.4.1 Delimitação do universo 36
1.4.2 Concepção e aplicação da oficina de música 37
1.4.3 Tipo de amostragem 38
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO 39
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 41
2.1 OS MARCOS LEGAIS: SOCIAL E EDUCACIONAL 42
2.1.2 Documentos internacionais 43
2.1.3 Documentos nacionais 56
2.2 O PERFIL DO EDUCANDO COM NECESIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS 80
2.2.1 Deficiência visual: conceitos, antecedentes históricos, limites e possibilidades 85
2.2.2 Sistema de escrita e leitura Braille e a musicografia Braille 92
2.2.3 Orientação, mobilidade e acessibilidade (OMA) 103
2.2.4 Atividades da vida diária (AVD) 110
2.2.5 Psicomotricidade 111
2.2.6 Adaptações física, curricular e material 113
2.3 OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA 116
2.3.1 A inclusão social e educacional 116
2.3.2 Percepções sensoriais 119
2.3.3 Inteligências múltiplas 128
2.3.4 Correntes construtivista e sociointeracionista 135
2.3.5 Quatro pilares da educação para o século XXI 141
3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO DE MÚSICA 145
3.1. EDUCADORES MUSICAIS DO SÉCULO XX 145
3.1.1 Emile Jacques-Dalcroze (1865 – 1950) 151
3.1.2 Maria Montessori (1870 – 1952) 155
3.1.3 Justine Bayard Ward (1879 -1975) 158

3.1.4 Zoltan Kodály (1882 – 1967) 161
3.1.5 Edgar Willems (1890 – 1978) 164
3.1.6 Carl Orff (1895 – 1982) 168
3.1.7 Maurice Martenot (1898 – 1980) 171
3.1.8 Shinichi Suzuki 173
3.1.9 Heitor Villa-Lobos (1887 – 1959) 176
3.1.10 Uma breve síntese 179
3.2 O ENSINO DE ARTE/MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 180
3.2.1 O ensino de arte/música na educação infantil 182
3.2.2 O ensino de arte/música no ensino fundamental 187
3.2.3 O ensino de arte/música no ensino médio 195
3.2.4 Breve síntese sobre o ensino de música na educação básica 197
3.3 CAMINHOS CONTEMPORÂNEOS EM CONSTRUÇÃO 198
4 ABORDAGEM MUSICAL CLATEC 201
4.1 PRIMEIRA PARTE – PERFIL GERAL 201
4.1.1 Título 201
4.1.2 Autoria 201
4.1.3 Conceituação da Abordagem Musical CLATEC 202
4.1.4 Destinatários 203
4.1.5 Espaços de atuação 203
4.1.6 Características 203
4.1.7 Missão 204
4.1.8 Valores gerais e musicais 204
4.1.9 Referenciais teóricos 204
4.1.10 Princípios filosóficos 205
4.1.11 Retrospectiva histórica 205
4.1.12 Representações simbólicas 209
4.2 SEGUNDA PARTE - PERFIL DIDÁTICO 211
4.2.1 Objetivos educacionais 211
4.2.2 Ementa 212
4.2.3 Focos 212
4.2.4 Competências educacionais (conhecimento, habilidade e atitude) 213
4.3 TERCEIRA PARTE – PROCEDIMENTOS 214
4.3.1 Objetivos e conteúdos musicais 214

4.3.1.1 Objetivos e conteúdos da atividade de construção de instrumentos musicais e materiais didáticos e cênicos (Ct) 215
4.3.1.2 Conteúdos e objetivos da atividade de literatura musical 216
4.3.1.3 Objetivos e conteúdos da atividade de apreciação musical 217
4.3.1.4 Objetivos e conteúdos da atividade de técnica musical 218
4.3.1.5 Objetivos e conteúdos da atividade de execução musical 221
4.3.1.6 Objetivos e conteúdos da atividade de criação musical 222
4.3.1.7 Objetivos e conteúdos das disciplinas das distintas áreas do conhecimento 223
4.3.2 Características das atividades CLATEC e conhecimentos afins 224
4.3.3 Sequências das atividades 231
4.3.4 Técnicas de ensino 234
4.3.5 Perfil do educador e do educando 236
4.3.6 Duração do curso e condições de realização 237
4.3.7 Sugestão de plano de encontro/aula e de plano da oficina 238
4.3.8 Recursos necessários 241
4.3.9 Sistema de avaliação 242
4.4 QUARTA PARTE – INFORMAÇÕES E MATERIAIS DE APOIO 246
4.4.1 Sugestões de repertórios musicopedagógicos 246
4.4.2 Recomendações 249
4.4.3 Referências básicas 250
5 METODOLOGIA DA PESQUISA 251
5.1 MÉTODOS DE ABORDAGEM E DE PROCEDIMENTO 251
5.2 TÉCNICAS UTILIZADAS 252
5.3 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA 254
5.3.1 Delimitação do grau de estudo musical 255
5.3.2 Características da instituição 255
5.3.3 Características do quadro de pessoal administrativo 257
5.3.4 Características dos envolvidos diretos 259
5.4 IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA OFICINA 264
5.4.1 Construção do projeto/programa da oficina 265
5.4.2 Seleção dos envolvidos 266
5.4.3 Aplicação da oficina 267
5.4.4 Planos dos encontros/aulas 269
5.4.5 Avaliação do processo de ensino-aprendizagem 271

5.5 O PERFIL DA APRESENTAÇÃO E DA ANÁLISE DOS DADOS 275
5.5.1 Caminhos, instrumentos e materiais didáticos musicais 275
5.5.2 Fichas de pré-inscrição e de inscrição 276
5.5.3 Descrição horizontal das atividades CLATEC e do TT 276
5.5.4 Descrição de dois encontros/aulas 276
5.5.5 Fichas de observação, de presença e questionário de opinião 277
6 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO 281
6.1 CAMINHOS, INSTRUMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS MUSICAIS 281
6.1.1 Método de Dalcroze 282
6.1.2 Método Montessori 283
6.1.3 Método Ward 285
6.1.4 Método Kodály 287
6.1.5 Método Willems 288
6.1.6 Método Orff 288
6.1.7 Método Martenot 289
6.1.8 Método Suzuki 290
6.1.9 Método do Canto Orfeônico de Villa-Lobos 290
6.2 FICHAS DE PRÉ-INSCRIÇÃO E DE INSCRIÇÃO 291
6.3 DESCRIÇÃO HORIZONTAL DAS ATIVIDADES CLATEC E DOS TT 300
6.3.1 Linguagem de Teatro Educação 301
6.3.2 Construção de instrumentos musicais e materiais didáticos e cênicos 303
6.3.3 Literatura musical 305
6.3.4 Apreciação musical 306
6.3.5 Técnica musical 307
6.3.6 Execução musical 308
6.3.7 Criação musical 309
6.3.8 Temas transversais 310
6.4 DESCRIÇÃO DE UM ENCONTRO/AULA CLATEC 312
6.5 AVALIAÇÃO DOS ENVOLVIDOS 318
6.5.1 Ficha de observação/intervenção da postura corporal dos educandos 319
6.5.2 Ficha de observação individual de coleta de dados educacionais, afetivos e sociais 320
6.5.3 Ficha de avaliação da aprendizagem 322
6.5.4 Questionário de avaliação do curso 326

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....331
REFERÊNCIAS 343
APÊNDICES.....355
ANEXOS 394

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a nova perspectiva educacional em nível internacional, considerando os avanços da "sociedade do conhecimento", torna-se cada vez mais urgente e imperioso repensarmos as práticas educacionais em todos os níveis de escolaridade e em todas as áreas do saber. Essas práticas devem possibilitar o acesso à educação de qualidade a todas as pessoas – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos – que estejam em condições comuns[1], específicas e/ou inclusivas, viabilizando a educação básica (níveis infantil, fundamental e médio), a educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, a educação superior, assim como a educação continuada.

Por conta desta premência, no Brasil vem se solidificando a implantação e implementação de um sistema educacional mais inclusivo, fundamentado tanto na sua adesão à Declaração Universal de Direitos Humanos (Paris – França, em 10.12.1948) e à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien – Tailândia, em 09.03.1990), quanto em outros princípios internacionais da educação geral, estabelecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), e demais organizações internacionais. Também, com base nos seus princípios nacionais, nosso país vem intensificando o cumprimento das leis e regulamentações, bem como o cumprimento das diretrizes nacionais estabelecidas desde a promulgação da atual Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

Nesse sentido, estão sendo implantados e implementados programas educacionais emergentes, que atinjam todos os seus níveis, objetivando erradicar o analfabetismo, acolher pessoas que estão à margem da escolaridade e reconquistar os egressos escolares. Em especial, podemos mencionar os programas que visam promover uma educação de qualidade: para as pessoas de origens indígena e afrodescendente; assim como para aquelas que apresentem situações de vulnerabilidades financeira e social; características motora, sensorial

---

[1] O termo " condições comuns" apresenta-se em consonância com outros termos similares, correspondentes aos espaços, atividades comuns à todas as pessoas, apontados no documento do MEC/SEESP, intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Nele encontramos as seguintes expressões: educação comum, ensino comum, classe comum e aula comum. Sendo assim, mais adiante mencionaremos também o termo "educandos comuns", em oposição ao termo "alunos ditos normais", anteriormente utilizados em outros documentos referentes à educação especial e/ou inclusiva. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>.

e intelectual diferenciadas; entre outros perfis emergentes (GOTTI et al., 2004, p. 29). Esses programas igualmente visam qualificar funcionários e educadores, divulgar recursos didáticos específicos e atualizados, ampliar e adequar os espaços físicos das escolas e espaços afins, equipar as instituições públicas de ensino, e tantas outras determinações.

Em consonância com essas ações, entendemos que uma educação de qualidade se afirma fazendo valer inúmeros pré-requisitos, a exemplo de: cumprimento de dias e horas letivos; adequação da estrutura do programa, assim como dos equipamentos e materiais didáticos; quadro de pessoal qualificado de docente e de funcionário; espaços escolares condizentes com suas atividades; programas de ensino, pesquisa e extensão que integrem escola, família e demais setores da sociedade; e conteúdos das disciplinas (ou conteúdos curriculares) que envolvam competências (conhecimento, procedimento e atitude) dos diferentes contextos (cultural, artístico e científico), em consonância com práticas educacionais interdisciplinares e contextualizadas.

1.1 TEMA EM FOCO: OBJETIVOS E PROBLEMA

Imaginemos a educação como uma grande orquestra sinfônica que, ao executar uma obra musical, apresenta-se de forma harmoniosa, com diferentes pessoas, instrumentos, naipes, sons, silêncios, notas, ritmos, acordes, timbres, texturas, andamentos, formas, visando uma única finalidade – a performance musical. Pensando no foco desta pesquisa, na apresentação de uma proposta educacional, inúmeros estudos, principalmente em nível de pós-graduação, vêm sendo divulgados, no sentido de oferecer exemplos viáveis de serem implantados e implementados em prol da construção efetiva de uma educação de qualidade que atenda à diversidade nacional (cultural, social, étnica, religiosa, entre outras) em consonância com os anseios, também em nível internacional.

Nesta tese, intitulada "Abordagem Musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual",[2] temos como objetivo geral testar uma proposta de ensino musical mediante a aplicação da Abordagem Musical CLATEC (composta das atividades musicais de Construção de Instrumento, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação) a um grupo de educandos videntes (ou

[2] Neste trabalho, o termo "educandos comuns e educandos com deficiências visuais" poderá ser apresentado ou nominado como "turma mista".

educandos comuns) e educandos cegos e/ou com deficiência visual[3]. Por conseguinte, nossos objetivos específicos são:

a) Fundamentar os processos referentes à inclusão e educação musical;

b) Construir um Programa de Oficina de Música específico para a clientela em foco;

c) Testar as atividades musicais CLATEC;

d) Verificar a presença de ações inclusivas entre os envolvidos;

d) Registrar a inserção dos temas transversais no processo de ensino.

Os caminhos do ensino-aprendizagem que pretendemos apontar foram pré-textados em 2004, no formato de oficina musical com a clientela mista, ou seja, composta de pessoas comuns e de pessoas (cegas e) com deficiência visual. Esta oficina fazia parte das atividades artísticas do Departamento de Música e Artes Cênicas (Dimac) da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb). Em seguida, eles foram testados durante as aulas de música da "Oficina de Música", também aplicado a uma amostra composta de educandos videntes (comuns) juntamente com educandos com necessidades educacionais específicas (deficiência visual), todos oriundos de instituições estaduais, referentes ao nível médio da educação básica. Vale ressaltar que a proposta, cujos resultados serão demonstrados *a posteriori*, sintetiza a maturação do trabalho de uma vida como educadora musical há vários anos, ministrando cursos, workshops e oficinas de música, de curta, média e longa durações, em espaços escolares e em espaços alternativos ligados à arte e à cultura.

Este estudo foi delimitado na aplicação de uma oficina de música mediante a aplicação da Abordagem Musical CLATEC, perfazendo um total de cem (100) horas de aulas trabalhadas, para uma amostra de 22 (vinte e dois) estudantes que não possuíam conhecimentos teóricos musicais e nem tocavam instrumentos de forma sistematizada. Portanto, trabalhamos[4] apenas o estágio inicial dos conhecimentos teórico e prático musicais, contemplando as atividades musicais de: construção de instrumentos, literatura (informações de/e sobre música), apreciação, técnica (corporal/vocal/instrumental), criação e execução.

---

[3] Optamos por considerar ao longo do texto o termo "pessoas com deficiência visual", ao se tratar também de pessoas cegas.

[4] Em várias partes do texto, propositadamente, oscilarei entre o uso da primeira pessoal do singular, quando se tratar de minha experiência individual/profissional, ou da primeira pessoa do plural, quando envolver um processo participativo nas esferas do conhecimento, da experiência e do ensino-aprendizagem.

Durante nosso processo de pesquisa tivemos a seguinte questão norteadora: quais as implicações da realização de uma Oficina de Música mediante a Abordagem Musical CLATEC para uma turma de educandos comuns e educandos com deficiências visuais?[5] Derivada desta questão norteadora obtivemos mais quatro questões secundárias que foram respondidas ao longo do trabalho:

1) Como promover a inclusão dos educandos comuns com os educandos com deficiências visuais, durante a Oficina de Música mediante a Abordagem Musical CLATEC?
2) Quais os limites e possibilidades da prática das articulações – atividades CLATEC, educandos comuns e/com deficientes visuais, abordagens contemporâneas de ensino e disciplinas específicas - para a validação de um Programa de estudo de Música mediante a Abordagem Musical CLATEC?
3) Quais os impactos observados na inclusão de pessoas com deficiência visual, durante a aplicação da Oficina de Música mediante a Abordagem Musical CLATEC?
4) Na referida Oficina, como construir a interdisciplinaridade, de forma contextualizada, os conhecimentos musicais em consonância com os conhecimentos de outras áreas do saber, assim como os Temas Transversais e as disciplinas específicas de pessoas com deficiência visual?

Para melhor compreensão inicial deste trabalho, conceituaremos duas expressões que já foram citadas (desde o título e no início da Introdução) e que serão mencionadas doravante: "Abordagem Musical CLATEC" e "pessoas com necessidades educacionais específicas". A primeira expressão, "Abordagem Musical CLATEC", tem sua raiz nos trabalhos de Keith Swanwick (1979), relevante compositor, educador musical e pesquisador inglês. Ele defende a possibilidade de os educandos se envolverem com a música de formas direta e indireta, mediante os parâmetros e/ou atividades musicais C(L)A(S)P (*Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition and Performance*) (SWANWICK, 1991, p. 45). Na sua obra "*A Basis for Music Education,* C*hapter* 3 – *The Parameters of Music Education* (1979, p. 41-58)", registra-se a presença dos variados parâmetros ou atividades musicais recém-mencionados, imprescindíveis na prática do ensino de música.

Mais tarde, em 1996, Liane Hentschke apresentou no 5º. Encontro Anual da ABEM (Londrina - Paraná), o artigo intitulado "A teoria espiral de Swanwick com fundamentação para uma proposta curricular". Nesse trabalho, a autora traduziu os referidos parâmetros ou atividades musicais C(L)A(S)P como "[....] – Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação [...]". Consequentemente, após sua tradução para o português ficou denominado

[5] Implicação – [Do lat. *Implicatione*] Aquilo que fica implicado ou subentendido. Relação entre objetos pela qual um deles não pode estar dado sem que o outro também o esteja. Relação entre proposições ligadas pelo termo lógico "se... então" (FERREIRA, 1999, p. 1083).

de “(T)EC(L)A” (HENTSCHKE, 1996, p. 174-175).

Compreendemos que, por haver, desde 1989, uma consonância entre nossa prática de trabalho e os parâmetros ou atividades musicais do Modelo C(L)A(S)P e, consequentemente, com sua versão brasileira para o Modelo (T)EC(L)A, decidimos adotá-lo como norteador do nosso processo de trabalho, com algumas modificações e ampliações, conforme apresentaremos oportunamente.

Como já havíamos realizado ações atrativas e motivadoras de “construção de instrumentos musicais com materiais alternativos ou reaproveitáveis” em variadas situações de ensino-aprendizagem, optamos por acrescentar mais um parâmetro ou atividade para a prática do Ensino de Música - Construção de Instrumentos. Por conseguinte, devido à clientela diferenciada e às orientações da educação nacional, também passamos a ampliar as atividades de Apreciação, Técnica, Composição e Execução, nos termos apresentados na nossa dissertação de mestrado. (NAGY, 1997, p. 47-48)[6]

Em consonância, portanto, com as necessidades educacionais contemporâneas, todas essas atividades musicais oferecem variadas oportunidades de envolvimentos teórico e prático, bem como de contextualização dos conhecimentos, atendendo assim às orientações sugeridas em documentos educacionais em níveis nacional, estadual e municipal. [7] Destarte, seguindo a linha de Swanwick e de Hentschke, adotei a sigla “CLATEC” para esta síntese, reconhecendo a importância destas duas influências na nominação e na elaboração da nossa Abordagem Musical, composta das seguintes atividades ou parâmetros: **C**onstrução de Instrumentos, **L**iteratura, **A**preciação, **T**écnicas, **E**xecução e **C**riação. (NAGY, 1997).

Quanto à segunda expressão adotada, “pessoas com necessidades educacionais específicas”, ressalto que, embora conste na tradução para o português da Declaração de Salamanca (1994) a nomenclatura “pessoas com necessidades educativas especiais”, referente à “[...] todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (1997, p. 18), utilizaremos os termos “educandos com necessidades educacionais específicas”, ou simplesmente “educandos com necessidades específicas”, por entendermos que estes termos similares sejam mais apropriados no atual processo sócio-histórico-político brasileiro.

---

[6] Brasilena Pinto Trindade Nagy, hoje Brasilena Gottschall Pinto Trindade.

[7] Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Parâmetros Curriculares da Educação Nacional dos Ensinos Fundamental e Ensino Médio; Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio; e, em especial, a referência municipal de educação (Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador).

Existem então, dois termos a serem justificados: educacional e específica. A palavra "educacional" foi adotada na proposta de Mazzotta (1998, p. 319-320)[8] ao substituir a palavra "educativa" por considerar que "(...) a tradução do documento original de Salamanca deve ser adaptada à terminologia educacional brasileira (...)"[9]. E, a palavra "específica" foi adotada por nós em substituição à palavra "especial", tendo como base a definição de Ferreira (1999).

Para este autor, a palavra "especial", de origem latina *(speciale)*, significa "fora do comum, distinto, excelente, exclusivo e reservado" (FERREIRA, 1999, p. 812) e a palavra "específica", também de origem latina *(specificu)*, significa "relativo à, ou próprio da espécie" (FERREIRA, 1999, p. 813). Sendo assim, não queremos "sub" ou "super" valorizar as pessoas e nem as suas deficiências, sejam elas físicas, intelectuais ou outras. Portanto, preferimos o uso da palavra "específica" na nomenclatura "pessoas com necessidades educacionais específicas", sinalizando que não tratamos as necessidades como "especiais", mas sim como "específicas" (próprias de algo, ou de alguém em particular), para fazer valer ou ressaltar as suas possibilidades de atuação e/ou as suas capacidades reminiscentes.[10]

Reforçando esta nossa opção de nomenclatura também nos apoiamos em Jaques Delors et al. (2004), ao mencionar o referido termo. Segundo suas afirmativas,

> quando as crianças têm necessidades específicas que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas no seio da família, é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas (p. 130).

Mais adiante, os mesmos autores mencionam este termo ao se referirem à educação multicultural que "[...] deverá ser capaz de dar resposta, simultaneamente, aos imperativos da integração planetária e nacional, e às necessidades específicas das comunidades locais, rurais ou urbanas que têm a sua cultura própria" (DELORS, 2004, p. 249).

Como podemos observar, o termo referente às pessoas ou educandos com necessidades especiais, desloca a atenção enfatizada na deficiência, na falta ou na ausência, para a atenção no cuidado, no olhar atento e na construção de novos caminhos para atender às especificidades de cada pessoa.

---

[8] MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. "Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana". Palestra proferida durante o III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu, 1998 (In: GOTTI, 2004, p. 319).

[9] Por conseguinte, "[...] tomamos a liberdade de alterar as expressões 'integrada' ou 'integradora' por 'inclusiva', assim como adequamos as referências às etapas da educação básica ('primário e secundário' por 'fundamental e médio') (GOTTI, 2004, p. 320).

[10] Reminiscência (do latin *reminiscentia*), "aquilo que se conserva na memória: lembrança, memória, recordação" (FERREIRA, 1999, p. 1739).

1.2 JUSTIFICATIVA – ITINERÂNCIA FORMATIVA

Esta pesquisa representa e sintetiza grande parte de minha trajetória de vida – acadêmica, profissional e social. Na trajetória acadêmica, desde dezembro de 1980, quando concluí o curso de graduação em Licenciatura em Música, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), "portavam" na minha "bagagem intelectual" os mitos, conceitos e preconceitos de como deveria ser uma sala e uma aula de música. Tinha claro como elaborar um Plano de Curso e um Plano de Aula, e qual seria o perfil da professora de música e, evidentemente, qual deveria ser o perfil do aluno de música na educação básica.

Naquela época, tocava piano, violino e flauta doce (soprano e contralto) em nível básico, sem dominar suas técnicas virtuosísticas, embora passasse várias horas estudando os incansáveis exercícios e músicas dos respectivos repertórios. Estagiei na Biblioteca da Escola de Música da UFBA (como recepcionista e encarregada de serviços gerais) e na Orquestra Sinfônica da UFBA (como segundo violino, além de ter participado de gravações de dois discos). Igualmente criei um quarteto de flautas doces, e me especializei no repertório de músicas dos períodos musicais Renascentista e Barroco. As composições e arranjos de estilos étnico, popular brasileiro (MPB) e contemporâneo "raramente" faziam parte do meu repertório musical.

Quanto à trajetória profissional, fui trabalhar em dois órgãos públicos do estado da Bahia – Secretaria da Educação (setembro de 1981) e Secretaria da Cultura (dezembro de 1982). No primeiro órgão, sou professora de música de educandos pertencentes à população desprivilegiada socialmente. Deste aquela data até o presente ano, já lecionei em quatro colégios estaduais desta cidade[11].

Quanto ao segundo órgão, desde dezembro de 1982, trabalho na Secretaria da Cultura, servindo à Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb). Primeiramente, exerci minhas funções por sete anos (1982 a 1989) na implantação e implementação da Orquestra Sinfônica da Bahia (Osba), atuando no seu corpo administrativo, como Arquivista. Em seguida (1989 a 1992), ministrei a Oficina de "Educação Musical: Canto em Conjunto e Flauta Doce". Em 1991 esta oficina foi incorporada ao Projeto "Viver com Arte", coordenado pelo Departamento de Música e Artes Cênicas (Dimac) da Funceb, com atuação em quatro

[11]Colégio Estadual Pinto de Carvalho (bairro de São Caetano), Colégio Estadual Manuel Devoto (bairro do Rio Vermelho), Colégio Estadual da Bahia (bairro de Nazaré). Atualmente trabalho no Centro de Educação pela Arte Hora da Criança (bairro do Rio Vermelho), atendendo a crianças e adolescentes de 9 a 14 anos de idade.

espaços culturais da Bahia (Espaço XIS, Casa da Música, Biblioteca Monteiro Lobato e Teatro ICEIA). Atualmente ministro a referida Oficina no Espaço Cultural Solar Boa Vista (no bairro Engenho Velho de Brotas), como parte integrante do projeto federal "Ponto de Cultura".

A partir de 1993, a estrutura dessa Oficina foi ampliada quanto aos seus conteúdos, objetivos, metodologia, recursos e clientela. Anualmente, leciono a Oficina de Iniciação Musical com Abordagem Musical CLATEC (com ênfase nas práticas do Canto Coletivo e da Flauta Doce Soprano) aplicado à pessoas comuns (interessadas) de todas as faixas etárias (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso), considerando também aquelas que apresentam necessidades educacionais específicas. Desde agosto de 1995, sistematicamente, incluí nas minhas oficinas realizadas da Funceb os educandos com deficiência visual, sempre promovendo variados caminhos do ensino de música rumo à inclusão de todas as pessoas.

Constantemente eu recebia convites para ministrar aulas de música, de formas coletiva ou individual, às pessoas com deficiências – intelectual, visual, auditiva, física, múltiplas, com condutas típicas, superdotação ou altas habilidades. Até o ano de 1992 declinava dos referidos convites, por não possuir embasamentos teórico e prático específicos e nem a perspectiva efetiva da visão da educação inclusiva. Todavia, a partir dessa época, enveredei pelas buscas e questionamentos acerca das competências profissionais em prol de uma melhor qualidade de vida dos educandos de distintos perfis, no contexto do ensino de música.

Para dar conta desta necessidade de qualificação profissional e atendimento generalizado, trilhei por vários caminhos, realizando distintas ações: a) visitas a instituições especiais localizadas na cidade de Salvador, também em outras cidades da Bahia e de demais estados brasileiros, assim como em outras cidades estrangeiras[12]; b) apreciação de 23 filmes que retratam o dia a dia de pessoas com necessidades específicas e/ou no processo de inclusão (F)[13]; c) leituras de documentos oficiais (internacional e nacional), e referências bibliográficas sobre o assunto em foco.

No início da década de noventa participei dos XV e XVI Cursos Internacionais de Verão, promovidos pela Escola de Música de Brasília – Distrito Federal. Em ambos os

---

[12] Instituto de Cegos da Bahia (ICB), Associação Baiana de Cegos (ABC), Associação Baiana de Deficientes Físicos (ABADEF), Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos da Bahia (APADA-BA), e Instituto Guanabara (IG), Instituto Benjamin Constant (ICB), Organização Nacional de Cegos da Espanha (ONCE).

[13] Como sugestões, apresento no Anexo A, nomes de filmes que assisti, assim como um site educacional.

eventos, cursei “Introdução à Musicoterapia I” (em 1992) e “Introdução à Musicoterapia II” (em 1994), ministrados pela educadora musical e musicoterapeuta Profª. Ms. Lia Rejane Mendes Barcellos. Durante esses cursos, com a duração de trinta (30) horas cada, conheci inúmeras técnicas básicas musicoterápicas e também vivenciei experiências possíveis de serem adaptadas e aplicadas no ensino de música – comum, específico e/ou inclusivo.

Em 1995, retornei à Brasília para participar do XVII Curso Internacional de Verão. Lá, vivenciei o curso “Introdução a Musicografia Braille”, com a duração de 30 (trinta) horas, ministrada pela educadora Profª. Dolores Tomé. Minha turma era composta de adolescentes, jovens e adultos comuns e com deficiência visual (pessoas curiosas, educadoras e educandas musicais), proporcionando-nos, assim, oportunas vivências com diferentes pessoas que trilhavam variados caminhos e que apresentavam diferentes buscas, necessidades e situações de aprendizagem no campo da música.

Na oportunidade, optei por aprofundar os estudos na área de deficiência visual quando desenvolvi uma grande admiração pelo primeiro educador musical cego – o francês Louis Braille (1809 - 1852), autor do Sistema de Leitura e Escrita Braille e, consequentemente, autor da Musicografia Braille.

Em paralelo às atividades docentes, ligadas às Secretarias da Educação e da Cultura, ministrava também a Oficina de Música com Flauta Doce como parte do Projeto de Extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS/UFBA). No ano de 1995, uma das turmas desta Oficina serviu de base de pesquisa para a elaboração da minha Dissertação de Mestrado (NAGY, 1997). Diante dos novos conhecimentos e ampliação da perspectiva de inclusão educacional, para mais um grupo de educandos à margem da educação convencional, resolvemos transcrever todo o nosso material didático musical apresentado em negro (ou em tinta), agora disponível na Musicografia Braille (hoje uma coletânea em forma de apostila didática) [14].

Portanto, adaptei o projeto “Oficina de Iniciação Musical” e o apresentei ao Departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical (Departamento CLEM) da Escola de Música da UFBA, e ao Departamento de Música e Artes Cênicas (Dimac) da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb). A referida proposta só foi aceita pela

[14] Durante minhas experiências profissionais, lecionando Educação Musical com Flauta Doce, elaborei uma apostila didática, escrita em letra cursiva, em Braille, e, paralelamente, em ambas as escritas. Estas, contendo informações teóricas musicais, técnica de dedilhado e respiração, exercícios e músicas criadas em sala de aula. Seu título provisório: “Descobrindo a Flauta Doce: uma experiência em sala de aula com educandos comuns e com deficiência visual”.

Funceb/Dimac, integrando-a ao "Projeto Viver com Arte" [15], "desde que não onerasse o orçamento financeiro anual" da referida Instituição (palavras da então Diretora do Dimac). Desde 1996, venho ministrando o "Oficina de Iniciação Musical com Canto Coletivo e Flauta Doce". Em geral, contamos com cerca de 30% de educandos com necessidades educacionais específicas (pessoas com deficiência visual ou com deficiência auditiva moderada, pessoas idosas,[16] entre outros perfis).

É importante salientarmos que, em observações mais detalhadas em sala de aula, com adolescentes e/ou com jovens educandos comuns ou com necessidades educacionais específicas, registramos a presença constante de: tensão nos gestos básicos; limitações nas atividades que exigiam coordenação motora fina; dificuldade de improvisação; limitações na leitura musical, entre outros aspectos. Tais fatos dificultavam o aprendizado musical de forma mais efetiva, fluente e natural. Então, resolvemos apresentar os conteúdos, conceitos e técnicas musicais mediante atividades extramusicais, relacionadas, principalmente com as "artes cênicas". Assim, o corpo, a voz, a palavra, a dramatização, o toque, o movimento e o espaço eram utilizados por todos, promovendo um melhor aprendizado (TRINDADE, 2003).

Especialmente, quanto aos educandos com deficiência visual, eram perceptíveis: o desconhecimento de conceitos básicos convencionais; a insegurança nas atitudes relacionadas às Atividades da Vida Diária (AVD); a ausência de práticas referentes à Orientação e Mobilidade (OM); e deficiências nas percepções tátil, auditiva e sinestésica, além da baixa autoestima.

Observei também que eu, como educadora, estava muito limitada: eu deveria trabalhar os conteúdos musicais de forma mais descontraída e interligada a outros temas, linguagens artísticas, principalmente, apelando às técnicas básicas do uso de "elementos cênicos" e aos temas transversais. A utilização desses temas e linguagens teria como um dos objetivos promover, de forma ampla e aprofundada, as inúmeras percepções e compreensões dos conteúdos e, consequentemente, garantir vivências de caminhos significativos rumo às mudanças de atitudes e à inclusão entre o grupo.

Outra atividade importante, referente a reflexões e tomada de consciência para a promoção da inclusão escolar, foi a oportunidade que eu tive, em três períodos – nos anos de

---

15 Projeto "Viver com Arte" do Departamento de Música e Artes Cências da Funceb – foi criado em 1991, sob a direção da Profa. Julieta Lomanto, que tem o objetivo de oferecer à comunidade soteropolitana cursos/oficinas de curta e média durações (não ultrapassando a um ano) de Teatro, Dança, Artes Visuais e Música.

16 Segundo a Lei nº. 10.741, de 1º. de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, Art. 1º., define "Idoso" como todas as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos.

1995-1996; nos anos de 2000-2003; e nos anos de 2005-2006 – de ser "professora substituta" do Departamento CLEM da Escola de Música da UFBA. No primeiro período iniciei, nas minhas práticas docentes, questionamentos e estudos sobre Educação Musical Especial, além de apresentar ao referido Departamento propostas de duas disciplinas a serem incluídas na nova Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Música: Construção de Instrumentos na Educação Musical; e Educação Musical Especial/Inclusiva. Estas duas propostas estão em fase de reestruturação, juntamente com outros componentes curriculares da nova Matriz Curricular do já mencionado curso.[17]

No segundo período de trabalho, incluí parte dos conteúdos das referidas propostas nos componentes curriculares "Improvisação I - Música (MUS 014)", "Prática do Ensino - Música (MUS 185)" e "Iniciação Musical I (MUS 180)". Ao orientar graduandos do componente curricular "Prática de Ensino", dois deles realizaram Estágios Curriculares Supervisionados junto a um grupo de educandos com necessidades específicas.[18] No terceiro período de trabalho, lecionando os componentes curriculares "Prática do Ensino - Música (MUS 185)" e "Iniciação Musical I (MUS 180)", repeti os mesmos procedimentos do período anterior. Orientei também uma graduanda, no seu Estágio Curricular Supervisionado sob o título de "Relatório de Estágio: Iniciação ao Teclado". Este Estágio foi realizado na Escola de Música do Instituto de Cegos da Bahia (ICB/EM), a um grupo de três educandos cegos.

Vale ressaltar que, ao participar de diversos encontros internacionais ligados à educação musical, realizei também visitas técnicas em bibliotecas, hospitais e instituições que tratam de aspectos sociais diversificados, referentes às pessoas com necessidades educacionais específicas.[19]

---

[17] Infelizmente eu encontrei muita resistência quanto à implantação destes componentes curriculares na Matriz do Curso/Instituição mencinodo/a. Mas, em contrapartida, estes foram (imediatamente e efetivamente) implantados e implementados por mim, desde 2004.2, na Matriz do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (Facesa), instituição que exerço o cargo de Coordenadora de Curso há quatro anos. No início do semestre de 2009.1 iremos incluir na Ementa do componente curricular "Construção de Instrumentos e Materiais Didáticos Alternativos" o tópico "estudos da tecnologia assistiva", aproximando ainda mais as reflexões sobre a educação especial/inclusiva.

[18] Os graduandos realizaram seus Estágios Curriculares Supervisionados – um no Centro de Capacitação Educacional (CAP) com uma turma de educandos com deficiência visual, e o outro no Asilo D. Pedro II com um grupo de pessoas idosas.

[19] Enfatizo aqui as minhas vivências realizadas em variados países: Espanha (Cádis e no País Basco), Itália, Argentina, África do Sul, Moçambique, Estados Unidos, Canadá, Finlândia, Venezuela e Cuba.

Em relação à minha trajetória social, no período de 1995 a 2003, na qualidade de Sócia Ativa do Lions Clube Internacional[20], desenvolvi junto aos meus companheiros, o Projeto Social "Solidariedade com Autonomia", segundo os códigos de ética e objetivos previstos pela Associação (Anexo B). Este Projeto incluiu atividades educacionais e sociais, de âmbitos local, nacional e internacional, cuja abordagem foi nominada de "Projeto de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas". Realizei palestras, oficinas e vivências, distribuí livros que versavam sobre inclusão, divulguei a Carta de Salamanca (1994) e outros documentos afins. Naquela época, atuei em nome do Lions, em várias cidades baianas e brasileiras, além de algumas cidades de países latino-americanos e africanos.

Nas observações realizadas durante essa minha trajetória, encontrei inúmeras dificuldades, especialmente trabalhando com educandos com deficiências visuais, com idosos e com pessoas desprivilegiadas socialmente. Constatei acentuadas limitações em relação à implantação e implementação de projetos de ensino e aprendizagem da música, inseridos no atual contexto social. Acredito que estas limitações têm origens distintas, entre elas, no educador, nos educandos, e nas instituições governamentais e não governamentais.

Por parte do educador, pude observar o despreparo profissional, assim como o desconhecimento dos limites e das possibilidades dos educandos com necessidades específicas, ausência de literatura sobre o ensino de música no contexto especial e inclusivo e sobre materiais didáticos em geral. Da mesma forma, verifiquei o desconhecimento a respeito de materiais didáticos musicais adaptados e de conhecimento sobre os métodos de ensino musical tradicional que servem de apoio ao ensino de música aplicado aos educandos com deficiência e/ou contextualizado na educação geral.

Por parte dos educandos, cabe registrar a incompatibilidade de nível educacional dos educandos com necessidades educacionais específicas em relação ao nível educacional dos educandos comuns. Da mesma forma, a ausência de atendimento educacional generalizado, adequado e irrestrito para os educandos com necessidades específicas, nos níveis infantil, fundamental e médio. Também constatei, em cada um dos educandos em foco, sua baixa autoestima[21] e desconhecimento de suas reais potencialidades, sejam elas físicas e/ou intelectuais.

---

[20] Associação Internacional de Lions Clube – criada, em 08.10.1917, pelo norte-americano Melvin Jones (Nascido em Fort Thomas - 13.01.1879 e falecida em Chicago - 01.06.1961) é a maior instituição não governamental do mundo e presta serviços (educacional, social, de saúde entre outros) às instituições governamentais e não governamentais e a comunidades desassistidas em vários aspectos. Na Bahia temos o Lions Clube Internacional – Distrito L2-A, com mais de 50 clubes em plena atividade (ANEXO B).

[21] Autoestima – valorização de si, amor próprio (FERREIRA, 1999, p. 234).

Por parte das instituições governamentais, percebi a ausência da aplicação de políticas públicas para o exercício pleno de ações respaldadas nas legislações internacional e nacional em vigor, que visam o atendimento eficaz de todos os envolvidos. Além disso, averiguei a inadequação das instalações físicas e ambientais e ausência de verbas para compra e manutenção de materiais didáticos e equipamentos.

Junto ao exposto, cabe ressaltar o desconhecimento das necessidades imperativas da "inclusão" de todos os educandos que buscam as instituições públicas e a ausência de referenciais teóricos e práticos do ensino de música, adaptados aos educandos com necessidades educacionais específicas. Detectei ainda a ausência de metodologias educacionais que viabilizassem – em igualdade de oportunidade e de condições de aprendizagem – os conhecimentos gerais e específicos mediante a exploração das percepções: visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, cinestésica e sinestésica[22].

Pude apreender, por parte de instituições não governamentais, em especial as que atuam em programas apoiados pelo Lions Clube Internacional, o conhecimento superficial acerca dos problemas e das necessidades da comunidade, uma insuficiente referência bibliográfica de apoio, além de atendimento tendencioso à filantropia e descontinuidade de implementação dos projetos sociais mais sólidos. Entretanto, vale ressaltar, que o Lions Clube Internacional realiza significativos projetos em favor das minorias desprivilegiadas, nos continentes Asiático, Africano e Latino Americano, e que a erradicação da cegueira adquirida é uma das suas maiores lutas.

É imprescindível registrar que, durante minha trajetória, pesquisei, independentemente, alguns documentos internacionais e nacionais que alicerçaram, significativamente, minha prática e, consequentemente, minha formação geral. Também é oportuno frisar que estamos em constante envolvimento profissional com educandos afrodescendentes e de condições sociofinanceiras desprivilegiadas, oriundos de bairros periféricos das grandes cidades baianas. São pessoas também com necessidades educacionais específicas, em especial, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiências visuais e também as pessoas idosas de 60 a 75 anos de idade, que apresentam limitações funcionais inerentes à sua faixa etária.

---

[22] Cinestésica, derivada da palavra cinestesia – "sentido pelo qual se percebe os movimentos musculares, o peso e a proporção dos membros" (FERREIRA, 1999, p. 474). Sinestésica, derivada da palavra sinestesia – "relação subjetiva que se estabelece espontaneamente entre uma percepção e outra que pertença ao domínio de um sentido diferente [...]" (FERREIRA, 1999, p. 1861).

Essas pessoas estão buscando instituições governamentais e não governamentais para realizarem estudos e vivências artísticas. Para atender devidamente a essas demandas, neste caso em especial, foram imprescindíveis os estudos de alguns documentos. Optamos por abordar o tema em questão mencionado a partir da Torá que nos fala de igualdade perante a Lei de D'us (Anexo E) e depois os documentos referentes à Lei dos Homens (Anexo C, D, F e K). Consequentemente, em especial, pesquisamos os documentos que solidificam a igualdade perante a Lei dos Homens, assim como:

a) A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);
b) A Declaração da Sociedade Internacional de Educação Musical – ISME (1953);
a) Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades (1990);
b) A Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994);
c) A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006);
d) A Constituição da República Federativa do Brasil (1988);
e) O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
f) As Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/Lei 9.394 (1996);
g) O Referencial Nacional da Educação Infantil (RENEI) e os Parâmetros Curriculares da Educação do Ensino Fundamental (PCN-EF I e II) e do Ensino Médio (PCN-EM), (1997, 1998 e 1999)[23];
h) As Diretrizes Curriculares da Educação Especial – DCEE (2001);
i) O Estatuto do Idoso - Lei nº. 10.741 (2003).

Em suma, esses documentos e tantos outros que serão apresentados, fundamentam e apoiam a promoção da igualdade e do respeito entre os homens. Nos documentos mais recentes, em especial os aprovados no final do século XX, enfatiza-se a promoção da vida, da educação e, mais especificamente, do ensino da arte e do acesso à cultura, de forma indiscriminada para todas as pessoas de qualquer idade, etnia, religião e situações socioeconômica, política e geográfica. Essas pessoas incluem também aquelas com necessidades específicas que apresentam distúrbios de aprendizagem, transtornos (do desenvolvimento e do comportamento), síndromes e deficiências (auditiva, visual, física e intelectual), entre outras.

Complementando minha justificativa, até o presente momento, tenho vivenciado nos encontros referentes ao ensino de música – Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) Nacional e Regionais, além da Associação Baiana de Professores de Música da Bahia (APEMBA) – uma ausência significativa de reflexões, palestras e minicurso sobre o ensino de

[23] Segundo a regra básica da língua portuguesa, o correto é usar a sigla PCNs, pois se tratar de "parâmetros" mencionados no plural. Mas, adotaremos a sigla "PCN" no singular, por esta ser assim apresentada em vários documentos oficiais, a exemplo dos PCN do Ensino Médio.

música no contexto especial/inclusivo, incluindo também educandos com deficiência visual.

Por outro lado, entendo que o ensino de música deve contemplar efetivamente a área de Arte, e que esta não pode ficar à margem do contexto da educação geral, seja em classes comuns, em classes especiais, e/ou em classes inclusivas. A Arte é uma manifestação ou um fenômeno universal, presente em todos nós, desde os primórdios da humanidade, embora ela se apresente mediante variadas e particulares linguagens. Compreendemos que, seguindo por este caminho, estaremos:

a) fundamentando a igualdade de todas as pessoas ao direito à cidadania;
b) traçando caminhos norteadores relevantes à área de arte, em especial, no que diz respeito à linguagem "música", com o propósito de incluir educandos com necessidades educacionais específicas no processo do "ensino de música para todos";
c) promovendo um ensino de música em consonância com a educação geral, sempre em favor do crescimento integral do educando;
d) viabilizando exemplos emergentes em prol da prática de educadores conscientes, tendo em vista o educando cidadão do mundo;
e) contribuindo, significativamente, com instituições ligadas às práticas sociais, à educação em geral, à educação específica, à arte e à cultura.

Da mesma forma, acreditamos que estamos seguindo os passos da Declaração de Salamanca (1994), ao defender que os

> [...] serviços educativos [educacionais] especiais [específicos] deverão ser integrados nos programas de pesquisa e desenvolvimento de instituições de pesquisa e de centros de elaboração de programas de estudos. Atenção especial deverá ser dispensada, nesse sentido, às pesquisas práticas centralizadas em inovadoras estratégias pedagógicas. Os professores deverão participar ativamente da realização e do estudo desses programas de pesquisa. Além disso, experimentos-piloto e estudos aprofundados deverão ser realizados para orientar a tomada de decisões e as ações futuras (1997, p. 36).

Ainda no âmbito da minha justificativa, podemos mencionar várias situações práticas e efetivas que não estão presentes no ensino de música (especial e inclusivo), representando lacunas que deverão ser, urgentemente, preenchidas. Portanto, registramos as seguintes ausências do/de:

a) Ensino de música na educação básica de forma generalizada;
b) Estudos referentes ao ensino de música Inclusivo nos Cursos de Licenciatura em Música, que contemplem os conhecimentos da Neurociência, da Psicologia da Música, da Musicoterapia e da Educação Especial;

c) Ações, recursos e fundamentos teóricos básicos referentes à tecnologia assistida para o ensino de música (equipamentos, materiais didáticos, sonoros e convencionais – adaptados, populares e alternativos; instrumentos musicais – corporais, naturais, étnicos, convencionais etc.),
d) Aplicações das variadas atividades musicais correlacionadas, sem priorizar a técnica e a execução instrumental;
e) Atividades e conhecimentos básicos extramusicais de apoio (Teatro, Dança, Artes Visuais, Temas Transversais e outros);
f) Aplicações do ensino de Música conectadas com os conteúdos das disciplinas específicas dos educandos com deficiência visual (Orientação, Mobilidade e Acessibilidade, Atividade da Vida Diária, Psicomotricidade, Sistema de Escrita e Leitura Braille e Musicografia Braille);
g) Procedimentos em sala de aula com ênfase nos comportamentos positivos e nas potencialidades de todos os envolvidos;
h) Parcerias entre instituições de apoio às pessoas com necessidades e escolas e instituições comuns;
i) Ações que esclareçam e exercitem as múltiplas possibilidades e limites dos educandos, independentemente de seus níveis de comprometimento;
j) Implantação e implementação efetiva de políticas públicas para o atendimento eficaz e indiscriminado às necessidades dos educandos com deficiência visual;
k) Ambientes e instalações físicas adaptadas aos educandos em foco;
l) Verbas oficiais para compra de materiais didáticos e equipamentos específicos.
m) Entre outros.

Tendo por base estudos e observações realizados, desde 1992, criamos e experimentamos várias situações educacionais com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, em escolas da rede pública, em uma Universidade, em uma Fundação Cultural e em várias Instituições Sociais. Criamos instrumentos musicais alternativos, materiais didáticos e uma abordagem educacional que tornou parcialmente possível seu processo de ensino e aprendizagem aos educandos comuns juntamente aos educandos com deficiência visual.

Portanto, cremos ser oportuna a pesquisa sistemática do tema em foco, por ser de grande relevância para todos, a saber: a instituição educacional, o educador, o educando comum e o educando com necessidade educacional específica (deficiência visual). Da mesma forma, beneficia a área de Arte, com seu amplo envolvimento e importância na educação geral, sempre em prol do cidadão em formação. Esse trabalho é pioneiro, no sentido de viabilizar um ensino de música mediante a aplicação da "Abordagem de Musical CLATEC" para a clientela da rede pública estadual – envolvendo educandos videntes e educandos com deficiência visual.

1.3 OBJETO DE ESTUDO

Diante de tais considerações, nosso objeto de estudo a "Abordagem Musical CLATEC", foi parcialmente aplicada por nós, mediante uma oficina piloto de música, no ano de 2003, na Fundação Cultural do Estado da Bahia. No ano de 2004 reaplicamos esta mesma oficina com algumas modificações. Devido a vários transtornos, alheios à nossa vontade, tivemos que cancelar as observações sistemáticas e repeti-las no segundo semestre de 2005. Alguns destes transtornos foram: greve nas escolas da rede pública estadual, por mais de 60 dias letivos; atividades paradesportivas interestaduais durante 15 dias, ocorridas em Recife (Pernambuco); e indisposições físicas e emocionais temporárias por parte dos educandos com deficiência visual. Aliás, as indisposições foram frequentes durante nossa Oficina, devido a vários fatores de saúde, a exemplo de cefaleia, crises de hiper ou hipotensão, crise de diabete, glaucoma, neurite óptica, entre outros.

Assim, inferimos que os métodos e abordagens musicais comumente adotados nas Oficinas de Música (fase inicial) não atendiam às necessidades musicais dos educandos comuns juntamente com aqueles que apresentavam necessidades educacionais específicas, no processo de inclusão. Portanto, o problema foi formulado da seguinte forma: Como aplicarmos uma Oficina de Música, envolvendo variadas atividades, que atenda educandos comuns e aqueles com deficientes visuais, em igualdade de oportunidade e de condições? A partir deste problema, surgiu o pressuposto teórico de que "a aplicação de uma Oficina de Música, mediante a aplicação da Abordagem Musical CLATEC com canto e flauta doce, a uma turma mista, pode promover uma aprendizagem musical em igualdade de condições e de oportunidades, além de uma efetiva inclusão educacional dos envolvidos". Em especial partimos da necessidade imperiosa da criação de materiais didáticos e construção de caminhos adaptados às necessidades didáticas geral e musical.

Definimos por "igualdade de condições" a possibilidade que todos os educandos têm, independentemente de suas capacidades e/ou de suas limitações, de participarem de um programa de estudo em que possam resolver os problemas e situações de ensino-aprendizagem decorrentes da diversidade de condições cognitivas. Entendemos que a "efetiva inclusão educacional" significa a participação ativa, definitiva e irrestrita de todas as pessoas (comuns ou com necessidades específicas), no mesmo espaço convencional de educação, com atenção e atendimento de apoio.

Diante do exposto, temos cinco pressupostos secundários que foram elencados:

1) O Programa da Oficina de Música mediante a Abordagem Musical CLATEC, faz parte da formação educacional geral e, consequentemente, promove o crescimento integral do educando;
2) O Programa da Oficina de Música mediante a Abordagem Musical CLATEC, promove o desenvolvimento das percepções sensoriais, assim como das inteligências múltiplas;
3) Os conteúdos de outras áreas do conhecimento, trabalhados durante o ensino de música, de forma contextualizada, amplia e enriquece o aprendizado geral e musical dos educandos;
4) A inclusão educacional dos educandos comuns com os educandos com deficiência visual, mediante as atividades CLATEC, acontece de forma efetiva;
5) Inúmeras atividades de Orientação e Mobilidade, Atividade da Vida Diária, entre outras, se trabalhadas no contexto da Abordagem Musical CLATEC, promovem a compreensão dos conteúdos intrínsecos e extrínsecos à música, de formas abrangente e exitosa.

Neste contexto, compreendemos como variável independente a aplicação parcial do "Programa da Oficina de Música mediante a Abordagem Musical CLATEC", na sua fase inicial. Quanto às variáveis dependentes consideramos duas: a) o aprendizado musical, por parte dos educandos comuns e dos educandos com deficiência visual, em igualdade de condições; b) a promoção da inclusão educacional dos envolvidos, também, em igualdade de oportunidades e de condições.

1.4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nosso trabalho está centrado nos caminhos da educação musical e da educação especial, ou melhor, no caminho das pessoas com necessidades educacionais específicas – enfatizando as pessoas com deficiência visual no processo de inclusão. Estes dois caminhos se entrelaçam com a legislação educacional, a educação geral e a psicologia. Todas elas se apresentam, no sentido de testar os pressupostos básicos e secundários e, assim, validá-los ou invalidá-las. Portanto, optamos por adotar a metodologia de pesquisa de caráter qualitativa, ancorada na abordagem hipotético-dedutiva e no procedimento monográfico ou estudo de caso (LAKATOS; MARCONI, 2002). Neste sentido, reconhecemos os fatos de que, não encontramos, na literatura musical, abordagem de ensino de música específica para ser aplicada aos educandos comuns e cegos. Além do mais, apesar das legislações internacional e nacional serem enfáticas quanto à igualdade de todos perante a Lei de D´us e a Lei dos homens, ainda estamos longe de realizar ações inclusivas e efetivas em sala de aula, devido a

descompassos ocorridos em todas as instâncias sociais. Após elaborarmos o problema de pesquisa anteriormente formulado, construímos um modelo teórico, fizemos as deduções de consequências particulares, testamos nossos pressupostos, apresentamos as considerações finais, com os reajustes do modelo e, por fim as sugestões futuras.

Após definirmos a metodologia, escolhemos duas técnicas de pesquisa a serem aplicadas:

a) Documentação indireta, por meio de estudos e pesquisas oriundos das fontes - imprensa escrita, meios audiovisuais e publicações;
b) Documentação direta**,** especificamente a pesquisa de campo, com a aplicação da "Oficina de Música mediante a Abordagem Musical CLATEC" a um grupo de educandos comuns e educandos com deficiência visual. Nesta técnica de pesquisa, realizamos a observação direta intensiva combinada com a observação participante artificial[24].

Além disso, realizamos a observação direta participante, entrevistas e questionamentos diretos. Na observação direta, atuamos com o grupo (observando, ouvindo, interagindo, examinando fatos e fenômenos), durante o período em que foi ministrada a oficina. Quanto às entrevistas, estas aconteceram em vários momentos – antes, durante e depois da aplicação da Oficina de Música. Os questionamentos foram realizados durante as aulas e anotados no item "Observação" dos Planos dos Encontros/Aulas, que mais tarde serão abordados.

1.4.1 Delimitação do universo

Com uma antecipação de quatro meses, foram feitos convites a quatro instituições públicas estaduais para participarem da Oficina (piloto) de Música mediante a Abordagem de Educação Musical CLATEC: a) Colégio Estadual da Bahia (Colégio Central); b) Centro de Apoio Pedagógico (CAP); c) Instituto de Cegos da Bahia (ICB); e d) Associação de Cegos da Bahia (ACB). (Apêndices B e C). Estes convites eram acompanhados de cartazes (Apêndices B, C e D).

A amostra**,** definida naturalmente por ordem de chegada, foi composta por 22 educandos pertencentes a uma faixa etária entre 16 e 24 anos. Destes, 16 eram educandos

[24] Na observação participante **artificial** "o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações" (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 196).

videntes ou comuns, que estudavam no Colégio Estadual da Bahia, e seis eram educandos com deficiência visual (incluindo uma educanda com visão reduzida, ex-aluna do referido Colégio), oriundos do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) e/ou do Coral do Instituto de Cegos da Bahia (ICB). Salientamos que os educandos se encontravam em níveis escolares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (primeiro a terceiro anos). No ato das inscrições, a proponente e professora da Oficina preenchia as fichas de pré-matrícula (Apêndice E) e de matrícula (Apêndice G) dos interessados. Em seguida, ela apresentava uma síntese sobre o processo de ensino a ser realizado (Apêndice F), e mencionava que a Oficina de Música era totalmente gratuita. Ao concordarem em participar da Oficina, eram preenchidas fichas de pré-matrícula, contendo identificação, endereço, informações pessoais e adicionais. Depois, no primeiro dia de aula, foram realizadas as matrículas definitivas mediante preenchimentos de fichas de matrículas, contendo os mesmos conteúdos da ficha anterior, mas com informações mais apuradas, adicionadas às informações pessoais sobre seus conhecimentos referentes à Abordagem CLATEC, e suas expectativas do curso. Todos teriam que se comprometer com as seguintes exigências:

a) estar estudando na rede pública de ensino;
b) comparecer aos dois encontros semanais, assim como aos encontros extras, caso fossem necessários;
c) participar, coletivamente, das visitas técnicas;
d) participar em tempo integral de todos os encontros;
e) realizar os estudos teóricos e práticos musicais, diariamente, em suas casas ou em espaços afins.

Os participantes, em sua maioria, moravam em bairros periféricos da cidade de Salvador, tendo que sair mais de uma hora antes do horário previsto da aula. Neste sentido, todos necessitariam lanchar no meio de cada período de aula dada.

1.4.2 Concepção e aplicação da oficina de música

A “Oficina de Música com Abordagem Musical CLATEC: canto e flauta doce” foi realizada durante o período de 09 de agosto a 15 de dezembro do ano de 2005, perfazendo um total de 100 horas/aula trabalhadas. Sua fundamentação foi apoiada nas correntes pedagógicas do construtivismo e sociointeracionismo, nas orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN-EF), nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF) e do Ensino Médio (PCN-EM), nas Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (OCE-EM), e nos conteúdos das disciplinas pertinentes às

pessoas com necessidades educacionais específicas – Orientação e Mobilidade (OM), Atividade da Vida Diária (ADV) etc. Aplicamo-lo mediante a prática de seis atividades musicais - **C**onstrução de instrumentos, **L**iteratura, **A**preciação, **T**écnica, **E**xecução e **C**riação. Além dessas atividades CLATEC, realizamos vivências práticas e básicas de teatro educação, que foram incorporadas de formas interdisciplinar[25] e contextualizada.

As atividades ofereceram conhecimentos teóricos e vivências práticas em nível musical elementar, solidificados na construção de alguns instrumentos de percussão, na execução do canto em conjunto e da flauta doce, na construção de exercícios rítmicos e melódicos, na improvisação musical e criação de pequenas composições, e na performance musical, com apresentações didáticas musicais.

1.4.3 Tipo de amostragem

Definimos como amostragem três procedimentos: a) descrição da importância direta de cada educando pesquisado; b) observação e descrição de cada atividade CLATEC em sua totalidade; c) observação e descrição de seis abordagens CLATEC.

Com base nos documentos nacionais de educação, referentes ao ensino de Arte/música, observamos os caminhos da Abordagem Musical CLATEC sendo sugerido na construção do conhecimento musical. Verificamos, antes, o processo de interação social e adaptação dos materiais didáticos, a serviço dos educandos, na perspectiva da ajuda técnica e da tecnologia assistiva**.**

---

[25] *Interdisciplinaridade* [...] Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática. A interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. Pelo seu terceiro grau, a interdisciplinaridade chega a contribuir para o big-bang disciplinar (NICOLESCU, 1999, p. 2).

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Quanto à estrutura desta tese[26], apresentamos, nesta Introdução – Capítulo 1, o tema, sua delimitação, os objetivos, a justificativa, o problema, as questões norteadoras, o objeto de estudo, os pressupostos, as variáveis, a metodologia, e os caminhos das análises. Em seguida, na Parte 2 (Fundamentação Teórica), abordamos os documentos internacionais e nacionais que apoiam e norteiam a vida cidadã, o perfil dos educandos com suas necessidades educacionais específicas, enfatizando os conceitos, antecedentes históricos, limites e possibilidades, as disciplinas básicas e as adaptações pertinentes à clientela cega. Descrevemos também os princípios fundamentais da presente pesquisa, enfatizando conceitos e aspectos referentes à inclusão social e educacional, as percepções sensoriais e as inteligências múltiplas.

Na Capítulo 3 (Métodos e Técnicas de Ensino de Música), apresentaremos os educadores musicais mais relevantes e os caminhos do ensino de Arte/Música na educação básica segundo, o RCN-EF e os PCN do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A Capítulo 4 (Abordagem Musical CLATEC) traz todo o processo de ensino-aprendizado que foi construído ao longo destes anos, divididos em quatro partes. Na primeira parte, revelamos o perfil geral da referida Abordagem, enfatizando: título, autoria, conceituação, destinatários, espaço de atuação, característica, missão, valores gerais e musicais, referências teóricas, princípios filosóficos, valores musicais, retrospectiva histórica e representações simbólicas. No segundo item, perfil didático, com os objetivos educacionais gerais, a ementa, o foco, as competências (conhecimento, habilidade e atitude) da educação geral e da educação musical, os objetivos e conteúdos. No terceiro item, temos os Procedimentos, com a conceituação da Abordagem, características das atividades CLATEC, sugestões das sequências das atividades em sala de aula, as técnicas de ensino, o papel do educador, o papel do educando, a duração da oficina, as condições de realização do ensino de música, as sugestões de modelo de planos de curso e de aula e suas descrições, as indicações de recursos e o sistema de avaliação. E, finalizando, no quarto item, fornecemos as Informações e Recomendações de Apoio, descrevendo conceito, referenciais básicas para a fundamentação, sugestões de repertório, recomendações e referências.

---

[26] A edição atual desta tese foi formatada e revisada (2016), segundo normas ABNT, tendo como referencial LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 5. ed. – Salvador: EDUFBA, 2013.

A Capítulo 5 (Metodologia da Pesquisa) trata dos métodos de abordagem e de procedimento da nossa investigação, as técnicas utilizadas, a delimitação do universo da pesquisa, enfatizando: nível de estudo musical; características da Instituição, dos funcionários e dos envolvidos diretos. No final desta parte, abordamos os marcos da implantação e implementação da oficina, abordando: a construção do programa da oficina, a seleção dos envolvidos, a aplicação da oficina, os planos de encontros/aula e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Dando prosseguimento, na Capítulo 6 (Caminhos da Investigação), registramos a análise e os resultados da amostragem selecionada contendo os caminhos da investigação, as fichas de pré-inscrição e inscrição, a descrição horizontal das atividades CLATEC e dos temas transversais, descrição de um encontro/aula, e avaliação dos envolvidos.

O sétimo e último Capítulo (Considerações Finais), responde às questões anteriormente perquiridas, verificando a eficácia do nosso objeto de pesquisa, com base nos objetivos e pressuposto traçados. Finalmente, serão apresentadas as Referências, os Apêndices e os Anexos.

Esperamos que este estudo possa contribuir, significativamente, para a comunidade interessada, com reflexões, teorias e práticas educacionais sobre o tema em foco, e assim, ampliar os conhecimentos referentes à educação geral, ao ensino de música, e à educação especial/inclusiva. Em adição, há o intento de incentivar a produção de novas investigações sobre temas afins.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo alicerçamos nosso arcabouço teórico com as referências que nos foram significativas, para aprofundarmos e ampliarmos as bases e reafirmarmos nossa posição no tocante à educação especial e educação inclusiva como: educadora, constante educanda e cidadã do mundo. Como acreditamos que todos devemos ter igualdade de oportunidades e condições de vida digna, selecionamos referenciais que sinalizam esta linha de pensamento, embora o que entendemos ser ideal ainda careça de muita práxis educacional, no sentido de haver dialogicidade inerente à teoria e prática, uma forte relação entre a consciência e a ação. Para melhor organizar nossas reflexões, dividimos em três subtópicos:

2.1 Marcos legais: social e educacional;

2.2 Perfil do educando com necessidades educacionais específicas;

2.3 Princípios fundamentais do trabalho.

Deste modo, serão referidos os seguintes temas: conhecimento concernente à inclusão e ao direito de todos os cidadãos a terem uma educação com arte e cultura, de forma generalizada e irrestrita; perfil do educando com necessidades educacionais específicas; e os princípios fundamentais norteadores do nosso trabalho.

O primeiro tópico, "Marcos legais: social e educacional" será dividido em dois subtópicos, que contêm uma síntese de documentos internacionais e nacionais mais relevantes sobre o apoio aos direitos humanos. Em especial, queremos apontar esses documentos e enfatizar os tópicos referentes ao direito irrestrito de todas os educandos a viverem uma vida plena com educação, arte e cultura (Anexos C e D). Referentes aos documentos internacionais serão citados desde a Torá[27], concebida "Antes da Era Comum" (A.E.C.) até a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, aprovada em 6 de dezembro de 2006 e adotada em 13 de dezembro de 2007.

Quanto aos documentos nacionais, serão apontados desde o Estatuto do Índio/1973 até as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música (BRASIL, 2002), elencando também diversas leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres e aviso circular, aprovados na década de 90 do século XX. Estes documentos servem de aporte para contextualizar,

[27] Torá (do hebraico, significa instrução, apontamento, lei). É o nome dado aos cinco primeiros livros do *Tanakh*. Contém os relatos sobre a criação do mundo, origem da humanidade, do pacto de Deus com Abraão e seus filhos, libertação dos filhos de Israel do Egito e sua peregrinação de 40 anos até a terra prometida. Inclui também os mandamentos e as leis que teriam sido dadas a Moisés para que este os entregassem e ensinasse ao povo de Israel.

historicamente, os caminhos da educação especial/inclusiva. Embora eles não assegurem a presença de educação para todos em igualdade de oportunidade e de condições, servem para validar e/ou construir ações neste sentido.

O segundo tópico, "Perfil do Educando com Necessidades Educacionais Específicas", está subdividido em cinco subtópicos referentes às pessoas com deficiência visual: a) conceitos; b) antecedentes históricos; c) limite e possibilidade; d) disciplinas de apoio; e) caminhos referentes às adaptações física, curricular e material. Nossa intenção é mapear um conjunto de informações relevantes a qualquer educador, dentro do contexto citado.

Em relação ao terceiro tópico, "Princípios Fundamentais da Abordagem Musical CLATEC", os cinco subtópicos tratam da inclusão educacional, da percepção dos sentidos, e das inteligências múltiplas, das correntes construtivistas e sociointeracionistas, e dos pilares da educação do século XXI. São princípios imprescindíveis para uma aplicação adequada de qualquer trabalho educacional a ser desenvolvido no caminho da qualidade e da excelência.

2.1 OS MARCOS LEGAIS: SOCIAL E EDUCACIONAL

Conceituando a palavra "legislação", do latim *legislatione*, cabe defini-la como "1. Conjunto de leis acerca de determinada matéria. 2. A ciência das leis, 3. A totalidade das leis de um Estado ou de determinado ramo do direito" (FERREIRA, 1999, p. 1.196). Sob esse prisma, os marcos legais tangenciam sobre os seguintes documentos: lei, decreto, portaria, resolução, parecer, aviso circular, diretriz entre outros.[28] Como exemplo, existe a obra nacional "Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais" (BRASIL, 2004), que apresenta vários documentos nacionais promulgados desde a década de 1990 até março de 2004. Em seguida, destacamos diretrizes, nesses documentos, que servem de base para as ações educacionais que desenvolvemos.

[28] Segundo Ferreira (1999): decreto significa "determinação escrita, emanada do chefe do Estado, ou de outra autoridade superior" (p. 612); portaria significa "documento de ato administrativo de qualquer autoridade pública, que contém instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos" (p.1612); resolução significa "decisão, deliberação [legal]" (p. 1752); parecer, significa "opinião fundamentada sobre determinado assunto, emitido por especialista" (p. 1500); aviso circular significa "documento pelo qual alguém é informado de alguma coisa" (p. 141); e diretriz significa "conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio" (p. 688).

2.1.2 Documentos internacionais

Baseada no monoteísmo[29], parte da concepção mundial contemporânea está regida por leis decorrentes de princípios, comportamentos e documentos que vigoram há, pelo menos, 5.768 anos[30], fundamentada na Torá, documento religioso judaico. A Torá, também chamada de Lei de Moisés ou Pentateuco, significa "ensino, instrução", e representa o livro sagrado, base de toda a cultura e tradição judaica. Compilada, em parte, por Moisés, segundo inspiração Divina[31], a Torá contém 5.845 versículos escritos em cinco livros: Gêneses, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio. Esses livros sagrados descrevem a história do Homem, a origem do povo hebreu e sua legislação civil-religiosa e a morte de Moisés.

O Livro Gêneses descreve a criação do mundo. O Êxodo, na parte histórica, trata da vida dos filhos de Israel no Egito, da infância, vocação e missão de Moisés; da libertação do povo, sua peregrinação pelo deserto e da construção do Tabernáculo. Na parte legislativa, apresenta uma série de leis civis, morais e religiosas, principalmente o Decálogo, contendo os Dez Mandamentos da Lei de D´us (Anexo E). Estes Mandamentos se tornaram, em parte, os pilares das legislações internacionais e nacionais (Êxodo 20: 1-17). O Levítico[32] descreve a vida dos Levitas e o culto em geral. O Números descreve sobre a permanência dos judeus no deserto durante 40 anos. E, o Deuteronômio, apresenta seu conteúdo quase que exclusivamente legislativo, em forma de discurso. A Torá possui 613 mandamentos que orientam judeus e cristãos de todo o mundo, assim como muitos documentos e organizações internacionais de caráter religioso, social, político, entre outros.

Enfatizaremos aqui o Livro Deuteronômio (10-19) que diz "e amareis ao peregrino, porque peregrinos fostes na terra do Egito" (2001, p. 536). Segundo a Lei de Moisés (a Torá), devemos amar o peregrino e ao estrangeiro que habitar conosco. Portanto, "qualquer pessoa com a qual vivemos é nosso próximo, nosso irmão na humanidade e devemos aplicar para

---

[29] Monoteísmo – "1. Crença em um só Deus. 2. Sistema ou doutrina daqueles que admitem a existência de um único Deus" (FERREIRA, 1999, p. 1362). As religiões monoteístas mais conhecidas são: Judaísmo, Islamismo e Cristianismo.

[30] Ano judaico de 5.768 ou ano comum de 2008. A virada do ano judaico para 5768 aconteceu no dia 12 de setembro do ano comum de 2007.

[31] "No sexto dia Sivan (mês do calendário judaico que corresponde a março - abril), três meses após o povo judeu sair do Egito, no ano 2.448 após a criação do mundo [e/ou] – 1.313 a/c, Moisés recebeu a Torah escrita e oral no Monte Sinai" (<www.e-net.com.br/user/shemolam/torah.html> Acesso em: 24 fev. 2001).

[32] O termo *Vaicrá* (E chamou) é a primeira palavra do livro, e é o costume judaico dividir seus livros e citar como nome do capítulo o nome de sua primeira palavra. Vaicrá descreve os aspectos legais e sacerdotais, rituais de sacrifício do culto no Tabernáculo. O nome *Levítico*, usado geralmente pelos não-judeus, é baseado no latim *Liber Leviticus* originado do grego (το) Λευιτικόν.

com ele todas as leis de justiça, amor e fraternidade" (2001, p. 536).

Seguindo a concepção da Igreja Católica, Apostólica e Romana, considerando a vinda de Cristo como enviado de D´us, foi escrita a Bíblia Sagrada, palavra de origem grega que significa "livros". Segundo o Concílio de Trento, ela representa um conjunto de 73 livros que contêm a revelação Divina. Portanto, a Bíblia Sagrada se divide em: Antigo Testamento, oriundo da Torá, escrito antes do nascimento de Jesus Cristo, por inspiração Divina; e Novo Testamento, escrito depois do nascimento de Cristo, por seus Apóstolos.

A Bíblia Sagrada é dividida em livros históricos, didáticos (doutrinais e morais) e proféticos. Relembramos aqui a mesma citação do livro Êxodo, extraído da Torá. A Igreja Católica se norteia basicamente nos Dez Mandamentos da Lei de Deus, com consideradas modificações na sua tradução e interpretação, mas, mantendo a ênfase na tônica milenar de que todos somos iguais e que não devemos fazer nenhuma distinção entre os nossos irmãos. De um modo geral, podemos apresentar três citações bíblicas que reforça as palavras de D´us:

a) Atos dos Apóstolos 10:34 - "então Pedro tomou a palavra e disse: 'em verdade, reconheço que Deus não faz distinção de pessoas';
b) Romanos 2:11 - "porque, diante de Deus, não há distinção de pessoas";
c) Efésios 6:9 - "senhores, procedei também assim como os servos. Deixai as ameaças. E tende em conta que o Senhor está no céu, Senhor tanto deles como vosso que não faz distinção de pessoas".

No campo educacional podemos citar como raiz dos ensinamentos da Torá, e, consequentemente, da Bíblia Sagrada, dois documentos educacionais que influenciaram parte da população mundial: *A Ratio Studiorum***,** promulgada pelos Jesuítas em 1599[33]; e a *Didactica Magna* criada pelo tcheco João Amos Comênio em 1633[34] (GADOTTI, 2002, p. 61-86). O primeiro documento se destinava à formação burguesa dos dirigentes e à formação catequética dos nativos indígenas colonizados e, mais tarde, dos africanos e afrodescendentes aqui escravizados. Constava de um conjunto de normas (atividades, funções e métodos de avaliação) que regulamentava o ensino nos colégios jesuíticos.

---

[33] A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 pelo militar espanhol INÁCIO DE LOYOLA (1491-1556), com o objetivo de consagrar-se à educação da juventude católica. Seguia os princípios cristãos e insurgia-se contra a pregação religiosa protestante (GADOTTI, 2002, p. 72). Seu documento educacional legislativo, "A Ratio Studiorum" (promulgada em 1599), representava o plano de estudos, de métodos e base filosófica jesuíticas, sendo implantada nos países europeus e nos países colonizados por estes (Ibid., 2002, p. 72).

[34] O educador tcheco João Amos Comênio (1592-1670), cristão protestante, criou um sistema educacional ecumênico, com base na ideia do direito de todos os homens ao saber durante toda a vida (Ibid., 2002, p. 78). Vítima da Guerra dos Trinta Anos, passou um longo período no exílio (Suécia, Prússia e Holanda). Escreveu vários livros: Pródromus da Pansofia (1630), que defendia "[....] a generalização do ensino, subordinado a um órgão de controle universal, como meio de pôr fim às guerras"; Porta Aberta das Línguas (1631), que apresentou um método de ensino do latim por meio de ilustrações [realias – objetos reais] e lições objetivas; A Grande Didática (1633), com a tentativa de criar a ciência da educação utilizando os mesmos métodos das ciências físicas (Ibid., 2002, p. 80).

Quanto ao segundo documento, este defendia uma educação para todos. Nesses dois documentos, o ensino do canto deveria ser realizado na "escola elementar ou vernácula", correspondente à faixa etária dos 6 aos 12 anos (GADOTTI, 2002, p. 79; ARAÚJO, 1996, p. 95). Em ambos, o ensino da música se fez presente, a serviço dos conhecimentos musicais para fins variados – estético, social, cultural, religioso entre outros.

Retornando aos dois documentos sagrados, estes enfatizam que "todos somos iguais perante a Lei de D´us", da mesma forma em que se fazem presentes os ensinamentos aprimorados dos cânticos religiosos em forma de Salmos[35], como sendo veículos diretos de se comunicar com Ele. Devemo-nos lembrar de que aqui do Papa Gregório Magno, da Igreja Católica Apostólica e Romana, o mesmo que instituiu e foi a autoridade maior para a divulgação dos cantos de origem judaica, unificados por ele e denominados de Canto Gregoriano, para serem divulgados em todas as igrejas católicas. Este canto nos beneficiou com uma inegável evolução escolástica musical referente ao ensino da música – teoria musical, composição, musicografia, técnicas vocal e instrumental, dentre outros conhecimentos.

Em 1945, após a catastrófica Segunda Guerra Mundial, foi criada a Carta das Nações Unidas, que deu origem a inúmeros documentos que norteiam a humanidade, conforme destacaremos a seguir, de forma sucinta. No Brasil ela foi publicada na forma de Decreto-Lei 19.841/1945 (DECRETO DO EXECUTIVO), em 22/10/1945. No clima de pós-guerras (primeira e segunda guerras mundiais) – prioritariamente, tendo como base as orientações judaica e cristã, foram criadas a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Ambas, oficializadas em 1945[36], tiveram como orientação norteadora a Carta das Nações Unidas, criada em São Francisco (Estados Unidos), em 26 de junho de 1945. Esta Carta foi composta de 111 artigos e assinada por 51 países signatários. Hoje, após 62 anos, a ONU conta com 192 países-membros.

Referente ao presente estudo, podemos enfatizar nesta Carta, além do Artigo 1 – no qual constam os propósitos e princípios das Nações –, o Capítulo IV, Art. 13, Inciso 1b, que tem como objetivo

> [...] promover a cooperação internacional nos terrenos econômico, social, cultural, educacional e sanitário e favorecer o pleno gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, por parte de todos os povos, sem

[35] Salmo – tradução do termo hebraico que significa louvores.

[36] Logo a seguir, foi criado o estado novo de Israel.

> distinção de raça, sexo, língua ou religião (BRASIL, 1945).

Após três anos da criação da ONU (10.12.1948), em uma de suas Assembleias Gerais realizada em Paris (França), foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Anexo F). Este documento é composto de 30 artigos que enfatizam os direitos e deveres da Humanidade ao pleno gozo da cidadania. São direitos: à vida com liberdade; à educação e cultura; à saúde e segurança; ao trabalho, esporte e lazer; às participações política e social; à moradia e nacionalidade; enfim, aos deveres para com a comunidade e respeito aos limites dos outros (apud GIL; JOVER; REYERO, 2001, p. 197- 207). Em especial, três artigos nos chamaram à atenção:

> Artigo 7º – Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei;
>
> Artigo 26 - 1. Todo homem tem direito à educação. A Educação deve ser gratuita, pelo menos no que concerne ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado. O acesso aos estudos superiores deve ser aberto a todos, em plena igualdade, em função das capacidades de cada um. 2. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito aos direitos do homem e às liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnico e religioso, assim como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
>
> Artigo 27 - 1. Todos têm o direito de tomar parte, livremente, na vida cultural da comunidade, de beneficiar-se com a arte e de participar do progresso científico assim como dos benefícios dele resultantes. 2. Cada um tem o direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística de que seja o autor (apud GIL; JOVER; REYERO, 2001, p. 204-205).

Como síntese, todo homem é igual perante a lei, gozando de seus direitos de proteção da mesma. Todo homem tem direito à educação, de forma gratuita nos níveis elementar, generalizado nos níveis técnico e profissional, e acessível no nível superior. Esta educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade, o respeito dos direitos humanos e às liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, o respeito, a amizade e o desenvolvimento entre os povos, entre os diversos grupos étnicos e religiosos, tendo como fim a paz entre as nações. No tocante à família, em especial, os pais têm o direito de optar pela educação do seu filho. Por fim, todo ser humano tem o direito de participar das manifestações culturais, artísticas e científicas do seu contexto geográfico ou não, se beneficiar com os resultados dos mesmos, e ter a proteção dos seus interesses morais e materiais resultantes da sua produção como autor. Após esta Declaração, vieram muitos outros documentos internacionais com o objetivo de enfatizar os direitos de grupos extremamente

marginalizados.

A Declaração sobre o Direito do Desenvolvimento, adaptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 4.12.1986 (GIL; JOVER; REYERO, 2001, p. 206-214), consta de dez artigos que esclarecem os direitos que todos têm ao desenvolvimento geral. Neste sentido, a educação é a mola propulsora deste documento, que tanto incitou o crescimento dos países pobres e dos países em desenvolvimento.

Também, em consonância com o clima do pós-guerra, com a ONU e com a UNESCO, foi criada em Bruxelas/Bélgica (29.07.1953), a Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME), com o objetivo de servir aos educadores musicais do mundo. Esta sociedade, que tem mais de 54 anos de intensivos trabalhos prestados, é membro do Conselho Internacional de Música em cooperação com a UNESCO. A ISME promove, bianualmente, conferências mundiais que acontecem em variadas regiões do mundo, além de tantas outras reuniões em níveis regionais (MCCARTHY, 2004, p. 255)[37]

A ISME redefiniu, no início dos anos 90 do século passado, a sua Declaração de Missão[38] e, em 1998, apresentou a sua versão definitiva, composta de dez princípios norteadores da educação musical, conforme apresentaremos na íntegra no Anexo G. Em síntese, a ISME acredita que a educação musical inclui tanto a educação em música quanto a educação por meio da música. Esta educação deve oferecer oportunidades múltiplas, individuais e/ou coletivas, de participação ativa como ouvintes, artistas, compositores e improvisadores, valorizando as músicas referentes aos contextos local, regional, nacional e internacional. Continuando, a educação musical deve ser disponibilizada ao longo da vida de todas as pessoas de distintas faixas etárias. Da mesma forma, essas pessoas devem receber a melhor educação musical possível, em igualdade de oportunidade, em qualidade e quantidade dos seus desejos de busca, sem depender das suas localizações geográficas, seus status sociais, suas identidades étnicas, seus habitats urbanos/suburbanos/rurais, suas riquezas e suas capacidades.

Para a ISME, todos os educandos devem ter a oportunidade de crescerem no conhecimento musical, nas habilidades e avaliações, na estimulação de suas imaginações, com alegria e satisfação, exaltando seus espíritos. Todos deverão desenvolver suas habilidades para compreenderem os contextos históricos e culturais da música dos seus

---

[37] Também acontecem Conferências Regionais da ISME, nos continentes latino-americano, europeu, africano e asiático, a exemplo dos Encontros Latino-americanos, *Pan-Africana Regional Conferences* e *Asia Pacific Rim* (MCCARTHY, 2004, p. 257).

[38] *The ISME Declaration of Belifs*.

entornos e fazerem julgamentos críticos pertinentes. Todos deverão ter a capacidade de desempenhos positivos, para analisarem, refletirem criticamente, e entenderem sobre assuntos estéticos pertinentes à música. Por fim, "a ISME acredita que a riqueza e a diversidade das músicas do mundo são causas para celebração, e oportunidade para a aprendizagem intercultural e para a promoção da compreensão, cooperação e paz internacional". (McCARTHY, 1994, p. 177-178).

Portanto, a Declaração de Missão da ISME defende uma educação musical para todos (formal ou informal, com valores intrínsecos ou extrínsecos), independente de vários níveis e contextos (4º princípio), inclusive aqueles com necessidades especiais e com aptidões excepcionais (5º princípio). A inclusão deve se fazer presente, de forma clara e objetiva, generalizada e específica, abrangente e incondicional.

Vale ressaltar que também temos o Fórum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM). Sua assembleia Constitutiva ocorreu na Universidade da Costa Rica, na cidade de São José da Costa Rica (Costa Rica), no dia 19.01.1995, durante o III *Taller Internacional de Educación Musical*. Tendo como liderança três educadoras musicais – Violeta Hemsy de Gainza (Argentina); Gloria Valencia (Colômbia); e Carmem Méndez (Costa Rica) – este evento contou com o apoio de Murray Schafer, conceituado compositor e educador musical canadense que também é um dos sócios fundadores do referido Fórum.

Esta instituição latino-americana autônoma é constituída por profissionais da área de educação musical de todos os níveis de ensino, agrupados com o mesmo objetivo básico: elevar o nível de ensino e consolidar a identidade continental dos educadores musicais. Participam do FLADEM grupos nacionais (locais, regionais e outros) e latino-americanos que estão cada vez mais entusiasmados, buscando implementar propostas e modelos próprios de comunicação institucional e pedagógica.

As metas do FLADEM são: a) Promover a união e a solidariedade entre os diversos países latino-americanos por meio da música; b) Elevar o nível de Educação Musical em toda região latino-americana; c) Fortalecer a identidade latino-americana mediante a Educação Musical; d) Contribuir para o desenvolvimento e atualização da Educação Musical, a partir da participação latino-americana organizada durante os encontros internacionais; e) Influir para que a música ocupe um lugar preponderante nos sistemas educacionais dos países da área.

O FLADEM, no ano de 2002, aprovou, na cidade do México, a sua Declaração de Princípios na qual constam dez itens fundamentais (Anexo H). Em síntese, o FLADEM promove a educação musical nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão, seguindo os caminhos da ISME. Seu diferencial se refere ao 6º. Princípio:

> O FLADEM é uma instituição independente, que integra os povos de origem ameríndia, ibérica e caribenha que formam o continente latino-americano: ele se propõe a preservar as raízes musicais e os modelos educacionais próprios que surgem dos processos históricos e culturais dos seus diferentes países.

Neste sentido, é imprescindível a existência de uma organização deste porte, especificamente que atenda ao continente latino-americano, pois temos raízes em comum – geográfica, histórica, étnica, política, econômica etc. – além de apresentarmos, basicamente, dificuldades e carências similares. Aliada a todos estes itens, existe uma grande diversidade cultural própria (latino-americana) que deve ser estudada, incluída no sistema escolar, divulgada, valorizada, enfim, respeitada e preservada.

Retornando aos documentos internacionais relacionados à educação geral, apontamos como importante marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO, realizada na cidade de Jomtien (Tailândia), no período de 5 a 9 de março de 1990. Naquela oportunidade, foi firmada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos/1990. Esta Declaração apresenta os objetivos, a visão e o compromisso renovados, além dos requisitos, no sentido de garantir esses direitos universais a toda a Humanidade, independentemente de suas diferenças coletiva e/ou particular. O Quadro 1 apresenta os títulos dos seus dez artigos.

Quadro 1 - Declaração mundial sobre educação para todos

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (UNESCO/ Jomtien, Tailândia, 5 a 8 de março de 1990)	
Artigo 1º	Satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem
Artigo 2º	Expandir o enfoque
Artigo 3º	Universalizar o acesso à educação e promover a eqüidade
Artigo 4º	Concentrar a atenção na aprendizagem
Artigo 5º	Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica
Artigo 6º	Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem
Artigo 7º	Fortalecer as alianças
Artigo 8º	Desenvolver uma política contextualizada de apoio
Artigo 9º	Mobilizar os recursos
Artigo 10	Fortalecer a solidariedade internacional

Fonte: Adaptação da autora com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Esta referida Declaração anuncia, de forma enfática, a luta por uma nova estrutura educacional para o século XXI. Após sua promulgação, vieram outros tantos documentos ao seu favor, no sentido de se tornar urgentemente viável e acessível à educação a todos os cidadãos do mundo.

A Declaração/Programa de Ação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena/1993, promovida pela ONU e UNESCO, ratifica todos os documentos internacionais

anteriormente mencionados, reforça e atualiza as urgentes necessidades de se promover mudanças significativas no contexto social.

Decorrente desses encontros, já mencionados, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, na cidade de Salamanca/Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994. Neste encontro foi aprovada a Declaração de Salamanca, tendo como objetivo maior "[...] definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos [...]" (UNESCO, 1997, p. 17), na aplicação de seus propósitos sociais, tendo em vista que grande parte da população mundial vive à margem da sociedade. Esta Declaração é composta de 85 artigos, distribuídos em quatro partes que se completam: 1. Introdução; 2. Novas Ideias sobre as Necessidades Educativas Especiais; 3. Diretrizes de Ação no Plano Nacional; e 4. Diretrizes de Ação nos Planos Regional e Internacional.

Nesse encontro, organizado pelo governo espanhol (Ministério de Educação e Ciência da Espanha) e apoiado pela UNESCO, estiveram presentes mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais. Estes representantes eram importantes funcionários da área de educação, responsáveis por políticas públicas, especialistas em geral, representantes das Nações Unidas, de organismos especializados, de organizações internacionais governamentais e não-governamentais, e de entidades patrocinadas (UNESCO, 1997, p. 5).

Na mencionada Conferência, ocasião em que o Brasil também foi signatário da Declaração de Salamanca, todos os seus participantes reconheceram a "necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais", além de apoiarem a importante "Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais", cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos (UNESCO, 1997, p. 9).

Dois anos após (setembro de 1996), foi aprovado pela UNESCO o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors. Este Relatório menciona que "a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro". Além do mais, esta deve cumprir um triplo papel – econômico, científico e cultural. Da mesma forma, o relatório menciona que a educação continuada deve ser disponibilizada em qualquer época da vida de uma pessoa, pois se faz "[...] necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as

ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer [...]" os conhecimentos básicos, adquiridos na infância, e assim, se adaptar constantemente ao mundo em mutação (DELORS et al., 2004, p. 89).

Nesse Relatório entregue pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI à UNESCO, foi editado sob a forma do livro: *Educação: um tesouro a descobrir*. No seu quarto capítulo é apresentadado o conjunto dos "quatro pilares" da educação do século XXI. (DELORS et al., 2004, p. 89-102). Esta publicação tem contribuído, significativamente, para um debate mundial sobre as condições necessárias para a concepção de uma nova escola para o atual milênio. Estes quatro pilares representam um marco educacional e oferecem recomendações importantes para o delineamento de uma nova concepção pedagógica para o presente século.

As ideias mais importantes do referido relatório, tratam de: tendências educacionais; educação e desenvolvimento; democratização da educação; pertinência educacional; qualidade educacional; profissão de ensino; globalização; desenvolvimento participativo; desenvolvimento humano; educação permanente; educação básica; educação superior; papel do corpo docente; política educacional; e cooperação educacional.

Os quatro pilares enfocados por Delors et al. são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser (2004, p. 90). Nas pistas e recomendações estes pilares são destacados da seguinte forma:

> - Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
> - Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
> - Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
> - Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS et al., 2004, p. 102).

A mencionada Comissão Internacional recomendou que cada um desses quatro pilares do conhecimento

> [....] deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo, ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. (DELORS et al., 2004, p.90).

Em consonância com os documentos citados, mencionaremos a seguir outros tantos que, de forma direta ou indireta, vêm contribuindo na construção de uma vida mais digna de forma universal. Em especial estes devem ser implantados e implementados principalmente nas escolas. São eles:

O *Marco de Ação de Dakar,* firmado em Dakar (Senegal), em 26 a 28 de abril de 2000. Este intensifica o compromisso assumido na Declaração Mundial de Educação Para Todos e em tantos outros encontros afins. Este documento consta de 14 itens que enfatizam os progressos significativos, ao longo desses dez anos, mas também reafirmam o compromisso da oferta da educação para todos, priorizando os países de maior necessidade. Apresenta os objetivos e compromissos, além de fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso das ações concretas voltadas para a Educação para Todos. Em especial, destacamos os seguintes itens:

> 7. Nós nos comprometemos a atingir os seguintes objetivos: […]
> vi. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.
> 8. Para atingir esses objetivos, nós, os governos, organizações, agências, grupos e associações representados na Cúpula Mundial de Educação, nos comprometemos a: […]
> viii. Criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e eqüitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos;
> ix. Melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores; fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar Educação para Todos. (UNESCO, 2001, p.7-8)

É oportuno registrarmos que, neste documento, foi enfatizada a necessidade de se fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso da Educação para Todos (item 14), afirmando que "os países devem preparar Planos Nacionais de Educação [PNE] para Todos até, no máximo, 2002".

As Oito Metas do Milênio foram apresentadas no ano de 2000, durante a maior reunião de dirigentes mundiais de todos os tempos – a Conferência sobre as Metas de Desenvolvimento da ONU**,** em Nova York/Estados Unidos. Este documento foi aprovado no

mesmo ano, na Conferência Mundial da ONU. Estas metas apresentam os objetivos do Desenvolvimento do Milênio, baseado nos compromissos da Agenda 21 (Rio de Janeiro - 92), da Cúpula de Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995), além de outras grandes conferências das Nações Unidas, realizadas no decorrer da década de 1990.

Tanto o Brasil quanto os 190 países que aprovaram este referido documento, comprometeram-se a alcançar os objetivos gerais, mediante os cumprimentos de inúmeras metas pré-estabelecidas, para garantirem a sustentabilidade do planeta. Estes objetivos devem ser concretizados a partir do ano de 2005 e concluídos em 2015. Segundo a ONU, a questão do desenvolvimento sustentável "atende às necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das futuras gerações satisfazerem suas próprias necessidades". Portanto, os oito objetivos são: 1. Acabar com a fome e a miséria; 2. Promover a educação básica de qualidade para todos; 3. Promover a igualdade entre sexos e valorização da mulher; 4. Reduzir a mortalidade infantil; 5. Melhorar a saúde das gestantes; 6. Combater a AIDS, a malária e outras doenças; 7. Promover a qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; 8. Promover para que todo mundo esteja trabalhando pelo desenvolvimento.

Os Sete Códigos da Modernidade – lançado no ano de 2000 pelo colombiano José Bernardo Toro, apresenta um conjunto de premissas que representam as capacidades e competências mínimas para a participação efetiva e produtiva do ser humano no século XXI. São códigos primordiais a serem desenvolvidos na escola para se alcançar a participação efetiva de todos na vida contemporânea. Recentemente, Toro acrescentou, no seu conjunto de códigos, mais uma capacidade, por compreender que "quando o jovem chegar à idade adulta, seu campo de atuação será o mundo". São eles: 1. Domínio da leitura e da escrita; 2. Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; 3. Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; 4. Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; 5. Receber criticamente os meios de comunicação; 6. Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; 7. Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo; e 8. Capacidade de desenvolver uma mentalidade internacional (nova competência).

Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, texto criado por Edgar Morin (2000), referem-se aos sete buracos negros da educação que, segundo o autor, são completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educacionais. Os sete saberes indispensáveis enunciados por Morin, objeto de seu livro, aborda temas fundamentais para a educação contemporânea, por vezes ignorados ou deixados à margem dos debates sobre a política educacional. Sua leitura nos conduz à revisão das práticas

pedagógicas da atualidade, tendo em vista a necessidade de situar a importância da educação na totalidade dos desafios e incertezas dos tempos atuais. São eles: 1. Conhecimento; 2. Conhecimento Pertinente; 3. Identidade Humana; 4. Compreensão Humana; 5. Incerteza; 6. Condição Planetária; e 7. Antropo-ética.

Segundo Morin (2000), é de suma importância que o conhecimento científico seja trabalhado nestas oito perspectivas, evitando assim ausência de informação, o que acarretaria cortes na comunicação e na compressão global. Estas perspectivas devem estar presentes em todos os níveis da escolaridade, desde a educação infantil até a educação universitária, mediante abordagens progressivas de problemas relevantes e pertinentes a cada etapa da escolaridade.

A *Carta da Terra* foi iniciada na Conferência Mundial de 1992, no Rio de Janeiro. Foi retomada sua elaboração em 1997, época em que se criou uma comissão internacional para concluir sua construção. A sua versão final foi aprovada pela Comissão, na reunião celebrada na sede da UNESCO, em Paris, em março de 2000. O lançamento oficial ocorreu em Haia, na Holanda, no dia 29 de junho de 2000. Nela constam os seguintes tópicos: Preâmbulo, Princípios e Caminhos Adiante. O seu Preâmbulo refere os seguintes subtópicos: a Terra, Nosso Lar; a Situação Global; os Desafios para o Futuro; e a Responsabilidade Universal. Quanto aos Princípios apresentam os seguintes subtópicos:

> a) Respeitar e Cuidar da Comunidade de vida (cuidar da comunidade, construir sociedades democráticas e garantir a generosidade e beleza da terra);
> b) Integridade Ecológica (proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos, prevenir o dano ao ambiente, adotar padrões de produção, consumo e reprodução ecológicas, avançar no estudo da sustentabilidade ecológica);
> c) Justiça Social e Econômica (garantir que as atividades econômicas e instituições promovam o desenvolvimento humano, afirmar a igualdade e a equidade de gênero, assegurar o acesso universal à educação, saúde e às oportunidades econômicas, defender os direitos das pessoas a um ambiente natural e social digno);
> d) Democracia, não violência e Paz (fortalecer as instituições democráticas em todos os níveis e integrar, na educação formal, a aprendizagem contínua, tratar todos os seres vivos com respeito e consideração, promover a cultura da paz). (BRASIL, 2000, p. 2-7)

No subitem *Caminho Adiante* são enfatizadas as mudanças de mente e de coração que devemos tomar para a promoção de uma vida sustentável, incluindo-nos no contexto geral do Planeta Terra.

Na *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências*, realizada na Guatemala, em 26

de maio de 1999, foi concluída a sua Declaração, composta por 14 capítulos. Sua aprovação aconteceu na Assembleia Geral, pelo Conselho Permanente, em 6 de junho do mesmo ano e local, durante o 29º. período ordinário de sessões.

Esse documento estabelece o conceito de "deficiência" e de "discriminação" referente às pessoas que apresentam alguma deficiência (Art. I). O seu objetivo maior é o de "prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra estas pessoas e propiciar a sua plena integração à sociedade" (Art. II). Além do mais, ele sinaliza as obrigações a serem tomadas para realizar os seus objetivos basilares (Art. III e Art. IV), e sugere aos Estados Partes promoverem ações efetivas ou execução e avaliação de medidas e políticas para fazer valer a referida Convenção (Art. V).

Da mesma forma, estimula a criação de uma Comissão constituída por um representante designado por cada Estado Parte (Art. VI)[39]; sinaliza também que nenhuma disposição desta Convenção deve restringir ou permitir que os Estados Partes limitem o gozo dos direitos das pessoas em foco (Art. VII). Esta Convenção fica aberta a todos os estados que queiram ser membro (Art. VIII e IX e X), enfatizando que qualquer Estado Parte poderá sugerir propostas de emenda (Art. XI e Art. XII). Os Estados poderão formular reservas a esta Convenção no momento de ratificá-la ou a esta aderir, desde que essas reservas não sejam incompatíveis com o objetivo e propósito da Convenção e versem sobre uma ou mais disposições específicas.

Por fim, o seu Artigo XIII, encoraja qualquer cidadão a prestar denúncias acerca de discriminação, caso ocorra, em qualquer situação ou lugar. Seu Art. XIV estabelece os idiomas em que será apresentado o instrumento original desta Convenção e os caminhos a serem percorridos entre a Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos, Secretariado das Nações Unidas, e demais Estados Membros.

O Brasil, como membro dessa Convenção, aprovou o Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Este Decreto promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Nesse sentido, nossa política pública recebeu mais um reforço institucional, acelerando suas ações a favor da população em foco.

Por fim, apresentamos a *Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas*, aprovada, juntamente com o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 6 de

[39] A exemplo do Brasil que, em 08.10. 2001, aprovou o Decreto no. 3.956.

dezembro de 2006, mediante resolução A/61/611.[40] Esta Declaração, adotada em 13 de dezembro de 2007, teve o maior número de assinaturas firmadas – 82 países signatários. Atualmente, 125 países já assinaram o tratado e 17 ratificaram seu propósito maior "[...] de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade" (Artigo 1, Parágrafo 1º.).

Segundo seu Art. 45, a presente Convenção "deverá entrar em vigor no 30º dia após o depósito do 20º instrumento de ratificação ou adesão". O Brasil ratificou esta Convenção em 9 de julho de 2008. Este documento marca uma importante mudança de paradigma nas atitudes e abordagens em relação às pessoas com deficiência, agora passando a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de tomar decisões sobre suas próprias vidas, tornando-se membros ativos da sociedade. Suas partes constam de um Preâmbulo seguido de 50 artigos que sintetizam todos os demais documentos mencionados anteriormente. A título de ilustração, mencionaremos, no Anexo I, partes dos artigos que mais nos chamaram a atenção: Artigo 1 - Propósito; Artigo 2 - Definições; Artigo 3 - Princípios gerais.

Diante da apresentação dos 21 documentos internacionais, podemos afirmar que tanto o religioso quanto os sociais, todos legalizam o direito dos cidadãos do mundo a uma vida plena e, consequentemente, o direito à educação e todos os serviços disponíveis pelo sistema social. Quanto à educação de qualidade, esta deve incluir a promoção da arte e cultura em todos os níveis da escolaridade. Em especial consonância, o ensino da música é diretamente contemplado pela *International Society for Music Education* (ISME) e pelo *Forum Latinoamericano de Educación Musical* (FLADEM) como forma de conhecimento, preservação das manifestações musicais e promoção da paz internacional.

2.1.3 Documentos nacionais

Neste subitem abordamos sobre os documentos que são consonantes com os documentos internacionais já mencionados. Enfatizaremos a Constituição da República Federativa do Brasil/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDB

[40] Esta Convenção reafirma os princípios consagrados nos seguintes documentos/encontros: Carta das Nações Unidas; Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos; Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos; Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; entre outros.

9.394/96). Em ambos, serão mencionadas apenas as citações específicas (títulos, capítulos, parágrafos e incisos) referentes à educação, à inclusão educacional, ao ensino da arte e à promoção da cultura.

O primeiro documento refere-se à Carta Magna que norteia todas as pessoas que nascem e que vivem no território brasileiro. O segundo documento norteia a educação nacional em todos os níveis de escolaridade. Em paralelo, ao descrevermos este último documento, mencionaremos as normas legais correlatas que foram criadas para reforçar e fazer valer a Lei Magna do nosso país.

O Brasil, sintonizado no clima internacional de igualdade[41], promulgou, sob a "proteção de Deus", a Constituição da República Federativa do Brasil[42], em 5 de outubro de 1988. São 250 artigos contidos nos nove títulos que demonstraremos no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Títulos da Constituição/1988

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL Promulgada em 5 de outubro de 1988	
Título I*	DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS
Título II *	DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS
Título III	DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO
Título IV	DA ORGANIZAÇÃO DOS PODERES
Título V	DA DEFESA DO ESTADO E DAS INSTITUIÇÕES DEMOCRÁTICAS
Título VI	DA TRIBUTAÇÃO E DO ORÇAMENTO
Título VII	DA ORDEM ECONÔMICA E FINANCEIRA
Título VIII*	DA ORDEM SOCIAL
Título IX	DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS GERAIS

Fonte: Própria da autora

Conforme Moraes (2005), destacamos os Títulos I, II e VIII da Constituição Brasileira. O Título I, Art. 1º, apresenta os princípios fundamentais que norteiam todas as normas legais nacionais que seriam promulgadas *a posteriori*. São eles: a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e o pluralismo político (2005, p. 17). No Art. 3º enfatizamos os seguintes incisos relacionados aos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

> I construir uma sociedade livre, justa e solidária;
> II garantir o desenvolvimento nacional;
> III erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
> IV promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (MORAES, 2005,

[41] No Título I (Dos Princípios Fundamentais), o Art. 4º menciona que "a República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: Artigos constitucionais conexos 5º, § 2º, 49, I: 84, VII e VIII. Legislação infraconstitucional: Carta Magnas das Nações Unidas, Arts. 1 e 55, proclamada em Assembléia Geral das Nações Unidas em 26 de junho de 1945" (MORAES, 2005, p. 19).

[42] Constituição, do latin *constitutione*, significa "[...] lei fundamental e suprema de um Estado, que contém normas respeitantes à formação dos poderes públicos, forma de governo, distribuição de competências, direitos e deveres dos cidadãos etc.: carta constitucional, carta magna" (FERREIRA, 1999, p. 536).

p.18).

O Art. 4º se apresenta em consonância com os documentos internacionais já citados, no qual enfatizamos os ditames legais de que a República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos princípios de: I - independência nacional; II - prevalência dos direitos humanos; e VI - e defesa da paz (MORAES, 2005, p.19)[43].

O Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais), Capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos), Art. 5º, afirma que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]" [44]; todos têm liberdades de pensamento e de escolhas religiosa, política, sociais, e outros; é livre a expressão das atividades intelectual, artística, científica e de comunicação; considera-se crime inafiançável e imprescritível a prática do racismo (MORAES, 2005, p. 22-35).

Continuando, no Capítulo II (Dos Direitos Sociais), o Art. 6º, considera-se como direitos sociais: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados. O Art. 7º assegura a assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até seis anos de idade, em creches e pré-escolas (Ibid., 2005, p. 35-38). E, o Capítulo III (Da Nacionalidade), Art.13, § 1º, determina que "a bandeira, o hino, as armas e o selo nacionais" são símbolos da nossa República (MORAES, 2005, p. 43).

O Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), Seção I (Da Educação), Art. 205, afirma que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Mais adiante, o Art. 206 enfatiza que o ensino será ministrado com base nos princípios de:

I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [....];
IV gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V valorização dos profissionais de ensino [....];
VI gestão democrática [...];

---

[43] Artigos constitucionais conexos: 5º, § 2º; 49 I; 84 VII e VIII. Legislação infraconstitucional: Carta das Nações Unidas, Arts. 1 e 55, proclamada em Assembléia Geral das Nações Unidas em 26 de junho de 1945.

[44] Recordamos aqui a citação milenar registrada na Torá "devemos amar o peregrino e ao estrangeiro que habitar conosco". Portanto, "qualquer pessoa com a qual vivemos é nosso próximo, nosso irmão na humanidade e devemos aplicar para com ele todas as leis de justiça, amor e fraternidade" (2001, p. 536).

VII garantia de padrão de qualidade (MORAES, 2005, p. 225).

Seguindo a ordem, o Art. 207 menciona que "as universidades têm autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (MORAES, 2005, p. 225). E, o Art. 208, Inciso III, afirma que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deverá ser, preferencialmente, na rede regular de ensino (MORAES, 2005, p. 226).

Na Seção I (Da Cultura), o Art. 215 determina que "o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais". E, no parágrafo 1º, é afirmado que "o estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional" (MORAES, 2005, p. 230).

Conforme descrevemos, a Constituição de caráter democrático apresenta-se permeada de citações que promulgam o direito indiscriminado das pessoas ao exercício pleno da cidadania, em especial, o direito à educação. O ensino da arte, a cultura e o lazer foram mencionados com presenças incondicionais. E a música se faz representante nacional em um dos seus símbolos – o Hino Nacional Brasileiro[45].

Decorrente da Constituição/1988[46] foram promulgados inúmeros documentos de apoio à educação. Em especial, citamos a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996[47]. Esta lei é composta de 92 artigos, distribuídos em nove títulos, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional e delimitam os conceitos, princípios, fins, direitos, deveres e organização da educação, níveis e modalidades de educação e ensino, perfil dos profissionais da educação, modalidade dos recursos financeiros, e disposições gerais e transitórias. No próximo Quadro 3 apresentaremos sua divisão, contendo os títulos, capítulos e seções.

---

[45] Autores do Hino Nacional Brasileiro: Osório Duque Estrada (letra) e Francisco Manuel da Silva (música).

[46] Título VIII (DA ORDEM SOCIAL), Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto).

[47] Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; na primeira Lei 4.024/61, o ensino da Música era opcional; na segunda, Lei 5.692/71 (Art. 7º), o ensino da atividade educativa "Educação Artística" era obrigatório; e, na terceira, Lei 9.394/96 (Art. 26, parágrafo 2º), o ensino da Área de Arte se torna obrigatório.

Quadro 3 - Títulos da LDB 9.394/96

LEI E DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO MACIONAL – Lei 9.394/96 Aprovada em 20 de dezembro de 1996			
Título I	DA EDUCAÇÃO *		
Título II	DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL *		
Título III	DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR*		
Título IV	DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL		
Título V	DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO *		
	CAPÍTULO I	Da Composição dos Níveis Escolares	
	CAPÍTULO II	Da Educação Básica	
		Seção I	Dos Dispositivos Gerais
		Seção II	Da Educação Infantil
		Seção III	Do Ensino Fundamental
		Seção IV	Do Ensino Médio
		Seção V	Da Educação de Jovens e Adultos
	CAPÍTULO III	Da Educação Profissional	
	CAPÍTULO IV	Da Educação Superior	
	CAPÍTULO V	Da Educação Especial	
Título VI	DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO		
Título VII	DOS RECURSOS FINANCEIROS		
Título VIII	DAS DISPOSIÇÕES GERAIS		
Título IX	DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS		

Fonte: Adaptação da autora com base na LDB 9.394/96

Antes de mencionarmos a LDB apresentaremos rapidamente a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), fundada em 1991. Segundo o Estatuto desta Associação, sua meta é a de congregar profissionais e estudantes da área de música para promover a educação musical de qualidade (Anexo J).[48] Esta possui nove grupos de pesquisa[49] com o objetivo de: promover a educação musical e a integração de seus professores nos diversos níveis de ensino; divulgar práticas e pesquisas de educação musical enfocando escolas de ensino básico, escolas de música, universidades e outros espaços de ensino-aprendizagem musical; realizar encontros anuais que propiciem a discussão de trabalhos e a divulgação de conhecimentos. Com seus 17 anos de existência, a ABEM vem realizando encontros anuais (em níveis regional e nacional)[50] contribuindo, deste modo, para a consolidação de uma literatura nacional mediante publicações de obras científicas.

Oportuno se faz mencionar que alguns componentes da diretoria da ABEM, a exemplo da Profa. Dra. Alda de Oliveira e Liane Hentschke, também eram professoras de

[48] A ABEM é afiliada e representante da ISME no Brasil e mantém relações com outras associações afins - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) e com o Fórum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM).

[49] Grupos de pesquisa da ABEM: Educação musical em nível de pós-graduação; Ensino superior – licenciatura e bacharelado em música; Ensino profissionalizante – técnico; Ensino musical nas escolas; Educação musical à distância: meios e tecnologias; Educação musical no ensino fundamental e médio; Educação musical infantil; Educação musical especial; e Educação musical em espaços alternativos**.**

cursos de graduação e pós-graduação nas Escolas de Música das Universidades Federais da Bahia e do Rio Grande do Sul respectivamente. Estas professoras foram escolhidas para serem membros da Comissão de Especialistas da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) que, juntamente com tantos outros professores pós-graduados em arte contribuíram, significativamente, para o fortalecimento da legalização do ensino da arte na educação geral, durante o processo da construção da LDB/1996.

Este fato impulsionou tanto a ABEM quanto as Universidades a pensarem o ensino da arte/música nos contextos político, histórico e social. Hoje temos inúmeros artigos científicos publicados sobre temas ligados ao ensino de música e à história da educação musical, legislação e também aos referenciais e parâmetros curriculares nacionais de educação. Em 7 de outubro de 1999, a ABEM aprovou o seu Estatuto composto de cinco capítulos contendo 19 artigos[51], apresentado na íntegra no Anexo J. A referida Associação vem conquistando espaço, respeito e admiração junto ao Ministério da Cultura (MINC) e à Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) na construção da Câmara Setorial de Música, além de tantos outros espaços políticos.

---

[50] Treze Encontros Regionais da ABEM: quatro Encontros ABEM/Nordeste; cinco Encontros ABEM/Centro-Oeste; quatro Encontros ABEM/Sudeste; e sete Encontros ABEM/Sul.

[51] Capítulo I – da Caracterização, Sede e Foro; Capítulo II – das Finalidades e Objetivos; Capítulo III – dos Sócios; Capítulo IV – da Organização Estrutural e Funcional; e Capítulo V – das Disposições Gerais e Transitórias.

No dia 17 de maio de 2005, esta associação musical defendeu a criação de uma Secretaria de Educação Musical, no MINC, para coordenar ações na área de formação musical, em espaços formal e informal. No dia 22 de novembro de 2006, a ABEM se fez presente na Câmara Setorial de Educação, defendendo a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Ressaltamos que a ABEM reafirma os mesmos propósitos educacionais da ISME, em consonância irrestrita com a legislação educacional brasileira (LDB 9.394/96), visando o crescimento, a ampliação e valorização da música, do ensino de música, dos educadores e dos educandos.

Retornando à LDB, esta será abordada em alguns capítulos, sob a ênfase das palavras-chave do nosso foco de trabalho – educação, inclusão, arte, ensino da arte, ensino de música e promoção da cultura –, fazendo uma correlação com outros documentos nacionais. Começamos com o Título I (Da Educação), Art. 1º, que afirma que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996). Complementando, a educação escolar deve ser realizada, prioritariamente, em instituições próprias, vinculadas ao mundo do trabalho e à prática social.

Em consonância com o Art. 205 da Constituição, o Título II (Dos Princípios e Fins da Educação Nacional), do Art. 2º da LDB, afirma que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRANDÃO, 2003, p.19). O Art. 3º menciona que o ensino será ministrado baseado nos princípios de:

> I igualdade de condições apara o acesso e permanência na escola,
> II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber,
> III pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas,
> IV respeito à liberdade e apreço à tolerância,
> IX garantia de padrão de qualidade,
> XI vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (apud BRANDÃO, 2003, p. 21-22).

No seu Art. 4º, está estabelecido que tanto o ensino fundamental quanto o atendimento em creches e pré-escolas são obrigatórios e gratuitos (Inciso I e IV). Continuando no mesmo artigo, em consonância com o Art. 208, Inciso III da Constituição brasileira, é assegurado, aos educandos com necessidades especiais, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Da mesma forma,

todas as pessoas têm a garantia de "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (Inciso V).

Em síntese, os três títulos mencionados (I, II e III), conceituam a educação e ampliam seus espaços. Da mesma forma, ratificam o acesso à educação a todos os cidadãos brasileiros, com garantias do direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, assim como o direito ao atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, aos educandos que apresentam necessidades educacionais específicas. Podemos observar que, tanto o ensino e aprendizagem quanto a pesquisa, a criação, o ensino e a divulgação da arte e da cultura, permeiam a educação para todos, sejam eles trabalhados em condições comuns ou em condições "específicas" [52],

Prosseguindo na LDB, o Art. 9º afirma que a União, em colaboração com outras instâncias, incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação e as "[…] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" (BRANDÃO, 2003, p. 40). Os Artigos 19 e 20 afirmam que as instituições de ensino, dos diferentes níveis, poderão ser públicas ou privadas, enquadrando-se nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Para concretizar as determinações da LDB, o MEC apresentou, a partir de 1997, o Referencial, os Parâmetros e as Diretrizes (de 1997 a 2006).[53] Estes documentos educacionais norteiam os educadores, sugerindo mudanças significativas nas suas propostas de ensino básico, profissional e educação superior. Em todos esses, o ensino da arte/música, a promoção da cultura e a educação das pessoas com necessidade específicas estão contemplados de forma significativa. Oportunamente, serão descritos com maior detalhamento no Capítulo III.

Quanto ao PNE/2001, este cumpre a determinação da Constituição/1988 (Art. 214)[54] e uma determinação da LDB (Art. 87, § 1º)[55], ambos sintonizados com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos/1990.

---

[52] No presente trabalho sempre utilizaremos o termo "específico" no lugar do termo "especial".

[53] Em de 9.1.2001 foi aprovada a Lei nº. 10.172 que representa o Plano Nacional de Educação (PNE) para os anos de 2001 a 2010.

[54] Constituição da República Federativa do Brasil/1988 (Art. 214) - "A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...]" (MORAES, 2005, p. 229).

[55] LDB, Art. 87 – "É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei". No Inciso 1º - "A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (BRANDÃO, 2003, p. 167).

Vejamos o Quadro 4 a seguir, em que serão abordados os títulos e subtítulos dos seus conteúdos.

Quadro 4 - PNE Lei nº 10.172

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Lei no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001	
I	INTRODUÇÃO Histórico Objetivos e Prioridades
II	NÍVEIS DE ENSINO A - Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) B - Educação Superior
III	MODALIDADES DE ENSINO Educação de Jovens e Adultos Educação a Distância e Tecnologias Educacionais Educação Tecnológica e Formação Profissional Educação Especial Educação Indígena
IV	MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA Formação dos professores e valorização do Magistério
V	FINANCIAMENTO E GESTÃO
VI	ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO

Fonte: Adaptação da autora com base no PNE no. 10.172

Este Plano Nacional apresenta seis qualificações imprescindíveis e pioneiras por: ser o primeiro plano submetido e aprovado pelo Congresso Nacional e ter força de lei; cumprir um mandato da Constituição e uma determinação da LDB; fixar diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos; contemplar todos os níveis e modalidades de educação, os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação; envolver o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução; chamar a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução (DIDONET, 2000, p. 11).

Retornando à LDB, o Art. 21 define que a educação escolar se compõe de: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior (Incisos I e II). O Art. 22, afirma que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores." (BRANDÃO, 2003, p. 64).

Seguindo em frente, o Art. 24 apresenta sete incisos, constando deles as regras comuns para a educação básica. Em especial, o Inciso IV menciona que na educação básica, nos níveis fundamental e médio "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares" (BRANDÃO, 2003, p. 70). Portanto, este Inciso nos autoriza ao agrupamento de educandos, de forma não seriada, baseado na

competência, para construção e aquisição de determinados conteúdos curriculares, também, na área de arte.

No que concerne ao Art. 26, este afirma que

> os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRANDÃO, 2003, p. 77).

No seu Parágrafo 2º, "o ensino da arte, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". E, no Parágrafo 4º, "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRANDÃO, 2003, p. 77-78). Recentemente, no dia 18 de agosto (2008) foi aprovado no Artigo 26 – "§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo", por meio da Lei nº 11.769, de 18.08. 2008. Esperamos que este fato, em especial, irá promover mudanças substanciais quanto à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas básicas, pois esta mesma lei suplementar, no seu Art. 3º afirma que "os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos 1º. e 2º. desta Lei".

O Art. 26-A afirma a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio. No § 1º, seu conteúdo inclui "História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, e cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil", (Parágrafo 2º) a serem "ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Leitura e História Brasileiras" (BRANDÃO, 2003, p. 80).

Ao interpretar esses dois artigos, pontuamos a obrigatoriedade do ensino da arte em todos os níveis da educação básica. Da mesma forma, o ensino da História do Brasil, valorizando as diferentes culturas e etnias que formaram o povo brasileiro. Além do mais, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira deve ocorrer, prioritariamente, também nas aulas de Educação Artística, dos currículos escolares de estabelecimentos de Ensinos Fundamental e Médio. Temos então a validação da presença do ensino da Arte na educação básica, na promoção das culturas nacionais, oriundas também dos nativos e das inúmeras etnias que fizeram e fazem parte da nossa nação, a exemplo dos judeus, árabes, europeus, asiáticos entre outros.

Decorrentes dos dois artigos recém-mencionados, a seguir serão apresentados leis, estatuto e diretrizes educacionais referentes à matriz indígena e às matrizes africana e afrodescendente. Quanto à matriz indígena, também enfatizada na Constituição da República Federativa do Brasil/88 (Título VIII, Capítulos III e VIII), podemos mencionar o Estatuto do Índio (Lei 6.001, de 19.12.1973), o já mencionado Plano Nacional de Educação (2001, p. 140-147) e o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.

O Estatuto do Índio consta de 68 artigos distribuídos em sete Títulos: 1 - Dos Princípios e Definições, 2 - Dos Direitos Civis e Políticos, 3 - Das Terras dos Índios, 4 - Dos Bens e Renda do Patrimônio Indígena, 5 - Da Educação, Cultura e Saúde, 6 - Das Normas Penais e 7 - Das Disposições Gerais. Em suma, aos índios são assegurados todos os direitos regidos na Constituição/88 e ratificados no seu estatuto próprio. Em relação à educação (Título V), enfatizamos quatro artigos (47, 50, 53 e 55), por se aproximarem dos nossos focos de reflexão referentes à inclusão, ao ensino da arte e à preservação da cultura. São eles:

> Art. 47 É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão;
>
> Art. 50 A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais;
>
> Art. 53 O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio como a conveniente adaptação às condições técnicas modernas;
>
> Art. 55 O regime geral da previdência social será extensivo aos índios, atendidas as condições sociais, econômicas e culturais das comunidades beneficiadas.

O Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, direcionado aos educadores que atuam com educandos indígenas, consta de 12 módulos referenciais distribuídos em 265 horas de treinamento. O Módulo 8, denominado "As artes na escola indígena" tem a duração de 20 horas de orientação. Este documento norteia os educadores que trabalham com esta clientela, em nível de educação infantil com o Referencial Curricular Nacional Indígena e, em nível do ensino fundamental, com os seus Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quanto à matriz africana e afrodescendente, também enfatizada na Constituição da República Federativa do Brasil/88 (Título VIII, Capítulo III, Art. 215), temos a Lei 10.639, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em nível municipal soteropolitano, temos a Pasta de Textos (2006).

A Lei 10.639, aprovada em 20.1.2003, que altera os Art. 26, 26-A e 79-B da LDB

9.394/96, institui e inclui a obrigatoriedade, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". No Art. 79-B, fica determinado, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRANDÃO, 2003, p. 161).

Decorrente da Lei 10.639, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, contendo os itens: Relatório; Questões Introdutórias; Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, e de Ações Afirmativas; Educação das Relações Étnico-Raciais; História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Determinações; os Princípios da Consciência Política e Histórica da Diversidade, do Fortalecimento de Identidades e de Direitos, das Ações Educativas de combate ao Racismo e a Discriminações; Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação; e Voto da Comissão. Estas Diretrizes muito contribuem para a compreensão da trajetória dos africanos e afrodescendentes no Brasil, em todos os aspectos.

No item "Ações Educativas de combate ao racismo e a discriminações" e, reforçando na LDB (Art. 26-A, Parágrafo 2º), é mencionada a presença da Educação Artística como sendo uma das disciplinas a promover esses conhecimentos e também as mudanças significativas em favor da erradicação do racismo e seus derivados. Da mesma forma, este documento já deslumbra um possível parágrafo referente à implantação e implementação do ensino dos conteúdos de música na educação básica como forma obrigatória. Neste sentido, temos muito a comemorar futuramente, mas também a pesquisar, refletir e vislumbrar sugestões de caminhos convencionais e alternativos para o ensino de música a todas os educandos da educação básica.

Em relação ao documento municipal de Salvador, a Secretaria Municipal da Educação e Cultura disponibilizou os nove textos[56] da pasta do professor, sobre a Lei 10.639/03: "Educação das relações étnico-raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Fundamental" (2006). São textos para estudos que podem fundamentar o planejamento das aulas sobre a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Fundamental, com vistas a cumprir o que determina a Lei 10.639/03.

[56] Disponível em: http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos.php.

Durante a "Marcha Zumbi + 10 - II Marcha contra o Racismo, Pela Igualdade e a Vida"[57], que aconteceu em 22 de novembro de 2005[58], em Brasília, a então secretária municipal de Educação e Cultura, Profa. Dra. Maria Olívia Santana, anunciou, para cerca de 15 mil pessoas, o lançamento, no dia 28 de novembro, da Pasta de Textos da Professora e do Professor. A pasta, contendo textos de nove autores baianos, foi o primeiro material de apoio dos professores da rede municipal de ensino para implementação da Lei 10.639/03. Nessa pasta constam os seguintes temas apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 - Pasta de textos educação das relações étnico-raciais

PASTAS DE TEXTOS EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (2006)	
Pasta 1	GÊNERO E RAÇA: DESAFIOS À ESCOLA
Pasta 2	CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS AFRICANOS PARA O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO UNIVERSAL
Pasta 3	A ÁFRICA CONTEMPORÂNEA: DILEMAS E POSSIBILIDADES
Pasta 4	QUILOMBOS NO BRASIL E A SINGULARIDADE DE PALMARES
Pasta 5	REVOLTA DE BÚZIOS OU CONJURAÇÃO BAIANA DE 1798: UMA CHAMADA PARA A LIBERDADE
Pasta 6	A REVOLTA DOS MALÊS EM 1835
Pasta 7	A INFLUÊNCIA DAS LÍNGUAS AFRICANAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO
Pasta 8	MITOS AFRO-BRASILEIROS E VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS
Pasta 9	EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA PACÍFICA ENTRE RELIGIÕES

Fonte: Adaptação da autora

Em síntese, os documentos citados, referentes às matrizes indígena, africana e afrodescendentes, reforçam o que regem os documentos internacionais e nacionais. O ensino da arte e a valorização da cultura são contemplados, atendendo às necessidades regionais e locais de todos. Além do mais, apresentam orientações para a construção de conhecimentos a serem trabalhados com mais abrangência e de forma interdisciplinar. A diversidade cultural também se faz presente de formas coerente e contextualizada.

Retornando à LDB, mencionamos os artigos contidos nas Seções II a V e nos Capítulos III, IV e V. Esses artigos se referem aos diferentes níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Superior e Educação Especial. Em paralelo a cada modalidade de ensino, apresentaremos os seus respectivos documentos de apoio – leis, referencial, parâmetros e/ou diretrizes curriculares – que foram criados com o propósito de orientar diretores e professores dos mais variados estabelecimentos de ensino.

---

[57] Disponível em: www.conam.org.br/manifesto_zumbi_10.htm

[58] Data em que foram celebrados os 95 anos da Revolta da Chibata, comandada por João Candido, o marinheiro negro.

Quanto à Educação Infantil, o Art. 29 da LDB afirma que este nível de escolaridade, que corresponde à "[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRANDÃO, 2003, p. 85). Decorrente disto foi publicado, em 1998, o "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil", correspondente à faixa de 0-3 e 4-6 anos de idade.

Este Referencial consta de três volumes: I – Introdução; II - Formação Pessoal e Social; e III - Conhecimento de Mundo. Este último apresenta os temas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. Quanto ao ensino da Música, é apresentada uma introdução, seguida da discrição sobre a presença da música nessa etapa de escolaridade, das ideias e práticas correntes, dos objetivos e conteúdos, das orientações gerais para o professor, das observações, registro e avaliação formativa, e das sugestões de obras musicais e discografias (BRASIL, 1998a, p. 43-81). Esse Referencial foi criado sob a fundamentação da já mencionada Constituição brasileira[59] e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990.

O ECA enfatiza a legalização de apoio à criança e ao adolescente, constando de 267 artigos, e representa um dos maiores elementos jurídicos de defesa aos direitos próprios e especiais da criança e do adolescente, tendo como componente da rede de garantias de efetivação desses direitos fundamentais o Ministério Público[60]. No ECA, a educação e o ensino da arte são mencionados nos seus Capítulos 53, 54 e 58.

Quanto ao Ensino Fundamental, o Art. 32 da LDB afirma que este nível de escolaridade tem a duração mínima de nove anos, sendo obrigatório e gratuito nas escolas públicas, e tem por objetivo a formação básica do cidadão. Enfatizamos aqui que o acréscimo de mais um ano na escolaridade do ensino fundamental está sendo progressivamente cumprido e que os Referencial e Parâmetros estão sendo atualizados e reeditados, progressivamente, delimitando assim as mudanças pertinentes à ampliação e adaptação dessa

---

[59]Na Constituição da República Federativa do Brasil/ 1988, Art. 227, determina que "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (MORAES, 2005, p. 238).

[60] Derivado do ECA: Lei nº. 8.242, de 12/10/1991, que criou o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA; a resolução nº. 77 de 13/03/2002, que dispõe sobre a Aprovação do Novo Regimento Interno do CONANDA; e o Pacto pela Paz, criado em 2001, durante a IV Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e outros.

nova modalidade ampliada de ensino.

Decorrente dos Artigos 32 a 34 da LDB temos os "Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF)", criado em 1997. Esses PCN estão divididos em dois blocos: 1º. e 2º. ciclos (correspondentes às 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e 3º e 4º ciclos (correspondentes às 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries). Nos dois primeiros ciclos, a estrutura curricular é composta de 10 volumes. Em especial, no ensino fundamental do 1º e 2º ciclos temos: um volume para introdução (contendo justificativa e fundamentação), seis volumes referentes às áreas de conhecimento geral, e três volumes referentes aos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, e Meio Ambiente e Saúde). Observemos o Quadro a seguir.

Quadro 6 - Estrutura do PCN-EF (1° e 2° ciclos)

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (PCN-EF) (1º e 2º ciclos) (ESTRUTURA)	
Volume 1	INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
Volume 2	ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA
Volume 3	ÁREA DE MATEMÁTICA
Volume 4	ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS
Volume 5	ÁREA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
Volume 6	ÁREA DE ARTE
Volume 7	ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Volume 8	ÁREA DE APRESENTAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS E ÉTICA
Volume 9	MEIO AMBIENTE E SAÚDE
Volume 10	PLURALIDADE CULTURAL E ORIENTAÇÃO SEXUAL (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultura)

Fonte: Adaptação da autora com base nos PCN-EF

Segundo esses PCN-EF, a área de Arte é composta de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Consequentemente, o educando poderá desenvolver variadas competências estéticas e artísticas "[...] tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidas ao longo da história e na contemporaneidade" (BRASIL, 1997b, p. 53). O volume 6 – parte correspondente ao ensino da música (BRASIL, 1997b, p. 75-81) – na introdução, apresenta os produtos da música (composição, improvisação e interpretação), os caminhos norteadores musicais da comunicação, expressão e apreciação significativa, além de apresentar a música como produto cultural e histórico, as avaliações e as orientações didáticas.

Ressaltamos aqui a necessidade – dos educadores musicais – de conhecerem os Volumes 8, 9 e 10 que dão suportes imprescindíveis ao ensino da arte/música. Os temas transversais contidos nesses exemplares devem ser trabalhados perpassando todas as áreas do conhecimento. Estes representam a chave mestra para a promoção da inserção do educando

no contexto social. Para reforçar a necessidade da presença dos temas transversais, reportamo-nos a Delors et al. ao citar que, com base na orientação dos trabalhos e resoluções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, "deverá incluir, em especial, uma educação em matéria de meio ambiente, de saúde e de nutrição" (DELORS et al., 2004, p. 83).

Na segunda etapa do Ensino Fundamental, também apoiada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente/90, há os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (PCN-EF) (3º e 4º ciclos), editados em 1998. Esses representam uma continuidade dos anos escolares anteriores em adição à língua estrangeira obrigatória e à inserção da temática "trabalho e consumo" nos temas transversais, conforme Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Estrutura do PCN-EF (3º. e 4º. ciclos)

ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (PCN-EF) (3º. e 4º. ciclos)	
Volume 1	INTRODUÇÃO
Volume 2	ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA
Volume 3	ÁREA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
Volume 4	ÁREA DE MATEMÁTICA
Volume 5	ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS
Volume 6	ÁREA DE HISTÓRIA
Volume 7	ÁREA DE GEOGRAFIA
Volume 8	ÁREA DE ARTE
Volume 9	ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Volume 10	TEMAS TRANSVERSAIS (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo).

No Volume I – Introdução, "a arte tem como objetivo levar as artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola". Assim sendo, "ela é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar", além de objetivos e conteúdos próprios (BRASIL, 1998, p. 62-63). No Volume 7 (Arte), os caminhos norteadores do ensino da música, apresentados nas páginas 78 a 88, são compostas de: introdução, objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Ao final desse exemplar, são apresentadas as orientações didáticas para o ensino da arte e também uma vasta referência bibliográfica da área de arte (BRASIL, 1998, p. 94-114). Quanto ao Volume 10, refere-se aos temas transversais a todas as áreas do conhecimento, portanto, também imprescindíveis ao ensino de música.

Diante do exposto, podemos observar que o ensino da música é individualmente contemplado nos dois Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental. Ambos apresentam os fundamentos, fins e objetivos, conteúdos, processos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia. Todos se entrelaçam com base na "proposta triangular de Ana Mae

Barbosa"[61], centrada em três diretrizes: o fazer artístico (fazer), a leitura da obra de arte (apreciar) e a história da arte (contextualizar).

Para este nível de escolaridade, a Secretaria Municipal da Educação e Cultura da cidade de Salvador, editou o seu Referencial nominado de "Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador", constando de: Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Arte (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais), Educação Física e Considerações Finais. No contexto musical (SALVADOR, 1999, p. 116-126) são apresentadas as informações acerca de: Caracterização da Área, Objeto de Estudo, Música na Escola, Temas Transversais, Música e Interdisciplinaridade, Competências a Serem Formadas Pelos Alunos, Papel da Mediação Docente, Referências Bibliográficas. Este documento norteia o educador quanto ao ensino de arte no contexto soteropolitano.

No tocante ao Ensino Médio, o Art. 35 da LDB, (Incisos I a IV), afirma que este nível de escolaridade, última etapa da educação básica, tem a duração mínima de três anos e consta das seguintes finalidades: consolidar o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; preparar o educando para o trabalho e para o exercício da cidadania; viabilizar o aprimoramento do educando como pessoa, disponibilizando-lhe sua formação ética e sua autonomia intelectual e pensamento crítico; promover a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRANDÃO, 2003, p. 94).

No Art. 36 (Incisos I) da mesma Lei, o currículo do ensino médio destaca a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação e o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Dando continuidade, os Incisos II e III, afirmam que "adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes" e incluirá, obrigatoriamente, uma língua estrangeira moderna e uma segunda língua optativa.

---

[61] Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Professora aposentada da USP, é uma educadora brasileira, pioneira no compo da arte-educação. É a principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação, defendido em 1977, na Universidade de Boston. Ela defende o papel da arte nas escolas como forma de resgatar a qualidade do ensino e da aprendizagem e acredita que a arte facilita o processo de aprendizagem e prepara melhor os alunos para enfrentar o mundo. Criadora da teoria da "abordagem triangular", ela defende a ideia de que o "ver" e o "fazer" são tão importantes quanto a contextualização da leitura e da prática.

Contudo, para nortear os profissionais da área de educação que atuam nesta etapa de escolaridade, foram criados, em 1999, os "Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN-EM)". Esses constam de um volume contendo quatro partes: as Bases Legais, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Portanto, as disciplinas foram divididas em três áreas do conhecimento. Novamente, o ensino da música é contemplado na Disciplina de Arte que, por sua vez, integra a área de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias".

Em relação aos conhecimentos de Arte (BRASIL, 1999, p. 169 - 181), os PCN-EM têm o objetivo de "[...] explicitar diretrizes gerais que possibilitem promover conhecimentos de arte aos adolescentes, jovens e adultos, [...]". As referidas diretrizes fortalecem as experiências sensíveis e criativas dos envolvidos para o exercício pleno da cidadania. Assim, "esse fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em música, artes visuais, dança e teatro, ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais" (BRASIL, 1999, p 169).

Na parte específica da Disciplina de Arte, são abordados os Conhecimentos de Arte e suas Competências e Habilidades a serem desenvolvidas. Essas competências são representadas, também, por um quadro contendo a síntese da Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural. Este documento deseja que os educandos adquiram competências de produção em música oriundos das atividades de criação musical, apreciação, literatura, técnicas vocal e instrumental, execução e construção de instrumentos alternativos (BRASIL, 1999, p. 174-175).

Tendo como referências a LDB e os PCN-EM (1999), a Secretaria da Educação do Estado da Bahia lançou, no final de 2005, as "Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio", constando de três volumes: I - Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; II - Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; e III - Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O Volume I corresponde às disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática e o Volume II às disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia.

O Volume III é dividido em duas partes: 1ª – história, fundamentos estéticos, políticos e éticos, currículo e prática pedagógica, Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), avaliação, conclusão referências e anexos, concepção da área, princípios gerais e orientações para sua organização curricular; 2ª – Língua Portuguesa/Literatura Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática.

Seguindo o mesmo esquema de apresentação das demais disciplinas, na parte de Arte (BAHIA, 2005, p. 123-136) são apresentados os fundamentos, as competências, as práticas pedagógicas e a avaliação. Ao final do exemplar, as referências gerais e os anexos se fazem presentes. Inicialmente, deparamo-nos com a citação de Rubem Alves que fortalece e eleva a autoestima em favor da educação pela arte/música. Ele cita que "a questão não é incluir a arte na educação. A questão é repensar a educação sob a perspectiva da arte" (ALVES apud BAHIA, 2005, p. 123). É oportuno mencionarmos também, que as Orientações Curriculares (estaduais) sugerem que, com a base educacional do ensino médio "o estudante teria a opção de prosseguir seus estudos em Arte no Ensino Superior, se esse fosse seu desejo" (BAHIA, 2005, p. 127).

Tendo em vista estas afirmativas, compreendemos que, novamente se faz presente o ensino da arte em igualdade de condições com as demais áreas do conhecimento, tendo como base um currículo contínuo, com conteúdos a serem apresentados de forma progressiva e coerente, amplo em nível horizontal e aprofundado em nível vertical. Também, fica subentendido que o ensino contínuo da arte deve ser realizado com educadores especialistas, numa perspectiva interdisciplinar entre as disciplinas artísticas e as demais áreas, de forma contextualizada, e visando a continuidade de estudos posteriores em nível de ensino superior.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos, mencionada na LDB o Art. 37 afirma que esta modalidade de ensino "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (BRANDÃO, 2003, p. 99). Queremos enfatizar os avanços científicos acerca dos estudos relacionados a esta clientela (andragogia) e também o documento "Estatuto do Idoso".

Infelizmente, temos uma população significativa de jovens, adultos e idosos analfabetos, ou analfabetos funcionais, e/ou com escolaridade incompleta. Neste sentido, torna-se imperiosa a criação de programas educacionais emergentes e, consequentemente, a os programas de arte/música estão presentes, muitas vezes, apenas como conhecimento extrínseco. A exemplo do "Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem" (BRASIL, 2006), em que a arte se faz presente como apoio para a aprendizagem dos conhecimentos gerais, por viabilizar o trabalho pedagógico incluindo inúmeras manifestações artístico-culturais latentes na clientela contemplada.

Cabe mencionar o Estatuto do Idoso, decorrente da Lei n^{o}. 10.741 de 1^{o} de outubro de 2003. Este documento contém 118 artigos distribuídos em sete títulos: 1- Disposições Preliminares; 2- Dos Direitos Fundamentais; 3- Das Medidas de Proteção; 4- Da Política de Atendimento ao Idoso; 5- Do Acesso à Justiça; Dos Crimes; 7- Disposições Finais e

Transitórias. No Título II (Dos Direitos Fundamentais), Capítulo V (Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer), os artigos 20 a 24 enfatizam o direito do idoso à educação[62], cultura, esporte, lazer, diversões e outros. Da mesma forma, viabilizam a eles o acesso à educação, à participação das comemorações cívico ou cultural, de atividades culturais e de lazer, inclusive disponibilizando-lhes descontos de 50% nos ingressos para eventos artísticos, culturais e outros.

Refletindo sobre a minha prática profissional, em muitos projetos e programas sociais, educacionais e de extensão universitária, sejam estes realizados em asilos, universidade, faculdade, fundações e/ou em comunidades, tendo os idosos como público alvo, o foco maior era o exercício da cidadania via atividades educacionais artísticas e artesanais. O ensino (informal) da música se fazia presente, principalmente nas atividades de construção de instrumentos alternativos, improvisação musical, prática do canto popular e do canto coral em consonância com a dança e com atividades básicas de teatro.

Quanto à Educação Profissional, mencionada na LDB 9394/96, o Art. 39 afirma que esta modalidade de educação, "[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". Assim, esta deve ser "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia" (BRANDÃO, 2003, p. 102). Para nortear a educação profissional, temos as Diretrizes Curriculares para o Ensino Profissionalizante de Nível Técnico. Segundo Oliveira, "quanto aos cursos profissionalizantes em nível Básico, é uma modalidade de educação não formal e não está sujeito à regulamentação curricular" (1999, p. 27).

Referente à Educação Superior, o Art. 43 da LDB define que esta modalidade de ensino (corresponde aos cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão), apresenta inúmeras finalidades: estimular a criação e divulgação da cultura, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; e suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultura e profissional. Da mesma forma, "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas nas instituições" (Incisos I a VII). Nos Art. 43 a 57 há a presença significativa do ensino, pesquisa e extensão relacionadas à arte e à cultura.

---

[62] Estatuto do Idoso - o Artigo 21 afirma que "o Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

Reforçando o foco específico, citaremos dois importantes documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (2004) e os Indicadores e Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação na Área de Música (2000). No primeiro, aprovado mediante Resolução nº. 2, de 8 de março de 2004, constam 13 artigos que norteiam toda a vida do estudante de graduação em música. Quanto ao segundo, elaborado pelos educadores Alda Oliveira, Liane Hentschke, Marco Antonio da Silva Ramos e Maria Lúcia Pascoal, apresenta na sua introdução

> [...] os indicadores de qualidade e seus padrões, definidos pela Comissão de Especialistas de Ensino de Música do MEC/SESU, Portaria n. 641 de 13 de maio de 1997 (DOU, 15 de maio de 1997 – Sec. 1**),** que dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento (BRASIL, 2000, p. 4).

Em síntese, esses documentos reforçam a tônica da necessidade da formação específica do educador musical, com bases nas diretrizes, indicadores e padrões de qualidade próprios. Logo, os novos profissionais estarão aptos para atuarem como educadores musicais nos variados níveis de escolaridade (ou na educação informal) existentes na sociedade em constante transformação.

Finalmente, quanto à Educação Especial, o Art. 58 da LDB, afirma que "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de [com] necessidades especiais" (BRANDÃO, 2003, p. 129). Nos seus parágrafos são enfatizados que, caso necessário, haverá serviços de apoio especializado na escola regular, assim como o atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados (BRANDÃO, 2003, p. 129).

Continuando, este mesmo Ar. 58 determina que os sistemas de ensino assegurem plenamente a estes educandos – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica – para atenderem às suas necessidades educacionais (Inciso I). Da mesma forma, são assegurados a terminalidade específica dos cursos, os professores especializados (para o atendimento específico) e capacitados (para o atendimento geral), a educação especial para o trabalho e o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares (Incisos II a V). O Inciso IV afirma a oferta de condições adequadas de trabalho não competitivo e de trabalhos que exijam habilidades superiores nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRANDÃO, 2003, p. 131).

Em relação aos Artigos 58 a 60 da LDB, enfatizaremos dois documentos básicos: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (aprovado em 03 de julho

de 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998). As Diretrizes apresentam o relatório, a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, a operacionalização pelos sistemas de ensino, os votos dos relatores e as referências bibliográficas.

Quanto aos Parâmetros, esses servem de apoio aos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Abordam, de forma direta e clara, a questão da educação para todos, da educação especial, das necessidades educacionais especiais (superdotados, condutas típicas, deficiências - auditiva, física, mental, visual e múltipla), currículo escolar, adaptações curriculares, diversificação curricular, avaliação e promoção e a bibliografia. Estes servem de apoio para os educadores de todas as áreas que trabalham com esta clientela.

Em suma, tanto as Diretrizes quanto os Parâmetros representam importantes passos para a construção de programas educacionais, que atendam aos educandos com necessidades educacionais específicas nos processos de educação especial e/ou educação inclusiva. Destarte, apresenta-se viável, oportuna e obrigatória a inserção do ensino da arte/música em igualdade de oportunidade em todos os níveis de escolaridade.

No Anexo K registramos inúmeros documentos nacionais (Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Parecer e Aviso Circular) referentes às pessoas com necessidades específicas, oriundos basicamente dos documentos internacionais, da Constituição Brasileira e da LDB 9.394/96 (GOTTI et al., 2004, p. 39-351).

Como podemos observar, são muitos os documentos originários da Constituição da República Federativa do Brasil/1988 e, consequentemente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foram surgindo, com o objetivo de fixar linhas norteadoras específicas para o cumprimento da Carta Magna. Portanto, podemos fazer uma síntese destes documentos nacionais. Primeiramente, atente-se ao que afirma a LDB:

> Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;
> Artigo 3º - todos têm igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> Art. 4º, Inciso III - todas as pessoas com necessidades especiais, têm direito ao atendimento educacional especializado e gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino;
> Art. 21- a educação escolar compõe-se: de educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior;
> Art. 26, Parágrafo 2º - o ensino da arte, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Evidentemente, o ensino de música se faz presente enquanto ensino de Arte, enquanto promoção da cultura, e/ou componente básico para a compreensão do conhecimento universal e formação do ser humano. Assim, deverá ser ele disponível para todas as pessoas, em todos os níveis de escolaridade, mediante um currículo escolar progressivo, adaptado, coerente, enfim, um currículo de excelência.

Como conclusão deste item "Marcos Legais: social e educacional", podemos mencionar que, no primeiro momento, abordamos os documentos internacionais – religioso, social e ou educacional. Todos são unânimes ao declarar a promoção da igualdade dos seres humanos ou em declarar a possibilidade de viverem dignamente, sob a bandeira da educação para todos. Ainda, essa educação, segundo as orientações da UNESCO, deve abranger também os conhecimentos de arte quanto à promoção da cultura. Em especial, a Declaração da Missão da ISME/1998 e da FLADEM/2002 enfatiza, de forma específica, a promoção da educação musical para todos, seja ela ministrada em qualquer época, situação e/ou contexto.

No segundo momento, apresentamos os documentos nacionais – a Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 – em paralelo com os referenciais, parâmetros, diretrizes orientações curriculares e estatutos afins, oportunizando igualmente a abordagem de outros documentos pertinentes ao tema. Em todos, focalizamos os títulos, capítulos, artigos, parágrafos, incisos e comentários referentes às citações sobre educação geral, educação especial, inclusão, arte e cultura. Pudemos registrar, por inúmeras vezes, a afirmativa da igualdade dos seres humanos perante a lei e o direito de todos a viverem dignamente como cidadãos do mundo. Da mesma forma, a promoção da educação para todos, com acesso à arte e à cultura.

De forma literal e específica, o "ensino da música" ou a "educação musical" se faz presente no Estatuto da ABEM (Anexo J), no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, no Referencial Municipal – Escola Arte e Alegria, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Municipal do Ensino Fundamental, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nas Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música.

Consideramos, portanto, ter sido oportuno apresentar esta gama de explanação legislativa, pois compreendemos que nós, educadores musicais, temos que pensar na inclusão em todos os sentidos. Além do mais, não devemos trabalhar isoladamente, e nem somente pensarmos em trabalhar apenas os nossos conteúdos musicais específicos. Muitos caminhos já foram oficialmente traçados, sendo necessária uma postura transformadora dos educadores, em que pesem a originalidade e a diversidade dos conhecimentos que promovam a troca de

informações e de conhecimentos entre disciplinas. Trata-se de efetivar um espectro mais ampliado de ação, tecer nexos alcançando um processo de interação entre as disciplinas capaz de promover a conjugação de conhecimentos que elevem os níveis de saber. É necessária uma reforma do pensamento que recuse a separação entre as ciências e as humanidades, que una ao invés de fragmentar, permitindo a pluralidade de contribuições para compreensões mais consistentes de diferentes formas de trabalhar as competências educacionais.

A mudança, a criatividade, a adaptação, a contextualização, a interdisciplinaridade, os inúmeros conhecimentos intrínsecos e extrínsecos, a música e a diversidade devem permear o processo ininterrupto da construção do conhecimento. Além do mais, devemos reconhecer os nossos direitos e deveres, assim como as possibilidades de inserção da nossa profissão de forma mais significativa.

Há inúmeros caminhos no exercício da profissão de educadores musicais e tantos outros que podemos construir, sejam eles nos mais diferentes níveis de educação; faixas etárias e situações apresentadas pelos educandos, contextos históricos, geográficos e sociais. Muitos destes caminhos ainda estão por serem implantados e/ou implementados, ou à espera de novos olhares sensíveis. Cabe a nós, educadores musicais, ampliarmos os nossos conhecimentos acerca da legislação educacional (em níveis internacional e nacional), nos juntarmos aos nossos pares, reconhecermos os nossos limites e possibilidades de atuação, e buscarmos, constantemente, outros conhecimentos afins e correlatos, além de estarmos antenados com os passos da construção de uma sociedade solidária e mais inclusiva.

Uma vez promulgado qualquer ato legislativo, seja ele internacional ou nacional, isto não justifica que existirá cumprimento imediato do mesmo. São necessários tempo para serem divulgados, estudo, reflexão, conscientização, aplicação, acompanhamento e mudança de atitude para a promoção de um novo ponto de mutação em favor da nossa raça, em favor da preservação do planeta, em favor da PAZ.

2.2 O PERFIL DO EDUCANDO COM NECESIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Conforme já foi mencionado no caput deste capítulo, abordaremos neste item o perfil da pessoa que apresenta necessidades educacionais específicas, contemplados na área de deficiência visual, por se tratar das características referentes a uma parte da clientela-alvo deste trabalho. Iniciaremos com as informações gerais sobre a pessoa com necessidades educacionais específicas, para depois descrevermos os subtemas: Deficiência Visual: Conceitos, Antecedentes Históricos, Limites e Possibilidades; Sistema de Escrita e Leitura Braille e Musicografia Braille; Orientação, Mobilidade e Acessibilidade; Atividades da Vida Diária; Psicomotricidade; e Adaptações: física, curricular e material. Neste sentido, mapeamos um conjunto de informações relevantes à educação musical e ao educador musical, dentro do contexto citado.

Atualmente a população mundial está estimada, em 6,7 bilhões de pessoas, sendo que 10% desta é composta de pessoas que apresentam deficiências, segundo os aspectos de saúde, referentes às suas condições motora, sensorial e mental. São pessoas que possuem alguma limitação – visual, auditiva, emocional, motora, múltiplas e outras. No Brasil, o Censo Demográfico de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou 24.600.256 de pessoas que apresentavam pelo menos uma das deficiências já mencionadas. Segundo Gotti et al. (2004), este número representava cerca de 14,5 % da nossa população brasileira. Ultimamente, o Brasil é o quinto país mais populoso do mundo, e tem uma média de 188.181.69 habitantes; por conseguinte, este percentual continua a se manter.[63]

O conceito utilizado nesse Censo seguiu as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Organização das Nações Unidas (ONU). Portanto foram incluídas na pesquisa as pessoas que apresentam algum nível de dificuldade: mental [intelectual], de enxergar e ouvir, e de locomover-se.[64] Vejamos o Quadro 8 a seguir (GOTTI et al., 2004, p. 30).

---

[63] "Não é feita a totalização da coluna *Incidência*, pois uma pessoa pode apresentar mais de uma deficiência. Por isso, é mais indicado trabalhar em termos de população, com a categoria que o Censo utiliza '*pelo menos uma das deficiências enumeradas'* " (GOTTI et al, 2004, p. 30).

[64] Em adição, "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2006, Art. 1, Parágrafo 2º.).

Quadro 8 - Censo demográfico do IBGE Brasil – 2000

CENSO DEMOGRÁFICO DO IBGE BRASIL – 2000	
Deficiência	**Incidência**
Visual	16.573.937
Motora	7.879.601
Auditiva	5.750.809
Mental [intelectual]	2.848.684
Física	1.422.224

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2000)

Vale ressaltar que os números apresentados devem ser aproximados, pois ainda existem, em muitos locais brasileiros, pessoas que – por vergonha, descrédito, preconceito, descaso, falta de informação e outros motivos – não apresentam e/ou não respondem aos órgãos competentes as informações precisas e corretas de si e nem dos seus familiares e/ou de seus dependentes.

Na realidade, além do percentual de 14,5 % da população brasileira, temos também um alto percentual de pessoas que estão à margem da sociedade devido a vários fatores. Estas também são "pessoas com necessidades educativas especiais" que consideramos como "pessoas com necessidades educacionais específicas". Segundo a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da Linha de Ação

> é de que as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades. Crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 17-18).

Sendo assim, a escola contemporânea enfrenta uma série de desafios no seu sistema escolar para atender a todas essas pessoas, em igualdade de oportunidades. Neste contexto, a expressão necessidades educacionais específicas "refere-se a todas as crianças e jovens [e a todas as pessoas] cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou de suas dificuldades de aprendizagem" em algum momento de suas escolarizações (UNESCO, 1994, p. 18). Esta afirmação nos faz refletir que, em uma sala de aula, devemos considerar e atender com excelência todos os educandos que apresentam deficiências motora, sensorial e mental, bem como aqueles que se apresentam em níveis desfavorecidos (social, econômico, histórico, geográfico, religioso e outros), conforme a Declaração de Salamanca (1994).

Em verdade, cabe destacar que, "durante muito tempo, os problemas das pessoas com deficiência foram agravados por uma sociedade mutiladora que se fixava mais em sua incapacidade do que em seu potencial" (UNESCO, 1997, p.19). Praticamente, no século XX,

o quadro estatístico da educação específica do Brasil esteve articulado com o status das pessoas com deficiência e nas políticas públicas a elas direcionadas. Estas políticas eram regidas por padrões de normalidade, ficando essas pessoas fora do âmbito social. Muitas vezes, as medidas governamentais específicas "eram concebidas de maneira apartada em relação às políticas gerais" (GOTTI et al., 2004, p. 29) favorecendo assim o crescimento das instituições segregadas de atendimento, resultado de mobilizações de familiares e de amigos das pessoas com necessidades específicas. Estes passos foram fundamentais na estruturação e preparação destas pessoas na inclusão escolar e social.

Podemos registrar que, ao longo dos anos, foram várias as terminologias denominadas às pessoas diferentes, a exemplo de: excepcionais, deficientes, portadores de deficiências, portadores de necessidades especiais, portadores de necessidades educativas especiais e, atualmente, pessoas com deficiência. Para cada nova terminologia que surgia, atitudes significativas eram apresentadas. Hoje, a imperiosa necessidade de mudança social, direcionadas à inclusão, é um fato consumado.

Conforme o já referido, com a criação e aprovação de vários documentos e adesão de organizações nacionais e internacionais, cada vez mais se registra: o cumprimento de políticas públicas; a adequação de estruturas; a criação de instituições; a aplicação de pesquisas; o atendimento especializado; assim como a inclusão das pessoas com deficiência no contexto social. Para maiores esclarecimentos sobre este seguimento da sociedade, a seguir há alguns conceitos mais presentes referentes às deficiências: Visual, Auditiva, Mental, Física, Deficiências Múltiplas, e Crianças [ou pessoas] de Alto Risco (BRASIL, 1994; GOTTI et al., 2004).

Deficiência Visual – Representa a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Pode ser diagnosticada por: miopia, hipermetropia, astigmatismo, presbiopia, catarata, diabetes ocular, glaucoma e outras. Sua manifestação acontece como cegueira e visão reduzida, conforme conceituaremos a seguir:

- ⇨ Cegueira – perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 grau no olho melhor, e após correção, ou um campo visual não excedente de 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes para correção. Em termos educacionais, a pessoa com cegueira representa a perda total ou residual mínimo de visão, levando a pessoa a necessitar do Sistema de escrita e leitura Braille assim como de outros recursos didáticos e de equipamentos especiais para a sua educação;
- ⇨ Visão reduzida – acuidade visual entre 6/20 e 2/60, no melhor olho, após correção máxima. Em termos educacionais, o educando que possui um resíduo visual apresenta-se em condições de ler impressos a tinta de forma ampliada, utilizando os recursos didáticos e

> equipamentos especiais, assim como lentes de óculos que corrigem algumas deficiências e outros recursos (BRASIL, 1994; GOTTI et al., 2004).

Deficiência Auditiva – é a perda total ou parcial da capacidade de compreender a fala por meio do sistema auditivo, seja ela apresentada de forma congênita ou adquirida. Ela pode ser manifestada como:

> ⇨ Surdez leve/moderada – perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede a pessoa de se expressar oralmente, assim como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
> ⇨ Surdez severa/profunda – perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede a pessoa de entender a voz humana, com ou sem aparelho auditivo, assim como de compreender o código da língua oral. (BRASIL, 1994; GOTTI et al., 2004).

Destacamos aqui o alfabeto manual, criado pelo fundador da primeira escola de surdos de Paris, o Abade Charles-Michael l`Épée. "O método de L'Epée teve sucesso e obteve resultados espetaculares na história da surdez. Em 1791, a sua escola se transforma no Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris, sendo mais tarde dirigida pelo seu seguidor o gramático Abad Sicard" (SILVA et al., 2009, p. 178). Este método manual representa letras, números e expressões. No Brasil, sua versão é denominada Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Deficiência Intelectual – Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativo abaixo da média, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa. Podemos também considerar a capacidade da pessoa em responder adequadamente às demandas da sociedade, referentes aos aspectos de: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar e lazer e trabalho (BRASIL, 1994, p. 15).

Deficiência Física – Significa a variedade de condições não sensoriais que afetam a pessoa em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, e má formação congênita ou adquirida. Esta pode ser representada com os seguintes diagnósticos: tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente, bem como falta de membro ou de parte dele – perna, braço, mão, pé ou dedo polegar, e outros. Há também a Deficiência Motora, que representa a incapacidade de se locomover, com alguma ou grande dificuldade de caminhar ou de subir escada.

Além dessas deficiências mencionadas, as pessoas também podem apresentar Condutas Típicas, que são manifestações de comportamento de pessoas com síndromes e

quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos. Estes comportamentos ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social em grau que necessitem de atendimentos especializados. Da mesma forma, existem as Altas Habilidades – que são manifestações de desempenho e elevada potencialidade em um ou mais aspectos de: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora.

A Deficiência Múltipla – representa a associação, na mesma pessoa, de duas ou mais deficiências primárias (intelectual, visual, auditiva, física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade de adaptação. Existe ainda o termo Crianças [ou pessoas] de Alto Risco referentes àquelas que têm o desenvolvimento ameaçado por condições de vulnerabilidade decorrentes de fatores de natureza somática, assim como algumas doenças adquiridas durante a gestação, alimentação inadequada da gestante ou da criança, ou nascimento prematuro (Organização dos Estados Americanos/OEA, 1978 apud BRASIL, 1994, p. 17).

A seguir estão os conceitos de algumas modalidades de atendimentos educacionais às pessoas com necessidades específicas, assim como seus espaços adequados: educação especial, atendimento hospitalar, centro integrado de educação especial, ensino com professor itinerante, atendimento domiciliar, classe comum, e classe especial.

Educação Especial é o termo referente ao processo educacional que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas que apresentam alguma deficiência, condutas típicas ou altas habilidades. Esta educação vai desde a estimulação essencial até o nível superior de ensino e pode ser realizada em:

a) Atendimento em Classe Hospitalar – ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças [adolescentes], jovens e adultos internados que necessitam de atendimento educacional e que estejam em tratamento hospitalar[65];
b) Centro Integrado de Educação Especial – organização que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação essencial, de escolarização e de preparação

[65] "Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental". (BRASIL, 2002, p. 13). "Cumpre às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de freqüentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral". (BRASIL, 2002, p. 13).

para o trabalho. Este centro conta com o apoio de equipe interdisciplinar que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender educandos com necessidades educacionais específicas.

Quanto ao atendimento direto do educador e educando, este pode ser:

a) Ensino com Professor Itinerante – trabalho educacional desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com educandos que apresentam necessidades educacionais específicas;
b) Atendimento Domiciliar – atendimento educacional realizado à pessoa que apresenta necessidades educacionais específicas em sua casa, face à impossibilidade de sua frequência à escola.

As classes de aula podem ser:

a) Classe Comum – ambiente regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculadas as pessoas que apresentam necessidades educacionais específicas, mas que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais colegas;
b) Classe Especial – sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do educando oriundo da educação específica. Os professores são capacitados e selecionados para sua função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados, além de equipamentos e materiais didáticos específicos.

Mapeamos uma série de informações gerais e específicas que norteiam as nossas reflexões acerca do mundo que envolve as questões da deficiência para, em seguida, melhor direcionar nosso foco de atuação – deficiência visual.

2.2.1 Deficiência visual: conceitos, antecedentes históricos, limites e possibilidades

Para Smith (2008, p. 331), “quando as pessoas enxergam normalmente, quatro elementos devem estar presentes e operando: 1. luz; 2. algo que reflita a luz; 3. um olho que processe a imagem projetada por impulsos elétricos; 4. um cérebro que receba e empreste significado para esses impulsos.” Neste sentido, a visão é a função do sistema visual, representado pelos olhos. Esta função subdivide-se em três sentidos: da forma, cromático e luminoso. O sentido da forma corresponde à capacidade de o olho perceber a figura e a forma dos objetos. O sentido cromático corresponde à capacidade de o olho perceber as cores. E o sentido luminoso corresponde à capacidade de o olho distinguir graduações na intensidade da iluminação.

Quando uma pessoa se apresenta com a visão perceptível completa nestes três sentidos, podemos dizer que sua visão é normal, ou seja, que ela tem a capacidade de perceber

visualmente a forma e os objetos, as cores, e a luminosidade, sem ou com auxílio de correção. Ressaltemos aqui que, embora existam algumas controvérsias por parte da comunidade internacional, em geral, as pessoas que apresentam uma visão normal após sua correção não são consideradas deficientes visuais (MARTÍN; RAMIREZ, 2003, p. 40).

Quando uma pessoa se apresenta com a acuidade visual central maior que 20/400 até 20/70 (ou seja, 0,3) (*World Health Organization* -WHO) (OMS) é considerada uma pessoa de visão subnormal ou visão reduzida.[66] E quando uma pessoa tem redução da acuidade visual central (nenhuma percepção de luz) até acuidade visual menor que 20/400P (ou seja, 0,05) em um olho ou em ambos os olhos, ela é considerada uma pessoa cega.

De acordo com a categorização de Herren e Guillemetm (1982 apud MARTÍN; RAMIREZ, 2003, p. 41), apenas no que diz respeito à aplicação da acuidade visual, existe a seguinte classificação (Quadro 9):

Quadro 9 - Categorização da percepção visual

CATEGORIZAÇÃO DA PERCEPÇÃO VISUAL		
CATEGORIZAÇÃO	**LIMITE INFERIOR**	**LIMITE SUPERIOR**
Cego total	0	DC = 0,5 m*****
Cego parcial	1/50 (0,02)	2/50 (0,04)
Amblíope profundo	3/50 (0,06)	4/50 (0.08)
Amblíope propriamente dito	1/40 (0,10)	4/10 (0,40)

***** Medida de acuidade visual de longe que deve ser entendida como a capacidade do indivíduo de contar dedos a 0,5 metro.

Martín e Ramirez (2003, p. 42) inferem que *a cegueira total* é representada pela ausência total de visão ou simples percepção luminosa. A *cegueira parcial* é avaliada sob um resíduo visual que permite a orientação à luz e à percepção de massa, facilitando, de forma considerável, o deslocamento e a apreensão do mundo exterior. Em relação à visão de perto, esta é insuficiente para a vida escolar e profissional. Quanto a uma pessoa *amblíope profundo*[67] seu resíduo visual lhe permite definir volumes e perceber cores. Estas pessoas possuem uma visão de perto e possibilidades para: ler, escrever em tinta; ler grandes

---

[66] *Internacional Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva 1980 (BRASIL, 1995, p. 17).

[67] Ambliopia profunda ou cegueira moderada – cegueira na CID-9; contagem de dedos a menos de 3m. Segundo a classificação das deficiências visuais conforme Crouzet o critério da funcionalidade a ambliopia profunda revela: os resíduos visuais melhores do que a cegueira parcial, os volumes são melhores definidos, percebem-se bem as cores e a visão de perto permite a aquisição da leitura e escrita a negro. Não permite, no entanto, seguir uma escolarização exclusivamente a negro; para Barraga são crianças de baixa visão Não se lhes deve chamar cegos ou educar como tais, ainda que devem aprender a desenvolver-se com o sistema táctil para conseguir um desempenho melhor de acordo com as tarefas e o momento. Classificações das deficiências visuais segundo o critério da funcionalidade (apud RODRIGUES, 2004, p. 27).

manchetes; distinguir esquemas; e perceber mapas. Quanto à escolarização exclusivamente em tinta, esta não lhe é suficiente, necessitando de recursos adicionais mediante o uso de métodos pedagógicos particulares.

Pensando em uma abordagem educacional, como necessidade da comprovação de níveis de desempenho visual de uns educandos, Barraga (1986, p. 40) enfatiza a presença de uma avaliação funcional, com determinados critérios das capacidades visuais para estabelecer, *a priori*, possíveis desempenhos educacionais desses envolvidos. Assim, ela considera: pessoas com baixa visão e pessoas cegas. As pessoas com baixa visão são aquelas com condições de sinalizar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho. Nesse grupo, o processo educacional será realizado, em larga escala, mediante estímulos visuais, com ajuda de recursos apropriados. Quanto às pessoas cegas, são aquelas que apresentam ausência total de visão, chegando até a perda total da projeção de luz. A este grupo o processo educacional deve ser feito mediante a exploração de todos os sentidos remanescentes – auditivo, tátil, olfativo, gustativo, cinestésico e sinestésico, além de priorizar também o ensino do Sistema Braille (sistema de escrita e leitura tátil).

Barraga aconselha a identificar três grupos com distintas características educacionais referentes ao grupo de pessoas com deficiência visual: profunda, severa e moderada. A pessoa com *deficiência visual profunda* tem dificuldades para realizar tarefas visuais grosseiras e tarefas que necessitam de visão de detalhes. A *deficiência visual severa* se apresenta com a impossibilidade de realizar tarefas visuais com exatidão, requerendo adequação de tempo, ajuda e modificação. Aquelas com *deficiência visual moderada* têm possibilidade de realizar tarefas visuais com ajuda e iluminação adequada, similar à realizada pelas pessoas com visão normal (BARRAGA, 1986, p. 44).

Em consonância com a classificação acima mencionada, Smith afirma que “muitos profissionais dividem as pessoas com deficiências visuais em dois subgrupos: 1. Baixa visão; 2. Cegueira”. Continuando, ela afirma que as pessoas com “baixa visão usam-na para aprender, mas suas deficiências visuais interferem no funcionamento diário”. Quanto à cegueira, ela diz que “... significa que a pessoa usa a audição para aprender e não tem um uso funcional da visão” (SMITH, 2008, p. 332).

Retornando à Barraga (1986), podemos enfatizar que existem estágios ou níveis de deficiências que geram dificuldades de perceber o mundo externo, mediante os órgãos da visão. Cada grau da deficiência corresponde a um nível de dificuldade encontrada em sala de aula, bem como possibilidades a serem exploradas. O olhar significativo do educador frente

aos educandos deve acontecer, tendo em vista buscar caminhos de inclusão que amenizem a falta da informação visual e que enfatizem as possibilidades de envolvimento das potencialidades dos mesmos.

Neste sentido, Dote-kwan (2001), citado por Smith (2008, p. 339) afirma que "o objetivo é fazer com que as interações públicas ocorram na escola e na comunidade exigindo tanto a iniciativa como a resposta à comunicação". Prosseguindo, Dote-kwan aponta 10 dicas, aos professores, favoráveis ao processo de inclusão da criança no contexto educacional. Imediatamente, nós fizemos as devidas adaptações, em relação aos educandos (adolescentes) que apresentam variados níveis de deficiência visual. Estas dicas são:

1. Entenda as capacidades visuais de cada educando;
2. Identifique as características visuais que aumentam as funções visuais dos educandos (cores, contrastes, tamanhos, formas, volumes);
3. Estimule o interesse dos educandos por objetos, acontecimentos e pessoas relevantes ou que faça um sentido no processo de ensino e aprendizagem;
4. Aprenda as pistas não-verbais sinalizadas pelos educandos com deficiência, indicando sempre sincero interesse;
5. Desenvolva um diagnóstico e um sistema compreensível para, sempre, iniciar as conversas;
6. Acrescente, se necessário, sinais não verbais com a finalidade de aprimorar a comunicação;
7. Planeje várias oportunidades para interações nos ambientes naturais dos educandos;
8. Amplie o vocabulário e a comunicação do educando por meio da repetição e da extensão da interação;
9. Reduza a confiança nas iniciativas da pessoa acompanhante e/ou responsável pelo educando com deficiência visual, permitindo e estimulando a ele uma maior iniciativa de suas escolhas e ações;
10. Faça sempre interações prazerosas entre os educandos comuns e os educandos que apresentam deficiências visuais. (DOTE-KWAN, 2001 apud SMITH, 2008, p. 339).

Em quase todas as culturas e épocas da nossa história, as pessoas com deficiência visual têm sido marginalizadas até chegarem ao patamar de reconhecimento (parcial) que estamos ora vivenciando. Foram necessárias intensivas lutas e reivindicações, por parte, principalmente, dessas pessoas excluídas e de seus familiares, o que resultou na criação de inúmeros documentos internacionais e nacionais. "Até os meados do século XVI os cegos [as pessoas cegas] tinham de se dedicar à mendicância para sobreviver" (PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 2003, p. 227), sendo exibidos e explorados em circos, feitos animais enjaulados e em

feiras livres, feito fantoches[68]. Depois surgiram os asilos e as instituições de cegos que os tratavam como pessoas inválidas, sem condições de serem educados. Caso aparecesse algum deles que se destacasse na área de educação e cultura, logo lhe eram atribuídos poderes especiais.

Para retratar as características dessas pessoas, optamos por descrever a biografia sucinta de Louis Braille, por ele ter representado um marco na vida de todas as pessoas cegas (Anexo A).

Figura 1 - Louis Braille

Fonte: Louis Braille, portrait bust by an unknown artist. *Archiv für Kunst und Geschichte, Berlin.* Disponível em: http://www.nyise.org/blind/barbier.htm

Braille nasceu em Coupvray, pequena aldeia a leste de Paris (França), em 4 de janeiro de 1809. Filho mais novo de Simão Renato Braille e de Mónica Baron, aos três anos de idade (1812), brincando no celeiro do seu pai, com pedaços de couro e uma sovela, sofreu um acidente deixando-o definitivamente cego aos cinco anos de idade.

Aos 10 anos, pediu aos seus progenitores permissão para estudar no Instituto Real para Jovens Cegos de Paris, sendo matriculado em 15 de fevereiro de 1819.[69] Este Instituto foi fundado por Valentin Haüy, em 1784[70], representando o primeiro centro educacional para cegos. Em sua metodologia educacional ele utilizava o método das varetas criado em 1580, com letras esculpidas em madeira de até 15 centímetros. Depois, passou a usar letras em alto relevo, método que levou o seu nome – Método Valentin Haüy (GIL, 2000, p. 42).

Já aluno interno do Instituto Real, Braille, por intermédio de Haüy, conheceu a famosa pianista cega, a austríaca Teresa von Paradis, que lhe presenteou com um órgão e

---

[68] "Fantoches são bonecos sem fios, que têm uma cabeça de madeira, de barro ou de papel e uma vestimenta. São manipulados com a mão dentro da indumentária e a cabeça é movida com um dos dedos" (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 217-218).

[69] Louis Braille estudou os livros impressos em caracteres ordinários, idealizados por Valentin Haüy. Ele era uma pessoa muito habilidosa, aplicada e inteligente, além de ser uma pessoa honrada, de carácter sério, possuidor de um espírito metódico, muito apaixonado pela investigação.

[70] Valentin Haüy, homem culto e de bom coração, depois de haver assistido na Feira de Santo Ovídio (Paris) um espetáculo promovido por um inescrupuloso empresário, envolvendo 10 cegos que se exibiam sobre um estrado, feito fantoches, ficou bastante chocado e resolveu fundar uma escola para meninos cegos.

pediu-lhe que nunca se esquecesse dela e nem de seus amigos cegos. Ela custeou por um ano seus estudos musicais deixando-o a cargo do organista de uma igreja de Paris, o que lhe tornou um dos maiores organistas e violoncelistas da Europa. Em paralelo, Braille conheceu a sonografia ou código militar desenvolvido pelo capitão de artilharia, o francês Charles Barbier de La Serre. Este código tinha como objetivo realizar comunicação noturna entre seus oficiais durante suas batalhas, e consistia em linhas e 12 pontos salientes que representavam sílabas, e que eram furados em papel grosso servindo para transmitir rápidas mensagens militares no período da noite. Barbier levou seu invento para ser experimentado entre as pessoas cegas do Instituto Real dos Jovens Cegos.

Inconformado com o sistema vigente de registro escrito para cego, com a ausência de uma musicografia adequada e tomando como exemplo o Sistema da *Escrita Noturna*, do Capitão Barbier, Braille adaptou esta técnica para o alfabeto francês. Devido à necessidade de cada pessoa cega disponibilizar muito papel para pouca mensagem, esta adaptação foi logo abandonada.

Baseado em suas vivências e "[...] conclusões de que seis pontos era a máxima quantidade que podia ser percebida pelas pontas dos dedos de forma simultânea", Braille criou, aos 17 anos de idade (1826), a Célula ou Cela que mais tarde tomou seu nome, dando origem a 43 símbolos do seu sistema de escrita e leitura para cegos (PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 1994, p. 228). Depois de várias etapas de aprimoramento, aos 20 anos de idade (1829), Braille públicou o seu invento denominado de "Processo para Escrever as Palavras, a Música e o Canto-Chão por meio de Pontos, para Uso dos Cegos". Assim descobriu que seu método poderia ser aplicado também na matemática, aritmética, química, música e em outras áreas do conhecimento.

Apesar da sua brilhante invenção, os dirigentes do Instituto Real não lhe davam atenção, pois não queriam abandonar o velho método. Ele chegou, secretamente, a ensinar com sucesso o seu sistema de escrita e leitura a vários colegas e alunos. Muito desgostoso, aos 30 anos de idade (1839), e como professor de violoncelo e de órgão no Instituto Real, Braille conheceu uma brilhante aluna cega – a jovem Tereza von Kleinert. Esta aluna, em um dos seus concertos de piano (1841), no elegante salão de Madame Desmoulins, rendeu-lhe uma merecida homenagem, a qual infelizmente Braille não pode comparecer, pois estava sofrendo de fortes crises respiratória, decorrentes da tuberculose.

No dia 6 de janeiro de 1852, aos 43 anos de idade, morreu em Paris o ilustre Louis Braille, sem ver seu sistema reconhecido. Dois anos após sua morte, Teresa von Kleinert inicia por toda a França uma grande turnê como pianista, divulgando seu aprendizado literário

e musical mediante o uso do Sistema Braille e da Musicografia Braille. Este acontecimento atraiu a atenção de Luiz Napoleão Bonaparte que lhe concedeu uma audiência especial. Ao se tornar Imperador da França, Bonaparte organizou a Exposição Internacional de Paris, exibindo os progressos cultural, econômico e científico do seu país. Na oportunidade, incluiu, com imenso louvor, a invenção de Louis Braille. A partir de então, o Sistema Braille se espalhou rapidamente por toda a Europa, impulsionando assim a criação de vários centros educacionais e , portanto, a escolarização das pessoas cegas.

As atividades referentes à educação de pessoas cegas só foram oficialmente implantadas no Brasil em 19 de dezembro de 1854, por ordem do então D. Pedro II, que fundou na cidade do Rio de Janeiro (RJ) o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, hoje nominada de Instituto Benjamin Constant. Este Instituto teve como primeiro diretor o médico francês Dr. Xavier Sigaud[71]. Naquela época, Sigaud apresentou ao Imperador do Brasil - D. Pedro II, o recém-chegado rapaz, José Álvares de Azevedo, vindo de Paris, depois de ter estudado por lá durante seis anos (TOMÉ, 2003). Mediante essa apresentação, ele conseguiu despertar o interesse do Imperador para a possibilidade efetiva de contratar o jovem Azevedo como professor dos alunos cegos daquele Instituto. Logo depois, o Instituto incluiu em definitivo o ensino do Sistema de Escrita e Leitura Braille, não somente para seus alunos internos e externos, mas também para as pessoas interessadas, oriundas de todos os estados do Brasil e de todos os países da América Latina. Até hoje estas ofertas se fazem presentes, disponibilizando também inúmeros cursos, oficinas e vivências.

Em geral, nos institutos e escolas especiais para cegos são trabalhadas várias disciplinas que colaboram com o processo educacional e com a formação geral de seus usuários. Dentre essas podemos destacar: Consciência Corporal; Estrutura Espacial; Percepções (visual, tátil, auditiva, olfativa, gustativa e sinestésica); Orientação Temporal e Física; Sociabilidade; Aspectos Emocionais; Estimulação a Tempo; Sorobã; Linguagem e Matemática; Orientação, Mobilidade e Acessibilidade; Atividades da Vida Diária; Coordenações Motora Global e Fina, e Equilíbrio; Pré-Alfabetização e Alfabetização; Psicomotricidade; Oficina Pedagógica; entre outras. No nosso escopo apresentaremos apenas os seguintes tópicos: Sistema Braille e a Musicografia Braille; Orientação, Mobilidade e Acessibilidade; Atividades da Vida Diária; Psicomotricidade; e Adaptações: física, curricular e material.

---

[71] Dr. Xavier Sigaud, médico francês, esteve a serviço da Corte Imperial brasileira e era pai de Adélia Sigaud, que sofria de cegueira total.

2.2.2 Sistema de escrita e leitura Braille e a musicografia Braille

Se a imprensa, sistematizada pelo alemão João Gutemberg[72], foi uma das maiores invenções do milênio passado, o mesmo podemos afirmar em relação ao Sistema Braille, criado por Louis Braille. Este sistema tátil, de escrita e leitura, foi o principal recurso para a comunicação e, consequentemente, para a educação efetiva de pessoas com deficiência visual.

Nas décadas de oitenta e noventa foram feitos inúmeros estudos, no sentido de unificar o Sistema e a Musicografia Braille. Em junho de 1987, foi feito um acordo em Montevidéu para a revisão e os ajustes do Sistema Braille, hoje com 63 caracteres. As resoluções deste encontro passaram a entrar em vigor em 1º de janeiro de 1988, assim como foi estruturada a signografia de outras representações que vinham sendo utilizadas em vários idiomas, na linguagem musical, na astronomia, na engenharia elétrica e eletrônica, na informática, em índice e marcas, na geometria e fonética (CBE, 2002).

Recentemente foi lançada a última versão da escrita do Sistema Braille para os países de língua portuguesa (BRASIL, 2002), que passou a vigorar em 1º de janeiro de 2003, assim como o Novo Manual Internacional de Musicografia Braille, recompilado por Bettye Krolick (MOTA, 2004, p. 7).

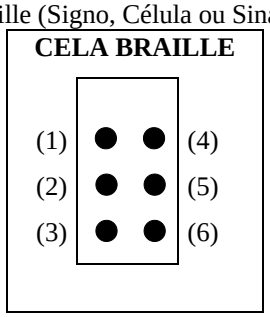
O referido Sistema consiste em uma forma de representação gráfica para cegos, que pode registrar variados códigos. É, particularmente, um sistema tátil perceptível ao toque dos dedos, "[...] baseado na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma" (PIÑERO, QUERO, DÍAZ, 1994, p. 228)[73]. Vejamos, a seguir, o exemplo de um Signo, ou uma Cela, ou uma Célula Braille, ou Sinal Fundamental.

---

[72] João Gutenberg ou Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg nasceu em 24 de junho de 1397, na Mogúncia (Alemanha) e faleceu em 3 de fevereiro de 1468. Este inventor alemão ficou famoso por sua contribuição tecnológica referente à tipografia. Em especial ele inventou: uma liga para os tipos de metal; tintas à base de óleo, prensa gráfica inspirada nas prensas que eram utilizadas para espremer uvas no fabrico do vinho; e aprimorou os tipos móveis. Sua obra mais importante foi a produção da Bíblia Sagrada que começou em 1450 e finalizada, provavelmente, em 1455, marcando o início da produção em massa de livros no Ocidente. Fonte: <http://br.geocities.com/saladefisica9/biografias/gutenberg.htm>. Acessada em: 16 dez. 2007.

[73] "[...] basado en la combinación de seis puntos en relieve, dispoestos en dos columnas verticales y paralelas de tres puntos cada una".

Figura 2 - Cela Braille (Signo, Célula ou Sinal Fundamental)



Esta Cela Braille, oferece 12 símbolos básicos que resultam em 63 combinações representando sinais gráficos – letras, números, expressões matemáticas e geométricas, sinais musicais, entre outros (Figura 3). Vários autores consideram os 10 símbolos sinalizados a seguir, como básicos, norteadores para os outros símbolos Braille. (TOMÉ, 2003, p. 35).

Figura 3 - Dez celas Braille básicas

Sistema Braille Composta por 10 Celas Braille Básicas									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
● ○ ○ ○ ○ ○	● ○ ● ○ ○ ○	● ● ○ ○ ○ ○	● ● ○ ● ○ ○	● ○ ○ ● ○ ○	● ● ● ○ ○ ○	● ● ● ● ○ ○	● ○ ● ● ○ ○	○ ● ● ○ ○ ○	○ ● ● ● ○ ○

A Cela Braille é dividida em parte superior (pontos 1, 2, 4 e 5) e em parte inferior (pontos 2, 3, 5 e 6). Sua escrita inicialmente era feita à mão em um papel grosso, com ajuda de três dispositivos chamados de prancheta, reglete e punção Braille. Hoje, é utilizado o papel sulfite ou papel 40.

A reglete é uma prancha de madeira retangular de 31 x 19 centímetros, tendo no alto um dispositivo para prender o papel (Figura 4). Nas laterais verticais da **prancheta** existem orifícios aonde é fixada a régua dupla de metal, pela qual são escritas as palavras. Na parte superior desta régua estão as celas vazadas com as reentrâncias correspondentes aos seis pontos e, na parte inferior, os conjuntos de seis furos em baixo relevo, na mesma disposição das celas. O papel é colocado entre estas duas partes da régua. Existe também a reglete de bolso (Figura 5), que é feita em alumínio apresentada nas versões de: 15, 20 ou 27 celas por 4 linhas.

Figura 4 – Reglete de mesa

Fonte: Fênix DV

Figura 5 - Reglete de bolso

Fonte: http://www.slmetalumi.com.br/

O **punção** (Figura 6) tem a função de uma caneta, formada por uma pequena haste de metal de ponta arredondada e presa a um punho de plástico que, anatomicamente, se ajusta à mão. Sua leitura é feita cela por cela, ou melhor, letra por letra, ou número por número, ou nota por nota, tornando mais demorada a sua compreensão geral por exigir "[...] assim uma grande carga na memória operativa" (PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 1994, p. 234).[74]

Figura 6 - Punções

Fonte: http://blog.brasilacademico.com/2010/09/partitura-em-braile-para-musicos-cegos.html

Nas figuras a seguir demonstraremos os 63 signos do Sistema Braille, correspondentes às letras, sinais gráficos, números, e alguns sinais musicais. (KROLICK, 1998, p. 202; CBE, 2002, p. 15-16). Existem muitos sinais que são representados por dois ou mais signos. Quanto à ordem da escrita, esta segue a lógica da escrita em negro. A leitura em Braille requer um aprendizado distinto, mediante o uso do tato das pontas dos dedos indicadores sobre os pontos das celas em alto-relevo. Esta leitura se realiza letra por letra ou sinal por sinal, individualmente, numa velocidade média de leitura de 100 palavras ou sinais por minuto, comparado à metade da média de um leitor vidente. "Fundamentalmente isto acontece devido ao campo perceptivo que é superior na leitura visual do que na táctil, onde é forçado a ler letra por letra, impondo assim uma grande carga na memória operativa" (PIÑERO, QUERO, DÍAZ, 1994, p. 234). Este fato requer do educador uma flexibilidade de tempo diante de práticas de leituras a serem realizadas em coletivo ou individualmente com

[74] "[...] así una gran carga a la memoria operativa".

pessoas com deficiência visual. Vejamos a seguir a apresentação detalhada das sete séries dos 63 signos Braille. No Apêndices H apresentamos a mesma série com explicações adicionais.

a) Primeira série – escrita na parte superior da cela braile, correspondente aos pontos 1, 2, 4 e 5.

Figura 7 - Signos do Sistema Braille (Primeira série)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
● ○ ○ ○ ○ ○	● ○ ● ○ ○ ○	● ● ○ ○ ○ ○	● ● ○ ● ○ ○	● ○ ○ ● ○ ○	● ● ● ○ ○ ○	● ● ● ● ○ ○	● ○ ● ● ○ ○	○ ● ● ○ ○ ○	○ ● ● ● ○ ○
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
		Ligadura	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
			Notas musicais em colcheias						

b) Segunda série – escrita na parte superior da cela Braille, correspondente aos pontos 1, 2, 4 e 5, acrescido do ponto 3.

Figura 8 - Signos do Sistema Braille (Segunda série)

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
● ○ ○ ○ ● ○	● ○ ● ○ ● ○	● ● ○ ○ ● ○	● ● ○ ● ● ○	● ○ ○ ● ● ○	● ● ● ○ ● ○	● ● ● ● ● ○	● ○ ● ● ● ○	○ ● ● ○ ● ○	○ ● ● ● ● ○
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
		Pausa da semibreve e da semínima	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
			Notas musicais em mínimas e/ou em fusas						

c) Terceira série – escrita na parte superior da cela Braille, correspondente aos pontos 1, 2, 4 e 5, acrescido dos pontos 3 e 6.

Figura 9 - Signos do Sistema Braille (Terceira série)

21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
● ○ ○ ○ ● ●	● ○ ● ○ ● ●	● ● ○ ○ ● ●	● ● ○ ● ● ●	● ○ ○ ● ● ●	● ● ● ○ ● ●	● ● ● ● ● ●	● ○ ● ● ● ●	○ ● ● ○ ● ●	○ ● ● ● ● ●
U	V	X	Y	Z	Ç	É*	Á	È	Ú
Pausas da mínima e da fusa	Pausas da semínima e da semifusa	Pausa da colcheia	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
			Notas musicais em semibreves e/ou em semicolcheias						

d) Quarta série – escrita na parte superior da cela Braille, correspondente aos pontos 1, 2, 4 e 5, acrescido do ponto 6.

Figura 10 - Signos do Sistema Braille (Quarta série)

31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
● ○ ○ ○ ○ ●	● ○ ● ○ ○ ●	● ● ○ ○ ○ ●	● ● ○ ● ○ ●	● ○ ○ ● ○ ●	● ● ● ○ ○ ●	● ● ● ● ○ ●	● ○ ● ● ○ ●	○ ● ● ○ ○ ●	○ ● ● ● ○ ●
Â	Ê (	Ì	Ô	Ù	À	Ï	Ü	Õ	Ò W
Bequadro	Bemol	Sustenido	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
			Notas musicais em semínimas e/ou em semifusas.						

e) Quinta série – segue a mesma sequência da primeira série, mas escrita na parte inferior da cela Braille, correspondente aos pontos 2, 3, 5 e 6.

Figura 11 - Signos do Sistema Braille (Quinta série)

41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
○ ○ ● ○ ○ ○	○ ○ ● ○ ● ○	○ ○ ● ● ○ ○	○ ○ ● ● ○ ●	○ ○ ● ○ ○ ●	○ ○ ● ● ● ○	○ ○ ● ● ● ●	○ ○ ● ○ ● ●	○ ○ ○ ● ● ○	○ ○ ○ ● ● ●
,	;	:	. ÷	?	! +	( ) =	“	*	”
		7as.		Apogiatura	Staccato			5as.	6as.

f) Sexta série - utiliza apenas as combinações entre os pontos 3,4,5 e 6 da cela Braille.

Figura 12 - Signos do Sistema Braille (Sexta série)

51	52	53	54	55	56
○ ● ○ ○ ● ○	○ ● ○ ● ● ○	○ ● ○ ● ● ●	○ ● ○ ○ ● ●	○ ○ ○ ○ ● ●	○ ○ ○ ○ ● ○
í e /	ã s/palav.	s/núm.	ó	- hífen	ponto
2as.		4as.	3as.	8as.*	

* Os intervalos referentes à nona, décima, décima primeira e décima segunda são representados por duas celas distintas

g) Sétima série – utiliza apenas as combinações entre os pontos 4, 5 e 6, todos escritos à direita da cela Braille.

Figura 13 - Signos do Sistema Braille (Sétima série)

57	58	59	60	61	62	63
○ ● ○ ○ ○ ○	○ ● ○ ● ○ ○	○ ● ○ ● ○ ●	○ ○ ○ ● ○ ●	○ ○ ○ ○ ○ ●	○ ○ ○ ● ○ ○	○ ● ○ ○ ○ ●
		itálico		Minúscula		Maiúscula
1ª. oitava	2ª. oitava	3ª. oitava	6ª. oitava	7ª. oitava Ponto de aumento	4ª. oitava	5ª. oitava

Segundo Piñero, Quero e Díaz (1994, p. 229) e, considerando nossas adaptações, no Sistema Braille podemos identificar sete séries: a) cinco séries de dez celas Braille em que as combinações dos pontos são agrupadas, apresentando coerência e compreensão lógica (ora com acréscimo do ponto 3 ou então dos pontos 3 e 6, ora com o acréscimo de apenas o ponto 6, ou ainda, considerando a escrita da primeira série sendo apresentada na parte inferior - pontos 2, 3, 5 e 6); b) uma série de seis celas, considerando as combinações de 3, 4, 5 e 6; c) e, finalmente, outra série de sete celas Braille, utilizando as combinações dos pontos à direita – 4, 5 e 6. Vejamos melhor esta explanação:

a) Na primeira série são usadas até os quatros primeiros pontos, referentes à parte superior da cela (1, 2, 4 e 5);
b) Na segunda série repete o modelo anterior (1, 2, 4 e 5), acrescentando o ponto 3;

c) Na terceira série repete o modelo anterior (1, 2, 4, 5 e 3) acrescentando o ponto 6;
d) Na quarta série repete o modelo da primeira série (1, 2, 4, 5) acrescentando o ponto 6;
e) Na quinta série, os pontos 1 e 4 não são utilizados, tomando lugar os pontos 2, 3, 5 e 6 que representam a parte inferior da cela;
f) Na sexta série, composta de seis signos ou celas, usa-se apenas os pontos 3, 4, 5 e 6.
g) Na sétima série, composta de sete signos ou celas, usa-se os pontos da coluna da direita – 3, 5 e 6.

Como já foi apresentado anteriormente, na Musicografia Braille são utilizados os mesmos sinais do Sistema Braille, para a representação de todos os sinais musicais – notas, figuras de som e de pausa, compasso, ornamento, dinâmica, oitavas, entre outros. Centrando nossas observações no campo da Musicografia Braille e observando a representação gráfica deste sistema, compreendemos que, praticamente, há uma sequência lógica nas séries.[75] Portanto:

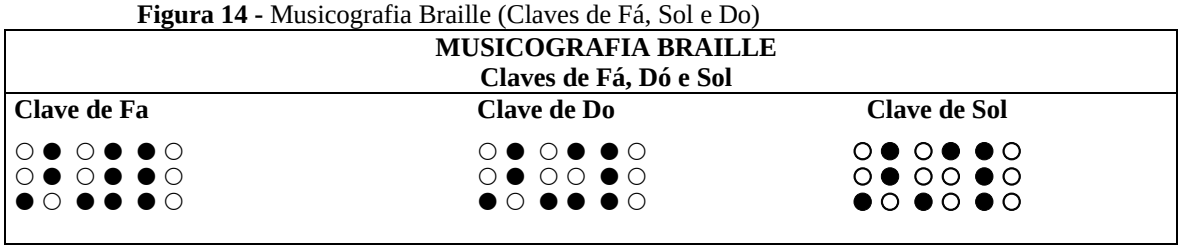
a) a primeira série apresenta a ligadura e as notas em colcheias;
b) a segunda série apresenta as pausas da semibreve e da semínima, e as notas musicais em mínimas e/ou em fusas;
c) a terceira série apresenta as pausas da mínima e da fusa, da semínima e da semifusa, e pausa da colcheia, além das notas em semibreve ou semicolcheia;
d) a quarta série apresenta as alterações de bequadro, bemol e sustenido e as notas em semínima e semifusa;
e) a quinta série apresenta sinais de apogiatura, staccato e intervalos de quinta, sexta e sétima;
f) a sexta série apresenta sinais dos intervalos de segunda, quarta, terceira e oitava;
g) a sétima série apresenta sinais das sete oitavas e o ponto de aumento.

Vale ressaltar que, em se tratando das figuras de valores, que têm dupla interpretação e representação, estas serão determinadas de acordo com os tempos do compasso em que estão sendo apresentados.

É imprescindível que as pessoas comuns compreendam "a nova e/ou diferente" ordenação e lógica estabelecida pelo Sistema Braille, pois assim os ajudarão na compreensão, assimilação e transmissão destes sinais. Nas próximas figuras, apresentamos outros exemplos, em grupo de três celas, nos quais podemos observar a coerência das estruturas do Sistema Braille e sua Musicografia.

[75] Veja também Tomé (2003).

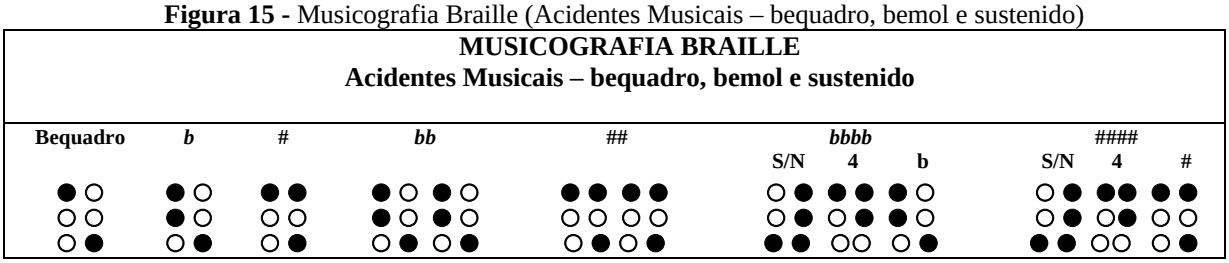
Figura 14 - Musicografia Braille (Claves de Fá, Sol e Do)



A mudança que observamos nestas três claves é registrada na segunda cela de cada grupo. Quanto às primeiras e às terceiras celas, estas se mantêm inalteradas.

Nos sinais de alteração: bequadro, bemol e sustenido, há uma constância nos pontos 1 e 6 (Figura 15). Os pontos 2 e 4 vão variar a depender do acidente. Se a cela correspondente ao sinal de bemol for repetida, então temos duplo bemol e o mesmo acontece com o sustenido. Portanto, são repetidas as celas correspondentes ao bemol e ao sustenido para sinalizá-los em dobrado bemol e/ou em dobrado sustenido. No caso de apresentar quatro sustenidos ou quatro bemóis, escreve-se primeiramente a cela representando o sinal de número, seguida da cela representando o número 4, para depois a cela representando o acidente desejado (bemol ou sustenido). Este procedimento diminui o espaço e o número de celas a serem escritas.

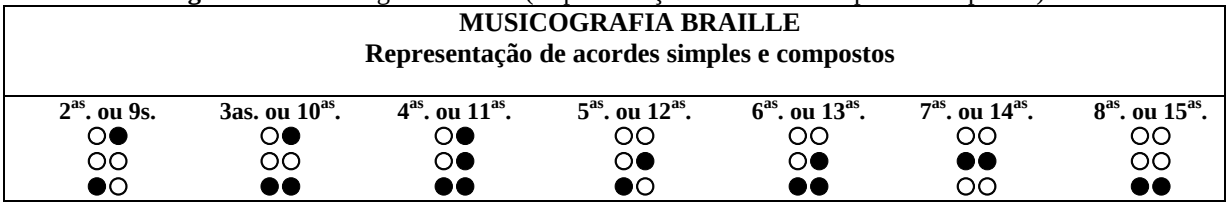
Figura 15 - Musicografia Braille (Acidentes Musicais – bequadro, bemol e sustenido)



S/N = sinal de número.

No próximo exemplo apresentamos a série de notas duplas. Cada cela é colocada após a nota mais grave. É necessário observar detalhadamente as celas, seus pontos, ordens e sequências. Certamente encontraremos uma relação lógica entre eles.

Figura 16 - Musicografia Braille (Representação de acordes simples e compostos)



Segundo Mota, "os intervalos maiores de uma oitava são escritos com os mesmos sinais de acordes vistos anteriormente, precedidos do sinal de oitava correspondente". Desta forma, o "intervalo de uma nona se escreve com o intervalo de segunda, precedido da sua

oitava correspondente [...]". O intervalo de uma décima se escreve com o intervalo de uma terça, precedido de sua oitava correspondente. E assim sucessivamente (MOTA, 2004, p. 37).

Há muitos outros sinais Braille compostos de duas ou mais celas que representam sinais musicais variados. Este aprendizado deve acontecer com bastante cautela, na medida das experiências práticas. Antes de iniciar o trabalho de alfabetização musical, tanto na Musicografia Convencional quanto na Musicografia Braille, devemos exercitar atividades musicais práticas que proporcionem aos educandos: consciência corporal, estrutura espacial, todas as percepções sensoriais, orientações temporal e física, sociabilidade, aspectos emocionais, conhecimentos básicos da linguagem e da matemática, orientação, mobilidade e acessibilidade, atividades da vida diária, coordenações motora global e fina, e equilíbrio do corpo e dos objetos no tempo e no espaço.

Segundo nossas experiências, a escrita e a leitura das duas musicografias devem ser iniciadas após os educandos terem sidos alfabetizados: em negro, para os educandos comuns; e em Braille, para os educandos com deficiência visual. Mesmo assim, necessitamos de um tempo de trabalho em atividades musicais práticas para depois iniciarmos com os estudos teóricos. Devemos exercitar os conceitos básicos musicais de: melodia, harmonia, ritmo, forma, timbre e tessitura. Da mesma forma, o tempo, o compasso, as células, as frases, os períodos, pergunta e resposta, notas ascendentes e descendentes, permanência no grave ou no agudo, saltos curtos e longos, graus conjuntos, graus disjuntos e acordes. Estes elementos musicais poderão ser vivenciados usando variadas percepções:

a) auditiva, mediante a audição de música acompanhada com a explicação oral;
b) cinestésica, mediante a gesticulação com os braços e ou com o corpo todo;
c) visual e tátil, mediante a apresentação de cartões em alto-relevo e objetos variados em que são representados os sinais musicais correspondentes, a exemplo dos cartões contendo gráficos de altura, forma, ritmo, tessitura, entre outros.
d) sinestésica, mediante a apresentação e vivência dos conceitos via duas ou mais percepções simultâneas;
e) olfativa e gustativa mediante a exploração de conceitos não musicais adaptados aos musicais.

A prática levou-me a realizar atividades envolvendo as percepções tátil e auditiva, com o apoio de cartões de células Braille e da escrita em negro, em tamanhos ampliados. Neste sentido, elaboramos muitos materiais didáticos representados em alto-relevo e em formatos diferenciados, mas que atendessem à clientela não vidente e aos objetivos musicais e extramusicais propostos (Vejas algumas sugestões no Apêndice J). Concordando com Piñero,

Quero e Díaz (1994, p. 240), quanto mais proporcionarmos atividades que levem os educandos a discriminarem conceitos via as percepções tátil e auditiva, mais eles alcançarão elevado nível de habilidade para identificar e discriminar sons, palavras, sequências, tamanhos e proporções, linhas rítmicas e melódicas das frases e entonações.

A escrita Braille e sua musicografia podem ser realizadas por vários caminhos. Como primeiro caminho, mencionamos a escrita manual, mediante a utilização da prancheta ou reglete de mesa, do punção e do papel sulfite (papel 40).

> Para que a leitura da escrita à mão possa ser feita normalmente, ou seja, da esquerda para a direita, é necessário começar a escrever da direita para a esquerda, invertendo a ordem da numeração dos pontos dentro da cela. Dessa maneira, o baixo relevo que se faz ao escrever ficará como ponto em alto-relevo situado no lugar correto, quando o papel for virado (PIÑERO, QUERO, DÍAZ, 2003, p. 236).

Como segundo caminho, existe a escrita manual realizada por uma máquina de escrever, que nos faz lembrar os modelos de máquinas de escrever manuais que eram utilizadas nas décadas passadas. Como exemplo, apresentamos a máquina modelo Perkins Braille, fabricada por *Perkins School of the Blind*, em Massachusetts – USA.

Figura 17 - Máquina Perkins

Fonte: http://www.ver.com.co/hogar/braille-perkins.html

Devemos estar cientes das possibilidades de “comunicação” por vários caminhos e, por conseguinte, promovermos inúmeras adaptações para que toda trajetória de trabalho seja realizada com êxito e com promoção de oportunidades, conforme já mencionado anteriormente.

A escrita nesta máquina acontece de forma convencional, da esquerda para a direita, obedecendo à ordem dos pontos das celas. Esta possui seis teclas que correspondem a cada um dos pontos da cela geradora Braille, e mais três teclas representando espaçador, avanço de linha e retrocesso. Ao todo são nove teclas em tamanhos diferenciados, como demonstraremos a seguir.

Figura 18 - Representação estilizada das nove teclas da Máquina Perkins Brailler

REPRESENTAÇÃO ESTILIZADA DAS NOVE TECLAS DA MÁQUINA PERKINS BRAILLER

Tecla 1 | Tecla 2 | Tecla 3 | Tecla 4 | Tecla 5 | Tecla 6 | Tecla 7 | Tecla 8 | Tecla 9

A tecla 1 corresponde ao dedo mínimo da mão esquerda e representa avanço de linha. As teclas 2, 3 e 4 correspondem aos dedos da mão esquerda (anular, médio e indicador) e representam os pontos da cela Braille 3, 2 e 1. A tecla 5 corresponde aos polegares de ambas as mãos e representa a barra de espaçamento. As teclas 6, 7, e 8 correspondem aos dedos da mão direita (indicador, médio e anular) e representam os pontos 4, 5 e 6 da cela Braille. E, finalmente, a tecla 9, corresponde ao dedo mínimo da mão direita que representa o retrocesso da folha escrita.

Apesar desta máquina se apresentar em formato pequeno, mas bastante pesado, seu uso oferece as seguintes vantagens: as teclas podem ser pressionadas cada uma em separado, ou simultaneamente, permitindo construir a combinação que compõe um elemento Braille de uma só vez; o relevo dos pontos permite a leitura direta; a escrita acontece no mesmo sentido da leitura; oferece maior rapidez na escrita, assim como qualidade nos relevos dos pontos; e tantas outras vantagens. A máquina Perkins-Brailler começou a ser produzida no Brasil a partir de 1999, oferecendo facilidades de aquisição e menor preço de custo (GIL, 2000, p. 43).

Hoje, com o avanço tecnológico, existem programas de computadores que fazem a transferência da escrita comum para a escrita em Braille, assim como sua leitura audiovisual. Neste sentido usa-se o termo "Tiflotecnologia" que representa "o conjunto de técnicas, conhecimentos e recursos voltados a proporcionar aos cegos e deficientes visuais os mais adequados meios para a correta utilização da tecnologia, com a finalidade de favorecer a autonomia da pessoa e a plena integração social, educacional e do trabalho" (CAPARRÓS, 2003, p. 307).

O instrutor de tiflotecnologia deve trabalhar em equipe interdisciplinar juntamente com professores, psicólogos, técnicos de reabilitação básica e tantos outros que se fizerem necessários. Além do mais, ele deve ter em disponibilidade os equipamentos básicos desta área de conhecimento e de trabalho: computador PC, sistema de síntese de voz, sistema de ampliação de caracteres, impressora a tinta, Impressora Braille, Linha Braille, Braille Falado e variados programas de aplicação.

Figura 19 - Impressora Braille portátil

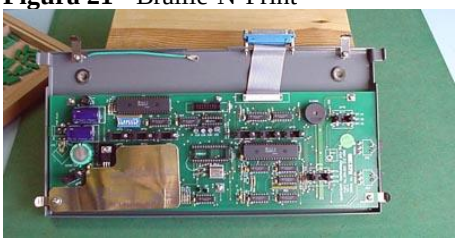
Fonte: http://www.inovacaotecnologica.com.br/noticias/imagens/010170060816-braille_3.jpg

Caparrós classifica estas adaptações tiflológicas em dois grupos de usuários: o grupo dos cegos e o grupo dos deficientes visuais [ou grupo de visão subnormal]. Para atender ao grupo de estudantes cegos são oferecidos os recursos: Síntese de Voz, Linha Braille, Braille Falado, Braille-N-Print, Optacon, O.C.R., Calculadoras Científicas, e o Livro Falado. No tocante aos estudantes com visão subnormal é oferecido o Programa de Ampliação na Tela do Computador e Telelupas (2003, p. 208).

Figura 20 - Linha Braille

Fonte: http://www.ataraxia.pt/easybraille.php

Figura 21 - Braille-N-Print[76]



Aqui no Brasil temos os seguintes sistemas tiflotecnológicos: Programa Dosvoz, que foi desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Virtual Vision, desenvolvido pela *MicroPower*, em São Carlos do Sul – São Paulo; Display Braille e Braille Falado, e tantos outros que estão sendo desenvolvidos como parte de pesquisa nos grandes centros universitários do nosso país. No campo do ensino de música, provavelmente, no próximo ano (2009) será apresentado o Software Musibraille, desenvolvido por José Antonio Borges e Dolores Tomé, uma parceria do Universidade Federal do Rio de Janeiro com apoio substancial da Petrobrás. Este site irá possibilitar, tanto a pessoa vidente quanto a pessoa com deficiência visual, a ler, escrever e ouvir música registrada nas duas musicografias convencionais – em tinta e em braille.

Em geral, a tecnologia aplicada à educação deve atender a todos os educandos, sejam

[76] Disponível em: http://www.infornet-formacion.com/campus/files/archivos/cursos_online/6630_La_atenci%C3%B3n_a_la_diversidad_en_el_alumnado_de_educaci%C3%B3n_obligatoria__O-I_2015_16/Capitulo%205/images/pic034.jpg

eles comuns ou com necessidades específicas. Para os educandos com deficiência visual, a tecnologia inserida como área da linguagem se faz presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio –, promovendo os seguintes objetivos:

- Atender em igualdade de oportunidades, as orientações curriculares nacionais;
- Melhorar a qualidade educacional do ensino;
- Utilizar programas educacionais de computador com fins pedagógicos e didáticos;
- Ensinar aos educandos o manejo do computador e dos periféricos específicos necessários;
- ⇨ Facilitar o acesso, tratamento e organização da informação;
- ⇨ Promover a integração e inclusão dos educandos no contexto comum;
- ⇨ Estruturar e ordenar o sistema de estudo e organização dos seus trabalhos escolares;
- ⇨ Desenvolver nos educandos a possibilidade de buscar opções para sua futura integração no sistema de trabalho;
- ⇨ Estimular a visão residual por meio do computador;
- ⇨ Estimular a pesquisa e ampliação dos conhecimentos variados e atualização das informações (CAPARRÓS, 2003, p. 314-315).

No contexto do ensino de música existem muitos sites que o educando com deficiência visual pode ter acesso, desde que a escola e, se possível ele próprio, tenham conhecimentos e equipamentos referentes à tiflotecnologia. Os benefícios que esta área promove ao educando em foco são imprescindíveis para o processo da inclusão e para o cumprimento legal dos documentos nacionais e internacionais. Em consonância com Caparrós, o acesso à tiflotecnologia proporciona: melhor adaptação à escola comum e às áreas curriculares; acesso à mesma fonte de informação que seus colegas comuns; realização de tarefas escolares em igualdade de oportunidades; veículo de comunicação comum a outros centros escolares, base de dados, lojas, bibliotecas e outros; colaboração mútua entre os envolvidos; possibilidade de atenuar deficiências associadas à visual (CAPARRÓS, 2003, p. 318).

2.2.3 Orientação, mobilidade e acessibilidade (OMA)

A Orientação, Mobilidade e Acessibilidade representam uma disciplina que trabalha as capacidades presentes na vida de todos nós. Estas capacidades dizem respeito às percepções do ambiente em que estamos interagindo e aos movimentos que necessitamos realizar durante as ações. Em geral, a visão é o primeiro sentido que mais contribui para a nossa orientação e mobilidade, de forma mais precisa e direta.

Portanto, a OMA diz respeito ao direcionamento apropriado para o relacionamento da pessoa consigo própria, com o espaço do ambiente em que se realiza a ação, e com a locomoção em outros espaços maiores, garantindo, com segurança, sua proporcionalidade de movimento, mobilidade e acessibilidade. Em se tratando de pessoa com deficiência visual, a OMA se refere a uma disciplina composta de vários procedimentos que promove um melhor desempenho e independência no relacionamento pessoal e social, bem como nas atividades profissionais que o educando venha a exercer.

Para uma pessoa com deficiência visual, a Orientação é uma atividade indispensável, pois desenvolve o aprendizado no uso de todos os sentidos para obter informações do ambiente em que se está inserido. Estar ciente – como está, onde está, de onde veio, para onde ir e como fazer para chegar ao lugar desejado – requer uma série de exercícios e treinamentos envolvendo todas as percepções sensoriais.

Consideramos que, no movimento de uma pessoa no tempo e no espaço, a orientação vem em primeiro lugar, a mobilidade vem em segundo e, consequentemente a acessibilidade vem em terceiro. Deste modo, definimos a Orientação como um processo para utilizar todos os sentidos, tendo em vista estabelecer a posição e o relacionamento de uma pessoa, com objetos significativos no ambiente. A orientação do educando com deficiência visual em relação ao seu ambiente, é alcançada mediante recursos e exercícios que lhe permitem a utilização de todas as percepções.

Quanto à mobilidade, podemos defini-la como a locomoção de uma pessoa de uma posição presente para uma posição desejada, sendo alcançada mediante um sistema de exercícios e treinamentos que envolvem a utilização de recursos mecânicos, óticos, eletrônicos, além da própria locomoção da pessoa. Seu programa deve seguir, progressivamente, certas orientações a serem realizadas em locais específicos, assim como: ambientes interno e externo, área residencial, pequeno distrito comercial e grande zona comercial.

A mobilidade é o aprendizado indispensável para a execução e o controle dos movimentos físicos de forma organizada, progressiva, independente e eficaz que pode ser realizada das seguintes formas: Guia Vidente, com ajuda de outra pessoa vidente; Autoproteção, usando seu próprio corpo; Cão-Guia, um cão treinado para esta finalidade; Bengala Longa, usando uma bengala; e Ajudas Eletrônicas com a tecnologia (FELIPPE; MOTA, 2003). A seguir podemos observar uma pessoa fazendo uso de uma bengala longa (Figura 22).

Figura 22 - Demonstração do uso da bengala longa

Para cada forma de mobilidade citada existem inúmeras técnicas e exercícios progressivos a serem realizados em espaços variados, sempre sob a orientação de profissionais habilitados. O educador musical, que trabalha com educandos cegos e/ou deficientes visuais deve estar consciente destas técnicas e comportamentos para saber exercitá-las em sala de aula e até melhor utilizá-la em atividades envolvendo a música. Ele também deve reforçá-las com técnicas e exercícios comuns direcionados ao ensino de música. Como exemplo existem alguns estímulos envolvendo uma ou duas percepções que podem ser importantes fontes de aprendizado, tanto para a vida diária quanto no aprendizado musical (FELIPPE; MOTA, 2003). Referente ao estímulo auditivo:

a) orientar-se pelos sons comuns das pessoas, dos objetos e dos sons, na sala de aula e/ou fora dela;
b) identificar diversos sons em variados ambientes;
c) posicionar-se em relação a uma fonte sonora específica (de frente, de costas, com o lado direito/esquerdo);
d) gesticular, engatinhar, caminhar, dançar, correr, trotar ao encontro de uma fonte sonora, ou em paralelo a ela;
e) identificar pessoas pelas vozes;
f) identificar objetos, instrumentos e músicas pelos sons;
g) realizar jogos de imitação, criação, adivinhações e dramatizações;
h) usar instrumentos, rádio, discos, fitas cassetes, CDs, DVDs e celulares, com reproduções de variados sons (FELIPPE; MOTA, 2003).

De acordo com Felippe e Mota, podemos sinalizar alguns estímulos tátil-cinestésicos a seguir:

a) apresentar uma Arca dos Tesouros ou uma Caixa de Surpresa, contendo variados objetos e instrumentos a serem manipulados (explorar cores, sonoridade, manulação, texturas, peso, tamanho, forma, temperatura, consistência e outros);
b) construir e manusear mapas táteis, maquetes, modelos esquematizados, miniaturas e outros, relacionados aos conceitos musicais;
c) manipular instrumentos, tecidos, papéis, papelão, lixas, com variados tipos de textura e tamanhos para trabalhar textura e formas musicais;

d) modelar com massa, argila ou barro, formas de instrumentos musicais, assim como organização de uma orquestra, formas de uma música ou outros conceitos;
e) realizar jogos sonoros de montar, encaixar, seriar e comparar sons e instrumentos musicais;
f) explorar todas as possibilidades de movimentos básicos aliando-os à música, assim como rastejar, engatinhar, escorregar, andar, correr, pular, saltar, rolar, trepar, dançar, puxar, empurrar, balançar, agachar-se, esticar-se, curvar-se, contorcer-se, fazer preensões, trotar, entre outros;
g) trabalhar atividades lúdicas e cênicas (FELIPPE; MOTA, 2003).

Quanto ao estímulo olfativo podemos desenvolver as seguintes atividades:

a) apresentar uma Arca dos Aromas, contendo vários frascos de diversas essências;
b) apresentar uma Arca de Objetos contendo plásticos, frutas, flores, vegetais, comidas, entre outros;
c) apresentar objetos que tenham aroma identificável e que estejam relacionados ao texto de uma música que esteja sendo trabalhada (FELIPPE; MOTA, 2003).

Quanto ao estímulo gustativo podemos desenvolver as seguintes atividades:

a) degustar várias amostras comestíveis contidas na Arca dos Sabores – sal, açúcar, manteiga, queijo, iogurte, café, chá, fruta, bala, chocolate, entre outras;
b) degustar várias amostras comestíveis que sejam, em paralelo, relacionadas ao texto de uma música que está sendo trabalhada (FELIPPE; MOTA, 2003).

Quanto ao estímulo sinestésico, este pode ser adaptado junto a tantos outros já descritos. Vale ressaltar que todos estes estímulos devem ser vivenciados mediante a apresentação de exercícios que proporcionem aos envolvidos o máximo de higiene, proteção e cuidado com a saúde. Muitas pessoas têm determinadas alergias a vários componentes químicos. É imprescindível que o educador saiba, neste sentido, das limitações individuais de todos os envolvidos.

No propósito referente ao ensino de música, a coerência de se trabalhar estes estímulos com a turma, deve estar aliada aos ambientes e aos objetivos, conteúdos e metodologia musicais. Devemos levar em conta que, deste modo, aumenta a perspectiva do aprendizado de uma gama de conhecimentos, da construção e da transformação de conceitos, procedimentos e atitudes intrínsecos e extrínsecos à música.

Para muitas crianças cegas de nascença, falta-lhes adequada imagem corporal; portanto, elas não compreendem como controlar seu corpo no espaço ou em relação aos objetos no espaço, o que torna indispensável para essas crianças um programa de exercícios referentes à imagem corporal. Outra carência de percepção que a pessoa com deficiência

visual encontra é a falta de compreensão em curto e médio prazo, do espaço, objetos e formas geométricas encontradas no ambiente físico.

Muitas delas podem verbalizar a definição do conceito de quadrado, triângulo, retângulo ou outras formas geométricas, mas quando são orientadas a andar ao redor de um quarteirão quadrangular, são incapazes de explicar quantas viradas têm que ser feitas para completar o circuito. Muitas até não compreendem algumas palavras usadas para descrever as posições no espaço ("acima", "abaixo", "à frente", "atrás"), exigindo que se lhes dediquem exercícios práticos específicos em relação a estes e a tantos outros conceitos.

É imprescindível que o educador musical saiba alguns conteúdos procedimentais capazes ou possíveis de serem vivenciados com seus educandos, sejam pessoas comuns ou pessoas com deficiência visual. Bantulà e Carranza (1999) apontam, na área de Educação Física, inúmeros conteúdos – procedimentais fundamentais e específicos. Estes conteúdos podem ainda ser pensados e adaptados em termos de ensino de música de turmas inclusivas. São eles:

> - Afirmação da lateralidade; percepção e estruturação espacial e temporal; percepção e estruturação do espaço em relação ao tempo;
> - Atitude Postural; controle tônico; controle do corpo em relação ao relaxamento e à respiração;
> - Uso das habilidades básicas (deslocamentos, giros, saltos, manipulação de objetivos); equilíbrio estático e dinâmico;
> - Condicionamento físico geral (aspectos quantitativos do movimento tratados globalmente); utilização do gesto e do movimento para a expressão e a comunicação;
> - Adequação dos movimentos a ritmos externos; integração da qualidade de movimento à própria execução motora;
> - Hábitos de trabalho presentes na atividade corporal (aquecimento, relaxamento, atenção na execução e outros);
> - Utilização de regras e estratégias de jogos coletivos (1999, p. 108).

Neste sentido, podemos vivenciar a música segundo seus quatro blocos de conteúdos que irão desenvolver a orientação: a) percepção e imagem do corpo; b) habilidades, destrezas e condicionamento físico geral; c) expressão e comunicação; e d) habilidade e estratégias de jogos.

Concordamos que, durante as atividades musicais realizadas no processo de ensino-aprendizagem, a flexibilidade e a orientação espacial são componentes imprescindíveis para realizar ações exitosas. A flexibilidade, segundo os autores, “é a capacidade das articulações corporais para dispor do maior alcance articular possível. É determinada pela configuração da articulação a elasticidade dos músculos, a mobilidade normal do indivíduo e os componentes psicológicos.” (BANTULÀ; CARRANZA, 1999, p. 109).

No que tange à orientação espacial “trata-se da capacidade que permite estar sempre consciente da localização do próprio corpo em relação a outros objetos em um espaço, ou, ao contrário, quer dizer, para localizar os objetos em função de sua própria posição, real ou suposta” (BANTULÀ; CARRANZA, 1999, p. 115). Não devemos nos esquecer de que música é movimento e que é necessário ter flexibilidade para cantar, tocar ou se movimentar, enquanto fazemos qualquer atividade musical. Da mesma forma, esta flexibilidade apresenta-se a serviço da orientação e, em seguida, da mobilidade.

Bantulà e Carranza, salientam ainda que o espaço que o nosso corpo ocupa e os objetos que nos rodeiam representam o cenário das nossas ações motoras. Percebê-los corretamente e em todas as suas dimensões, assim como estruturá-los em relação a nós mesmos e em relação aos objetos, e sabermos nos deslocar com precisão, são os objetivos mais importantes para obtenção de êxito nas ações educacionais. Portanto, devemos promover inúmeras ações, tais como:

- Vivências do espaço individual e coletivo;
- Experimentação de diferentes trajetórias, direções e sentidos;
- Reconhecimento e interiorizarão das relações topológicas básicas;
- Estruturação do espaço de ação;
- Tomada de consciência e análise do espaço;
- Apresentação e reprodução de trajetórias;
- Representações gráfica, gestual e oral;
- Abstração e representação de espaços não conhecidos;
- Apreciação e representação de medida, forma, peso, volume e outros;
- Generalizações e relações sobre conceitos espaciais presenciais e virtuais;
- Representação das relações euclidianas;
- Orientação sobre planos e formas (BANTULÀ; CARRANZA, 1999, p. 115-116).

Estas ações devem ser representadas por técnicas de ensino, aliadas aos objetivos, conteúdos e atividades musicais, que representam o foco deste trabalho para com todos os educandos.

Contudo, para que as pessoas com deficiência visual possam exercer plenamente suas atividades, ou melhor, para que elas possam exercer seu direito de ir e vir em qualquer circunstância, não basta terem desenvolvido técnicas de aprendizagem em relação à orientação e mobilidade. É necessário que haja também um eficaz programa de Acessibilidade. Aliás, este termo é recentemente novo, respaldado pela Lei de Acessibilidade, nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O Capítulo I, Art. 1º. (Disposições Gerais) estabelece as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com

deficiência ou com mobilidade reduzida, tendo como meio a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

É importante enfatizar que a Acessibilidade é definida, no Art. 2º., como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Ainda neste artigo, o referido documento aponta como barreiras "qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas [...]". Estas barreiras podem ser: arquitetônicas urbanísticas (as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público); arquitetônicas na edificação (as existentes no interior dos edifícios públicos e privados); arquitetônicas nos transportes (as existentes nos meios de transportes); as barreiras de comunicação (qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, individual ou "de massa").

Ressaltamos que a Lei de Acessibilidade (Art. 2º, Inciso III) afirma que todas as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, sejam elas temporária ou permanente, têm o direito de se relacionar com o meio e de utilizar todos os elemento de urbanização, mobiliário urbano e ajuda técnica acessíveis à sociedade. No Capítulo VIII, o Art. 21 afirma que o poder público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados "ao desenvolvimento tecnológico orientado à profusão de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiências" (Inciso II).

Devemos lembrar que a ajuda técnica significa "qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico" (Art. 2º, parágrafo II, inciso VI). Neste sentido, temos a responsabilidade e a obrigatoriedade de sermos parceiros desta causa, promovendo caminhos em prol da acessibilidade, no nosso caso eespecífico, aos educandos com deficiência visual nas escolas, nas salas de aulas e, consequentemente, nas práticas referentes ao ensino de música. É mister sempre verificar o acesso destas pessoas nas dependências da escola e nos locais mais frequentados por eles. Trata-se de profissionalismo e exercício de cidadania a pessoa que comunica, aos órgãos competentes, sobre a necessidade de se eliminar barreiras arquitetônica e de comunicação, e também sobre a eficácia da promoção da plena acessibilidade.

2.2.4 Atividades da vida diária (AVD)

Na disciplina “Atividades de Vida Diária” (AVD) são trabalhadas atividades necessárias para a realização de tarefas cotidianas referentes ao cuidado pessoal, cuidado com a casa, atividades sociais, atividades de comunicação, entre outras (COÍN; ENRÍQUEZ, 1994, p. 257). No repertório comportamental da pessoa com deficiência torna-se necessária a aquisição prévia de requisitos que consistem num conjunto de habilidades básicas que ela deve adquirir desde a infância: habilidades motoras grossa e fina, desenvolvimento conceitual, treinamento de sistema perceptivo, habilidades de orientação e mobilidade, entre outras. O objetivo desta disciplina é o de ajustar a pessoa com deficiência visual a uma nova situação de vida, incluindo mudanças de hábitos, atitudes, reformulação da autoimagem, integração social e desenvolvimento dos sentidos reminiscentes.

O educador musical também deve avaliar o nível de envolvimento dos educandos com deficiência visual, referente à disciplina AVD, principalmente em sua aula, aonde são trabalhadas inúmeras atividades musicais, a exemplo da Abordagem de Educação Musical CLATEC. Existem vários tipos de métodos (direto ou indireto) e de registros psicofisiológicos que podem ser utilizados com eficácia.

Orientamo-nos em Mayor e Labrador (1984) e em Coín e Enríquez (2003, p. 258) que sugerem um modelo de repertório comportamental que facilita a avaliação diagnóstica do educando com deficiência visual. Aproveitei suas sugestões e fizemos as adaptações necessárias, apresentadas no Quadro a seguir, tendo em vista que o processo de ensino de música CLATEC envolve atividades de construção de instrumentos alternativos, leituras de/e sobre música, apreciação musical contextualizada, estudo de técnicas corporal, vocal e instrumental, criação e apresentação musicais. Estas, para serem realizadas com êxito, necessitam de superação e reforço em vários comportamentos.

Quadro 10 - Atividades da Vida Diária adaptadas ao ensino de música com Abordagem Musical CLATEC

ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA ADAPTADAS AO ENSINO DE MÚSICA COM ABORDAGEM MUSICAL CLATEC (Repertório Comportamental)
Cuidados Pessoais Higiene: utiliza o sanitário; lava as mãos e o rosto; escova os dentes; limpa as unhas; lava, seca e escova os cabelos; é pontual quanto às suas obrigações referentes aos remédios, obrigações escolar e familiar; entre outros. Vestuário: identifica a roupa que está usando; veste-se corretamente; calça e amarra os sapatos; usa acessórios de enfeite; porta bolsa, sacola e mochilas; entre outros.
Atividades do Lar Faz sua cama; limpa seu quarto; arruma a casa; prepara sua comida; limpa os utensílios de cozinha; arruma seu guarda-roupa, entre outras.
Atividades Sociais Cumprimenta as pessoas; mantém um diálogo com os colegas; utiliza telefone e celular; usa equipamentos sonoros em casa e na escola; é solícito com os colegas; faz compras na cantina; faz compras semanais; participa das comemorações festivas; gosta de dançar e de cantar; entre outras.
Materiais de Uso Comum Utiliza tomadas; utiliza chaves; lida com dinheiro; sabe lidar com tesoura e lixas; conhece e sabe lidar com ferramentas básicas de marceneiro; entre outros.
Materiais de Uso Específico Usa a bengala; realiza jogos de mesa; usa relógio e despertador; grava aulas com seu equipamento sonoro pessoal; usa livro falado; gosta de ouvir música; entre outros.
Treinamento à Mesa Comporta-se coerentemente à mesa: localiza seu assento; alinha-se com a mesa; localiza os utensílios; orienta-se frente ao prato; entre outros. Habilidades para comer: utiliza talheres; serve líquidos e sólidos; limpa a boca; entre outras.
Treinamento Externo Localiza sua casa em relação à escola; realiza passeios com seus amigos; participa e assiste atividades esportivas; visita amigos, museus e teatros; passeia em shoppings; vai à praia, zoológico, praças públicas; entre outros.
Treinamento Específico Musical em Sala de Aula Reconhece os instrumentos musicais; sabe manulá-los e desmontá-los; limpa, forra e guarda os instrumentos musicais; mantém sua postura correta ao segurá-los; na performance realiza os movimentos básicos relacionados às ações sociais que uma música sugere; entre outros.

Fonte: Própria da autora

Se quase tudo que fazemos é assimilado por meio de imitações, é perfeitamente compreensível que, no caso das pessoas em foco, essas imitações fiquem prejudicadas pela impossibilidade de visualizarem modelos. Portanto, a disciplina AVD assume grande importância para a pessoa com deficiência visual, devido aos exercícios e treinamentos sistemáticos e repetitivos, por permitir a ela adquirir competências (conhecimento, habilidade e atitude) coerentes e necessárias à sua vida cotidiana.

2.2.5 Psicomotricidade

O estudo da Psicomotricidade surgiu na França, por volta de 1950. Trata-se do controle mental sobre a expressão motora, de forma a atender consciente e constantemente as necessidades do corpo. Esse tipo de educação é justificado em qualquer pessoa que se

apresenta à margem das normas mentais, fisiológicas, neurológicas ou afetivas comuns.

Psicomotricidade é a ciência que educa o movimento, ao mesmo tempo em que coloca em jogo as funções da inteligência. Esta ciência tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Neste sentido, compreende-se que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

A partir desta posição, pode-se ver a relação intrínseca entre as funções motoras, cognitivas e afetividade. Neste sentido, o movimento é o deslocamento de qualquer objeto e, na psicomotricidade, o importante não é o movimento do corpo como o de qualquer outro objeto, mas a ação corporal em si, a unidade biopsicomotora em ação. Enfim, representam uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de suas individualidade, linguagem e socialização. Em geral, o público alvo dos psicomotricistas são as crianças em fase de desenvolvimento; bebês de alto-risco; crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento global; pessoas com necessidades específicas: deficiências sensoriais, motoras, intelectuais e psíquicas; família e o idoso.

A referida ciência está associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente, uma pessoa com problemas motores, passa a ter dificuldades nos seus atos de expressão. O desenvolvimento psicomotor se caracteriza por uma maturação que integra o movimento, o ritmo, a construção espacial, o reconhecimento dos objetos-posições-imagens ou o esquema corporal do corpo, e a palavra, representante da atividade verbo-motriz. O educador musical deve ter consciência dos conceitos básicos da Psicomotricidade e adotá-los em suas práticas em sala de aula, pois a tonicidade, o equilíbrio, a lateralidade, a noção corporal, a estruturação espaço-temporal, a praxia global e a praxia fina são os componentes desta ciência que também deve ser contemplada indiretamente no ensino de música.

A tonicidade indica o tono muscular e tem um papel fundamental no desenvolvimento motor, garantindo as atitudes, a postura, as mímicas e as emoções, fonte de todas as atividades motoras do homem. O equilíbrio refere-se às aptidões estáticas (equilíbrio mantido em determinada ação ou manutenção de determinada postura) e dinâmicas (equilíbrio mantido pelo corpo em movimento), abrangendo o controle da postura e o desenvolvimento das aquisições de locomoção. A lateralidade corporal representa a dominância lateral efetiva (esquerdo, direito, frente, trás, em cima, embaixo, e outros) dos pés, mãos, cabeça, olhos e outras partes do corpo, sob um determinado lado. Na criança, a consciência da lateralidade

manual surge no fim do primeiro ano de vida, estabelecendo-se fisicamente por volta dos quatro a cinco anos de idade.

Em adição há ainda a noção corporal que representa a formação do "EU", da personalidade. Representa a compreensão proporcional da noção do corpo e do esquema corporal. Com esta noção, a pessoa se conscientiza do seu corpo e de suas possibilidades físicas de se expressarem.

A estruturação espaço-temporal decorre da organização funcional da lateralidade e da noção corporal. Primeiro, se faz necessário desenvolver a conscientização espacial interna do corpo para depois projetar o referencial somatognósico no espaço exterior. Este fator emerge das variadas relações integradas entre a tonicidade, o equilíbrio, a lateralidade e o esquema corporal.

A praxia global representa a capacidade que uma pessoa tem de realizar um conjunto de movimentos voluntários e pré-estabelecidos em prol de um objetivo a ser alcançado. Esta praxia relaciona-se com a automação dos movimentos globais complexos e exige atividades conjuntas de vários grupos musculares. No caso da praxia fina esta se refere às atividades motoras finas que exijam precisão na coordenação olhos/mãos. Em relação aos olhos, temos a coordenação dos mesmos na fixação da atenção e da manipulação dos objetos. Neste sentido, referem-se também às funções de regulação, programação e verificação das atividades preensivas e manipulativas mais finas e mais complexas.

No ensino de música há variadas atividades que podem reforçar os componentes referentes à psicomotricidade, favorecendo ao educando maior interação e coordenação visomotora. Como exemplos, citamos as atividades musicais de: construção de instrumentos, técnica e execução.

2.2.6 Adaptações física, curricular e material

No tocante aos aspectos pedagógicos, o atendimento aos educandos com deficiência visual em classe comum de ensino deverá preencher, aproximadamente, determinados requisitos em relação tanto aos números de educandos comuns, quanto aos educandos com deficiência visual. Estes também poderão receber atendimento especializado para que lhes seja assegurada uma complementação específica de aprendizagem. Tendo por base as orientações do MEC (BRASIL, 1995, p. 26) e nossas práticas, para uma média de 25 educandos, dois deles poderão ser de educandos cegos. Para uma turma de igual número, podemos contar com, no máximo, quatro educandos com visão subnormal. Vale ressaltar que

este número é aproximado e que vários fatores determinam o número de acesso dessas pessoas em grupos de educandos comuns: espaços físicos, disponibilidade de equipamentos, autonomia dos educadores, características de todos os envolvidos, perfil da disciplina, entre outros.

Segundo a Proposta Curricular para Deficientes Visuais,

> enquanto a vida de uma criança normal [comum] se desenvolve, no sentido de incluir um campo de estimulação cada vez maior, a criança cega deve encontrar a própria estimulação dentro do âmbito corporal. Daí em diante ela constitui a maior parte do seu meio ambiente. E encontra em si mesma o que a criança dotada de visão encontra no meio ambiente visualmente objetivo: estímulo e motivação para a ação (BRASIL, 1979a, p. 23).

Desde que se usem os recursos de uma tecnologia pedagógica que atendam devidamente às características da sua limitação física, o educando com deficiência visual pode superar problemas de aprendizagem, pois a sua condição não implica menor capacidade intelectual, nem comprometimento da sua área cognitiva, que o coloque em posição inferior em relação aos educandos videntes. Devemos sempre conceber que estes educandos estão em posição diferente, específica, particular, ou não generalizada.

As adaptações devem ser traçadas em vários sentidos: horizontal, vertical e inclinado. No sentido horizontal, obedecendo ao crescimento progressivo do educando, assim como o conhecimento cumulativo das informações. No sentido vertical, estas adaptações devem vislumbrar, também, outros conhecimentos paralelos e pontuais, e vivências extramusicais que compõem o campo do conhecimento único, imprescindível para a compreensão dos conteúdos musicais ora trabalhados. No sentido inclinado, pontuamos conhecimentos diversificados e não sequenciados aos horizontais e verticais, mas que antecipam, completam ou enriquecem os conhecimentos intrínsecos e extrínsecos à música.

As adaptações físicas devem acontecer desde o acesso dos educandos no portão de entrada da escola ou do local das aulas até o seu acesso à sala de aula, não se esquecendo dos espaços comuns: área de lazer, corredor, sanitário, cantina, diretoria, secretaria e outros. Em sala de aula, esta adaptação deve acontecer de forma sólida, segura e combinada entre os envolvidos, para atender às necessidades de orientação, mobilidade, acessibilidade e do bom andamento do processo educacional.

As adaptações curriculares precisam ser traçadas de forma progressiva, cumulativa, participativa, e também aleatória, sempre abertas às mudanças. Em especial, o currículo de um programa de música inclusivo precisa envolver, obrigatoriamente, vivências, segundo todas as percepções possíveis.

Preferencialmente, as atividades práticas devem anteceder às de caráter teórico. Aquelas serão mais bem apreendidas se fizermos uma conexão com as vivências anteriores de cada educando, sejam musicais ou extramusicais. As adaptações materiais necessitam ser ricas e variadas, no sentido de possibilitarem a apreensão dos conceitos musicais. Estes, por serem abstratos, fazem jus a exemplos que envolvam uma variedade de representações segundo todas as percepções.

Em geral, na prática da educação musical comum, apenas utilizamos os materiais perceptíveis à visão e à audição. Mas, para que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência visual, possam se envolver mais significativamente com a música, os exemplos musicais e extramusicais, também representados por diversas vias – tátil, gustativa, olfativa, sinestésica e cinestésica –, são de extrema riqueza e eficácia. Devemos utilizar todos os recursos sonoros, livro falado, mapas e cartões táteis, os recursos da informática, seções de degustação e de experimentação olfativa, técnicas de dramatização, criação de materiais didáticos tridimensionais, utilizando objetos alternativos e tantas outras representações que surgirão como ideia e modelo em sala de aula.

Repensando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2006[77] (vide Decreto 6.949/2009), devemos promover todos os ajustes necessários, coerentes e razoáveis em prol da eficácia do ensino-aprendizagem, conforme o preconizado nas definições (art. 2)

> "Ajustamento razoável" significa a modificação necessária e adequada e os ajustes que não acarretem um ônus desproporcional ou indevido, quando necessários em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam desfrutar ou exercitar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2009).

Ao realizar o curso de Especialização em Educação Especial (1999-2000) e, mais tarde, com os estudos e práticas inclusivas mais apurados, concluímos que, como educadores e defensores do ensino de música no contexto da educação contemporânea, temos a obrigação de conhecer os documentos nacionais e internacionais referentes à inclusão e à preservação dos valores de arte e cultura, assim como as disciplinas específicas do ensino da pessoa com

---

[77] A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adaptada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, no dia 13 de Dezembro de 2006, foi alvo de intensos trabalhos e negociação por um período de 5 anos, tendo sido aprovada, até à data, por 127 países. Trata-se de um marco histórico, representando um importante instrumento legal no reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e na proibição da discriminação contra as estas pessoas em todas as áreas da vida, incluindo ainda previsões específicas no que respeita à reabilitação e habilitação, educação, saúde, acesso à informação, serviços públicos etc.

deficiência visual. Todos estes estudos oferecem suportes para o êxito de ações educacionais, pois ampliam os conhecimentos geral e específicos, ao desenvolver as diferentes percepções e por contribuir para melhor compreensão das ações dos educandos.

Sob esse aspecto, o ensino de música de qualidade no contexto inclusivo se faz presente, assim como a promoção da erradicação da "discriminação por motivo de deficiência". [78]

Não devemos nos esquecer de Boaventura de Souza Santos ao afirmar que "[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades" (SANTOS, 2003, 56).

2.3 OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA

Neste subitem estão contidos os princípios fundamentais norteadores da Abordagem Musical CLATEC. Optamos por inferir: os conceitos de inclusão social e educacional, as percepções sensoriais; as inteligências múltiplas, as linhas psicológicas construtivista e sociointeracionista, e os pilares da educação do século XXI.

2.3.1 A inclusão social e educacional

Há vários conceitos de inclusão, sejam eles em nível social ou educacional. De um modo geral, iniciamos o tema citando documentos religiosos, nos quais todas as pessoas são iguais perante a Lei de D´us. Esta tônica é ratificada em muitos documentos sociais e educacionais em níveis internacional e nacional, sob a égide de que "todos os homens são iguais perante a lei". Como exemplo, temos a Declaração dos Direitos Universais do Homem/1948 e a Constituição da República Federativa Brasileira /1988, além de tantos outros documentos, mencionados anteriormente.

---

[78] A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2006 (Art. 2º. Inciso III), determina que "Discriminação por motivo de deficiência" significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nas esferas política, econômica, social, cultural, civil ou qualquer outra. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável.

A Declaração de Guatemala[79], aprovada na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, realizada em Guatemala/1999, e ratificada no Brasil em 2001 (Decreto Lei 3.956), conceitua deficiência, no seu Art. 1 inciso 1. Decorrente disto, em termos de inclusão, seja ela social e ou educacional, esta representa o atendimento irrestrito às pessoas que apresentam uma deficiência, ou seja, "[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social" (BRASIL, 2001, p. 3), e sua inserção natural no contexto comum de todas as relações de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza.

Da mesma forma, consideramos ser a inclusão a não discriminação contra as pessoas que apresentam deficiências, ou melhor, a não diferenciação e a não exclusão ou restrição – baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada –, e seus acessos efetivos de reconhecimento, gozo ou exercício de seus plenos direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Art. I, 2a), junto a todos os cidadãos comuns (BRASIL, 2001).

Portanto, inclusão é a participação, de forma irrestrita, de todas as pessoas, comuns ou que apresentam necessidades específicas aos plenos direitos e deveres de cidadãos. Representa a participação efetiva de todas as pessoas com algum tipo de necessidade específica (temporária ou definitiva), e sua promoção e integração nos benefícios comuns referentes à prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça, segurança, e às atividades políticas e administrativas. No entanto, para que a inclusão seja realizada de forma efetiva, inúmeras medidas básicas devem ser tomadas, a exemplo daquelas citadas na Declaração de Guatemala, Art. III, 1:

> a) Medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;
> b) Medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência;
> c) Medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a

[79] Declaração de Guatemala. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 25 jan. 2005.

> fazê-lo (BRASIL, 2001).

Por conseguinte, para que a inclusão seja efetivada aos envolvidos, deve-se trabalhar, prioritariamente, nas seguintes ações (Art. III, 2):

> a) Prevenção de todas as formas de deficiências preveníveis;
> b) Detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;
> c) Sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001).

Portanto, a inclusão representa uma situação social irreversível, complexa, ideal e possível, envolvendo todos os segmentos da sociedade. Esta é uma das tônicas do novo século XXI – imperiosa, necessária e inadiável no mundo contemporâneo.

Segundo o educador português José Pacheco, uma das noções centrais de inclusão escolar, por parte das pessoas que vivem à margem da sociedade, é a de ser aceito na comunidade social da escola, interagindo com os colegas e participando de todas as atividades regulares. Para que este processo aconteça, as escolas devem construir políticas que promovam esse pensamento de inclusão em todos os níveis do funcionamento escolar. Todos devem ser encorajados às efetivas intervenções sociais e participações múltiplas, tendo como importância fundamental as seguintes questões: políticas e organização; planejamento curricular; métodos de ensino e ambiente em sala de aula; e as relações sociais de informação (PACHECO et al., 2007, p. 51).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais), a inclusão escolar refere-se à inserção de todas as pessoas

> [...] sem distinção de condições lingüisticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às características e necessidades (BRASIL, 1998, p. 17).

Essa inserção deve acontecer de forma gradual, interativa e culturalmente determinada, exigindo também a participação efetiva do próprio educando a ser incluído, na construção do ambiente escolar desejado. Para incluir todas as pessoas que vivem à margem da sociedade, esta deve ser modificada de forma efetiva, sistemática e objetiva, firmando sempre as convivências no contexto da diversidade humana, na aceitação e valorização das

contribuições de cada um, segundo seus limites e potencialidades, no respeito a todos os direitos e deveres cidadãos.

No nosso contexto da educação musical, a inclusão representa o acesso de pessoas que vivem à margem do conhecimento musical, formal ou informal, juntamente com pessoas comuns. Todos devem participar em igualdade de oportunidades, de um processo de ensino-aprendizagem com diversidade de: adaptações e criações de abordagens educacionais, ambientes, instrumentos e materiais didáticos; ampliação de conhecimentos musicais e extramusicais; apoio sistemático dos órgãos administrativos; e de tantos outros itens. Em especial, defendemos o conceito de inclusão como, também, o direito de todos a participarem ativamente das atividades musicais disponíveis no programa: construção de instrumentos, literatura musical, apreciação, técnica, execução e criação.

É imprescindível que nós, educadores, conheçamos estes conceitos, direitos, deveres e, em decorrência, as obrigações profissionais, e tracemos a cada momento necessário, viável e possível, caminhos de inclusão em nossas práticas educacionais. Estes serão somados a tantos outros caminhos que estão sendo aplicados no contexto geral da educação contemporânea.

2.3.2 Percepções sensoriais

Aqui há dois significados a serem explicitados: percepção e sentidos. Em biologia, psicologia, neurociência e ciências cognitivas define-se a percepção como a função cerebral que atribui significado aos variados estímulos sensoriais, a partir de vivências passadas e presentes. É por meio da percepção que uma pessoa organiza e interpreta as suas impressões para atribuir significado ao seu meio, consistindo isto na aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos variados sentidos. A percepção pode ser estudada segundo o contexto biológico ou fisiológico, envolvendo estímulos elétricos evocados pelos estímulos físicos nos órgãos dos sentidos. No contexto psicológico ou cognitivo, a percepção envolve também os processos mentais, a memória e outros aspectos que podem influenciar na interpretação dos dados percebidos.

No campo da biologia e das ciências cognitivas, são os sentidos que representam os meios pelos quais os seres vivos (animais e vegetais) percebem e reconhecem variados organismos e características do meio ambiente.[80] Em geral, os animais têm órgãos

[80] Sensorial - adjetivo correspondente aos sentidos.

especializados para essas funções, em consonância com os sentidos dos humanos, mas também podem possuir outros órgãos de sentidos adicionais. As plantas também têm suas formas próprias, limitadas e particulares de perceber o mundo. No Homem, a percepção do mundo acontece via, prioritariamente, os cinco sentidos básicos: a visão que é captado pelos olhos; a audição que é capitado pelos ouvidos; o tato é capitado pelos terminais nervosos da pele do corpo todo; o paladar que é captado pelas papilas gustativas da língua; e o olfato que é captado pelo bulbo olfativo. Portanto temos as percepções sensoriais: visual, auditiva, tátil, gustativa e olfativa. Mencionamos também outras percepções sensoriais consequentes ou derivadas: cinestésica, sinestésica, temporal e espacial.

Vivemos em uma sociedade, cujos ambientes são repletos de informações, principalmente via as percepções visual e auditiva. Os recursos tecnológicos desenvolvidos nestes últimos 60 anos vêm, cada vez mais, ampliando, dinamizando e acelerando a comunicação em escala mundial. O que acontece no outro lado do mundo chega até nós, porque podemos ver, ouvir e interagir com os acontecimentos, com detalhe e exatidão, quase que em tempo real. Mas, para que esta comunicação aconteça mais completa e detalhadamente, de formas individuais e/ou coletivas, seja ela em curta ou longa temporalidade, é necessário estimular várias percepções sensoriais. Estas, que devem ser estimuladas desde o período pré-natal, representam as portas de entrada para o conhecimento do mundo real e imaginário. O modo como nos relacionamos com este mundo está diretamente interligado com o nível de envolvimento que apresentamos frente a estas percepções. As informações que captamos são enviadas pelos sentidos até o cérebro e este as codificam em forma de pensamentos.

Pensando no educando que apresenta alguma necessidade específica, oriunda de um percentual de defasagem de algum órgão, devemos realizar variadas atividades que envolvam e estimulem todas as percepções sensoriais possíveis, em detrimento daquela que ele apresenta em desvantagem. Este processo não elimina a deficiência de percepção sentida por um determinado objeto ou tema, mas ameniza as deficiências de informações. Da mesma forma, aos educandos comuns, também devemos oferecer todas as oportunidades de realizações educacionais envolvendo o maior número de percepções sensoriais possíveis. Certamente estes apresentam alguma percepção em desvantagem, mesmo não apresentando deficiências educacionais acentuadas.

É senso comum afirmarmos que, em geral, a nossa educação está centrada nas percepções visual e auditiva, apresentando formas viciadas de pensamento, que nos limitam e prejudicam. Neste sentido, na nossa grande maioria, foram desenvolvidos, um ou dois

sentidos, embora apresentemos naturalmente a predisposição acentuada para um ou mais sentidos.

Claudino Piletti, baseado em pesquisas feitas pela UNESCO, afirma que: quando utilizamos os recursos audiovisuais em sala de aula, devemos ter presente que o homem toma conhecimento do mundo exterior através dos cinco sentidos (1989, p. 156). O Quadro abaixo revela a síntese da referida pesquisa, em que registra o percentual de aprendizagem mediante as cinco percepções básicas. As percepções visual e auditiva representam os caminhos mais importantes para alcançarmos o maior nível de aprendizagem.

Quadro 11 - Percentual de aprendizagem por cada percepção

PERCENTUAL DE APRENDIZAGEM POR CADA PERCEPÇÃO
1 % via percepção gustativa
1,5 % via percepção tátil
3,5 % via percepção olfativa
11 % via percepção auditiva
83 % via percepção visual.

Fonte: Adaptação da autora com base em Piletti (1989)

Sob esse prisma, retemos as informações de acordo com as seguintes proporções, conforme demonstraremos no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 - Percentual das percepções mais apreendidas

PERCENTUAL DAS PERCEPÇÕES MAIS APREENDIDAS
Retemos:
10 % do que lemos;
20 % do que escutamos;
30 % do que vemos;
50 % do que vemos e escutamos;
70 % do que ouvimos e logo discutimos;
90 % do que ouvimos e logo realizamos.

Fonte: Adaptação da autora com base em Piletti (1989)

Portanto, as informações que são disponibilizadas mediante as percepções audiovisuais, acrescidas das devidas realizações e discussões, são mais bem apreendidas. Transferindo esta reflexão para o ensino de música, também devemos estimular nos educandos todas as percepções supracitadas durante o processo de ensino aprendizagem, mesmo compreendendo que a linguagem musical acontece de forma abstrata em sua essência.

Assim, em nossa prática, devemos promover atividades teóricas e práticas, envolvendo, sempre que possível, todas as percepções sensoriais, considerando que cada educando apresenta uma predisposição mais acentuada de uma percepção em detrimento das

outras. Além do mais, o educando pode apresentar, enfaticamente, uma deficiência que comprometa a plena percepção do mundo, mas, se as outras percepções forem trabalhadas de forma sistematizada, suas chances de possibilidades de realização são ampliadas. Vejamos cada uma destas percepções, no sentido de consolidar as certezas e possibilidades de estimulação e desenvolvimento no fazer musical.

A percepção visual, no sentido da psicologia e das ciências cognitivas, representa uma das várias formas de percepção do mundo associadas aos sentidos. O produto final da visão consiste na habilidade de detectar a luz e interpretar (*ver*) as consequências do estímulo luminoso, do ponto de vista estético e lógico, representado pelo conhecimento teórico, descritivo, e relacionado à forma e às suas expressões sensoriais. Um artista plástico que diferencia os pontos relevantes e não-relevantes de sua obra, possui um tipo de talento específico, que pode ser fruto de habilidade a ser trabalhada durante sua educação.

A ciência atribui a Hermann von Helmholtz ser um dos principais cientístas sobre esta percepção. Ele afirmava que esta é uma forma de inferência inconsciente: é uma questão de derivar uma interpretação provável a partir de dados incompletos. A figura a seguir ilustra um olho visto de frente.

Figura 23 – Olho Humano

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Olho#Tipos_de_olhos

Existem vários tipos de percepção visual: forma, tamanho e espessura; gestos, temperamentos e emoções associadas; relações espaciais, orientação e movimento; sobra, luminosidade e cores; e tantos outros. Como vemos, esta percepção nos oferece inúmeros sinais ou informações do nosso entorno. Para uma pessoa cega ou com visão subnormal, estas informações não lhe chegam na íntegra, necessitando, portanto, de outras percepções para compensar e/ou minimizar, parcialmente, esta deficiência.

A percepção auditiva representa a percepção dos sons que chegam até o córtex cerebral. Esta viagem que vai da percepção até sua interpretação representa uma sequência de transformações de energias – sonora, mecânica, hidráulica e finalizando com a energia elétrica. A psicologia, a acústica e a psicoacústica estudam a forma como percebemos os

fenômenos sonoros. Vemos a seguir as partes que compõem o ouvido: externo, médio e interno.

Figura 24 - Esquema do ouvido humano

Fonte: www.catim.pt/Ambiente/imagens/ruido1.gif

Talvez a aplicação mais complexa e particular da percepção auditiva ocorra por meio do envolvimento com a música, pois nesta se encontram todos os princípios gerais do som – altura ou frequência, duração, intensidade ou volume e timbre – e da música em si: melodia, harmonia, forma, dinâmica, andamento, estrutura, gênero, estilo e outras propriedades musicais adicionais. Em especial, a atividade de apreciação musical representa aquela que mais desenvolve a perceção auditiva das pessoas comuns e/ou cegas.

Esta percepção parece ser a mais adequada para ser trabalhada com a pessoa cega, como subsídio e apoio às outras percepções, pois lhe permite localizar a fonte sonora (como sendo um dos aspectos da percepção espacial), além do tipo detalhado da fonte sonora e de suas representações simbólicas. Assim, defendemos a oferta do ensino de música a todos os educandos cegos, por cinco motivos pontuais:

a) Por ser uma linguagem específica da área de Arte que trabalha a percepção sonora por excelência e que integra o conhecimento da educação geral;
b) Por representar o caminho específico e detalhado do estudo do som;
c) Por enriquecer a principal percepção da pessoa cega como acesso ao mundo comum;
d) Por facilitar e ampliar a compreensão de outras disciplinas específicas da pessoa cega[81];
e) Por viabilizar os conhecimentos musicais e extramusicais, de forma socializante.

A Percepção Tátil – representa outro importante sentido captado pelo maior órgão do corpo humano – a pele. O tato é o primeiro sentido que se desenvolve nos seres humanos. É através deste que sentimos as propriedades dos corpos físicos (tamanho, peso, comprimento,

[81] Disciplinas Específicas da Pessoa Cega – Orientação, Mobilidade e Acessibilidade, Atividade da Vida Diária e Estimulação Precoce.

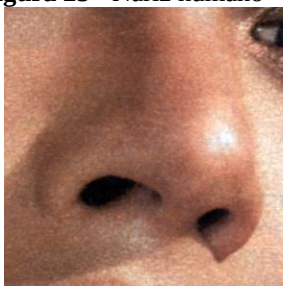
forma, flexibilidade, textura e outros), mediante os seus três tipos de sensibilidade: mecânica, térmica e dolorosa. Esta percepção nos permite reconhecer presença, forma, tamanho, volume, textura e temperatura dos objetos em contato com o corpo. Além do mais, o tato é importante para o posicionamento do corpo, para a proteção física, a mobilização e a manipulação e utilização de objetos. A percepção tatil é percebida em todo o corpo, sendo que são nos dedos das mãos que ocorre sua maior discriminação perceptiva. As outras partes do corpo, assim como o rosto, a virilha, as axilas e as coxas são mais sensíveis ao calor e à dor. De uma forma geral, o tato tem o papel importante nos envolvimentos sociais afetivos e sexuais.

Para a pessoa cega, este sentido representa a outra percepção imprescindível no seu contexto geral. Complementa a informação necessária de mundo, em detrimento da percepção visual. É nas pontas dos dedos que reside a capacidade do cego de vivenciar o Sistema Braille, mediante a discriminação minuciosa da cela Braille e suas 64 combinações. No ensino de música defendido por nós, as atividades de construção de instrumentos, técnica e execução são específicas para o trabalho apurado desta percepção.

A percepção olfativa - o olfato é a percepção de odores captados pelas células olfatórias que ficam localizadas nas caviades nazais. Só podemos captar os cheiros ou odores das coisas e lugares se estes liberarem partículas gasosas que chegam até as cavidades nasais, juntamente com o ar que respiramos. Assim, as partículas de odores estimulam as células olfatórias que, por sua vez, agrupam-se formando fibras nervosas, passando no bulbo olfatório e chegando até o nervo olfatório. Por fim, estes estímulos encontram-se acolhidos no encéfalo, orgão que também tem a importante função de traduzir-los em sensações de cheiro.

Em alguns animais, esta percepção é bastante apurada. Nas pessoas, a percepção olfativa é relativamente tênue, mas importante para o processo de alimentação. Prioritariamente, a perceção olfativa discrimina odores que, em muitos casos, são determinantes para a avaliação ou escolha de um alimento, um perfume, um objeto que traz em si um odor particular. Na figura 25 apresentamos o nariz com suas duas cavidades nasais.

Figura 25 - Nariz humano

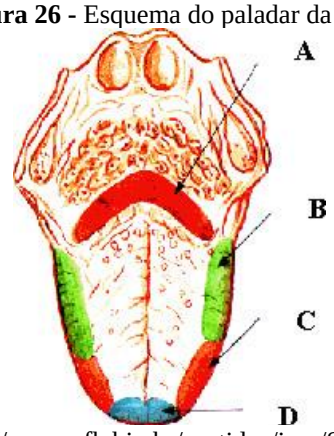


Fonte: http://enlineadirecta.info/fotos/nariz.jpg

A memória olfativa também tem grande importância afetiva para todos nós. Em especial, na perfumaria e na enologia são aplicados os conhecimentos de percepção olfativa. Para as pessoas cegas, esta percepção proporciona também outras informações adicionais, como por exemplo: a necessidade de asseio pessoal e/ou do seu ambiente; a presença de uma ou mais pessoas; o nível de cozimento de um alimento; a qualidade de um alimento e de um perfume; a poluição do ar; o reconhecimento de sinais de perigo; entre outros. Pouco estimulada na educação geral, esta percepção, no contexto do ensino de música, auxilia a memória desta percepção, levando a associações com elementos textuais. Nós estimulamos esta percepção em paralelo com a degustação de alimentos que faziam parte do texto de uma música trabalhada, em aula e também durante as atividades socializantes, principalmente, realizadas no horário do recreio orientado [82] (Anexo L).

Quanto à percepção gustativa – o paladar é captado pela língua e representa o sentido dos sabores dos alimentos sólidos e líquidos, tão importante para a nossa alimentação. Embora seja um dos sentidos menos desenvolvidos entre os seres humanos, o paladar é geralmente associado ao prazer e, na nossa sociedade, é valorizado sobre os aspectos nutritivos dos alimentos. É na arte da culinária e na enologia que a percepção gustativa se faz mais presente e importante. O principal fator desta modalidade de percepção é a discriminação de sabores. Ela é também pouco estimulada na educação geral. A língua apresenta quatro sensações gustativas primárias, conforme apresentaremos na figura a seguir: A - amargo, B - ácido, C - salgado e D - doce, conforme figura 26

Figura 26 - Esquema do paladar da língua humana



Fonte: http://www.afh.bio.br/sentidos/img/Sentid10g.gif

[82] Utilizamos a música “Ciranda da Rosa Vermelha” de Alceu Valença. Esta música é uma adaptação folclórica da música “O Cravo Brigou com a Rosa” (Anexo L).

Na nossa prática de ensino de música, estimulamos esta percepção em paralelo com a olfativa, degustando alimentos que fazem parte do texto de uma música trabalhada, durante as atividades socializantes, realizadas no horário do recreio orientado. Fazemos também associações referentes às palavras e frases que apresentam expressões metafóricas. Como exemplo temos a frase "teu beijo doce tem sabor do mel da cana [...]" (Anexo L).

A percepção cinestésica representa a percepção dos movimentos. Cinestesia é o sentido pelo qual se percebe os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros e do corpo no espaço. Esta percepção proporciona informações necessárias quanto ao nível de esforço muscular que devemos ter ao fazer uma determinada atividade física ou apenas para manter uma postura ereta. A ausência desta percepção põe em risco a estabilidade e saúde do próprio corpo. Sem a noção exata da postura corporal e dos seus limites impostos pela sobrecarga de trabalho que estamos expostos, podemos sofrer sérios problemas, tais como: dores musculares, enrijecimento do pescoço e dos membros, dificuldade de respiração, lesões nas articulações, desgaste dos discos intervertebrais; perda de tônus muscular, perda de rendimentos físico e sexual, enfim, perda da vitalidade de uma forma geral.

Esta, também, é outra percepção a ser trabalhada com mais detalhamento na educação geral. Facilmente podemos verificar a postura dos nossos educandos comuns, enquanto andam, fazem exercícios físicos, carregando uma bolsa ou mochila, ou estão sentados sobre uma cadeira, banco ou sofá. Quanto às pessoas cegas, esta percepção é muito trabalhada em suas disciplinas específicas, pois, como eles não veem a imagem do seu corpo frente ao espelho, por exemplo, fica difícil manterem suas posturas corretamente. No ensino de música, esta percepção é muito valorizada, devido ao fato de que necessitamos da postura adequada para o canto, os movimentos corporais, para a execução instrumental ou atividades afins. E, no exercício diário da prática de um instrumento musical, esta deve ser vivenciada com cuidado, precisão e reconhecimento, pois envolve exercícios rítmicos e melódicos dependentes, em geral, da cadeia muscular.

A percepção sinestésica origina-se do termo sinestesia que significa a relação subjetiva que se estabelece espontaneamente entre uma percepção e outra que pertença ao domínio de um sentido diferente (FERREIRA, 1999, p. 1861). Em outras palavras, é uma condição neurológica, na qual o estímulo em um dos sentidos provoca uma percepção automática em outro sentido. Também pode ser compreendida como fusão, intercessão ou diálogo entre duas ou mais modalidades sensoriais. Uma pessoa sinesteta "vê os sons" ao observar uma imagem, "sente o sabor" ao ler palavras ou ver formas, e "sente o cheiro" de objetos ao tocá-los, "enxerga imagens" ao ler um poema ou ao ingerir certos alimentos, dentre

outras sensações.

Entendemos que esta percepção é resultante do conhecimento e da experiência das outras percepções básicas; sinaliza informações de forma antecipada. Na educação geral, devemos estimular a percepção sinestésica, mediante variadas técnicas que explorem diferentes sentidos. No nosso caminho de ensino de música, ela tem seu espaço reservado, pois, os conteúdos musicais são abstratos e utilizamos da sinestesia para transmitir as informações e imagens a serem captadas e registradas em nossa mente. No ensino de música para educandos comuns e educandos com deficiência visual, sempre que for possível, devemos promover múltiplas sensações para a compreensão de um único conteúdo, a exemplo do que se segue.

Ao apresentar os conceitos musicais de andamento (lento, andante e presto) podemos explorar:

a) A percepção auditiva – conceituando as palavras/expressões, realizando o pulso nos referidos andamentos, ouvindo uma música nos diferentes andamentos etc.;
b) A percepção visual – gesticulando o corpo ou parte dele segundo os andamentos dados;
c) A percepção tátil – marcando com palmas e andando no espaço da sala de aula, sinalizando os andamentos desejados;
d) Nas percepções tátil e visual – andando e batendo o pulso nos seus respectivos andamentos.

Assim, todos terão uma imagem dos diferentes conceitos de andamento, sabendo reproduzi-los com mais exatidão, associados às variadas percepções, resultando na percepção sinestésica.

Como foram demonstradas, as percepções sensoriais são importantes veículos para a compreensão de mundo. Muitos outros caminhos estão sendo cientificamente estudados na certeza de poder contribuir com a educação geral, a exemplo das percepções – temporal e espacial e propriocepção. Todas estas são imprescindíveis na educação, em especial na educação de pessoas com deficiências.[83] Para Montessori,

> o valor óbvio da educação e do afinamento dos sentidos, alargando o campo da percepção, oferece uma base cada vez mais sólida e mais rica para o desenvolvimento da inteligência. O contato e a exploração do ambiente [e

[83] Percepção temporal – é a capacidade que temos de perceber a passagem do tempo. Não existem órgãos específicos para esta percepção. Percepção espacial – é a capacidade que temos de perceber a distância estimada entre os objetos. Também não existe um órgão específico para esta percepção. Propriocepção – é a capacidade que temos de reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às demais, sem utilizar a visão.

> dos objetos] fazem com que a inteligência aumente aquele patrimônio de idéias eficazes, sem as quais ao seu funcionamento abstrato faltaria fundamento e precisão, exatidão e inspiração. Este contacto é estabelecido por meio dos sentidos e do movimento ([s/d], p. 98-99).

Para a autora, é possível educar os sentidos, mesmo em se tratando de uma aquisição temporária na vida de uma criança. Se mais tarde ela não a utilizar, isto não diminui o valor da educação dos sentidos, porque é neste período de desenvolvimento que se formam as ideias fundamentais e os hábitos da inteligência. (MONTESSORI, [s/d], p. 98-99).

2.3.3 Inteligências múltiplas

O judeu americano Howard Gardner, em 1979, como investigador da Universidade de Harvard (Boston – Estados Unidos), recebeu um pedido de um grupo filantrópico holandês (*Fundação Bernard Van Leer*), para investigar o potencial humano. A partir de então, foi fundado o Projeto Zero de Harvard, que serviu de referência para a teoria das Inteligências Múltiplas (IM). Em 1983, em seu livro *Estruturas da Mente*, Harvard apresentou seus estudos que reforçam a perspectiva intercultural da cognição humana, época em que nasceu, efetivamente, a sua teoria das Inteligências Múltiplas (IM). Esta é um modelo cognitivo que busca descrever como as pessoas usam suas inteligências para resolver problemas e criar produtos, enfocando especialmente a forma como opera a mente humana frente ao conhecimento do mundo (ARMSTRONG, 1999, p. 30).

Gardner ressalta as inteligências como linguagens que "todas as pessoas falam e que são, em parte, influenciadas pela cultura em que cada pessoa nasceu. São ferramentas para a aprendizagem, resolução de problemas e criatividade que todos os seres humanos podem usar" (CAMPEBEL; CAMPBEL; DICKINSON, 2000, p. 22) [84]. Para Gardner, "a inteligência é a capacidade de resolver problemas, ou de criar produtos, que sejam valiosos em um ou mais ambientes culturais" (GARDNER, 1995, p. 10). As inteligências se expressam sempre num contexto de tarefas, de disciplinas e de âmbitos específicos (GARDNER, 1995, p. 15). Ele afirma que,

> fundamentalmente, uma inteligência refere-se a um potencial biopsicológico de nossa espécie para processar determinados tipos de informações de determinados modos. Como tal, envolve claramente processos realizados pelas delicadas redes de neurônios. Não há dúvida que cada uma das

[84] Para Gardner, a criatividade surge da interação entre o indivíduo com seu próprio perfil de capacidades e valores, os âmbitos para estudar e dominar algo que existe em uma cultura, e os juízos emitidos pelo campo que se conceda como competente dentro de uma cultura (1995, p. 16).

> inteligências tem seus processos neurais característicos, sendo a maioria deles semelhante em todos os seres humanos (GARDNER, 2000, p. 118).[85]

O conjunto de inteligências estabelecidas por este autor, em 1983, inicialmente foram sete: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência cinestésico-corporal, inteligência musical, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal (GARDNER, 1995). Em seguida, ele acrescentou, em 1995, a inteligência naturalista. Depois, mais duas inteligências foram adicionadas – inteligência espiritualista e a inteligência existencial –, seguida de várias outras inteligências complementares que ainda estão em processo de pesquisa. Nas nossas observações, contemplamos somente as oito primeiras inteligências.

Para serem consideradas inteligências, Gardner estabeleceu provas que estas deveriam cumprir mediante critérios que incluem oito fatores:

1) A ausência de potencial causado por danos cerebrais;
2) A existência de idiotas sábios, prodígios e outros indivíduos excepcionais;
3) Uma história característica de desenvolvimento, junto com um conjunto definível de desempenhos específicos de um estado-final;
4) Uma evolução, história evolutiva e uma plausível evolução;
5) Apoio dos descobrimentos da psicometria;
6) Apoio proveniente de trabalhos de psicologia experimental;
7) Uma operação central ou um conjunto de operações identificáveis;
8) Susceptibilidade de codificação em um sistema simbólico (ARMSTRONG, 1999, p. 18-26).

As inteligências dependem de três fatores distintos: 1) dotação biológica, que incluem os fatores genéticos, hereditários e os danos que o cérebro tenha recebido antes, durante ou depois do nascimento; 2) história de vida pessoal, incluindo as experiências com os pais, professores, amigos e outras pessoas que lhe ajudam a crescer ou a manter em um nível baixo de desenvolvimento; 3) antecedentes cultural e histórico que incluem a época e o lugar onde a pessoa nasceu e se criou, e a natureza e o estado de desenvolvimentos culturais ou históricos em diferentes domínios (ARMSTRONG, 1999, p. 40).

A seguir apresentaremos uma síntese das Inteligências Múltiplas de Gardner, como um marco das possibilidades de inserção na nossa Abordagem Musical CLATEC, por considerá-la imprescindível no ensino de música e da educação geral, aliada às tendências das

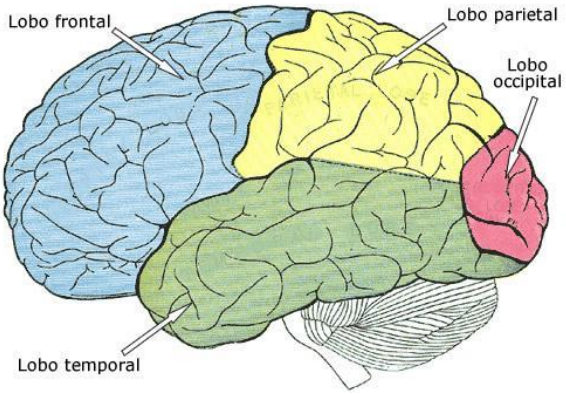
---

[85] Há muitos anos que o homem vem estudando as numerosas funções ou distintas partes da mente. “Os pensadores medievais, por exemplo, defendiam na sua formação educacional, seu trivio de gramática, lógica e retórica, e seu quadrivio de matemática, geometria, astronomia e música” (GARDNER, 1995, p. 39). Subentende-se, portanto, que os conhecimentos destas distintas matérias (ou disciplinas) iriam desenvolver respectivas inteligências.

correntes psicológicas – construtivismo e sociointeracionismo. Tais reflexões são frutos dos estudos sobre o tema, dos autores: Gardner (1993, 1995, 1997, 2000), Smole, (1996), Nogueira, (1998), Armstrong (1999) e Campbell, Campbell e Dickinson (2000).

É oportuno aqui apresentar um mapa do cérebro humano, sinalizando as suas quatro partes básicas: lóbulo frontal, lóbulo occipital, lóbulo parietal e lóbulo temporal. [86]Cada parte é responsável por uma ou mais inteligência, conforme veremos a seguir. [87]

Figura 27 - Esquema do cérebro humano



Fonte: http://escolaeducacao.com.br/sistema-nervoso/

A Inteligência Linguística consiste na capacidade de pensar com palavras e de usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos, tanto de forma verbal quanto escrita. Em especial, representa a habilidade de manipular a sintaxe ou a estrutura da linguagem, a fonética ou sons da linguagem, a semântica ou significado da linguagem, e as dimensões pragmáticas ou usos práticos da linguagem. Inclui também retórica, mnemônica, explicação e metalinguagem. Quanto ao sistema neurológico, esta inteligência localiza-se nos lóbulos temporal e frontal esquerdo do cérebro (ARMSTRONG, 1999, p. 23).

Geralmente aquelas pessoas que possuem esta inteligência mais apurada são: autor, escritor, poeta, orador, jornalista, palestrante, locutor, professor de idiomas, bibliotecário,

---

[86] A superfície do cérebro humano (córtex cerebral) é composta por seis camadas de neurônios, responsáveis pela condução do impulso nervoso. Dividido em quatro lóbulos, temos: a) o lóbulo frontal, localizado na parte frontal do crânio, responsável pelos movimentos voluntários e também por ser o lóbulo mais significante para o estudo da personalidade e inteligência; b) o lóbulo parietal, localizado na parte posterior do lóbulo frontal e responsável pela percepção de estímulos sensoriais; c) o lóbulo temporal possui uma área especial chamada córtex auditivo e esta área está intimamente ligada à audição; d) o lóbulo occipital localiza-se na região da nuca, onde se encontra o córtex visual, e recebe todas as informações captadas pelos olhos. Há outras áreas dos lóbulos que não possuem especialização, chamadas de córtex de associação. Nelas são conectados vários sentidos e movimentos, e parece serem também processados os pensamentos e armazenadas as memórias.

[87] Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/44/Gray728.png>. Acesso em: 20 de dez. de 2007.

entre outras. Na nossa abordagem de ensino, trabalhamos esta inteligência, em especial nas atividades ou parâmetros musicais de Literatura e de Criação.

A Inteligência Lógico-matemática consiste na capacidade de desenvolver e acompanhar cadeias de raciocínios, assim como: calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações lógicas matemáticas complexas. Esta inclui a sensibilidade de esquemas e relações lógicas, as afirmações e as proporções, as funções e outras abstrações relacionadas. Enfim, os tipos de processo em que se usam o serviço desta inteligência são: categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e demonstração de hipóteses. Quanto ao sistema neurológico, localiza-se nos lóbulo parietal esquerdo, hemisfério direito do cérebro (ARMSTRONG, 1999, p. 23).

As pessoas que têm esta inteligência mais apurada são: cientista, matemático, contador, auditor, corretor, estatístico, engenheiro, agente de compras, economista, programador de computação e outras. Na nossa Abordagem de Ensino, trabalhamos esta inteligência, em especial, nas atividades ou parâmetros musicais de Construção de Instrumentos e de Criação.

A Inteligência Espacial consiste na capacidade de pensar de maneira tridimensional, extrapolar situações espaciais para o concreto e vice-versa, apresentando grande percepção e relacionamento como o espaço, assim como a capacidade de transformação sobre essa percepção. Permite que a pessoa perceba as imagens externas e internas, recrie, transforme ou modifique as imagens, movimente a si mesma e aos objetos através do espaço e que produza ou decodifique informações gráficas. Inclui a sensibilidade à cor, linha, forma, espaço, relações que existem entes os elementos, capacidade de visualizar, representar de maneira gráfica ideias visuais e espaciais e de orientar-se de maneira adequada em uma matriz espacial. Quanto ao sistema neurológico localiza-se nas regiões posteriores do hemisfério direito do cérebro (ARMSTRONG, 1999, p. 23).

As pessoas que têm esta inteligência mais apurada são: arquiteto, navegador, cirurgião, piloto, urbanista, cartógrafo, escultor, pintor, artista gráfico, decorador, fotógrafo, professor de arte, inventor, entre outros. Na nossa Abordagem Musical CLATEC, trabalhamos esta inteligência, em especial, nas atividades ou parâmetros musicais de Construção de Instrumento, Técnica e de Criação.

A Inteligência Corporal Cinestésica incide na capacidade da pessoa de se relacionar à perfeita forma de expressão corporal, à resolução de determinados problemas por meio de movimentos corporais ou sintonizada com habilidades físicas, além da capacidade de manipulação de objetos, de expressar ideias e sentimentos. Incluem também a capacidade

para o uso das mãos, tendo em vista deduzir e transformar objetos. Da mesma forma, as habilidades físicas específicas, assim como a coordenação, o equilíbrio, a destreza e a força, as flexibilidade e velocidade, as capacidades autopercepção tátil, entre outros. Quanto ao sistema neurológico, localiza-se no cerebelo (abaixo do lóbulo temporal), no gânglios basales (situados no interior do cérebro), e córtex motor do cérebro (ARMSTRONG, 1999, p. 23).

Podemos observar esta inteligência em atleta, mágico, dançarino, mímico, cirurgião, artesão, terapeuta, físico, mecânico, carpinteiro, professor de educação física, coreógrafo, entre outros. Na nossa Abordagem, trabalhamos esta inteligência nas atividades ou parâmetros musicais de Construção de Instrumentos e de Técnica.

A Inteligência Musical é a primeira inteligência a surgir em uma pessoa (GARDNER, 1995, p. 137). Portanto, consiste na capacidade de a pessoa possuir uma sensibilidade para a linguagem sonora musical, mediante seus elementos de melodia, ritmo, harmonia, entre outros. Esta capacidade inclui perceber, discriminar, transformar, expressar, etc. Quanto ao sistema neurológico, localiza-se no lóbulo temporal direito do cérebro (ARMSTRONG, 1999, p. 23).

Geralmente as pessoas com esta inteligência mais desenvolvida são: compositor, arranjador, cantor, instrumentista, maestro, fabricante de instrumento, ouvinte sensível, crítico musical, *disk jockey*, afinador de instrumento, terapeuta musical, engenheiro de som, professor de música, copista, entre outros. Na nossa Abordagem de ensino, trabalhamos esta inteligência em todas as atividades musicais CLATEC – Construção de Instrumentos (e materiais didáticos musicais), Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação. Todas estas atividades estão direcionadas à compreensão geral do objeto sonoro.

A Inteligência Interpessoal representa a capacidade de compreender as outras pessoas, interagir efetivamente com elas de forma adequada, sempre as motivando, incentivando e dirigindo, em alguns casos, a um objetivo comum. Representa também a capacidade de perceber e estabelecer distinções nos estados de ânimo, intenções, motivações e sentimentos de outras pessoas. Incluem a sensibilidade e a expressão facial, a voz, os gestos, a capacidade para discriminar entre diferentes classes de sinais interpessoais e a habilidade para responder de maneira efetiva a estes sinais na prática. Quanto ao sistema neurológico, localiza-se nos lóbulos frontais, lóbulo temporal (especialmente do hemisfério direito) e no sistema límbico do cérebro (ARMSTRONG, 1999, p. 23).

Esta inteligência é mais acentuada principalmente em: professores de um modo geral, administrador, gerente, diretor, mediador, sociólogo, antropólogo, psicólogo, agente de viagem, diretor de eventos sociais, político, líder (político, religioso e empresarial), terapeuta,

assistente social, ator, político e outros atores. Na nossa Abordagem de ensino, trabalhamos esta inteligência, em especial, nas atividades musicais de Apreciação e Execução.

A Inteligência Intrapessoal refere-se à capacidade para construir uma percepção acurada de si, de conhecer seu próprio "self", de se analisar, e de usar esse autoconhecimento no planejamento e na direção de suas vidas. Inclui: ter uma imagem precisa de si (poderes e limitações); ter consciência de estados de ânimos interiores; conhecer as suas intenções, motivações, temperamento e desejos; e ter capacidade para autodisciplina, autocompreensão e autoestima. Quanto ao sistema neurológico, localiza-se nos lóbulos frontais e parietais, sistema límbico do cérebro. Esta inteligência é mais desenvolvida em psicólogo, teólogo, filósofo, professor de psicologia, empresário, entre outros. Na nossa Abordagem de ensino, trabalhamos esta inteligência, em especial, nas atividades musicais de Técnica e de Criação.

A Inteligência Naturalista consiste em observar e discriminar padrões na natureza, identificando e classificando objetos e compreendendo os sistemas naturais, a exemplo também de outros tipos de vida que não seja só a humana. Uma pessoa com esta inteligência apurada revela grande experiência no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies – a flora e a fauna de seu meio ambiente (GARDNER, 2000, p. 64). Incluem-se entre os naturalistas: ecologista, biólogo, botânico, zoólogo, fazendeiro, caçador, paisagista, entomólogo, entre outros. Na nossa Abordagem Musical CLATEC, sugerimos trabalhar esta inteligência, em especial, nas atividades musicais de Apreciação e de Criação.

A seguir, abordamos as inteligências adicionais apresentadas por Gardner, que vêm revolucionando o campo da psicologia cognitiva: Inteligência Espiritualista, Inteligência Existencialista e Inteligência Moral. Aproveitamos para apresentar também a inteligência pictórica sugerida pela paulista Kátia Cristina Stocco Smole.

A Inteligência Espiritualista, embora muitos não reconheçam o espírito em igual importância com a mente e o corpo, e não atribuam o mesmo *status* ontológico ao transcendental ou ao espiritual, esta inteligência vem despertando atenção significativa nas prateleiras das livrarias, em determinadas pedagogias[88], nas práticas de ajudas espirituais e de autoajuda, no mundo religioso, e em momentos afins. Gardner trata esta inteligência sob três aspectos: espiritual enquanto preocupação com questões cósmicas ou existenciais; espiritual como a conquista de um estado; e espiritual enquanto efeito nos outros. Embora não tenhamos contemplado intencionalmente esta inteligência na nossa Abordagem Musical CLATEC,

[88] Vide a Transdisciplinaridade e Metadisciplinaridade, o Método Waldorf proposto por Rudolf Steiner, escolas holísticas, educação ambiental, dentre outras.

sugerimos trabalhá-la, em especial, nas atividades musicais de Apreciação e de Execução.

A Inteligência Existencialista – representa a capacidade de se situar em relação aos limites do cosmo (o infinito) e em relação a elementos da condição humana, assim como o significado da vida, o sentido da morte, o destino final dos mundos físico e psicológico e as experiências afetivas profundas, ou a total imersão numa obra de arte (GARDNER, 2000, p. 78). Embora não tenhamos contemplado intencionalmente esta inteligência, na nossa Abordagem de ensino, indicamos trabalhá-la, em especial, nas atividades musicais de Criação e Execução.

A Inteligência Moral – ainda em fase de estudo, supõe uma inteligência com domínio moral definível, que vá além das esferas de inteligência intrapessoal e interpessoal e que não coincida com comportamentos e atitudes morais impostos por uma sociedade. Todas as pessoas, "[…] de alguma forma, reconhecem a diferença entre um código de tráfico e uma lista como a dos Dez Mandamentos; diferenças entre as sociedades são inerentes aonde se traça a linha que separa o pragmático, o social e o moral" (GARDNER, 2000, p. 90-91).

Gardner (2000, p. 91)definiu as características de uma pessoa dotada de Inteligência Moral por apresentar: rápido conhecimento de questões relacionadas com a santidade da vida em suas diferentes facetas; facilidade para dominar as representações e codificações simbólicas relacionadas às questões sagradas; compromisso permanente de referir sobre estas questões; e potencial para ir além das abordagens convencionais para a criação de novas formas ou novos processos que regulem as sacrossantas facetas das intenções humanas. Embora não tenhamos contemplado intencionalmente esta inteligência, na nossa Abordagem de Ensino, recomendamos trabalhá-la nas atividades musicais de Criação e Execução e, em especial, nas atividades relacionadas aos temas transversais, tão bem sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos Ensinos Fundamentais e Médios.

Finalmente apresentamos a Inteligência Pictórica. Esta inteligência foi apresentada a Gardner, por Kátia Cristina Stocco Smole, em 1997, época em que ambos participavam de um seminário sobre Inteligências Múltiplas, na cidade de São Paulo (Brasil). Smole (1996) apresentou sua dissertação de mestrado e seu livro sobre o tema mencionado, sugerindo ser esta a nona inteligência. Esta inteligência está relacionada às manifestações das artes visuais, do grafismo, da expressão por via de desenho e da resolução de problemas por este canal de comunicação (NOGUEIRA, 1998, p. 7). Até o momento nós desconhecemos o desfeche final deste acontecimento.

Embora esta sugestão não seja apresentada por Gardner, não descartamos a possibilidade de considerá-la, por encontrarmos coerência em suas fundamentações. Não

contemplamos intencionalmente esta inteligência na nossa Abordagem de ensino, mas sugerimos trabalhá-la, em especial, nas atividades musicais de Construção de Instrumentos e de Apreciação e Literatura.

Gardner infere que para cada inteligência existem várias *subinteligências*, a exemplo de que "[…] há sub-inteligências no domínio da música que incluem executar, cantar, escrever partituras musicais, reger, criticar e apreciar música". E, para cada inteligência existe uma forma particular de ensino (1995, p. 18). Se definimos oito ou mais tipos de inteligências a serem trabalhados em nossas práticas educacionais, temos, por conseguinte, que construir o mesmo número de formas de ensinar (ou mais) e não apenas uma única forma, um único caminho. O referido autor, que também é pianista, ao abordar o Método Suzuki de Educação Musical e sua grande influência no Japão (Capítulo XIV) afirma que, "[…] quando uma sociedade decide investir recursos importantes no desenvolvimento de uma inteligência em particular, esta ação pode fazer com que toda sociedade seja inteligente neste sentido" (GARDNER, 1995, p. 21).

Em proporções menores, se trabalhamos na educação musical em apenas uma ou duas atividades musicais, os educandos irão apresentar habilidades maiores nestas atividades trabalhadas. Em síntese, defendemos a aplicação de atividades relacionadas às Inteligências Múltiplas na nossa Abordagem Musical CLATEC por:

a) Promover problemas e resoluções nas mais variadas atividades musicais;
b) Estimular a criação de produtos musicais distintos;
c) Viabilizar caminhos diferentes de se abordar as atividades musicais;
d) Proporcionar uma compreensão da música mediante várias vertentes;
e) Estimular variadas percepções sensoriais e, consequentemente, várias áreas do cérebro;
f) Contribuir, significativamente, com o desenvolvimento geral dos educandos.

Neste sentido, nossa Abordagem Musical CLATEC cria sistemas abertos de ensino musical que, acreditamos, possibilitam à mente humana o florescimento das percepções sensoriais e das Múltiplas Inteligências.

2.3.4 Correntes construtivista e sociointeracionista

Ao contemplarmos um caminho educacional a ser seguido na Abordagem Musical CLATEC, infelizmente não encontramos nenhum educador que trabalhasse na linha da educação musical especial e/ou inclusão. Assim seno, optamos construir o nosso caminho

com base nas correntes: Construtivista, representada pelo suíço Jean William Fritz Piaget com[89] sua teoria Psicogenética; e Sociointeracionista, representada pelo judeu russo Lev Semenovich Vigotski [90], com sua teoria sócio-histórica. Estas correntes fazem parte das nossas reflexões e orientações pessoais, e também das concepções educacionais da contemporaneidade.

Iniciamos com Piaget, uma das suas grandes contribuições na área da psicologia e da educação e sua teoria psicogenética, baseada em dois conceitos da aprendizagem: Adaptação e Organização. A Adaptação apresenta-se com duas formas básicas: assimilação e acomodação. Na assimilação uma pessoa usa as estruturas psíquicas que carrega consigo e, caso não seja suficiente, adquire novas estruturas, denominada Acomodação. Ele afirmava que na Assimilação e na Acomodação se reconhece a correspondência prática daquilo que serão mais tarde a dedução e a experiência: a atividade da mente e a pressão da realidade. Quanto à Organização, articula os processos com as estruturas existentes e reorganiza todo o conjunto. É neste sentido que as pessoas constroem sempre as suas estruturas, tornando-se cada vez mais aptas para o equilíbrio. Mas, todo este procedimento obedece a um padrão, mais ou menos determinado pela faixa etária, nomimados de períodos, que se apresenta com formas específicas e particulares de inteligência.

Piaget definiu quatro períodos do desenvolvimento cognitivo do ser humano, desde seu nascimento até a sua fase adulta:

1. Período Sensório-Motor, corresponde aos dois primeiros anos de vida;
2. Período Pré-Operacional, corresponde de 2 aos 7 anos de idade;
3. Período de Operações Concretas, corresponde dos 7 aos 12 anos de idade; e
4. Período das Operações Formais, correspondente dos 12 até a idade adulta. (apud PULASKI, 1986, 212-215).

Quanto às contribuições de Piaget, que muito fortaleceu a Escola Nova, ajudam a prever e estruturar melhor as atividades musicais a serem trabalhadas, independentemente de métodos ou de abordagens. Como exemplo significativo de sua contribuição, em especial na

---

[89] Jean Piaget nasceu em 9. 08.1896 em Neuchatel (Suíça) e faleceu em 16.11.1980. Curiosidades: em 1921, Piaget foi convidado pelo grande educador Edouard Claparéde (um dos principais nomes da Escola Nova) para trabalhar no Instituto Jean Jaques Rousseau em Genebra. Em 1946, ele participou da elaboração da Constituição da Unesco, tornando-se membro do conselho executivo e, por várias vezes, exerceu o cargo de subdiretor geral do Departamento de Educação da referida Organização.

[90] Lev Semenovich Vigotski, nasceu em 17.11.1896, em Orsha (Rússia) e faleceu em Moscou em 11 de junho de 1934. O nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas, por conta da tradução do judaica e russa para outras línguas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vigotsky. Optamos por empregar a grafia Vigotski, tradução para o português, para preservamos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

área de música, há Keith Swanwick e Judy Tillman, que, em 1986, apresentaram a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, baseadas na teoria de desenvolvimento de Piaget (SWANWICK, 1990). Esta Teoria Espiral norteia o comportamento musical de uma pessoa desde o nascimento até a sua fase adulta.

Quanto a Vigotski, ressaltamos sua concepção avançada sobre o papel da aprendizagem no desenvolvimento, cuja reflexão amplia os pressupostos existentes sobre inteligência infantil. No tempo de Vigotski, era amplamente aceito que o desenvolvimento determinava de maneira decisiva o aprendizado/ensino (um conceito que sobrevive até hoje). Para ele esse pensamento era muito linear, não coadunava com a dialética do processo tal como o concebia. Vigotski então criou um dos seus conceitos mais importantes para a educação: a sua teoria referente à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse pensador refere que em qualquer pessoa existem dois níveis de desenvolvimento: o efetivo (ou atual/real) e o proximal:

> A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1994, p.112)

Segundo Vigotski (1994), a aprendizagem precede o desenvolvimento. O aprendizado de um conhecimento pode provocar o desenvolvimento das funções mentais para além dos limites do conceito. Para ele, a instrução (ensino) deve ser orientada para os processos de desenvolvimento que se encontram em amadurecimento e consolidação na zona de desenvolvimento proximal. Ele alertava que a ZDP deveria ser considerada levando em conta tanto o nível de desenvolvimento da criança como a natureza da instrução recebida pela mesma.

Vygotsky afirma que o desenvolvimento acontece na interação da criança com o meio social em que está inserido. Assim, se conhecemos os perfis dos níveis efetivo e proximal temos condições de intervir sobre o desenvolvimento de uma criança (ou de uma pessoa), no sentido de podermos ajudá-la. Cabe mencionar que a relevância deste conceito se dá por dois motivos: 1) nem toda criança se beneficia de uma intervenção, devido ao fato da mesma não ter atingido a ZDP; 2) o papel da interação social é significativo na experiência de cada pessoa, talvez, o mais responsável. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem envolve aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas. Atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal possibilita trabalhar sobre as funções “em desenvolvimento”,

ainda não plenamente consolidadas, mas sem necessidade de esperar seu amadurecimento final para começar uma aprendizagem.

As contribuições das teorias de Piaget e Vygotsky incidem no estudo das gêneses dos processos mentais e como estes são construídos ao longo da vida. Em síntese, para Piaget essas construções ocorrem a partir do mecanismo de equilibração e seus componentes: *assimilação* (a pessoa atua sobre o meio, transformando-o, a fim de adequá-lo às suas estruturas) e *acomodação* (o sujeito é modificado para se ajustar às diferenças impostas pelo meio). Para Vygotsky, essa construção acontece através do mecanismo de internalização – o desenvolvimento cultural da criança ocorre em nível social e depois individual, ou seja, entre pessoas e depois no interior da criança (VIGOTSKI, 1984, p. 64).

O primeiro autor enfatiza a interação com o meio físico e o segundo com o meio sociocultural, mas ambos consideram o sujeito como um ser ativo que constrói ou reconstrói o seu próprio conhecimento. Baseados em Piaget e Vygotsky elaboramos uma síntese de concepções didáticas para a nossa Abordagem Musical CLATEC acerca de: conhecimento, ensino, papel do educador e dos educandos, atividades didáticas, clima em sala de aula e avaliação da aprendizagem.

As concepções de conhecimento são elaboradas espontaneamente pela criança, a depender do seu estágio de desenvolvimento. Estas concepções acontecem na interação do sujeito com o próprio objeto de conhecimento, portanto, a atividade mental é construída pela própria criança. O conhecimento é interdisciplinar[91], contextualizado e privilegia a construção de conceitos e a criação de sentido. Em contrapartida, o conhecimento de uma criança nasce num mundo social, vai formando uma visão de mundo mediante a interação com outras crianças mais experientes e/ou com adultos. O conhecimento é construído socialmente, e por meio de ações efetivas ou mentais que realizam sobre conteúdos de aprendizagem.

Quanto à concepção de ensino, devemos favorecer inúmeras interações entre o educando e os conteúdos didáticos, potencializando e favorecendo as construções de estruturas intelectuais. Da mesma forma, devemos: promover problematizações nas atividades

---

[91] Ao sistematizar o ensino do conhecimento, os currículos escolares ainda se estruturam fragmentadamente e muitas vezes seus conteúdos são de pouca relevância para os alunos, que não vêem neles um sentido. Um trabalho contextualizado parte do saber dos alunos para desenvolver competências que venham a ampliar este saber inicial. Um saber que situe os alunos num campo mais amplo de conhecimentos, de modo que possam efetivamente se integrar na sociedade, atuando, interagindo e interferindo sobre ela. Interdisciplinaridade se realiza como uma forma de ver e sentir o mundo. De estar no mundo. Se formos capazes de perceber, de entender as múltiplas implicações que se realizam, ao analisar um acontecimento, um aspecto da natureza, isto é, o fenômeno dimensão social, natural ou cultural... . Somos capazes de ver e entender o mundo de forma holística, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade (Fundação Darcy Ribeiro http://www.fundar.org.br/temas/texto__7.htm).

que envolvam o educando, suas reflexões e discussões; valorizar o contexto sociocultural dos educandos e de seus níveis de elaboração de conhecimento; promover a busca intencional de contexto de significados, mediante o universo da leitura e da escrita; elaborar técnicas variadas de ensino que envolvam trabalhos individual e em equipe, buscando sempre a superação do fracasso escolar e ascensão das possibilidades. Os princípios da identidade, diversidade e autonomia redimensionam a relação a ser construída entre os sistemas de ensino e as escolas.

O papel do educador deve ser o de um facilitador da aprendizagem e mediador do conhecimento, sempre aceitando, alimentando e encorajando a autonomia e a iniciativa do educando. Ele deve provocar situações em que os educandos possam realizar seus próprios conhecimentos. As aulas não são regidas por uma "grade" curricular, ou que tratem de temas dissociados um dos outros. Pode-se desenvolver projetos que problematizem temas da sociedade, que tenham interesse para o grupo, que promovam a reflexão crítica do educando. Uma articulação possível é a de diversos campos de conhecimento, a partir de eixos conceituais que se integrem.

Este educador também deve assumir o papel de mediador de situações de aprendizagem e de conflitos, baseado na afirmativa de que o educando possui um repertório de conhecimento antes de adentrar na escola e que ele continua sua construção de conhecimento. Além do mais, o educador deve: respeitar e compreender conceitos e vivências dos educandos a partir de seu universo sociocultural; propiciar ambientes que sejam facilitadores de habilidades cognitivas, segundo o desenvolvimento individual de cada educando; provocar situações em que seus educandos possam caminhar sozinhos, com condições de gerar seus próprios conhecimentos; encorajar e aceitar a autonomia e a iniciativa dos educandos. Enfim, questionar acerca do entendimento dos educandos sobre os conceitos, antes de compartilhar seus próprios entendimentos daqueles conceitos. Segundo enfatiza, em reportagem[92], a coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas da Interdisciplinaridade (GEPI) da PUC-SP Ivani Fazenda[93], é "dar visibilidade e movimento ao talento escondido que existe em cada um de nós".

O perfil do educando, segundo as duas correntes já citadas, é representado por uma pessoa que cria, questiona, interroga e participa ativamente. Este educando carrega em si o objetivo de conhecer o mundo, trazendo consigo muitos conhecimentos, valores e

---

[92] Disponível em:< http://www.educacional.com.br/reportagens/educar2001/texto04.asp>.

[93] Autora de 18 livros na área e já orientou mais de 50 trabalhos, entre dissertações e teses, desde 1989 no GEPI.

inteligência, adquiridos antes da fase escolar. Ele é um ser autônomo, que reflete, discute, identifica e assume seus direitos e deveres. Em adição, este educando também deve ser curioso, inquieto, em busca de constantes respostas às suas indagações, atento sempre às informações que seu ambiente lhe proporciona. Deve ser instigado a ampliar suas percepções, sempre alerta às diversas características do objeto do conhecimento, construindo o conhecimento como um todo de forma pensante.

Quanto às atividades didáticas, estas devem ser centradas também em projeto e resolução de problemas, brotadas da vivência do grupo, segundo seus interesses ou necessidades. As atividades e os temas devem ser atualizados e contextualizados. As aulas devem ser participativas, com formação de grupos heterogêneos. Em contrapartida, estas atividades devem ser estruturadas em rede, dinâmicas, organizadas por área de conhecimento e por temas geradores, sistemáticas, intencionais, com compromissos explícitos e que apresentem questões específicas. Na estruturação das tarefas recomenda-se usar as terminologias: classificar, analisar, antecipar e criar. Quanto às atividades práticas, estas devem ser em grupo, interativas e contextualizadas, de forma a tornar o conhecimento formalmente organizado.

O “clima” na sala de aula é muito importante. Este deve representar sempre um local de reflexão e de aprendizagem. Uma atenção especial deve ser dispensada quanto aos aspectos afetivos do educando, pois estes podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, a depender dos vínculos estabelecidos no processo de construção do conhecimento. O ambiente deve ser rico e estimulante sob os aspectos visual, auditivo e tátil, aonde irá se desenvolver atividades autoestruturantes pelos educandos. Este espaço de interação deve propiciar atividades em que o educando aprenda explorando e experimentando. Em adição, deve representar a pluralidade na comunidade para que seja incentivada a colaboração, troca e ajuda mútua.

Quanto à avaliação da aprendizagem, devemos levar em conta a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, de forma qualitativa, com análise progressiva da natureza dos erros e dos acertos. A avaliação tem a proposta de identificar a realidade, para que o educador possa deliberar quanto ao procedimento de ensino-aprendizagem. Portanto, devem ser diagnóstica, mediadora e dialógica, sempre entrelaçadas com o ensino formal. Este processo avaliativo ocorre mediante observações feitas pelo educador relativas ao educando, durante todos os encontros/aula e apresentações de trabalhos individuais e coletivos.

Em adição, temos a avaliação formativa, que busca verificar as competências adquiridas (conhecimento, habilidade, atitude). Estas devem ser integradas, permitindo que

diversos conteúdos sejam envolvidos em uma única avaliação, sem limites artificiais. Esta avaliação tem característica mediadora e dialógica. O educador pode diagnosticar o raciocínio do educando e, dessa forma, acompanhar o processo cognitivo, organizando o conteúdo, levando em conta esse processo, atuando como mediador encorajando-o a reorganizar o saber.

2.3.5 Quatro pilares da educação para o século XXI

Independente da consciência acerca da necessidade imperiosa de se promover a inclusão social, e da necessidade de estimular as percepções sensoriais e as inteligências múltiplas dos educandos num clima educacional, baseado nas correntes construtivista e sociointeracionista, é imprescindível que não nos esqueçamos do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, também mencionada no Capítulo I.

Este relatório afirma que "a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro". Da mesma forma, vislumbra uma educação continuada a ser disponibilizada em qualquer época da vida de uma pessoa, ao afirmar que "é, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer [...]" os conhecimentos básicos, adquiridos na infância, e assim, se adaptar constantemente a um mundo em mutação (DELORS, 2004, p. 89).

Em consonância com as nossas práticas educacionais e com os documentos internacionais e nacionais de educação musical, podemos considerar que o ensino de música deve estar disponibilizado em todos os níveis e atender a todas as pessoas, independentemente de suas etapas da vida.

Devemos nos apropriar dos seus quatro pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) para a construção de uma proposta educacional contemporânea. A já mencionada Comissão Internacional pensa que cada um destes quatro pilares do conhecimento

> [...] deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (DELORS, 2004, p.90).

O primeiro pilar, "Aprender a Conhecer", de caráter intelectual, visa a aquisição de um repertório de saberes codificados e o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, ambos a serem considerados, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida

humana. Como meio, significa aprender a compreender o mundo que o rodeia e, como finalidade, significa que o seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. A Comissão acredita que "o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir" (Ibidem, p. 91).

Transferindo esta aprendizagem para o cerne da escola, em especial, nos níveis médio e superior, "a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo" (ibidem, p. 91). Além do mais, as tendências atuais exigem que o ser humano tenha uma vasta cultura geral e que, ao mesmo tempo, tenha competências para se dedicar com profundidade, em uma determinada área que representa a especificidade do seu campo de conhecimento. "Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento" (p. 92).

O processo de aprendizagem do conhecimento é inacabável e pode enriquecer-se em qualquer tempo, local e ou experiência. Portanto, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro. O primeiro passo da educação pode ser considerado exitoso "se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele" (p. 92). No nosso caso em particular, o aprender a conhecer é representado, prioritariamente, pelas atividades musicais de Literatura e de Apreciação, em que os conceitos, fatos, eventos, símbolos são trabalhados. Estes devem estar presentes, de forma proporcional, desde o início do processo de aprendizagem. A primeira atividade citada (Literatura) representa fundamentalmente a atividade de apoio ao sentir a música (Apreciação).

O segundo pilar, "Aprender a Fazer", de caráter físico e motor, visa agir sobre o meio envolvente e está ligado à questão final da formação profissional. Ensinar os educandos a pôr em prática os seus conhecimentos teóricos e orienta-os a adaptar a educação ao trabalho futuro é uma tarefa imprescindível, pois não podemos prever qual será a sua evolução (p. 93). Este aprendizado está mais relacionado aos procedimentos, ou seja, ao conjunto de ações ordenais e finalizadas. Em especial, busca-se a noção de competência combinando a: qualificação adquirida pela formação técnica e profissional; comportamento social; aptidão para o trabalho em equipe; capacidade de iniciativa; e gosto pelo risco (p. 94). Em adição, este pilar diz respeito também à relação, "cuja matéria e técnica devem ser completadas com a aptidão para as relações interpessoais, cultivando as qualidades humanas e a capacidade de

estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas" (p. 95).

Concernente ao ensino de música, o Aprender a Fazer é o pilar que faz a diferença, pois, musicalmente falando, representa: o saber criar um instrumento; saber cantar e tocar algum instrumento; ou o saber criar alguma obra musical e apresentá-la. Portanto, este pilar está intimamente ligado às atividades musicais de Técnica, Criação e Execução.

O terceiro pilar, "Aprender a Viver Junto", de caráter socioeducacional, representa o aprender a participar e cooperar ativamente com os outros em todas as atividades humanas. Há cem anos, no clima da primeira guerra mundial, Maria Montessori já tinha sugerido uma espécie de educação que envolvesse o amor entre as pessoas, em favor da paz mundial. Delors et al. (2004, p. 96-97) apresentam uma interrogação desafiadora: "poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de resolvê-los de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?" Neste sentido, os autores sugerem que a educação deve utilizar duas vias complementares: a via da descoberta progressiva do outro e a via da participação, ao longo de toda a vida, em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes (DELORS et al., 2004, p. 97).

Refletindo musicalmente, este pilar apresenta de forma enfática a necessidade de ações educacionais partindo do individual para o coletivo, envolvendo conhecimentos musicais do contexto social do educando, assim como dos outros contextos do mundo. Por consonância, na atividade de performance solo e em conjunto, de participação coletiva em eventos musicais criativos e sociais. Como sugestão, compreendemos que todas as atividades musicais CLATEC são condizentes com o perfil deste pilar, desde que sejam repensadas, estruturadas e aplicadas de forma contextualizada, também mediante técnicas de ensino que visam o trabalho coletivo com todos os seus pré-requisitos pertinentes. Mesmo assim, enfatizamos duas delas: Técnica e Criação.

Por fim, o quarto pilar, "Aprender a Ser", de caráter psicológico e ontológico, comunga todos os três pilares já abordados. Um dos princípios fundamentais da Comissão é que "[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoa, espiritualidade". É importante desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. Neste sentido, todos nós devemos estar preparados para elaborarmos pensamentos autônomos e críticos e para formularmos os nossos

próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 2004, p. 99). E, este preparo deve ocorrer, por excelência, no ambiente escolar durante a juventude.

Em sintonia com esta comissão é conveniente oferecer às crianças e aos adolescentes, todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação, sejam elas – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social, desde que "[...] venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas" (DELORS, 2004, p.100).

Se "na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido [...]" assim como "a preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, valorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto" (DELORS, 2004, p.100). Em especial, no nosso caminho de ensino de música, sugerimos que este quarto pilar, esteja intimamente ligado às atividades ou parâmetros de Criação e Execução.

Em uníssono aos documentos internacionais e nacional da ISME, FLADEM e ABEM, referentes à educação musical, observa-se que

> o desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de em si mesmo para se abrir, em seguida à relação como o outro (DELORS et al., 2004, p.101).

Como consideração final deste capítulo, registramos nossas contribuições no sentido de fincar os fundamentados do nosso trabalho quanto a: conceitos de inclusão segundo os documentos internacionais e nacionais de caráter social e educacional; perfil das pessoas com necessidades específicas, focalizando as pessoas cegas e suas disciplinas afins.

Em sequência, abordamos o nosso conceito final de inclusão social e educacional, a necessidade e presença das percepções sensoriais na Abordagem Musical CLATEC, os caminhos das inteligências múltiplas, seguido das duas correntes educacionais (construtivista e sociointeracionista). Por fim, apresentamos os quatro pilares da educação do século XXI. Temos a certeza de que estas fundamentações muito contribuíram para o processo de construção da Abordagem Musical CLATEC que será apresentada *a posteriori*.

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO DE MÚSICA

Por não termos encontrado abordagens do ensino de música, específicas para as pessoas com deficiência visual que possam nos servir de referência, optamos por pesquisar e apresentar, neste capítulo os princípios básicos de alguns educadores musicais do século XX que nos foram mais relevantes. Em seguida, mencionaremos as orientações nacionais do ensino de música referente à Educação Básica, pontuando os seus três níveis de escolaridade – Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º. e 2º. / 3º. e 4º. Ciclos) e Ensino Médio. Finalmente, faremos as conclusões parciais, traçando os caminhos contemporâneos da nossa Abordagem em consolidação.

3.1. EDUCADORES MUSICAIS DO SÉCULO XX

Durante minha trajetória acadêmica e profissional tive a oportunidade de conhecer e de vivenciar vários caminhos traçados por educadores musicais consagrados no século XX. Estes caminhos revolucionaram o ensino de música em todos os aspectos e estabeleceram, na pedagogia musical, "[...] a livre expressão do educando no trinômio harmoniosamente composto de palavra, música e movimento" (MENA; GONZÁLEZ, 1992, p. 13).[94] Para as autoras, a música é uma ação educacional que, exercida sobre o homem, promove o seu desenvolvimento geral, de forma que: ajuda consideravelmente o desenvolvimento auditivo; colabora na organização do sistema motor e favorece o desenvolvimento da capacidade de expressão[95].

Com base em estudos realizados por Olga Aguirre de Mena e Ana de Mena González (1992), Emerlinda A. Paz (1993), Ana Lucía Frega (1997; 1995) e Pilar Pascual Mejía (2002), podemos dizer que foram muitos os educadores que fizeram a diferença no cenário do ensino de música, desde o início do século XX. Portanto destacamos: Emile Jacques-Dalcroze (Viena, 1865 - Genebra, 1950), Maria Montessori (Chiaravalle, Itália, 1870 - Noordwijk aan Zee, Países Baixos, 1952), Justine Bayard Ward (Morristown, New Jersey, 1879-Washington, D.C., 1975), Zoltan Kodály (Kecskemét, Hungria, 1882 - Budapeste, 1967), Edgar Willems

---

[94] "[...] la libre expressión del educando en el trinomio orffiano compoesto por la palabra, la música y el movimiento.

[95] La música es una acción educativa que ejercida sobre el hombre colabora a su desarrollo general de esta forma: 1- Ajuda considerablemente al desarrollo auditivo; 2- Colabora a ordenar el sistema motriz; 3. Favorece el desarrollo de la capacidad de expressión.

(Lanaken, Bélgica, 1890 - Genebra, 1978), Carl Orff (Munique, 1895 - Munique, 1982), Maurice Martenot (Paris, 1898 – Paris, 1980), Shinichi Suzuki (Japão, 1898-1998). Mais recentemente, temos John Phillip Paynter (Mineral Point, Wisconsin/Inglaterra, 1928 - Glenview, Illinois, 1996), Robert Murray Schafer (Sarnia, Ontário-Canadá, 1933) e Keith Swanwick (Leicestershine – Inglaterra, 1937)**.** Todos eles, com seus métodos e/ou abordagens, trabalharam à luz do movimento da Escola Nova, em prol da educação musical para todos. Não podemos deixar de mencionar também alguns educadores musicais brasileiros que realizaram em nosso país significativas propostas metodológicas – Heitor Villa-Lobos, Gazi de Sá, Sá Pereira, Liddy Chiaffareli Mignone, Anita Guarnieri, e o alemão naturalizado brasileiro Hans Joachim Koellreutter. No entanto, o foco do nosso estudo voltará nos educadores que foram mais significativos na nossa linha de pesquisa. De forma particular citamos - Dalcroze, Montessori, Ward, Kodály, Willems, Orff, Martenot, Suzuki e Villa-Lobos -, embora aos demais educadores, nossa devida consideração.

Sob esse aspecto, não podemos deixar de evidenciar a Escola Nova, um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nas Américas e, no Brasil, em especial na primeira metade do século XX. Neste país, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). Contudo, o grande nome deste movimento nas Américas foi o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) que influenciou, significativamente, a elite brasileira, ao afirmar que a escola não podia ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, enfatizando que a função da escola é propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Neste sentido, tem a função democratizadora de igualar as oportunidades. Vale aqui ressaltar o que Gadotti expressa sobre o escolanovismo, como sendo

> (...) o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. A idéia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, já vinha se formando desde a 'Escola Alegre' de VITORINO DE FELTRE (1278-1446), seguindo pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau. Mas foi no início do século XX que tomou forma concreta e teve conseqüências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores (GADOTTI, 2002, p. 142).

Lembramos que este movimento propôs que a educação fosse instigadora e transformadora da mudança social, pois a sociedade estava em profunda mutação. Este movimento valorizava a autoconfiança e a atividade espontânea da criança. Neste contexto, os desenvolvimentos dos estudos da sociologia e da psicologia educacionais muito contribuíram

para a renovação da Escola Nova[96]. Seus principais precursores foram: Adolphe Ferrière (1879-1960), John Dewey (1859-1952), William Kilpatrick (1871-1965), Maria Montessori (1870-1952), Édouard Claparède (1873-1940) e Jean Piaget (1896-1980).

Adolphe Ferrière foi educador, escritor e conferencista suíço. Ele lecionou no Instituto Jean-Jaques Rousseau, de Genebra. Inicialmente, suas ideias se basearam em concepções biológicas, transformando-se depois numa filosofia espiritualista em que considerava o impulso vital espiritual como a raiz da vida, fonte de toda atividade. O "dever da educação seria conservar e aumentar esse impulso de vida. Para ele, o ideal da escola é a atividade espontânea, pessoal e produtiva" (GADOTTI, 2002, p. 142-143). A escola deveria adotar a alegria de viver, o regozijo, o movimento espontâneo e as risadas.

John Dewey (1859-1952) – foi um dos educadores a reformular o novo perfil pedagógico do movimento da Escola Nova, com a afirmativa de que o caminho do ensino deveria acontecer pela ação, sobre o lema "*learning by doing*", ou seja, aprender fazendo. A educação reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva de cada um, e deveria ser essencialmente pragmática, instrumentalista, buscando a convivência democrática, no entanto, sem colocar em questão a sociedade de classes (GADOTTI, 2002, p. 14). Dewey afirmava que a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver. E, esta resolução deveria acontecer segundo sua escala de cinco estágios do ato de pensar, que ocorre diante de uma problemática: 1) uma necessidade sentida; 2) a análise da dificuldade; 3) as alternativas de solução do problema; 4) a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas; e 5) a ação como a prova final para a solução proposta, verificada cientificamente (GADOTTI, 2002, p. 143-144).

Neste sentido, a educação era essencialmente processo de reconstrução, da experiência e de melhoria permanente da eficiência individual.

---

[96] Denominado de Escola Nova, o movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do *Manifesto da Escola Nova* (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus signatários, destacavam-se os nomes de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre outros. Anisio Teixeira - futuro mentor de duas universidades no país – a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, desmembrada pelo Estado Novo de Getúlio Vargas – e a Universidade de Brasília, da qual era Reitor, quando do Golpe Militar de 1964. Além dessas realizações, Anísio foi o fundador da Escola Parque, em Salvador (BA), em 1950, instituição que posteriormente inspiraria o modelo dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, no Rio de Janeiro, na década de 1980. Quanto a Fernando de Azevedo (1894-1974), foi ele quem aplicou a Sociologia da Educação e reformou o ensino em São Paulo na década de 1930. Podemos também mencionar o educador Manuel Lourenço Filho (1897-1970) e a educadora e escritora Cecília Meireles (1901-1964). A atuação destes pioneiros se estendeu pelas décadas seguintes sob fortes críticas dos defensores do ensino privado e do ensino religioso. As suas idéias e práticas influenciaram uma nova geração de educadores como: Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995).

Seguindo os passos de Dewey, na linha do *learning doing* (aprender fazendo), vem William Kilpatrick, o criador do *Método dos Projetos*. É um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, de acordo com as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho organizado de comum acordo, parte de problemas reais, do dia-a-dia do educando. Este projeto deve ser orientado para a resolução de um problema, considerado importante e real por cada um dos participantes, que permita aprendizagens novas a ser estudado ou resolvido, tendo em vista as condições da sociedade em que os alunos vivem.

Assim, todas as atividades escolares são realizadas mediante projetos, pois Kilpatrick entendia que todo ensinamento (conhecimento) deve proceder da experiência e se organizar em torno do trabalho produtivo. Só uma atividade aceita e projetada pelos educandos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver. O projeto, como método didático, era uma atividade intencionada que consistia em os próprios educandos fazerem algo num ambiente natural. Ao projetarem uma casinha obteriam noções de geometria, desenho, matemática, meio ambiente etc.

Kilpatrick classificou os projetos em quatro grupos: a) de produção, no qual se produzia algo; b) de consumo, no qual se aprendia a utilizar algo já produzido; c) para resolver um problema; e d) para aperfeiçoar uma técnica. Quatro características concorriam para um bom projeto didático: a) uma atividade motivada por meio de uma consequente intenção; b) um plano de trabalho, de preferência manual; c) a que implica uma diversidade globalizada de ensino; d) num ambiente natural. Nesse novo contexto pedagógico, o aluno é agente na produção do conhecimento. Os conteúdos não mais são impostos de forma austera e pré-estabelecida, mas são incorporados na medida em que se constituem como parte fundamental para o desenvolvimento do projeto. No Brasil, o método de Projetos foi introduzido a partir do Movimento Escola Nova, mediante trabalhos norteados por Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, foi quem criou um método de recuperação de crianças com deficiência em hospitais e centros de reabilitação. Depois, o transpôs para crianças que viviam nas ruas. Este fato foi iniciado em 6 de janeiro de 1906, quando ela criou, no bairro pobre de Roma chamado São Lourenço, a primeira *Casa dei Bambini* (Casa de Crianças) destinada à pré-escola. Esta Escola era composta de ambientes agradáveis e um conjunto de jogos e materiais pedagógicos inéditos e que, até os dias de hoje, são utilizados em sua grande maioria. Logo em seguida, foram criadas outras casas por toda a Itália e países da Europa, sendo aplicado também a crianças comuns.

Foi ela quem primeiro concebeu uma escola de crianças com mobiliários e materiais didáticos de - tamanhos, formas e pesos - condizentes com o tamanho dos educandos, para que eles tivessem pleno domínio de manuseio. Com estes materiais concretos, "Montessori conseguia fazer com que as crianças, mediante exploração do tato e da pressão, pudessem distinguir as cores, as formas dos objetos, os espaços, os ruídos, a solidez etc." (GADOTTI, 2002, p. 145-146). Além do mais, Montessori foi pioneira a criar a lição do silêncio que ensinava as crianças a dominar a fala, e lições da obscuridade nas quais trabalhava a educação da percepção auditiva com elas.

Em 1936, já vivendo na Holanda, Montessori "empenha-se no estudo sobre o problema da paz, ameaçada em todo mundo, e sugere a instituição de uma nova cadeira nas universidades: o curso para a paz" (ALMEIDA, s/d, p.25). Em 1937, ela ministrou sete conferências sobre a Educação para a Paz, no VI Congresso Internacional Montessori, na cidade de Copenhagen, Dinamarca (Ibid, p. 26).

Édouard Claparède (1873-1940) – o médico suíço foi quem nomeou a escola ativa como escola funcional, defendendo a ideia de que a atividade educacional tinha que corresponder a uma função vital do homem. Estas atividades deveriam ser individualizadas, sem serem individualistas e, ao mesmo tempo, sociais e socializadoras.

Jean Piaget (1896-1980) – psicólogo suíço e discípulo de Claparède, investigou, juntamente com sua equipe, sobretudo a natureza do desenvolvimento da inteligência na criança. Estruturou os estágios do desenvolvimento cognitivo, subdividido em quatro períodos: sensório-motor, correspondendo aos dois primeiros anos de vida; período pré-operacional, de dois a sete anos; operações concretas, de sete aos 12 anos; e operações formais, a partir de 12 anos até a idade adulta (PIAGET, 1986). Suas descobertas contribuíram, significativamente, para os novos rumos da educação.

A partir desses inovadores, floresceriam as diferenças, as diversidades naturais segundo os talentos e as características de cada um. O ensino deveria ser independente da influência e da orientação religiosa que tinham marcado os processos educacionais até então. A função da educação era formar um cidadão livre e consciente. Em consonância a este clima diferenciado e inovador da Escola Nova, despontam os educadores musicais do século XX, sob o lema "Século XX, Música para Todos". Criaram suas metodologias musicais aplicadas às crianças e adolescentes, resultando assim em um ensino de música mais integrador, dinâmico, ativo e criativo.

No Brasil, os métodos de educação musical de Dalcroze, Kodály, Willems, Orff e Suzuki, foram os mais aceitos e divulgados por se apresentarem mais consistentes segundo

nossas necessidades. Quantos aos demais, podemos considerá-los autores de projetos e ou abordagens didáticas representativas que também foram apreciados no nosso país: Montessori, Martenot, Ward, Paynter e Schafer.

Vale ressaltar que todos eles, na sua grande maioria "[...] transformaram os esquemas rígidos do ensino da música baseada no solfejo e na aprendizagem de um instrumento e abriram as portas para uma formação musical em que o "fazer música" e o "viver a música" é mais importante que o "saber música" e "teorizar sobre a música" (MEJÍA, 2002, p.16). [97] Além do mais, esses precursores "[...] puseram ao alcance da educação musical um espectro mais amplo e mais ativo, ao propor a interpretação com a voz e/ou com instrumentos, a dança, a composição, o desenvolvimento da audição e o jogo através da música" (MEJÍA, 2002, p.17) [98].

Tais educadores criaram métodos, projetos e/ou abordagens de educação musical para serem disponibilizados a todos os educandos. Como exceção, temos Maria Montessori, quem criou um método de educação geral para crianças com necessidades educacionais específicas, o adaptou para as crianças que viviam nas ruas, e, só mais tarde, para crianças comuns. Neste contexto, ela enfatizou com muita propriedade o ensino de música aos educandos com deficiência - visual, auditiva, física e/ou intelectual. Há parcos registros indicando que Dalcroze também aplicou o seu método de ensino de música às pessoas com estas deficiências.

Infelizmente não encontramos referências de métodos de educação musical que atendesse especialmente às crianças e adolescente com necessidades específicas, embora sabemos que Montessori e Dalcroze tenham trabalhado com parte desta clientela. Mesmo assim, consideramos que todos estes métodos e projetos são de possíveis "adaptações parciais" para nossa proposta, desde que sejam contextualizadas e adicionadas a outros conhecimentos. Vejamos a seguir, uma síntese dos métodos que nos foram mais relevantes. Uma breve biografia de cada autor/educador será mencionada, acrescida dos principais elementos e fundamentos, da metodologia e/ou abordagem, dos instrumentos e materiais utilizados e das suas principais obras.

---

[97] "[...] transformaron los esquemas rígidos de una enseñanza de la música basada en el solfeo y el aprendizaje de un instrumento y abrieron las puertas a una formación musical en la que 'hacer música' y 'vivir la música' " es más importante que "saber música o teorizar sobre la música" (MEJÍA, 2002, 16).

[98] "[...] pusieron al alcance de la educación musical un espectro más amplio y más activo al proponer la interpretación con la voz y/o con instrumentos, la danza, la composición, el desarrollo de la audición, el juego a través de la música" (MEJÍA, 2002, p. 17).

3.1.1 Emile Jacques-Dalcroze (1865 – 1950)

Figura 28 - Emile Jacques-Dalcroze

Fonte: http://www.kvl.cch.kcl.ac.uk/THEATRON/biographys/Dalcroze01.jpg

Dalcroze nasceu em Viena (Áustria), em 6 de julho de 1865, e morreu em Genebra (Suíça), em 1950. Era filho de uma família suíça, muito dedicada à música.

Estudou piano no Conservatório de Genebra, do qual não guardou boas lembranças pelo fato de que, neste, o ensino era aplicado de formas antididática, rígida e tradicional. Depois, foi para Paris estudar música com Gabriel Fauré, e artes dramáticas com Talbolt. Voltando a Viena, teve a oportunidade de estudar com Anton Bruckner. Em Paris, no ano de 1889, conheceu e trabalhou com o precursor teórico da Rítmica – Mathis Lussy (1828-1910). Este encontro foi decisivo na sua vida, pois solidificou seu método musical com base nas teorias da rítmica de Lussy. O método de Dalcroze teve grande valor como meio de educação psicomotora, graças ao apoio dos trabalhos do doutor Weber-Bauler e do seu amigo e defensor do seu método, o educador Claparède (MEJÍA, 2002, p. 119).

Lecionando a disciplina Solfejo no Conservatório de Genebra, Dalcroze percebeu que alguns de seus educandos careciam de um sentido rítmico mais apurado. A partir daí, visando um melhor desenvolvimento rítmico, auditivo e tonal, elaborou exercícios progressivos nominados de *Eurhythmucs* (palavra inglesa de origem grega que significa "bons ritmos"), com o objetivo de marcar o ritmo com todo o corpo, por compreender que "[...] a sensação do movimento reforçará o conhecimento intelectual"[99]. (MENA; GONZÁLEZ, 1992, p. 14).

[99] (...) la sensación de movimiento reforzará el conocimiento intelectual.

O ritmo, o movimento e a dança são os elementos principais do Método Dalcroze, ou da Rítmica Dalcroze, Ginástica Rítmica Dalcroze, ou simplesmente Euritmia. Este método reconcilia a mente e o corpo, considerando este como intermediário entre o som, o pensamento e o sentimento. É um método de educação por meio da música, porque favorece a harmonização dos movimentos físicos e a capacidade de adaptação. Da mesma forma, é um método de educação para a música, já que unem, harmoniosamente, o movimento e a expressão do corpo, o pensamento e a expressão da alma. Seus exercícios com o movimento, a expressão e a sensibilidade favorecem a aprendizagem integral da música.

Os princípios elementares da Rítmica de Dalcroze, que trabalha o desenvolvimento dos sentidos rítmico, auditivo e tonal, são:

a) o ritmo é movimento; o movimento é fundamentalmente físico; e todo movimento exige espaço e tempo;
b) o espaço e o tempo estão unidos pela matéria que os atravessam em um ritmo eterno;
c) os movimentos das crianças são físicos e inconscientes e a experiência física é a que forma a consciência musical;
d) o aperfeiçoamento dos meios físicos no tempo assegura a consciência rítmica ou a nitidez da percepção; o aperfeiçoamento dos movimentos no espaço assegura a consciência do ritmo musical;
e) o aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e no espaço, é adquirido por meio de exercícios de ginástica chamada rítmica. (MENA; GONZÁLEZ, 1992, p. 14; FREGA, 1997, p. 44-45).

Quanto à sua fundamentação, Dalcroze compartilhava o mesmo pensamento dos outros autores da sua época – a educação musical deveria ser oferecida para todas as pessoas em formação, portanto, obrigatória nas escolas. E, seu método representa uma forma valiosa de auxiliar a educação geral, assim como um caminho rico para se fazer a educação musical efetiva. Para ele, a educação por meio do movimento é um importante fator de desenvolvimento e equilíbrio do sistema nervoso. Neste sentido, a ginástica rítmica favorece à criança o autoconhecimento (já que o corpo aparece como instrumento de percussão rítmico), desenvolvendo o domínio e a eficácia das suas ações e enriquecendo a sua expressão emocional.

Dalcroze foi pioneiro ao traçar os caminhos norteadores da nova pedagogia musical e seu método foi decisivo como ponto de partida para sucessivos métodos, abordagens e sistemas, a exemplo de Kodály, Willems, Orff, e tantos outros. Seu trabalho é baseado na improvisação rítmica e melódica e em exercícios apropriados para orientação espacial. Como exemplos, temos:

a) Os educandos caminham livremente e, ao som do piano, vão se adaptando sua marchar aos distintos compassos, ao tempo em que são introduzidas as

figuras da semínima (para marchar), da colcheia (para correr), e da colcheia pontuada (para saltitar);

b) Os educandos em círculo, realizam exercícios de orientação espacial e dinâmica, explorando os comandos - direita, esquerda, acima, abaixo, dentro e fora. Quanto à dinâmica "suave" ou "piano", todos se movimentam com as pontas dos pés e, quanto à dinâmica "forte", todos se movimentam marcando fortemente seus passos;
c) A interpretação e o caráter da música são trabalhados mediante movimentos expressivos com todo o corpo;
d) O silêncio é trabalhado com a ausência do som, na interrupção da marcha;
e) As notas são trabalhadas em grupos, que as entoam alternadamente;
f) Jogos de cartões são utilizados para comunicar a grafia musical dos movimentos solicitados, assim como suas figuras rítmicas e melódicas correspondentes;
g) Os exercícios são progressivos e não se limitam à fase de iniciação musical. Inúmeros deles chegam a exigir boa preparação física, destreza e habilidade espacial.

Dalcroze criou e desenvolveu exercícios de várias formas e para atender a vários objetivos, dentre eles: desenvolver a relação corporal; favorecer a atenção e independência; controlar e inibir o movimento, mostrar velocidade nos movimentos reflexos; distinguir acordes maiores e menores; desenvolver a audição e memorização imediata; expressar distintos ritmos como resposta a um sinal; criar formas espaciais; desenvolver a orientação espacial; ocupar o espaço; relacionar o espaço com o tempo; desenvolver a noção de espaço temporal; discriminar frases musicais com cadência conclusiva; diferenciar tons e semitons; intervalos ascendentes e descendentes; analisar a textura de uma interpretação e descobrir o número de vezes; apreciar a mudança de tonalidade, distinguir os diferentes ritmos musicais e expressá-los gestualmente; desenvolver a percepção timbrística; promover a audição e discriminação de intervalos de terça; entre outros exercícios.

Em síntese, o Método Dalcroze propõe exercícios que: cultiva a atenção, preparação e exercício do corpo; promove a reação rápida e autodomínio; estimula a audição e preparação para a música; trabalha em conjunto, com apreciação do espaço e disciplina do grupo; desenvolve a expressão individual – espontâneo, musical e plástico (FREGA, 1997, p. 45). "Em realidade [Dalcroze] estava convencido da necessidade de intercomunicação entre as artes". No seu livro *La musique et nous* (p. 276) o autor pergunta: "Bailarinos, conhecem

vocês a música? Maestros de canto, vocês estão por dentro das obras? Compositores para ballet, vocês conhecem a dança?". Para ele só se pode interpretar, criar ou ensinar aquilo que se conhece bem e com profundidade (FREGA, 1997, p. 46).

Neste método, o piano é o instrumento principal, por ser de caráter melódico e harmônico, além de ter uma grande extensão sonora. Todavia, Dalcroze utilizou inúmeros instrumentos de sopro e percussão (flauta doce, xilofone, chocalho, tambor, pandereta, triângulo etc.) e gravações musicais variadas (contendo fragmentos de músicas que foram compostas para realizar determinados exercícios ou peças de dança). Além disto, ele também utilizou materiais didáticos (cartões, jogos, objetos) e materiais referentes à atividade de psicomotricidade (colchonetes, espelhos, bambolês, bolas, arcos, fitas coloridas, cartões com sinalizações etc.).

Dalcroze, além de atuar como educador musical, também foi um compositor ativo. Ele produziu obras que foram trabalhadas com suas turmas de música, a exemplo de:

a) Dois volumes contendo 160 marchas rítmicas para uma voz com acompanhamento de piano (1906);
b) Método Jaques-Dalcroze (1913-1923) contendo cinco volumes: Volume I – Ginástica Rítmica; Volume II – Estudo do Ritmo Musical; Volume III – A Escala e a Tonalidade; Volume IV – O Intervalo e os Acordes; Volume V – A Improvisação e o Acompanhamento ao Piano-Forte;
c) O Ritmo, a Música e a Educação (1920);
d) O Método Dalcroze, estruturado pelo Instituto Jacques Dalcroze de Genebra foi subdividido em quatro cursos: Cursos para crianças de Jardim de Infância (de 4 a 6 anos de idade), uma iniciação através do movimento; Curso para crianças do ensino primário (6 aos 12 anos de idade), combinando o ritmo, o solfejo e a improvisação; Cursos para professores de Educação Infantil; e Curso de três anos acadêmicos para professores de música que querem se especializar no referido método. Este último curso é composto dos estudos de: solfejo, improvisação, harmonia, piano, história, canto coral, instrumentos de percussão e expressão corporal.

3.1.2 Maria Montessori (1870 – 1952)

Figura 29 - Maria Montessori

Fonte: http://pedagogiasimples.blogspot.com.br/2011/03/maria-montessori.html

Montessori nasceu em Chiaravalle (Itália), em 1870, e faleceu na cidade de Hoordwijk (Holanda), em 1952. Ela foi a primeira mulher a se formar em Medicina no seu país. Durante a Primeira Guerra Mundial, trabalhando nos hospitais e centros de reabilitação com crianças mutiladas e crianças com necessidades específicas, Montessori descobriu a sua inclinação para a formação educacional. Assim, surgiu um método de educação geral com o seu nome.

Quanto às atividades musicais integradas, desenvolvidas no seu método de educação, foi de grande importância, pois se empenhou em adaptar e desenvolver técnicas para a promoção do ensino da música a crianças com necessidades educacionais específicas. Inicialmente Montessori se dedicou às crianças cegas, para depois se direcionar àquelas com deficiência física, mental e/ou auditiva. Para muitos educadores, a proposta musical montessoriana não é considerada um método, nem mesmo uma abordagem metodológica, mas vale ressaltar que a autora promoveu um trabalho de educação geral, exitoso e reconhecido internacionalmente, no qual a música se fez presente de forma efetiva.

Os elementos básicos musicais do seu método são: a audição, o ritmo e o canto. Montessori solidificou seu trabalho em três princípios básicos – apresentação, reconhecimento e realização. Ela acreditava que todos os educandos têm possibilidade de se envolver com a música e o educador deve criar caminhos específicos para chegar até eles. Em especial, Montessori, ao se dedicar o ensino de música às crianças com deficiência visual, estava focada nos seguintes objetivos básicos:

a) fomentar o uso do ouvido substituindo a visão;

b) desenvolver o sentido rítmico, a princípio ausente, nos educandos cegos;

c) desenvolver sua autoestima.

De uma forma geral, no Método Montessori, o ensino de música acontece em paralelo com a educação geral, sempre cultivando o ritmo e a ginástica rítmica, as reproduções musicais, a leitura e a escrita musical. Nele, "[...] a educação musical [acontece] duma maneira profunda, proporcionando à criança a *livre escolha* e a expressão livre, como em todos os outros campos de desenvolvimento" (MONTESSORI, [s/d], p. 273)[100]. Este método promove as atividades musicais relacionadas com o pulso, o acento e o ritmo, utilizando o corpo, a voz e os instrumentos. Em adição, também está baseado em outros métodos de educadores musicais da sua época. Trabalha-se a escrita musical convencional para os educandos comuns e, para os educandos cegos, aplica-se a musicografia Braille.

Para a utilização desse método é imprescindível dispor de uma pessoa que saiba bem música e que disponha de instrumentos simples e adequados às crianças, a exemplo dos instrumentos fabricados por Dolmetch[101], que ela utilizou em suas aulas de música. Neste sentido, foram feitas inúmeras experiências exitosas pelos educadores musicais – Ana Maria Maccheroni, Lawrence A. Benjamim, entre outros. Na prática montessoriana, os educadores devem sempre mostrar os modelos de músicas e de comportamentos musicais aos seus educandos, para depois estes realizá-los segundo suas percepções. Os exemplos a serem trabalhados devem ser reproduzidos de formas exatas e com sentimentos, de forma a expressar o andamento, o estilo, a forma, a textura, a dinâmica, entre outras características musicais.

Montessori considera que o ritmo e a ginástica rítmica são fatores imprescindíveis da educação musical. Nos exercícios preliminares do andar sobre risco, as crianças adquirem uma segurança perfeita do equilíbrio e, ao mesmo tempo, aprendem a controlar os movimentos dos pés e das mãos. A partir daí, é introduzida a música e, consequentemente, a educação para o ritmo. São trabalhados o andar, o correr, o saltar etc., mas tudo em proporções e dificuldades gradativas. A técnica na execução da música consiste em determinar uma só frase musical, de fácil interpretação, e em repeti-la muitas vezes. Nas repetições das frases musicais com ritmos variados, as crianças "[...] podem tornar-se capazes

---

[100] Referência extraída do capítulo XXI – O Início da Arte Musical, do livro *A Descoberta da Criança*, de Maria Montessori (Rio de Janeiro: Portugália, [s/d]. p. 273-279).

[101] O educador musical Dolmetch, na Inglaterra, "... querendo pôr novamente em uso os excelentes instrumentos musicais do passado, [...], teve a intuição de construir instrumentos simples para crianças" (MONTESSORI, 19, p. 277). Acreditando no poder da música e na alma da criança, ele elaborou um método de ensino com os princípios do Método Montessoriano.

de interpretar ritmos que requerem movimentos parecidos entre si, como o passo de passeio, o passo de marcha etc. (graduação)" (MONTESSORI, [s/d], p. 275).

O estudo do valor das notas acontece somente com crianças mais velhas. Nas reproduções musicais "a música ouvida e acompanhada por movimentos rítmicos é um só elemento da educação musical (no que diz respeito à sucessão dos sons no tempo e ao tom expressivo da frase)" (MONTESSORI, [s/d], p. 276). Os estudos melódicos e harmônicos acontecem quando as crianças têm à disposição inúmeros instrumentos adequados para ela, em simplicidade, em quantidade, qualidade e dimensão e que podem usá-los em liberdade de expressão. Logo, as crianças ficam aptas para suas execuções, devido ao fato delas serem iniciadas da mesma forma em que são trabalhadas quanto ao uso dos materiais em questão.

A leitura e a escrita musical são baseadas "[...] nos exercícios sensoriais que consistem em reconhecer os sons musicais do material das campainhas que, num primeiro exercício, se juntam aos pares e em seguida se põem por ordem de graduação" (MONTESSORI, [s/d], p. 277).

Montessori foi a primeira educadora que concebeu uma escola de crianças com o perfil condizente com sua faixa etária. O espaço escolar é decorado conforme motivos infantis, os mobiliários obedecem, ergonomicamente, aos tamanhos das crianças. Os materiais são escolhidos de acordo com a clientela. Por conseguinte, os instrumentos musicais de percussão e sopro, em especial, obedecem ao mesmo padrão. Em síntese, com estes materiais e instrumentos, estimula-se as crianças, mediante várias percepções, com vistas a distinguirem: peso, forma, tamanho, cor, espaços, sonoridades, silêncio, movimento, equilíbrio, textura, gostos, odores, temperatura, entre outros. São utilizados materiais variados, assim como bandeirinhas, copos com água, velas acesas, pequenos cartões e fitas.

São selecionadas canções de embalar, próprias para acompanhar os movimentos lentos e uniformes, frases musicais extraídas de músicas eruditas, e inúmeras músicas folclóricas de vários países. Os materiais didáticos musicais são apresentados em forma, tamanho e cor iguais, somente diferenciados em sua sonoridade, o que aumenta a dificuldade de discriminação sonora, tornando os exercícios centrados na percepção auditiva. Portanto, estes seguem o mesmo tratamento que são dispensados aos outros instrumentos e materiais para a educação dos sentidos.

Como educadora, Montessori escreveu inúmeros livros referentes à educação geral, dentre eles: *A Criança, Formação do Homem, Descoberta da Criança, Mente Absorvente, Montessori em Família, A Educação e a Paz, Para Educar o Potencial Humano, Pedagogia Científica: a descoberta da nova criança*, e outros.

3.1.3 Justine Bayard Ward (1879 -1975)

Figura 30 - Justine Bayard Ward

Fonte: http://venezuelamusicaeducacion.blogspot.com.br/

Ward nasceu na cidade de Morristown, em New Jersey (U.S.A.), em 7 de agosto de 1879 e faleceu em Washington, D.C. (U.S.A.) em 27 de novembro de 1975. Filha de uma família que se dedicava à música, recebeu muita influência principalmente do seu pai William Bayard Cutting, que foi um dos fundadores da Companhia de Ópera de Nova York (*Metropolitan Opera Company*).

Aos 25 anos de idade, Ward deixou sua carreira internacional de pianista para se dedicar ao estudo da música da Idade Média e do Renascimento na Universidade Católica de Washington D.C. Nesta universidade, ela conheceu o Professor Thomas Schields, diretor do Departamento de Educação e autor de um texto que se tornou básico para a tomada de seus novos rumos – *Filosofia da Educação*. A partir daí, iniciou suas investigações e experiências trabalhando com crianças.

Em seguida, partiu para a Europa onde realizou um vasto trabalho de campo, coletando músicas étnicas na Holanda, Franca, Inglaterra, Espanha, Itália e Alemanha, para depois adaptá-las ao seu método. Radicou-se temporariamente na França e lá se dedicou ao Canto Gregoriano, com os monges beneditinos da Abadia de São Pedro de Solesmes, sob a orientação do paleógrafo, restaurador do canto gregoriano e maestro Dom André Mocquereau.

Nesta época Ward, de formação cristã protestante, se converteu ao catolicismo. Logo após, ela conheceu Emile Jaques-Dalcorze e decidiu estudar sua proposta pedagógica para, mais tarde, aplicar alguns princípios rítmicos no seu método. Anos depois, Ward apresentou o seu Método na I Conferência Internacional de Educação Musical, organizada sob os auspícios da UNESCO, em 1953, na cidade de Bruxelas (Bélgica). Este método foi recebido com louvor e com apoio incondicional de Joseph Lennaerds, o então Diretor do Instituto Ward, localizado na cidade de Roermont (Holanda).

Sua obra pedagógica representa um método musical para professores, com a finalidade de oportunizar a todos os educandos a prática do canto de excelência. Tem por objetivo trabalhar o canto, com o controle da voz, entonação afinada e ritmo preciso. Seus elementos básicos são: a audição, o controle da voz, a entonação, e a formação rítmica (utilizando a linguagem métrica "da-le" para duas colcheias, "dan" para uma semínima, e "don" para uma mínima). Às atividades de apreciação e técnica vocal são enfatizados a altura, o ritmo, o timbre, a intensidade e a composição. As pequenas criações musicais são trabalhadas em forma de conversação e diálogo, improvisações orais melódicas e rítmicas, e composições escritas.

O Método Ward contempla três períodos do desenvolvimento: imitação, reflexão e aplicação. Nos exercícios práticos, os sons são representados corporalmente por meio dos números 1 a 7, correspondentes às sete notas da escala musical. No estudo da leitura musical, utiliza o "Do" fixo e a notação cifrada. Em seguida, apresenta-se o pentagrama musical acrescentando, gradativamente, as linhas e os espaços.

Em síntese, o Método Ward, tem o objetivo de trabalhar o canto, com o controle da voz, entonação afinada e ritmo preciso. A sua estrutura geral é refletida na seguinte citação da autora:

> A música é uma arte complexa. No canto mais sensível os sons diferem em ALTURA, em DURAÇÃO, em TIMBRE, e em INTENSIDADE. Existem também dificuldades de notação e conseqüentemente dificuldades criadas pela relação de um texto com a melodia e o ritmo em uma canção. A criança deve trabalhar separadamente cada um desses elementos antes de tentar combiná-los. Os exercícios deste manual têm sido compostos sobre esta base (FREGA, 1997, p. 76).

Neste enfoque, os elementos – altura, ritmo, timbre e intensidade – são tratados da seguinte forma:

Altura – desenvolvimento do sentido melódico mediante o descobrimento dos sons e apresentação das notas em diagrama; exercícios progressivos de entonação; ditados melódicos orais e escritos; e observação e memorização visual;

Ritmo – desenvolvimento do sentido rítmico mediante gestos rítmicos; estudos de palavras rítmicas e esquemas rítmicos; ditados rítmicos e melódicos-rítmicos;

Timbre – desenvolvimento do cultivo da voz mediante vocalizações progressivas para obter a claridade, a ressonância a ligeireza e a apreciação da voz;

Intensidade – desenvolvimento de matizes praticamente depois do primeiro ano de trabalho com as crianças maiores.

Em paralelo, são trabalhados também estes elementos em combinação, por meio de exercícios do canto e de composição. No canto, são trabalhadas as melodias (oriundas do folclore ou de fragmentos de obras consagradas), em forma artística mais apurada, obedecendo aos exercícios de entonação e rítmicos anteriormente trabalhados. Na atividade de composição, são estimuladas duas formas: a) criações orais com conversação e diálogo improvisados, melódicas e rítmicas; b) composições escritas sejam elas melódicas ou rítmicas, e melódica-rítmicas.

O Método Ward utiliza apenas o piano ou teclado e o diapasão cromático, especialmente para entoar uma afinação exata. Utiliza as canções como material musical por excelência. Seu repertório consta de músicas infantis e populares, folclóricas ocidentais, canto gregoriano e cânones clássicos. Eventualmente são usados: gestos métricos, que constam de suave percussão de um dedo de uma mão percutida na palma da outra mão; e gestos melódicos, que consta da elevação de uma das mãos no eixo corporal, desde a cintura até a parte superior da cabeça, correspondendo assim às diferentes notas musicais de uma oitava. Para criar estes gestos melódicos, Ward se inspirou no Abecedário Musical do francês Maurice Chevais.[102]

Quanto ao treinamento de ditados melódicos, Ward utiliza um recurso didático, o pentagrama portátil nominado de "Boulier Musical". Este material didático consta de um pequeno tablado onde é desenhado um amplo pentagrama. Cada linha é representada por um elástico. As bolinhas que representam as notas das linhas ficam enfiadas neste elástico e permitem que os educandos, ao fazerem seus ditados melódicos, possam movê-las facilmente até o local desejado, de acordo com a altura solicitada.

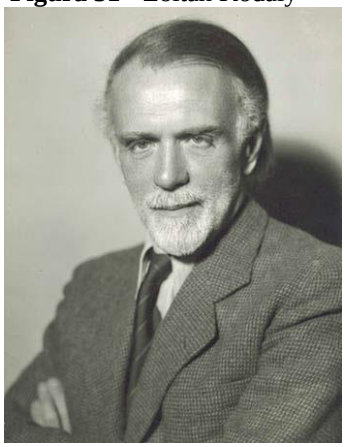
Quanto às obras didáticas da referida educadora podemos mencionar quatro: *O Método Ward* -Volume I; *O Método Ward* - Volume II; *O Método Ward* - Volume III; e *Método Ward* em espanhol - Primeiro Ano.

---

[102] Método Chevais é essencialmente vocal com emprego da fonomímia: representa também um método ativo, baseado na progressão dos sons, nos acordes perfeitos maiores, nos valores de duração de um, dois, três e quatro tempos, para depois os seus múltiplos. Estes tempos são representados pelos dedos das mãos: um dedo representa um som de um tempo; vários dedos separados representam vários sons de um tempo; vários dedos juntos representam um som de vários tempos. O silêncio é representado por um determinado dedo. Quando a mão permanece fechada, o silêncio corresponde a um compasso. Seu objetivo é promover a educação musical para todos e aprender a gozar a música para depois passar a aprender a teoria. Este método se fundamenta na aplicação de testes sobre: memória auditiva, sensibilidade e atividade musical. Trabalha-se: atividade auditiva, vocal, corporal e lúdica. Seu desenvolvimento consta de quatro etapas: canto por imitação de 0 a 6 anos; iniciação ao solfejo de 6 a 10 anos; notação e progressão de 10 aos 12 anos; polifonia de 12 aos 16 anos. (Disponível em: http://html.rincondelvago.com/pedagogia-de-la-musica.html. Acesso em: 20 dez. 2007).

3.1.4 Zoltan Kodály (1882 – 1967)

Figura 31 - Zoltan Kodály



Fonte: Site <http://en.wikipedia.org/wiki/Zolt%C3%A1n_Kod%C3%A1ly>

Kodály nasceu em Kecskemét (Hungria) em 1882 e morreu na capital húngara – Budapeste, em 1967. Com o apoio total da sua família, estudou violino, violoncelo e piano e realizou estudos superiores na Academia de Música Franz Liszt de Budapest, onde, posteriormente, foi professor de Teoria e Composição. Contemporâneo de seu compatriota Belo Bartok (1881-1945), ambos criaram um pioneiro trabalho de etnomusicologia, realizando uma vasta pesquisa de campo que consistiu de transcrições, classificações, ensaios e gravações fotográficas das canções folclóricas e populares da Hungria. Esta foi continuada por seus alunos, chegando a um total de aproximadamente 150.00 canções populares húngaras coletadas.

Kodály também utilizou os resultados de sua pesquisa nas suas atividades pedagógicas e didáticas musicais mediantes os seguintes objetivos:

- Visitar regiões mais distantes do país e copiar as canções do povo;
- Elaborar uma ciência sistematizada para ordenar e classificar a música popular;
- Incluir a música folclórica como inspiração de sua música culta;
- Criar e fomentar uma nova música culta húngara de excelência;
- Realizar um trabalho formativo de seu método entre professores;
- Publicar cancioneiro e materiais didáticos para todos os níveis, desde a educação infantil até o nível acadêmico (MEJÍA, 2002, p. 123).

Portanto, devemos a Kodály a inclusão da música folclórica e popular no ensino de música nas escolas, de forma mais enfática, e com o efetivo reconhecimento de suas presenças nos ambientes educacional e cultural. Salientamos que o referido educador considerava que a cultura alemã estava muito arraigada em seu país, em detrimento da cultura

de raiz. A Hungria é um país pequeno situado na Europa Central; portanto, a aplicação do seu Método, com apoio incondicional do governo húngaro, se tornou rapidamente difundido em todas as escolas. O Método Kodály promoveu a reconstrução de sua tradição musical e estabeleceu uma estrutura de educação musical sólida, homogênea e obrigatória para a comunidade, com textos e materiais musicais também obrigatórios. Toda esta estrutura foi comandada, por muito tempo, por ele e sua equipe, mediante a coordenação de um comitê central, situado em Budapeste.

O Método Kodády utiliza, basicamente, as músicas folclóricas do seu país de origem, depois as dos países vizinhos, seguido dos países distantes. Este método trabalha o canto e a consciência do sentido da forma, tendo como princípios:

- A música é tão necessária quanto o ar;
- Só o autenticamente artístico é válido para os alunos;
- A leitura musical deve ser a base da expressão musical nacional em todos os níveis da educação;
- O conhecimento dos elementos da música se faz por meio da prática vocal (a uma, a duas ou a três vozes) e instrumental;
- Educação musical para todos, em igualdade de importância da música com outras matérias do currículo (MENA; GONZÁLEZ, 1992, p. 19).

O Método Kodály se baseia em facilitar à criança uma linguagem de música nos primeiros anos, utilizando fonemas rítmicos e empregando as iniciais de notas e os gestos manuais representativos dos sons em suas distintas alturas. Para o trabalho vocal, foi criado um sistema visual de leitura das notas, por meio de gestos das mãos (Fononímia), inspirado também no Abecedário Musical Chavés, em que o professor realiza exercícios de entonação, ditados, perguntas e respostas, a partir da Escala Pentatônica até as Escalas Diatônicas.

Este Método também utiliza alguns elementos rítmicos básicos do Método Dalcroze – palmas e passos simples. A leitura, a escrita e o ditado são iniciados paralelamente para as crianças maiores, por considerar de igual importância no ensino da música. Ele trabalha em forma de jogos, cantando a duas vozes com dois ou mais grupos. Em síntese, este trabalho se fundamenta no canto folclórico húngaro e no sistema pentatônico, “a capella”, no ouvido, no solfejo relativo e na prática da fononímia. O uso de alguns instrumentos acontece em função de acompanhamento das canções trabalhadas.

O Método Kodály tem o objetivo de desenvolver a voz, a destreza para a realização do ritmo, a notação musical, as habilidades operativas correspondentes, a execução instrumental, e os diversos aspectos da forma e da harmonia musicais. Enfim, desfrutar a música em geral, oferecendo um material musical valioso, adequado e que corresponda às

idades concretas de cada grupo. O próprio autor, no seu artigo “Os Corais Infantis”, traçou as principais linhas pedagógicas do seu método, que foi publicado em 1929. São eles:

> a) O papel da música na Hungria deveria ser tão importante como foi na Grécia antiga;
> b) O analfabetismo musical impede a cultura musical e esta é a causa de ausência de público nos concertos e nos espetáculos de ópera;
> c) Devemos melhorar os cursos de ensino musical por parte das escolas de Magistério para os professores das escolas primárias;
> d) Devemos evitar que as crianças se acostumem desde pequenos com a música de péssima qualidade, pois depois, será demasiadamente tarde;
> e) A música é uma experiência que a escola deve proporcionar;
> f) O canto diário, junto ao exercício físico diário, desenvolve igualmente o corpo e a mente das crianças;
> g) O canto coral é muito importante: o prazer derivado do esforço de conseguir uma boa música coletiva proporciona homens disciplinados e de caráter nobre; seu valor é neste aspecto incalculável;
> h) Na vida da criança a experiência musical decisiva chega dos 6 aos 16 anos; durante esta época de crescimento é quando somente se é mais receptivo e quando mostra maior talento;
> i) Musicalmente falando, a criança só deve ser educada com material valioso. Para os jovens só é bom o melhor. Só por meio das grandes obras é que eles chegarão às grandes obras;
> j) A música tradicional húngara deve ser como a língua materna musical da criança. Uma vez dominada, deverá introduzir material musical estrangeiro;
> k) A melhor maneira de chegar às amplitudes musicais que todos possuem é por meio do instrumento mais acessível a cada um de nós – a voz humana;
> l) No canto coral deve-se utilizar boas obras de outros países, mas os compositores húngaros têm que criar uma ampla literatura coral na língua húngara, a partir de canção popular;
> m) A organização sistemática do ensino é uma das tarefas do Estado e o dinheiro investido nesta organização se recuperará em anos sucessivas, com o incremento de assistentes a concertos e representações de óperas (MEJÍA, 2002, p. 125).

No Método Kodály a voz é o principal instrumento musical para trabalhar a melodia e o ritmo. Este processo acontece mediante o acesso à música popular, depois à cultura musical e à música erudita. Vale ressaltar que do mesmo modo se dá importância ao estudo de outros instrumentos, principalmente os de corda. Nos primeiros anos de escolaridade é aconselhável o uso da flauta doce e, nos cursos preparatórios, são utilizados os triângulos e tambores para fixar e controlar a pulsação básica. O corpo é utilizado para realizar pequenos movimentos e danças, principalmente porque o referido compositor escreveu inúmeras marchas para que as crianças cantassem e seguissem o ritmo marcando o passo (FREGA, 1997, p. 100).

As obras de Kodály foram divididas em três categorias: composições, obras didáticas para educação geral, obras didáticas para conservatório e para a Academia Liszt. As

composições são: *Psalmus hungaricus* (tenor, orquestra e coro); *Ópera Háry Janos*; *Danças de Galanta*; *Variações para Orquestra Pavo Real*. Quanto às obras didáticas para educação geral existem: 50 canções para párvulos; músicas pentatônicas; 33 exercícios de leitura; e Bicinia Húngara – Volumes I, II, III e IV; Tricinia; Epigramas e 77 exercícios a duas vozes. As obras didáticas para conservatório são: Epigrama, 165 exercícios a duas vozes e Tricinia. E as obras feitas especialmente para serem ensinadas na Academia Liszt são: 55 exercícios a duas vozes e Música Pentatônica – Vol. IV.

3.1.5 Edgar Willems (1890 – 1978)

Figura 32 - Edgar Willems

Fonte: ttp://modulandocultural.blogspot.com.br/

O educador e compositor Willems nasceu em 13 de outubro de 1890 em Lanken, província de Limbourg, (Bélgica) e faleceu em 1978 em Genebra (Suíça). Era filho de um professor que lhe tornou um bom músico. Ele realizou seus estudos na Escola Normal de Maestros e, mudando com sua família para Bruxelas (1915), [103] estudou arte na Academia de Belas Artes e dirigiu com êxito um coro religioso. Naquela época (1914-1918) ele conheceu a música sinfônica e a ópera, e começou a improvisar e a compor como autodidata, como uma resposta à sua necessidade pessoal e interior de expressão. Logo após a Primeira Guerra Mundial, tomado por uma grande necessidade espiritual de buscar a unidade da vida, seguiu praticando diversas artes, estudou filosofia e matemática, e realizou trabalhos de artesanato para sobreviver (entre 1918 a 1925). Willems também estudou música no Conservatório de Paris.

Retornando à Genebra, atraído pelas teorias de Dalcroze, completou sua formação

acadêmica no Conservatório de Genebra, assim como seus exercícios de docência. Nesta cidade, desfrutou de três acontecimentos relevantes: 1) conheceu Dalcroze, cuja amizade cultivou e cujo método estudou e lecionou por um bom tempo até tomar o seu rumo particular; 2) desfrutou da presença de Ernest Ansermet em Genebra, que liderou o significativo movimento de educação musical local, tendo em vista o movimento internacional; 3) recebeu *in loco* as influências de Piaget com seus princípios da psicologia genética. Em síntese, foi neste clima de pós-guerra, no encontro com Dalcroze, Ansermet e Piaget, e em suas convicções humanísticas profundas, que Willems construiu um método inovador, fundamentado na psicologia, na sociologia e na música; um método centrado na tradição musical ocidental e aberto para o mundo. A difusão internacional do Método Willems se deve ao seu discípulo Jacques Chapuis, presidente da Sociedade Internacional de Educação Musical Edgar Willems e Presidente da Associação Europeia de Professores de Piano (França).

O Método Willems, em igualdade com os demais métodos, dirige-se a todas as pessoas, independente dos seus dons, idade, religião e origem. Este se fundamenta na atividade receptiva e inventiva do educando. Sua principal importância é a formação do ouvido musical, pois a educação auditiva e a discriminação dos parâmetros sonoros constituem o principal meio da educação musical. Mediante o trabalho com a duração e intensidade do som se chega ao domínio rítmico; o timbre, ao reconhecimento da natureza dos objetos; a altura dos sons ao domínio musical, ou melhor, se chega à melodia; e, com o domínio desses elementos, se chega à harmonia.

Este Método foi estruturado tendo por bases a psicologia do desenvolvimento, as tendências sociais e a relação existente entre a música e o ser humano. Os princípios vitais do ser humano – a voz e o movimento musical – são os seus principais elementos de iniciação musical, para depois introduzir os outros elementos musicais. Seus objetivos são:

a) Promover um clima favorável em que a criança venha a amar a música, realizando com alegria sua prática musical (vocal e instrumental);
b) Estimular a criança a desenvolver ao máximo suas possibilidades;
c) Oferecer o ensino de música a todas as crianças, sejam elas dotadas e/ou não;
d) Promover um ensino de música procedente de fortes raízes humanas;
e) Fazer com que a música favoreça o desenvolvimento geral da criança.

As bases pedagógicas do Método Willems confirmam ser este um método ativo, que

---

[103] Neste período a Bélgica estava ocupada pela Alemanha, durante a Primeira Guerra Mundial.

ensina a praticar a música centrada em canções, no desenvolvimento auditivo, no sentido rítmico e na notação musical; considera de muita importância a iniciação musical de crianças menores; considera que o ritmo e o som são pré-musicais, portanto, antecede à música propriamente dita. A tríade dos elementos musicais fundamentais é: Ritmo, Melodia e Harmonia. Neste aspecto, existem diversas relações em função da propriedade que cada um tem em particular. Cada elemento musical traz em si uma relação fisiológica, psicológica e sociológica, a exemplo do Quadro 13[104] (MENA; GONZÁLEZ, 1992; MEJÍA, 2002).

Quadro 13 - Elementos Fundamentais do Método Willems

ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DO MÉTODO WILLEMS **Suas relações fisiológica, psicológica e sociológica**			
QUALIDADE	**RITMO**	**MELODIA**	**HARMONIA**
Vida	Fisiológico	Afetivo	Mental
Faceta	Ação/Instinto	Sensibilidade/Afetividade	Conhecimento/Intelecto

Fonte: Própria da autora adaptado de Mejía (2002)

Neste sentido, devemos trabalhar todos estes elementos em harmonia, pois assim estamos favorecendo a vida sob o ponto de vista fisiológico, afetivo e mental, mediante inúmeras facetas imprescindíveis no ser humano, em prol da sua completa formação – ação/instinto, sensibilidade/afetividade e conhecimento/intelecto.

Portanto, a música está estreitamente relacionada com a natureza humana, haja vista que promove o despertar e o desenvolvimento das suas faculdades. Esta tônica está fundamentada no seu argumento psicológico, conforme refere Mejía sobre o referido autor,

> [...] de que a música deve ser considerada uma função do homem, desde sua essência fundamental do ser humano e opina que outros métodos não ensinam as bases da música. Adverte que os procedimentos extramusicais são contraproducentes porque dispersam a atenção das crianças e supõem uma perda de tempo para o educador (MEJÍA, 2002, p. 153).

Para o Willems, a educação musical deve seguir as mesmas leis psicológicas da educação da linguagem, seguindo: a) o desenvolvimento sensório auditivo; b) a acuidade e prática rítmica; as canções elegidas pedagogicamente; c) as marchas para desenvolver o sentido de tempo; e) a notação musical.

O desenvolvimento auditivo compreende a sonoridade (relação com o som), sensibilidade afetiva e emotiva (relação com a melodia), e consciência mental (relação com a

[104] O Quadro 13 se apresenta de forma parcial, por não concordarmos com o restante das informações sobre o método Willems, e contido em Mejía (2002).

harmonia). Os sons musicais estão dentro da criança e o professor deve favorecer a descoberta destes mediante materiais variados e criativos jogos com música, e muitos exercícios criados no envolvimento com as crianças. As canções devem ser selecionadas didaticamente, pois estas representam o melhor meio para desenvolver a capacidade auditiva das crianças, desde que apresentem dificuldades progressivas e clareza de expressão. A chave da afinação está na sensibilidade afetiva e emotiva. O trabalho com as escalas deve utilizar inicialmente a escala maior, junto a exercícios que despertem o sentido tonal próprio da cultura ocidental. Deve-se utilizar apenas o nome de notas da escala e primar pela entonação dos intervalos.

A ordem – escuta, reconhecimento e reprodução – deve ser trabalhada em diversos jogos que têm como ponto de referência a discriminação e expressão das qualidades do som. Para a discriminação da altura sonora este método propõe trabalhar com tubos, jogos sonoros, flauta de embalo, flauta pan, flauta doce e carrilhão microtonal. Todos servem para exemplificar e apresentar o elemento altura. O timbre deve ser discriminado mediante emparelhamento e classificação com diversos tipos de objetos sonoros, partindo dos objetos da vida cotidiana até chegar aos instrumentos musicais, desde os mais simples aos mais complexos. A intensidade deve ser apresentada segundo a amplitude das vibrações sonoras, a distância que separa o ouvinte da fonte sonora, e as condições acústicas.

A escuta de sons fortes e fracos, sendo produzidos mediante percussão corporal, ou instrumentos variados, deve ser trabalhada por intermédio de sua representação gráfica não convencional de variadas formas. Da mesma maneira deve-se trabalhar a duração, que depende do tempo lento ou rápido, curto ou longo. A invenção musical (ritmo, melodia e harmonia) tem seu lugar especial no Método Willems, embora apresente uma forma complexa de se trabalhar. Para ele, a capacidade de improvisar e de compor uma música é menor do que as capacidades de produzir obra literária ou plástica, devido ao fato de a música ser uma matéria abstrata: a improvisação melódica depende muito da invenção rítmica; e a invenção harmônica é mais difícil, por exigir uma preparação de acordes.

Nesse método, a leitura e a escrita são feitas de forma direta, sem o uso de meios extramusicais que provoquem associações e reflexos condicionados. Estas são realizadas depois de a etapa sensorial ser trabalhada mediante duas maneiras – solfejo absoluto e solfejo relativo. Assim, são trabalhados: a) os nomes das notas e ordenamento dos sons na escala; b) o desenvolvimento da associação da altura sonora; c) a realização de exercícios vinculados à memória dos sons; d) as figuras e os valores dos sons representados em desenhos; e) os compassos utilizando método global e analítico; e f) o desenho de notas traçadas sobre o pentagrama. Aliás, este pentagrama é apresentado por 11 linhas representando as claves de fá

e de sol.

Além dos instrumentos escolares, o método cria jogos e outros instrumentos específicos para trabalhar a audição, a exemplo da flauta de êmbolo, tubo sonoro, sirenes, carrilhão microtonal, martelos sonoros, sinos intratonais e tantos outros. Os jogos, o pentagrama de 11 linhas, o pentagrama duplo, as linhas adicionais também são usados. Willems defende a leitura absoluta e relativa a ser trabalhada efetivamente. Suas obras que mais se destacaram foram: *Novas Ideias Psicológicas, O Ouvido Musical I, O Ouvido Musical II, O Valor Humano da Educação Musical, Canções de Duas a Cinco Notas, Canções de Intervalos, os Exercícios da Audição, Os Exercícios Rítmicos e Métricos, Introdução à Escrita e Leitura, Iniciação ao Solfejo, Iniciação ao Piano, Pequenas Marchas Fáceis, A Nova Educação Musical*, e tantos outros.

3.1.6 Carl Orff (1895 – 1982)

Figura 33 - Carl Orff

Fonte: http://www.classical-music.com/topic/carl-orff

O compositor e educador Orff nasceu em Munich (Alemanha), em 10 de julho de 1895 e morreu na mesma cidade em 29 de março de 1982. Seu nome verdadeiro era Karl Heinrich Maria. Filho do músico Heinrich Orff (1869-1949), e da pianista Paula Orff (1872-1960), Carl Orff recebeu todo incentivo musical necessário desde seus cinco anos de idade. Estudou música na sua cidade natal e foi professor de composição a partir de 1950, na Escola Superior de Música de Munich. Durante esta temporada, ele revisou e editou as obras de Cláudio Monteverdi e outros autores, ao tempo em que estudou a música antiga para vislumbrar renovações em suas composições. Ele foi Diretor de Música da *Günther Schoule*, em Munich, uma escola famosa pelo ensino da ginástica, da ginástica rítmica e da dança e, a

partir daí, se familiarizou com a educação musical ao ensinar música a seus alunos.

Orff parte da ideia de que o melhor ensino musical é aquele que a criança participa, interpreta e cria. A palavra, a música e o movimento, ou melhor, a linguagem, o som e o movimento são praticados mediante os elementos musicais – ritmo, melodia, harmonia e timbre, com ênfase na improvisação e na criação musical. De certa forma, ele se inspirou em Dalcroze, principalmente em relação à rítmica, ao movimento corporal e à improvisação. Seus instrumentos escolares e materiais didáticos são bastante aceitos na Europa e em vários países, nos quais têm penetração. Dois grandes méritos do seu método foram o renascimento da música antiga em pleno século XX, principalmente por seu esforço em recuperar as flautas de pico (integrantes do seu conjunto de instrumentos) e a inclusão da orquestra no contexto escolar.

Para Orff, o corpo é o primeiro instrumento a ser trabalhado, para depois introduzir pequenos instrumentos de percussão não melódicos até chegar aos melódicos. Os nomes, pregões, rimas, adivinhações e ditos populares, aliados aos movimentos corporais, fazem parte dos materiais que irão facilitar a compreensão das características rítmica e melódica da linguagem musical. Orff desenvolveu e adaptou vários instrumentos de percussão para serem trabalhados na improvisação e na criação musical. Os recitativos, cantos em eco, cânones, ostinatos e os movimentos corporais são trabalhados de forma que seus esquemas – apresentados de dois em dois, de quatro em quatro, de oito em oito compassos –, possibilitam aos educandos adquirirem o sentido da quadratura, tanto rítmico quanto melódico. No início, a leitura e a teoria musical não são apresentadas, deixando para serem desenvolvidas após a vivência prática. Gradativamente, inicia-se o trabalho com poucas notas (preferencialmente 3ª menor) até chegar à escala pentatônica (5 tons), aos modos e às escalas diatônicas.

Inicialmente Orff não tinha a intenção de criar um método, mas sim uma proposta de educação musical que facilitasse às crianças desenvolverem seu sentido rítmico, improvisando ritmos, sons e movimentos. Sua proposta caracteriza-se por:

a) Descobrir as possibilidades sonoras do próprio corpo;
b) Utilizar canções pentatônicas;
c) Utilizar instrumentos específicos;
d) Considerar a voz como instrumento principal;
e) Participar de grupos instrumentais ou orquestras escolares;
f) Criar música enquanto se aprende música;
g) Valorizar o ritmo musical em consonância com o corporal e o biológico;

h) Trabalhar a variedade de elementos em conjunto com o ritmo, a palavra e o movimento;

i) Dispensar especial atenção à língua materna e à palavra para introduzir ritmos.

Os materiais próprios e originais do método são os sons corporais, os instrumentos musicais criados por ele e por Karl Keetman e Klaus Becker (MEJÍA, 2002, p. 204, 223), especificamente idealizados para o ensino da música nas escolas. Mais tarde estes instrumentos receberam a denominação de "Instrumento Orff". Estes foram inspirados na Orquestra de Java e criados para facilitar a sua utilização didática, por parte das crianças, devido à sua agradável forma, colorido, timbre e versatilidade, para expressar as ideias musicais, estimular a dança e a improvisação.

Portanto, no Método Orff trabalha-se o ritmo com os instrumentos de percussão não afinados (triângulos, maracas, gongo, chocalhos etc.); e a melodia com os instrumentos de percussão e sopro afinados (família dos xilofones, dos metalofones e das flautas doces). Para dar suporte harmônico às canções, neste método também são utilizados instrumentos de cordas (guitarra, violoncelo e viola da gamba). Em igualdade de importância, há o gestual sonoro e as danças tradicionais. O uso de um gravador se faz presente para registrar os trabalhos rítmicos de ostinatos.

As obras didáticas do Método Orff contêm:

a) nomes, rimas, refrãos, ditos populares, advinhas, séries de palavras, exercícios rítmicos instrumentais e vocais;

b) modos jônio, dórico, frígio, lídio, mixolídio e eólio; as escalas bitônica (sol-mi), tritônica (la-sol-mi), tetratônica (lá-sol-mi-do), pentatônica (lá-sol-mi-ré-do), hexatônica (lá-sol-fá-mi-ré-do) e heptatônica (lá-sol-fá-mi-ré-do-si);

c) ostinatos melódicos e rítmicos, bordões, tríades; ecos, cânones melódico e rítmico, pergunta e resposta; formas lied (ABA) e rondó (ABACA);

d) músicas infantis e étnicas, melodias de danças centro-europeias, entre outros;

e) criações rítmicas em textos dados ou vice-versa.

Quanto aos seus livros didáticos e obras musicais mais divulgados são:

a) *Música para Crianças* - Volumes I, para crianças de 4 a 8 anos de idade. Contém músicas pentatônicas e utiliza bordões e ostinatos;

b) *Música para Crianças* – Volume II, para crianças de 8 a 10 anos de idade. Contém escalas heptatônicas com modos maiores e utiliza bordões e tríades;

c) *Música para Crianças* – Volume III, para crianças de 10 a 12 anos de idade. Contém escalas maiores e utiliza acordes de dominante e cadências;

d) *Músicas para Crianças* – Volume IV, para crianças de 12 a 14 anos de idade. Contêm escalas menores, modos menores e utiliza bordões;

e) *Música para Crianças* – Volume V, contém canções e obras instrumentais em todas as versões musicais.

No tocante às suas obras musicais podemos citar algumas, divididas em três categorias: a) Cantatas cênicas – *Carena Biorana* (1936); *Cabule Carena* (1943); *Triunfa Del Afrodite* (1953); b) Óperas-contos de fadas ou fantástico-populares – *Der Monda* (A Lua, 1939); *Dei Kluge* (A Astuta, 1943); e c) Óperas trágicas – *Antigonae* (1949); *Oedipus der Tyrann* (Édipo Rei, 1960); *Prometheus* (1966); *Comédia para o Fim dos Tempos*.

3.1.7 Maurice Martenot (1898 – 1980)

Figura 34 - Maurice Martenot

Fonte: http://www.theguardian.com/music/2009/oct/12/ondes-martenot

Martenot nasceu em 14 de outubro de 1898, em Paris (França) e morreu em 8 de outubro de 1980 em Neuilly-Sur-Seine (França). Ele era pianista, violinista, violoncelista, compositor, engenheiro e pedagogo. Durante a Primeira Guerra Mundial Martenot foi telegrafista. Mais tarde, foi inventor das Ondas Martenot – um instrumento musical com teclado, criado em 1928 e desenvolvido posteriormente para produzir os sons microtonais e realizar modificação timbrística por manipulação de filtros na amplificação. Este instrumento teve sua estreia mundial no ano de sua criação com a obra Poema Sinfônico para Solo de Ondas Musicais e Orquestra. Martenot também foi instrumentista da Orquestra Filarmônica de Paris, em 1930, sob a direção de Leopold Stokowski.

Na década de 1940 Martenot foi diretor e professor no Conservatório de Paris. Na oportunidade, ele aplicou sua teoria a grupos de crianças, adolescentes e profissionais. Nessa época participou da reforma do ensino de música na Franca, com base no movimento da

Escola Nova, em especial, na pedagogia de Maria Montessori – imitação, reconhecimento e reprodução.

Martenot considera seu trabalho como um caminho para alcançar seu objetivo principal – trabalhar todos os elementos didáticos na formação musical, que devem estar a serviço da educação geral. Fundamenta-se na investigação acerca dos materiais acústicos, da psicopedagogia e na observação direta. Durante todo seu trabalho, é dispensada uma grande importância no relaxamento e no controle muscular. Seu método trabalha a linguagem musical mediante diversos jogos e propostas musicais lúdicas em que se estuda, separadamente, o ritmo, a melodia e a harmonia. Em seguida, passa-se a estudar o solfejo, a leitura e a escrita musical que se interagem durante a expressão, a improvisação, a interpretação e a composição. Portanto, neste caminho constam: sentido rítmico, relaxamento, atenção auditiva, entonação, equilíbrio tonal, iniciação ao solfejo e harmonia e transposição.

Pedagogicamente, o Método Martenot está centrado em: promover um amor profundo pela música; oferecer meios para integrá-la na vida; oferecer a formação musical a serviço da educação; favorecer a expansão do ser humano; proporcionar meios de canalizar as energias; transmitir conhecimentos teóricos de uma forma vivida, conectados com jogos musicais; fomentar ouvintes especialmente sensíveis; e prepara os instrumentistas de formas musical e física (MARTENOT, 1957 apud MEJÍA, 2002, p. 179).

Os princípios que sustentam os métodos são: a música é um liberador de energias, promove a harmonia e permite a livre expressão; deve ser dada grande importância ao ambiente musical em que se desenvolve a educação (método, sala de aula, professor, instrumento e materiais); o fator tempo; os exercícios psico-fisiológicos que têm a finalidade de trabalhar a tensão e o relaxamento físico e mental; o silêncio interior e exterior; alternância entre a atividade e o relaxamento; e o princípio da progressão nos jogos e nos exercícios.

Neste método são utilizados inúmeros materiais didáticos em cartas e cartões de jogos para facilitar, de forma lúdica, o aprendizado teórico musical. Como alguns exemplos podemos citar: dominó de valores – com figuras rítmicas e variedades métricas; cartões com pequenos intervalos musicais; cartões contendo pentagramas; cartões representando tonalidades, armaduras e claves e acordes.

Martenot escreveu inúmeras obras didáticas*: Formação e Desenvolvimento Musical - Solfejo*; *Princípios Fundamentais da Educação Musical e Sua Aplicação; Método Martenot* 1A e *Método Martenot* 1B; *Método Martenot* 2A e *Método Martenot* 2B; *Métodos Martenot* – 1º., 2º., 3º. e 4º. Cadernos, e outros. Em síntese, ele inventou os instrumentos eletrônicos nominados de Ondas-Martenot e o Clavi-Harpe.

3.1.8 Shinichi Suzuki

Figura 35 - Shinichi Suzuki

Fonte: https://static01.nyt.com/images/2014/10/25/opinion/25hotta/25hotta-articleLarge.jpg

Suzuki foi violinista, educador, filósofo, humanista e fundador do Método Suzuki. Nasceu em Nagoya (Japão) no dia 17 de outubro de 1898 e faleceu em Matsumoto (Japão), em 26 de janeiro de 1998. Seu pai Masakichi Suzuki, foi um grande construtor de violinos. O mercena Tokugawa tomou Suzuki como afilhado e lhe agraciou com estudos em Tokyo, com o professor violinista Ko Ando. Depois, ele partiu para Berlim (1921) e estudou violino por oito anos com o professor Karl Klingler.

Nesta temporada, Suzuki manteve contato com Albert Einstein e Pablo Casals. Retornando ao Japão formou um quarteto de cordas com seus três irmãos e realizou turnês em muitos países. Tornou-se presidente da Escola de Música Teikoku, e regente da Orquestra de Cordas de Tokyo.

Em 1946, com a ajuda incondicional da sua esposa Waltraud Prange, criou em Matsumoto uma escola de música, local em que desenvolveu o seu método. Durante sua vida, ele recebeu muitos diplomas honorários, foi homenageado no *Living National Treasure* pelo Imperador do Japão, e foi nomeado para o Prêmio Nobel da Paz. Oportuno se faz lembrar que Suzuki foi admirador do literato e pedagogo russo Leon Tolstoi (1828-1910), e seu método está baseado nos pensamentos psicológicos influenciados por Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), por coincidirem com o contexto da tradição cultural e educacional japonesa.

Suzuki estudou por mais de 50 anos o processo de aprendizagem da criança. Ainda, observando a capacidade que as crianças têm de assimilar sua "língua materna", seja ouvindo

os adultos e/ou as crianças do seu ambiente, ele viu uma ótima oportunidade para enriquecer suas vidas mediante o caminho da música. Seu principal objetivo não era apenas o de que as crianças e os jovens tocassem instrumentos, mas sim que eles pudessem desenvolver seu processo educacional geral, e que se tornassem pessoas boas e felizes.

No Método Suzuki, as crianças, desde a primeira infância, recebem total apoio para prosperarem integralmente, pois promove: a motivação a todo instante; a alegria e autoconfiança sempre; a aprendizagem dentro do ritmo de cada uma delas, respeitando as suas dificuldades individuais; a aprendizagem com o objetivo de usar cotidianamente os conhecimentos e as habilidades técnicas; e a percepção mediante imitação de modelos audiovisuais; o senso de companheirismo e de identificação com os mestres e pais que estão sempre em suas companhias, dando-lhes os suportes necessários; e o afeto que envolve todas as etapas do estudo/vida.

Vale ressaltar que o Método Suzuki promove o desenvolvimento das percepções auditivas, visuais e cinestésicas dos envolvidos. Os exercícios cotidianos voltados para a observação visual e auditiva de modelos dados (professor, e exemplo em áudio) são imprescindíveis, são mais importantes do que as explicações verbais. Passada a fase inicial, em que a criança venceu as dificuldades e adquiriu as habilidades básicas no manuseio com o instrumento, vem outra etapa – a introdução da teoria e a leitura musical, de forma lúdica e condizente com as etapas do desenvolvimento de cada criança.

No Método Suzuki o êxito acontece devido ao fato de as crianças receberem apoio e participação ativa dos seus pais. Estes frequentam as aulas dos filhos e recebem as instruções para melhorar sua atuação como orientadores em casa, mediante informações orais e informações escritas apresentadas em forma de apostilas contendo as estratégias e atitudes a serem adotadas. Em casa, as crianças devem ter um ambiente propício para o envolvimento com a música: seus pais e irmãos devem animá-las e/ou tocá-las junto às crianças; ouvir músicas mediante distintos caminhos (reprodução mecânica ou digital).

Para o autor, este método, criado na década de 1940, representa os caminhos do ensino da língua materna aplicado à educação musical, por ajudar as crianças a desenvolverem sua audição musical. Desde o princípio do ensino, cada passo da aprendizagem deve ser dominado por completo. Nele "a cooperação, não a competição, é a motivação. Os estudantes de todos os níveis tocam juntos. Os maiores ajudam os mais jovens. Existe uma harmoniosa atitude entre os pais, os professores e os estudantes, que põem em evidência o respeito mútuo" (SUZUKI apud FREGA, 1997, p. 107). Toda obra de Suzuki consta do Método de Violino e do Livro "*Nurtured by Love - The Classic Approach to Talent*

Education".

Quanto ao método, este consta de uma gravação sonora (10 fitas K7, 10 long-plays ou 10 CDs) das músicas contidas, e de 10 níveis de ensino. Para cada nível há dois volumes: um contendo as partes de violino e o outro contendo as partituras do violino e do acompanhamento (piano). O conteúdo musical se apresenta com dificuldades gradativas que vão desde as cordas soltas lá e mi, que tocam variações de Suzuki na música *Twinkle, Twinkle, Little Star* (Volume I), passando por umas cinco músicas folclóricas e por inúmeras músicas de compositores variados, até chegar ao Volume 10 com o Concerto de Mozart, em que a agilidade, destreza e musicalidade são apresentadas pelo talento construído do educando em formação Suzuki.

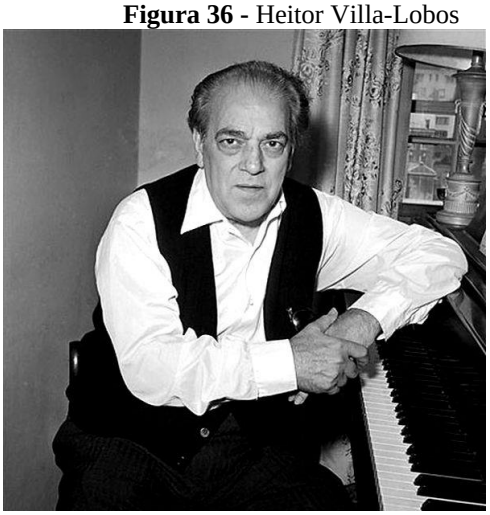
Em síntese, este Método consta de um vasto repertório musical composto de músicas de sua autoria, músicas folclóricas e músicas de inúmeros compositores ocidentais. Acompanhados destas músicas, encontram-se inúmeros exercícios correlacionados. Em cada volume são apresentadas músicas (barrocas e clássicas) de dificuldade técnica progressiva. Seus autores são:

a) Volume 1 - Suzuki, música folclórica, Bach, Schumann e Gossec;
b) Volume II - Hendel, Bach, Weber, Bayly, Brahms, Handel, Schumann, Paganini, Thomas, Lully, Beethoven e Boccherini;
c) Volume III - Martini, Bach, Dvoràk e Becker;
d) Volume IV - Seitz, Schubert, Brahms, Vivaldi e Bach;
e) Volume V - Bach, Vivaldi, Weber, Dittersdorf e Veracini;
f) Volume VI - Corelli, Handel, Fiocco e Rameau;
g) Volume VII - Mozart, Corelli, Handel e Bach;
h) Volume VIII - Eccles, Gretry, Bach, Paganini e Veracini;
i) Volume IX - Mozart;
j) Volume X - Mozart.

Atualmente, este método básico foi adaptado para inúmeros instrumentos, a exemplo do Método de Flauta, de Flauta Doce, entre outros, que também vem tendo um apreciado valor artístico e didático.

3.1.9 Heitor Villa-Lobos (1887 – 1959)

Figura 36 - Heitor Villa-Lobos



Fonte: http://www.famouscomposers.net/images/heitor-villa-lobos.jpg

O brasileiro Villa-Lobos nasceu em 5 de março de 1887, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), e morreu em 17 de novembro de 1959 na mesma cidade. Ele era filho da dona de casa Noêmia Villa-Lobos e do funcionário da Biblioteca Nacional e músico amador Raul Villa-Lobos, o qual estudou clarinete e violoncelo. Durante seus estudos, por exigência do seu pai, Villa-Lobos era obrigado a realizar, diariamente, exaustivos exercícios de percepção musical. Na sua adolescência, aprendeu a tocar violão sozinho. Depois da morte do seu pai, ele resolveu conhecer o Brasil, e foram oito anos de constantes buscas e pesquisas. No final da década de 1910, Villa-Lobos ingressou no Instituto Nacional de Música, no Rio de Janeiro, mas não chegou a concluir o curso de música, por não ter se adaptado ao ensino acadêmico vigente na época.

Em 1922, Villa-Lobos foi o representante da área de música na Semana de Arte Moderna, época em que se apresentou, entre vaias e aplausos, consagrando-se, com sua nova performance, como compositor modernista. Entre os anos de 1923 a 1924 e 1926 a 1930 o músico residiu em um dos maiores redutos musicais da Europa, a cidade de Paris (França), onde teve grandes oportunidades de fazer amigos, apresentar suas obras e trocar experiências.

Em 1930 Villa-Lobos criou um projeto de educação musical, introduzindo o Canto Orfeônico nas escolas do Estado de São Paulo. A convite do presidente da república Getúlio Vargas, Villa-Lobos implantou o seu programa de educação musical tendo como suporte legal o Decreto n^{o}. 19.890, de 18 de abril de 1931 que tornou obrigatório o ensino de canto orfeônico nas escolas e criou o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico e o Orfeão

dos Professores do Distrito Federal.

Naquela época Villa-Lobos, a convite do Secretário de Educação Anísio Teixeira, assumiu a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), durante os anos de 1932 a 1941, época em que se dedicou integralmente às composições didáticas, às pesquisas sobre educação cívico-musical, e aos materiais didáticos a serem utilizados com os professores, crianças e jovens brasileiros. Foram momentos de glória para o ensino de música no Brasil e para Villa-Lobos que chegou a reger um coral com 40 mil vozes e mil instrumentistas, cantando e tocando juntos no Estádio São Januário, contanto com a participação do presidente Vargas. Em 1933, foi criada a Orquestra Villa-Lobos, com dois objetivos básicos: promover a educação e desenvolver a consciência cívica. [105]

Nas décadas de 1940 e 1950, Villa-Lobos visitou por várias vezes os Estados Unidos, país em que regeu suas músicas nas mais famosas orquestras (*Boston Symphony Orchestra*, *New York City Symphony* e outras). Foi homenageado pela comunidade norte-americana no *Waldorf Astoria*, e conheceu os maiores expoentes da música erudita internacional (Duke Ellington, Benny Goodman, Toscanini, Copland, Stokowski, entre outros). Além do mais, Villa-Lobos recebeu encomendas de composições, entre elas a da *Metro Goldwyn Mayer*, para compor a trilha musical do filme *Green Mansions* que ele a intitulou de *Floresta do Amazonas*. A partir desse momento, a carreira internacional de Villa-Lobos tomou vulto.

Seu Método do Canto Orfeônico,[106] baseado no canto coletivo, defendia uma educação para todos e a veiculação da nossa cultura e dos conhecimentos das nossas raízes. Destarte, seria um ponto inicial para a formação de uma consciência musical brasileira e para a formação educacional da música, por proporcionar os conhecimentos musicais referentes às consciências rítmica, melódica, harmônica e estética, além de ser um meio eficaz de educação das massas, pois integrava a sociedade num sentimento coletivo e patriótico.

Os elementos musicais básicos são: o ritmo e o som, estudado mediante material didático específico – coletâneas de Solfejos e de Canto Orfeônico e o Guia Prático. O programa de Canto tinha a duração de nove anos de estudos, distribuídos nos cursos primário

---

[105] Embora Villa-Lobos tenha vivenciado o clima da Escola Nova, seu projeto de educação musical foi baseado nas tendências tradicionais. Em paralelo, "[...] a influência escolanovista evidenciou-se na proposta de iniciação musical feita por Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, no final da década de 1930 no Rio de Janeiro (BRASIL, 2006, p. 172).

[106] O Canto Orfeônico foi originado do francês "orphéon". Este canto era uma tradição no século XIX em quase toda a Europa, que significava o canto coral à capella. Aqui no Brasil, este canto já era praticado há muito tempo, principalmente com os padres jesuítas enquanto catequizavam os índios. Mais recentemente, de forma reconhecida, desde 1912, esta modalidade musical se fez presente, ganhando alcance e reconhecimento nacional com o trabalho de Villa-Lobos.

e ginasial. Seus conteúdos eram apresentados em blocos correspondentes a cada ano letivo e contavam dos elementos gráficos – rítmico, melódico e harmônico – de formas gradativa e vivencial.

Para atender à formação prática musical o músico criou a disciplina Teoria Aplicada, na qual eram ensinados todos os conceitos teóricos musicais, de forma prática, mediante a realização de exercícios vocais e a execução de músicas a uma, duas ou a várias vozes. Quanto ao ensino de música para os educandos cegos, Villa-Lobos produziu uma programação adaptada às suas necessidades. Refere-se ao nível pré-primário até a 4ª série ginasial. No período do pré-primário acontecem:

a) recreação rítmica individual e coletiva com brinquedos, pequenos instrumentos de percussão e caixinhas de papelão;
b) historietas e palestras sobre sons da natureza, dos pássaros, e dos animais;
c) ensaios pedagógicos e declamação rítmica de canções;
d) exercícios de respiração;
e) exercícios de canções do programa oficial;
f) audição de músicas selecionadas, mediante disco ou rádio. (VILLA-LOBOS, 1991, p. 68).

Quanto às outras séries dos níveis primário e ginasial são trabalhados o programa comum oficial, acrescido do conhecimento pelo tato dos instrumentos musicais e conhecimentos e uso da Musicografia Braille (VILLA-LOBOS, 1991, 68-69; PAZ, 1993, p. 19). Villa-Lobos se inspirou na ideia de Kodály, no tocante ao Manossolfa, criando e aperfeiçoando outra forma de representar as notas com as mãos e as escalas cromáticas com as mãos e braços, indo de D2 ao Sol 4 (VILLA-LOBOS, 1991, p. 23-23; ZANINI, 1993, p. 88-90). Este Manossolfa era usado para facilitar o ensino do ritmo, da notação musical e da regência de corais, e foi considerado por Paz (1993, p. 104) como bastante claro e significativo em relação ao Manossolfa de Chavais e de Kodály.[107] Villa também criou um gráfico para fixar a "Melodia do Contorno das Montanhas", que consiste em delinear o contorno das montanhas e acidentes geográficos sobre uma folha de papel quadricular milimetrado (VILLA-LOBOS, 1991, p. 35-36; PAZ, 1993, p. 20). [108]

Suas obras didáticas referentes ao seu método foram muitas: Canto Orfeônico I, Canto Orfeônico II, Solfejos I, Solfejos II, Programa de Ensino de Música, O Ensino Popular

[107] Sabemos que o Manossolfa foi usado no séc. XI com Guido d'Arezzo com o nome de "Mão Guidoniana" e muito utilizado de formas variadas pelos educadores como: John Cyrwen, Sara Glover, Maurice Chevais, Justine Ward, Zoltan Kodály, Violeta Gainza e Heitor Villa-Lobos (ZANINI, 1993, p. 20).

[108] A finalidade do gráfico da escala milimetrada é obter o desenho melódico da fotografia de uma montanha, paisagem ou colina, cujo perfil se reproduziu em uma folha quadriculadae, por meio de um pantógrafo, posto na escala de 1 x 1000. Escreve-se à margem, verticalmente e de baixo para cima, a sucessão cromática de 85 notas do sistema temperado, isto é do la-1 ao la-6. (VILLA-LOBOS, 1991, p. 37-38).

de Música no Brasil: o ensino de música e do canto orfeônico nas escolas, A Música Nacionalista no Governo de Getúlio Vargas, Guia Prático, e tantos outros. Hoje em dia, pouco se faz e se fala do seu método.

Quantos às suas obras artísticas podemos destacar: *Área* (cantilena), *Tocata* (O Trenzinho do Caipira), *Uirapuru*, *A Maré Encheu*, *Farrapos*, *Kankukus* e *Kankikis*, 14 Choros, nove obras intituladas *Bachianas Brasileiras*, 12 sinfonias, sete óperas, quatro suítes para servirem como trilha sonora, e tantas outras. Ao todo, são cerca de mil obras musicais. Em síntese, o que mais fez de Villa-Lobos um homem genial foram seus três grandes feitos: criou um programa de educação musical nacional; reformulou o conceito brasileiro de nacionalismo musical; promoveu a música brasileira ao nível do conhecimento internacional.

3.1.10 Uma breve síntese

De acordo com o exposto, os educadores musicais descritos viveram sob a égide do movimento da Escola Nova, em que a educação deveria ser oferecida a todas as pessoas. Esta educação deveria ser também contemplada com o ensino de música. Os novos caminhos do ensino de música deveriam estar a serviço da educação, na promoção do educando em construção, obedecendo a suas vivências, necessidades e etapas do desenvolvimento.

Pudemos observar que o trabalho com a voz e com o movimento se fez presente em todos os métodos mencionados. O trabalho com a percussão corporal foi mais enfatizado nos Métodos Dalcroze, Willems, Martenot, Kodály e Villa-Lobos, e as atividades instrumentais nos Métodos de Willems, Suzuki e Orff. De uma forma geral, todos estes métodos vivenciam a música com seus elementos básicos – rítmicos, melódicos e harmônicos –cantando, dançando, tocando, ouvindo, criando, sempre em paralelo com a construção dos conhecimentos teóricos e com a contextualização histórica.

Como todos estes educadores viveram sob tensões da Primeira e/ou da Segunda Guerra Mundial, bem souberam e vivenciaram, nos hospitais ou nas escolas os malefícios causados pelos seus estragos materiais, sociais entre outros. Neste sentido, todos eles tinham forte ligação com a identidade de seu país, com o desenvolvimento das percepções e com o desenvolvimento integral das pessoas, salientando o crescimento espiritual em compartilhar a música com amor à vida em promoção da paz.

Diante das informações expostas, podemos mencionar que nenhum desses métodos foi elaborado e desenvolvido para ser aplicado, intencionalmente, aos educandos com deficiência visual no processo de inclusão. Contudo, o Método Dalcroze realizou vivências

pontuais com estes educandos. Em contrapartida, os Métodos de Villa-Lobos e de Montessori, nas suas práticas educacionais com educandos cegos são mais significativos, estimulam o ensino da música, explorando o tato e a audição, utilizando técnicas de escrita e da leitura da Musicografia Braille.

Quanto à atividade de construção de instrumentos como parte do processo de ensino-aprendizagem musical, só foi observada no Método de Villa-Lobos, no "programa para as Escolas Pré-Primárias". Na letra "b" da 1ª parte do seu Plano são mencionadas as atividades em sala de aula que constam de "desenhos e confecções dos instrumentos de percussão, pela criança" (VILLA-LOBOS, 1991, p, 60). Entretanto, também ressaltamos exemplos pontuais desta atividade nos Métodos de Montessori e Orff.

Nossas buscas acerca do tratamento didático musical para uma turma inclusiva, também se estenderam a monografias e dissertações, nas quais, infelizmente, não encontramos respostas satisfatórias que pudessem certificar os caminhos exitosos. Em contrapartida, registramos pistas que facilitaram a construção de um programa de ensino com um perfil delineado para os educandos em questão.

3.2 O ENSINO DE ARTE/MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Decorrente na Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro 1988 [109], foi promulgada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996[110], com o objetivo de nortear os rumos da educação nacional em consonância com a educação internacional. Entre 1997 a 1999 foram criados os seguintes documentos norteadores para fazer valer esta Lei: os "Parâmetros Curriculares Nacionais" do Ensino Fundamental - 1ª. a 4ª séries (BRASIL, 1997a); os "Parâmetros Curriculares Nacionais" do Ensino Fundamental - 5ª. a 8ª. Séries (BRASIL, 1998a); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b); e os "Parâmetros Curriculares Nacionais" do Ensino Médio (BRASIL, 1999). Mais tarde, sugiram novas versões destes documentos, a exemplo das Orientações Curriculares para o Ensino

[109] Título VIII (DA ORDEM SOCIAL), Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto).

[110] Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; na primeira Lei nº. 4.024/61, o ensino da Música era opcional; na segunda Lei no. 5.692/71(Art. 7º), o ensino da Educação Artística era obrigatório; e, na terceira Lei nº. 9.394/96 (Art. 26, Parágrafo 2º), o ensino de Arte se torna obrigatório (PIRES, p. 83-84). Esta lei é composta de 92 artigos, distribuídos em nove títulos, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional e delimitam os conceitos, princípios, fins, direitos, deveres e a organização da educação, níveis e modalidades de educação e ensino, perfil dos profissionais da educação, modalidade dos recursos financeiros, e disposições gerais e transitórias.

Médio (BRASIL, 2006b).

Nestes documentos, "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (LDB. 9.34/96, Art. 26, parágrafo 2º). Isto significa que o ensino de Arte, inserido na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, deve estar presente e consolidado como parte constitutiva dos currículos escolares, com conteúdos específicos, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação dos educandos (BRASIL, 1997b, p. 51). Portanto, os conhecimentos de Arte devem compor estes currículos de forma integrada na construção do desenvolvimento cultural dos mesmos.

Na Educação Infantil o ensino de Arte, representado pelas linguagens movimento, música e artes visuais interage com a Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. No Ensino Fundamental (1º. e 2º. ciclos), este referido ensino consta das linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Em ambos os níveis de ensino, seus conteúdos estão articulados no contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão (produção, apreciação e contextualização). A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas; a fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado; e a reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal coletivo e sobre arte como produção da história (BRASIL, 1997b, p. 55-56).

No Ensino Médio, o ensino de Arte é representado por música, artes visuais, dança e teatro, ampliando saberes para outras manifestações como as artes audiovisuais. Este passa a representar mais um componente das linguagens, códigos e suas tecnologias, seguindo os mesmos eixos norteadores já mencionados – produção, apreciação e história. (BRASIL, 1999, p. 172). Logo na apresentação dos PCN – arte está referido que

> [...] a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas; por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997b, p. 15).

Em síntese, o ensino de Arte representa uma fatia do conhecimento humano presente como fim, como objeto específico, único e imprescindível no contexto educacional. Quanto aos seus objetivos geral e específicos, conteúdos, orientações didáticas, avaliação e referências, sendo esta representada como linguagem ou como área de conhecimento, são

determinados de forma que cada educando possa vivenciar as seguintes ações artísticas que abordaremos em sequência.

3.2.1 O ensino de arte/música na educação infantil

Para nortear este nível de escolaridade, que vai do zero aos seis anos de idade, o MEC criou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN-EI) [111]. Nesse Referencial, a prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças adquiram as capacidades de: a) desenvolver uma imagem positiva de si, fortalecendo a autoestima; b) descobrir e conhecer seu corpo, suas potencialidades e seus limites; c) estabelecer e ampliar vínculos afetivos; d) brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos desejos e necessidades; e) utilizar distintas linguagens – corporal, musical, plástica, oral e escrita; e conhecer manifestações culturais (BRASIL, 1998c, p. 63).

Direcionados ao nosso foco de estudo, abordaremos apenas o terceiro volume deste documento (BRASIL, 1998e), que constam os seguintes tópicos: Presença do Movimento na educação infantil: idéias e práticas correntes; Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. Ao final, a Estrutura do Referencial e sua Bibliografia. Em todos estes, as orientações são apresentadas mediante uma breve introdução, uma descrição em relação à criança e seu respectivo conhecimento, os objetivos, os conteúdos, as orientações gerais e as orientações para o professor. Em três deles (Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade) são adicionados os itens "observação, registro e avaliação formativa". Todas as orientações contidas nesse RCN-EI são distribuídas conforme duas faixas etárias – de zero a três anos e de quatro a seis anos.

O ensino de Arte (Movimento, Música e Artes Visuais) é imprescindível na formação da criança nestas faixas etárias. No estudo do Movimento a criança desenvolve o movimento, a expressividade, o equilíbrio e a coordenação, trabalhados mediante atividades progressivas que leva à familiarização com a imagem do próprio corpo, a exploração de possibilidades de gestos e ritmos corporais, o deslocamento com destreza no tempo e no

[111]O RCN-EI foi também fundamentado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990. Este estatuto enfatiza a legalização de apoio à criança e aos adolescentes e representa um dos maiores elementos jurídicos de defesa aos direitos próprios e especiais da criança e do adolescente. A educação e o ensino da arte são apoiados nos Capítulos 53, 54 e 58 deste documento. O ECA tem como órgão componente da rede de garantias de efetivação desses direitos fundamentais o Ministério Público.

espaço, a exploração e utilização dos movimentos de preensão, encaixe e lançamento (BRASIL, 1998d, p. 27).

O estudo da Música (BRASIL, 1998e, p. 43 a 81) é conceituada como uma "[...] linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio" (BRASIL, 1998e, p. 45). Portanto, "a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo [particular] à linguagem musical" (BRASIL, 1998e, p. 45). Compreendendo a música como linguagem e forma de conhecimento próprio, suas estruturas e características devem ser consideradas como:

> a) Produção - centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição
> b) Apreciação - percepção do som e do silêncio, das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
> c) Reflexão - sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998e, p. 48).

A criança, nos primeiros anos de vida (0 a 3 anos de idade) amplia seu modo de expressão musical pelas conquistas vocais, corporais e referentes à manulação dos materiais sonoros. Sua produção musical consta da exploração do som e suas qualidades – altura, duração, intensidade e timbre. A expressão musical é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração sensório-motora dos materiais sonoros, e se integra à música, mediante atividades de canto aliado aos jogos, danças, dramatizações e outros (BRASIL, 1998e, p. 51-52).

A partir dos três anos de idade, estas atividades se tornam mais intensas e prazerosas, enfatizando os gestos, sons e movimentos. As melodias, agora de contornos mais ampliados, são trabalhadas em paralelo com os ritmos mais elaborados, tendo como aliada a memorização. A improvisação é bastante observada, assim como o interesse em tocar pequenas linhas melódicas nos instrumentos musicais. Devemos, desde as etapas iniciais de ensino da música, trabalhar de forma integrada com outras áreas do conhecimento (artísticos ou não), sem perder de vista os objetivos musicais intrínsecos. Vejamos agora, nos Quadros a seguir, as indicações desse RCN-EI em relação ao ensino da Música, quanto aos seus objetivos, conteúdos, fazeres musicais, orientações didáticas, avaliação e referências.

Quadro 14 - Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL **Objetivos**	
Criança de zero a três anos de idade	**Crianças de quatro a seis anos de idade**
Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais. Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.	Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo. Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Fonte: Extraído dos RCN-EI (BRASIL, 1998e)

Quanto aos conteúdos, estes deverão "[...] respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país" (BRASIL, 1998d, p. 57). Organizados em dois blocos – do fazer musical (improvisar, compor e interpretar), e da apreciação musical (audição e interação com músicas variadas) –, os conteúdos deverão ser trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo de continuidade e integração, abrangendo a:

a) Exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
b) Vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
c) Reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano e importante forma de conhecer e representar o mundo.

No Quadro 15 demonstramos o fazer musical e as orientações didáticas musicais das duas etapas de vida da criança.

Quadro 15 – O fazer musical e suas orientações didáticas

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DO ENSINO INFANTIL **Volume 3 – Arte/Música**	
FAZER MUSICAL	**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS MUSICAIS**
PRIMEIRA ETAPA DE VIDA (0 a 3 anos)	
Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos. Interpretação de músicas e canções diversas. Participação em brincadeiras e jogos melódicos e rítmicos. Repertório de canções – de ninar, de brincadeiras com palmas e com gestos.	Realizar atividades lúdicas utilizando sons diversos por meio de imitação de vozes de animais, ruídos, sons corporais e outros. Exercitar atividades musicais mediante canções de ninar, brinquedos melódicos e rítmicos, as rodas e jogos com movimentos e com palmas e gestos sonoros corporais. Explorar a percepção sensório-motora de materiais e objetos do cotidiano, brinquedos e instrumentos musicais de percussão. Cantar canções infantis, populares que exijam uma extensão vocal condizente com a faixa etária.
SEGUNDA ETAPA DE VIDA (4 a 6 anos)	
Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons (altura, duração, intensidade, timbre). Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais. Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança ou a improvisação musical. Repertório de canções para desenvolver a memória musical.	Desenvolver atitudes de concentração e envolvimento mediante as atividades musicais propostas. Trabalhar o som e o silêncio e demais conteúdos em variadas formas assim como em situações expressivas, contextualizadas e significativas, tornando-os como meio. Ouvir, identificar, repetir e classificar os sons quanto à altura, timbre, duração, intensidade e outros. Explorar todos os instrumentos possíveis, inclusive construí-los em sala de aula. Iniciar o conhecimento das noções técnicas. Promover o crescimento e a transformação do trabalho a partir das possibilidades do grupo. Realizar trabalhos musicais em consonância com os gestos e movimentos corporais. Desenvolver atividades de improvisação a partir de meios extramusicais, utilizando variados instrumentos e outros.

Fonte: Extraído dos RCN-EI (BRASIL, 1998e)

Em seguida, no Quadro 16 constam os passos referentes à apreciação musical e às orientações didáticas correspondentes às duas etapas de vida da criança.

Quadro 16 – A apreciação musical e suas orientações didáticas

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DO ENSINO INFANTIL **Volume 3 – Arte/Música**	
APRECIAÇÃO MUSICAL	**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS MUSICAIS**
Primeira etapa de vida (0 a 3 anos de idade)	
Escuta de obras musicais variadas. Participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.	Trabalhar as atividades integradas às atividades cotidianas das crianças. Apresentar repertórios em constância temporal para que as crianças estabeleçam relações entre elas.
Segunda etapa de vida (4 a 6 anos de idade)	
Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas, culturas e lugares. Reconhecimento de elementos musicais básicos (frases, partes, elementos repetitivos, e outros). Informações sobre as obras ouvidas e seus compositores, para depois iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical.	Trabalhar a audição de forma mais detalhada, apresentando também músicas sem textos. Apresentar as informações referentes ao contexto histórico das canções. Trabalhar as músicas de outros países assim como suas linguagens e significados.

Fonte: Extraído dos RCN-EI (BRASIL, 1998e)

Nas orientações didáticas gerais para este público, os conteúdos relacionados ao fazer musical deverão ser trabalhados em situações lúdicas, fazendo parte do contexto global das atividades. O professor deverá:

a) Estar sensibilizado em relação às questões inerentes à música;
b) Reconhecer a música como linguagem, cujo conhecimento se constrói;
c) Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários ao desenvolvimento de suas capacidades expressivas;
d) Desenvolver atitudes de respeito e cuidado com a voz, o corpo e com os materiais musicais;
e) Organizar o tempo, o espaço e as fontes sonoras adequadas às atividades;
f) Desenvolver atividades de construção de instrumentos;
g) Criar registros musicais alternativos.

Oportuno se faz lembrar que, nesta área do conhecimento, é enfatizada a criação de instrumentos musicais com materiais alternativos a partir dos quatro anos de idade. Esta atividade, que se apresenta integrada às outras atividades, é citada por 11 vezes, como forma de enfatizar sua necessidade e riqueza de valor. Na página 69 deste documento, estão presentes as instruções para se realizar uma oficina de construção de instrumentos.

Quanto à avaliação, esta deve ser contínua, levando-se em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor, constituindo-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo. O professor deverá manter um registro diário das atividades desenvolvidas individualmente por cada criança, contendo as informações relacionadas aos desenvolvimentos vocal, auditivo, rítmico e motor, e às capacidades de imitação, criação e memorização musicais. Ao final das orientações relacionadas ao Ensino de Música, o RCN-EI referencia 55 sugestões de obras musical e discografia de variados – compositores, estilos e grupos étnicos.

O terceiro conhecimento – Artes Visuais – dos RCN-EI tem o objetivo de: ampliar o conhecimento de mundo que a criança possui, manipulando diferentes objetos e materiais; utilizar diversos materiais gráficos e plásticos; interessar-se por suas próprias produções e as dos outros; produzir trabalhos plásticos utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem e da colagem.

Cabe destacar que os temas transversais, imprescindíveis nos PCNs, se fazem presentes também no contexto geral do processo de ensino do RCN-EI, principalmente no tópico “Natureza e Sociedade” (BRASIL, 1998e, p. 163-204).

3.2.2 O ensino de arte/música no ensino fundamental

Para nortear este nível de escolaridade, que vai dos 7 aos 14 anos de idade, há os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF). Este foi subdividido em duas partes: PCN-EF correspondente aos 1º. e 2º. ciclos; e PCN-EF correspondente ao 3º.e 4º. ciclos. Assim, espera-se que cada educando tenha a oportunidade de desenvolver suas competências estética e artística, tanto para produzir individual ou coletivamente, quanto para apreciar, desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas, produzidos ao longo da história e da contemporaneidade (BRASIL, 1998d, p. 47; BRASIL, 1997b, p. 53).

Nos Parâmetros do 1º. ao 2º. ciclos, espera-se que o educando possa utilizar, de forma progressiva, integrada e dinâmica, as linguagens verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal, como meio para expressar e comunicar as ideias, além de interpretar e usufruir das produções culturais que são apresentadas. Assim, "[...] se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla". (BRASIL, 1997a, p. 67- 68). Em termos artísticos,

> [...] no transcorrer das quatro séries do ensino fundamental, espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, perante a sua produção de arte e o contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade (BRASIL, 1997b, p. 95).

O Volume 6, correspondente ao ensino de Arte nessas quatro séries, contém duas partes, com vários itens: apresentação, caracterização da área de Arte, objetivos e conteúdos gerais; informações específicas pertinentes às Artes Visuais, Dança, Música e ao Teatro, os conteúdos relativos aos valores, às normas e atitudes; os critérios de avaliação, as orientações didáticas; e a bibliografia geral. Seus objetivos gerais são:

> • expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
>
> • interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
>
> • edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
> • compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as

> produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
>
> • observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
>
> • compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
>
> • buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias (BRASIL, 1997b, p. 39)

Na parte específica correspondente ao ensino da música (BRASIL, 1997b p. 75-81) consta de: introdução, contendo os produtos da música (composição, improvisação e interpretação), os caminhos norteadores musicais da comunicação, expressão e apreciação significativa, além de apresentar a música como produto cultural e histórico, as avaliações e as orientações didáticas. Quanto à bibliografia específica, está inserida na bibliografia geral, localizada no final do exemplar (BRASIL, 1997b, p. 79-83).

Tendo como produto musical a composição, a improvisação e a interpretação, é importante que, durante o processo de ensino, todos os educandos possam se envolver com música como: a) comunicação e expressão, mediante a interpretação, improvisação e composição; b) apreciação significativa, mediante a escuta, o envolvimento e a compreensão da linguagem musical; c) produto cultural e histórico, mediante envolvimentos com música e sons do mundo (BRASIL, 1997b, p. 78-81). Sob esse prisma reafirmamos o seguinte:

> [...] para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula (BRASIL, 1997b, p. 77).

No Quadro 17, fazemos uma síntese das atividades didáticas musicais que devem ser efetivadas em sala de aula.

Quadro 17 - PCN-EF atividades didáticas musicais 1º. e 2º. ciclos

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO FUNDAMENTAL **1º. e 2º. Ciclos** **Atividades Didáticas Musicais**		
Comunicação e Expressão em Música	**Apreciação Significativa em Música**	**Música como Produto Cultural e Histórico**
Interpretação, Improvisação e Composição	**Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical**	**Música e Sons do Mundo**
Interpretações (individual ou em grupo) de músicas existentes. Arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos. Experimentação e criação de técnicas. Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias. Observação e análise das estratégias pessoais e coletivas em produção. Seleção e tomada de decisões em produções. Utilização e elaboração de notações musicais em atividades de produção. Percepção e intensificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção. Utilização e criação de letras de canções, parlendas, raps e outros. Utilização do sistema modal/tonal, e da notação musical convencional. Brincadeiras, jogos, danças e outras. Traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música.	Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de apreciação. Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a ideias musicais de arranjos e composições. Percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical. Observação e discussão de estratégias pessoais e coletivas em atividades de apreciação. Apreciação e reflexão sobre músicas da produção, regional, nacional e internacional, consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo. Discussão e levantamento dos critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música. Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação canções, trilhas sonoras e outras. Discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividade de apreciação musical. Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e de associação dessas reações e aspectos da obra apreciada.	Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas. Fontes de registro, preservação e recursos de acesso e divulgação da música, disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação. Músicos como agentes sociais. Transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música. A música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos. Os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas. Músicas e apresentações musicais e artísticas de diferentes lugares e épocas. Pesquisa junto aos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno.

Fonte: Extraído dos PCN-EF.

Quanto às Orientações Didáticas são abordadas inúmeras informações ao educador quanto: à criação e aprendizagem; à organização do espaço e do tempo de trabalho; aos instrumentos de registro e documentação das atividades dos educandos; à pesquisa de fontes de instrução e de comunicação em arte; a história da arte; à percepção de qualidades estéticas; à produção do educador e dos educandos; às atitudes dos educandos. Em síntese temos:

a) O docente deverá escolher os métodos e procedimentos que possam levar em consideração o valor educacional da ação cultural da arte na escola;
b) Os encaminhamentos didáticos expressam, por fim, a seriação de conteúdos da área e as teorias de arte e de educação selecionadas pelo docente;

c) O processo de conhecimento na área artística se dá especialmente por meio da resolução de problemas;
d) A intervenção do professor abarca diferentes aspectos da ação pedagógica e caracteriza-se como atividade criadora;
e) O espaço deve ser concebido e criado pelo docente a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos educandos;
f) O docente deve criar inúmeras formas criativas de instrumentos de registro e de fontes de pesquisa;
g) É imprescindível que o educador conheça sobre a História da Arte para poder trabalhar de forma contextualizada (BRASIL, 1997b, 69-73).

De um modo geral, nesta etapa de escolaridade, a avaliação deve considerar os conteúdos, objetivos e as atividades educacionais realizadas, podendo ser feita em três momentos distintos: no início do processo educacional (avaliação diagnóstica) – para identificar o nível de conhecimento dos educandos; durante o processo (avaliação processual) – para identificar como o educando interage com os conteúdos; e ao final (avaliação final) – para analisar como ocorreu a aprendizagem dos envolvidos. Seguindo estes passos, no ensino da Música, são adotados os seguintes critérios de avaliação:

a) Interpreta, improvisa e compõe demonstrando alguma capacidade ou habilidade;
b) Reconhece e aprecia os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicas por meio das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceitos estéticos, artísticos, étnicos e de gênero;
c) Compreende a música como produto cultural histórico em evolução, sua articulação com as histórias do mundo e as funções, valores e finalidades que foram atribuídas a ela por diferentes povos e épocas;
d) Reconhece e valoriza o desenvolvimento pessoal em música nas atividades de produção e apreciação, assim como na elaboração de conhecimentos sobre a música como produto cultural e histórico (BRASIL, 1997b).

É importante ressaltarmos aqui a necessidade dos educadores musicais de conhecerem não somente o tópico “Arte e os Temas Transversais” contidos neste Volume 6 (BRASIL, 1997b, p. 113), mas também as informações oriundas dos Volumes 8, 9 e 10 desse PCN-EF. Estes nos orientam em relação aos temas transversais, ou seja, ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, no que tange à importância de suas presenças na vida dos educandos. Vale ressaltar que os temas transversais permeiam o ensino de qualquer área do conhecimento, por apresentar situações sociais atuais e emergentes, consideradas de abrangências nacional e/ou universal. Os temas específicos ou locais também devem ser trabalhados na transversalidade de todas as áreas do conhecimento, de acordo com as necessidades e oportunidades surgidas. Não podemos nos esquecer de que os

conhecimentos referentes às histórias da África e afrodescendentes também serão contemplados no ensino de Música referente a todos os níveis da educação básica.

Em adendo, estes Temas Transversais representam a chave-mestra para a promoção da inserção do educando no contexto social. É uma resposta dada ao Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Reportamo-nos a Delors et al. ao citar que, com base na orientação dos trabalhos e resoluções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, "deverá incluir, em especial, uma educação em matéria de meio ambiente, de saúde e de nutrição" (DELORS et al., 2004, p. 83). Portanto, temos aqui uma resposta prática e viável a esta sugestão.

A segunda etapa do PCN-EF, do 3º. e 4º. ciclos (BRASIL, 1998a), representa uma continuidade dos anos escolares anteriores, exceto a adição da Língua Estrangeira obrigatória e as inserções da linguagem artística "Artes Audiovisuais" na disciplina de Arte e da temática "trabalho e consumo" referente aos temas transversais.

No atual momento, podemos perceber a influência marcante dos variados estilos musicais na vida dos adolescentes. O *rock, dance, reggae,* pagode, *rap, hip-hop, funck e afromusic* e tantos outros estilos vêm se firmando nos variados contextos sociais desses adolescentes, por meio de informações de amigos, internet, videoclipes, rádio, televisão, fitas, CDs, walkman e/ou shows. É necessário que o educador reconheça este envolvimento para promover "uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos" (BRASIL, 1998b, p. 79).

Quanto aos objetivos da educação geral deste período temos: compreender a cidadania; posicionar-se de maneira crítica e construtiva; conhecer e valorizar características fundamentais e patrimônios socioculturais do Brasil; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades; conhecer e cuidar do seu próprio corpo; utilizar diferentes linguagens para expressar e comunicar suas ideias; utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos; e questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los (BRASIL, 1998a, p. 55-56).

Em especial, os objetivos gerais da área de Arte são: experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística; compreender e utilizar a arte como linguagem; experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos; construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético; identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas

culturas; observar as relações entre a arte e a realidade; identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte; identificar, investigar e organizar informações sobre a arte; e pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte e fontes de comunicação e informação. E, quanto aos objetivos musicais gerais temos:

> a) Alcançar progressivo desenvolvimento musical rítmico, melódico, harmônico, tímbrico, nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar;
> b) Desenvolve a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais como: modal, tonal e outros;
> c) Pesquisa, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências;
> d) Fazer uso de formas de registros sonoros variados;
> e) Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais;
> f) Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais;
> g) Conhecer, apreciar, analisar, valorizar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais;
> h) Discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural;
> i) Desenvolver maior sensibilidade e consciência estética-crítica diante do meio ambiente sonoro;
> j) Refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos educandos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos;
> k) Adquirir conhecimento sobre profissões e profissionais da área musical (BRASIL, 1998b, p. 81-82).

Em seguida, no Quadro 18, apresentaremos as atividades didáticas referentes a este nível de escolaridade: Expressão e Comunicação em Música; Apreciação Significativa em Música; e Compreensão da Música.

Quadro 18 - PCN-EF atividades didáticas musicais 3º. e 4º. ciclos

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO FUNDAMENTAL **Atividades Didáticas Musicais – 3º. e 4º. ciclos**		
Expressão e Comunicação em Música	**Apreciação Significativa em Música**	**Compreensão da Música**
Improvisação, Composição e Interpretação	Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem	Produto Cultural e Histórico
Improvisações, composições e interpretações utilizando variados sistemas musicais. Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical. Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical. Audição, experimentação, escolha e exploração de sons de inúmeras procedências. Construção de instrumentos musicais convencionais e não-convencionais. Elaboração e leitura de textos musicais simples. Criação a partir do aprendizado de instrumentos, do canto, de materiais sonoros diversos e da utilização do corpo como instrumento. Formação de habilidades específicas para a escuta e o fazer musical. Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais variados. Interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas variadas, jingles e outros.	Manifestações pessoais de ideias e sentimentos sugeridos pela escuta musical. Percepção, identificação, comparação, análise de músicas e experiências musicais diversas. Audição, comparação, apreciação e discussão de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas. Participação em apresentação ao vivo de músicas variadas. Discussões sobre músicas próprias e/ou de outros grupos. Percepção, identificação e comparação de músicas de culturas brasileiras. Considerações e comparações sobre usos e funções da música do cotidiano. Reflexões sobre os efeitos causados na audição, e na saúde em geral, proveniente da poluição sonora. Discussões e reflexões sobre a música que os educandos consomem. Identificação e descrição de funções desempenhadas por músicos.	Identificação da transformação dos sistemas musicais ao longo da história e em diferentes grupos e etnias. Conhecimento de algumas transformações pelas quais passaram as grafias musicais ao longo da história. Identificação e caracterização de obras e estilos musicais de distintas culturas. Pesquisa, reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira. Conhecimento e adoção de atitudes de respeito diante das músicas produzidas por diferentes culturas. Investigação da contribuição de compositores e intérpretes para a transformação histórica da música e para a cultura musical da época. Reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias. Contextualização no tempo e no espaço das paisagens sonoras de diversos meio ambientes. Discussão sobre a transformação de valores, costumes, hábitos e gostos musical. Contatos com formas de registro e preservação musicais. Comparação, compreensão, valoração e função da música de diferentes povos e épocas.

Fonte: Extraído dos PCN-EF

Quanto aos critérios de avaliação, imprescindíveis para a verificação do ensino e da aprendizagem, relacionamos: cria e interpreta com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros; utiliza conhecimentos básicos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente; conhece e aprecia música de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade, em diferentes períodos históricos e espaços geográficos; reconhece e compara – por meio da percepção sonora – composições quanto aos elementos da linguagem musical; reflete, discute e analisa aspectos das relações socioculturais que os jovens estabelecem com a música pelos meios tecnológicos contemporâneos, com o mercado cultural.

Diante do exposto, podemos observar que o ensino da música é individualmente contemplado nos PCN-EF, apresentando os fundamentos, fins e objetivos, conteúdos, processos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia. Todos se entrelaçam baseados na "proposta triangular de Ana Mae Barbosa", centrada em três diretrizes: o fazer artístico (fazer), a leitura da obra de arte (apreciar) e a história da arte (contextualizar)[112]. Ressaltando, esta é a etapa mais longa da Educação Básica e, em se tratando do ensino de Arte, é o período responsável pela solidificação das competências referentes à sensibilidade e cognição estética e artística.

Sem a intenção de deixar de lado o que consideramos importante, nesta segunda etapa dos PCN-EF, os temas transversais têm um destaque especial que deve ser contemplado por todos os educadores, em todas as áreas do conhecimento. Estes, delineado em um volume específico, constando de 436 páginas,

> [...] apresenta a concepção de cidadania e os princípios democráticos que a norteiam, discute a amplitude do trabalho com questões sociais na escola e apresenta a proposta e sua globalidade: a relação de transversalidade entre os temas e as áreas curriculares, assim como sua presença em todo o convívio escolar (BRASIL, 1998f, p.17).

Se as linhas norteadoras da educação nacional estão comprometidas com a construção da cidadania, a seguir foram eleitos alguns princípios básicos que orientam a educação escolar: a dignidade da pessoa humana; a igualdade de direitos; a participação; e a corresponsabilidade pela vida social. Os critérios adotados para a eleição dos temas transversais foram: urgência social, abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; favorecimento da compreensão da realidade; participação social. Em se tratando do ensino de Música, o educador musical não poderá, jamais, se esquecer destas linhas; deve sim, incluir, convenientemente, os temas transversais em suas práticas musicais, no sentido de dar mais sentido à música e à vida de todos os envolvidos.

Oportuno se faz mencionar que, em 1998, duas secretarias do MEC (Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial) editaram os "Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares", no sentido de apresentar estratégias para a

---

[112] Para este nível de escolaridade, a Secretaria Municipal da Educação e Cultura da cidade de Salvador, editou o referencial "Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador" (1999). Este consta de: Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Arte (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais), Educação Física e Considerações Finais. No contexto musical (p. 116-126) são apresentadas as informações acerca de: Caracterização da Área, Objeto de Estudo, Música na Escola, Temas Transversais, Música e Interdisciplinaridade, Competências a Serem Formadas Pelos Alunos e Papel da Mediação Docente e Referências Bibliográficas.

educação de educandos com necessidades educacionais especiais. Este documento consta de textos referentes à fundamentação, explanação acerca das necessidades educacionais especiais, currículo escolar, adaptações curriculares, diversificação curricular, avaliação e promoção. Ao final, a conclusão e uma significativa bibliografia. Portanto, este representa um caminho norteador para os educandos de todas as áreas do conhecimento que lecionam nos ensinos fundamental e médio.

3.2.3 O ensino de arte/música no ensino médio

Para nortear este nível de ensino foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) com duração de três anos de escolaridade (dos 15 aos 17 anos de idade). Este documento apresenta-se com um perfil "apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta", buscando dar significado ao conhecimento escolar, mediante o processo de trabalho contínuo, numa perspectiva de contextualização e interdisciplinaridade (BRASIL, 1999, p. 13). Assim, a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação devem compor o alvo principal a ser alcançado pelo educando, desenvolvendo sua capacidade de aprender, criar e formular, seja pesquisando, buscando, analisando e ou selecionando informações.

A disciplina Arte integra a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Esta disciplina apresenta. No Quadro 19, estão suas competências e habilidades, nesta etapa da escolaridade, sinalizando três eixos básicos: representação e comunicação; investigação e compressão; e contextualização sociocultural.

Quadro 19 - PCN/EM Disciplina Arte - Competências e Habilidades

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO Disciplina Arte - Competências e Habilidades	
Representação e comunicação	Realizar produções artísticas, individuais e ou coletivas, nas linguagens de arte (música, artes visuais, dança, teatro e artes audiovisuais) Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.
Investigação e compreensão	Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas. Conhecer, analisar, refletir e compreender critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico, entre outros.
Contextualização sociocultural	Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de arte – em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com os patrimônios nacional e internacional que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica.

Fonte: Extraído dos PCN-EM

"Conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão" (BRASIL, 1999, p. 169), significa que cada educando pode usufruir dos estudos de arte, ampliando saberes para as manifestações como as artes audiovisuais (cinema de animação, vídeo-arte, multimídia artística, CD-ROM artístico, e outros).

Basicamente, o propósito traçado para o ensino de Arte, nesta etapa, é o de capacitar cada educando a humanizar-se melhor como cidadão inteligente, sensível, estético, reflexivo, criativo e responsável (BRASIL, 1999, p. 173). O que se espera do ensino da disciplina Arte no Ensino Médio, como última etapa da educação básica, é que os educandos "[...] possam dar continuidade aos conhecimentos práticos e teóricos sobre a arte aprendidos em níveis anteriores da escola básica e em sua vida cotidiana" (BRASIL, 1999, p. 172). Daí a importância do ensino de Arte em todos os níveis de escolaridade

Em especial, quanto ao ensino de música, espera-se que os educandos adquiram competências de produção em música oriundos das atividades de criação musical, apreciação, literatura, técnicas vocal e instrumental, execução e construção de instrumentos alternativos conforme apresentaremos no Quadro 20 (BRASIL, 1999, p. 174-176)[113].

Quadro 20 - PCN/EM Competências em Música

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO **Competências em Música**
Fazer improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, e outros, utilizando vozes e ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, ou os instrumentos inventados e construídos pelos próprios educandos.
Empregar formas de registros gráficos convencionais ou não na escrita e na leitura de partituras, bem como formas de registros sonoros em áudio, rádio, vídeo, telas informáticas e outras integrantes de mídia em artes audiovisuais.
Fazer interpretações de músicas presentes na heterogeneidade das manifestações musicais que fazem parte do universo cultural dos jovens, incluindo também músicas de outras culturas, bem como as decorrentes de processos de erudição e as que resultam de novas estruturas de comunicação, ligadas ao desenvolvimento tecnológico.

Fonte: Extraído dos PCN-EM

Nestes PCN-EM, os temas transversais não são mencionados especificamente, mas,

[113] A Secretaria da Educação do Estado da Bahia lançou, no final de 2005, as "Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio". O terceiro volume contém as disciplinas Língua Portuguesa/Literatura Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática. A parte de Arte (p. 123-136) consta de fundamentos, competências e habilidades, prática pedagógica e avaliação. Esse documento reforça as orientações dos PCN-EM e personaliza o ensino baiano.

em todas as áreas do conhecimento, os mesmos temas anteriormente apresentados são trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizada. Vale ressaltar aqui a presença da informática pelo próprio caráter dos PCN-EM, mesmo porque esta também diz respeito ao ensino de Arte e, consequentemente, ao ensino de música.

3.2.4 Breve síntese sobre o ensino de música na educação básica

Tendo em vista a apresentação dos documentos nacionais de educação, fica evidenciado que o ensino de Arte se faz presente em todos os níveis da escolaridade do ensino básico, seja ele apresentado como disciplina e/ou como área do conhecimento. Em consequência, neste ensino de Arte, também é contemplado o ensino de Música, de forma efetiva, dinâmica, progressiva, interdisciplinar e contextualizada.

Na Educação Infantil, o ensino de Movimento, Música e Artes Visuais é contemplado no eixo "Conhecimento de Mundo". No Ensino Fundamental, a Arte toma a forma de área do conhecimento específico, constituído das disciplinas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No Ensino Médio, a Arte é considerada uma das disciplinas que compõem a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, composta das linguagens - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e Artes Audiovisuais. Em todas essas se fazem presentes os temas transversais. Vejamos uma síntese no Quadro 21.

Quadro 21 - Documentos nacionais de educação básica: ensino de arte

DOCUMENTOS NACIONAIS DE EDUCACÃO BÁSICA ENSINO DE ARTE		
Educação Infantil RCN-EI	**Ensino Fundamental PCN-EF**	**Ensino Médio PCN-EM**
Movimento, Música e Artes Visuais	Artes Visuais, Dança, Música e Teatro	Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e Artes Audiovisuais
Componente do Eixo Integrador	**Área do Conhecimento**	**Disciplina**
ENSINO DOS TEMAS TRANSVERSAIS (Criança, Natureza e Sociedade) Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo		

Fonte: Própria da autora.

O ensino da música se apresenta seguindo as mesmas tendências, focalizando suas competências e habilidades no fazer, apreciar e contextualizar, conforme Quadro 22. Foram enfatizadas as atividades de composição, improvisação, arranjos, apreciação, apresentação, estudos das técnicas (e tecnologias) ligadas à voz, aos instrumentos convencionais e não convencionais, e à construção de instrumentos musicais.

Quadro 22 - Síntese do Documentos da Educação Básica

DOCUMENTOS NACIONAIS DE EDUCACÃO BÁSICA ENSINO DE MÚSICA		
Educação Infantil RCN-EI	Ensino Fundamental PCN-EF	Ensino Médio PCN-EM
Fazer Musical Apreciação Musical	Comunicação e Expressão / Apreciação Significativa Produto Cultural e Histórico	
ATIVIDADES MUSICAIS CONTEMPLADAS Composição, improvisação, arranjos, construção de instrumentos, apreciação, apresentação, estudos das técnicas (e tecnologias).		

Fonte: Própria da autora

Podemos observar que o ensino da música, segundo esses documentos, disponibiliza aos educadores musicais muitos caminhos norteadores a serem trilhados com seus educandos. A estes é oferecida uma formação que deve capacitá-los a serem ouvintes conscientes, amantes da música e/ou futuros profissionais.

Sabemos que muitas lacunas estão instaladas, não somente nos documentos como também nas escolas e nas formações dos educadores e administradores escolares, o que nos impede, por ora, a realização integral de uma prática de educação musical, segundo esses ideais. Entretanto, não devemos nos esquecer de que a busca por uma educação de excelência deve ser constante. Cabe a nós, educadores, continuarmos as nossas pesquisas e estudos acerca dessa nova tendência que já completou mais de dez anos de implantação.

Consideramos, portanto, ter sido oportuno apresentarmos esta explanação panorâmica dos RCN-IN e PCNs, por compreendemos que os educadores musicais não devem mais trabalhar isoladamente, e nem somente pensarem em trabalhar apenas seus conteúdos e objetivos, segundo os moldes tradicionais, pois assim não caminha mais o ensino de música no contexto da educação básica. A contextualização, a interdisciplinaridade e a diversidade devem permear todo o processo ininterrupto da construção do conhecimento.

3.3 CAMINHOS CONTEMPORÂNEOS EM CONSTRUÇÃO

Diante do exposto, no que se refere aos aspectos legais e didáticos, reafirmamos que todos temos os mesmos direitos de exercer a plena cidadania. Desde a Torá até os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a exaltação ao ser humano se fez presente, contemplando-o nos seus direitos religioso, político, social e educacional. Referente ao direito à educação de qualidade, esta deve incluir a promoção da arte e da

cultura, em todos os níveis de escolaridade, apoiados nos pilares básicos da educação contemporânea. Em especial consonância, o ensino da Música é diretamente contemplado e defendido pelas instituições - ISME, FLADEM e ABEM.

Pensando nas nossas referências de base mencionadas no presente capítulo e no capítulo anterior, que nos influenciaram de formas direta e indireta, reestruturamos a nossa Abordagem Musical CLATEC (NAGY, 2007). Portanto, esta Abordagem está sendo traçada sob as seguintes bases demonstradas no Quadro 23: legislação internacional e nacional; documentos educacionais em geral; métodos e abordagens de educadores renomados.

Quadro 23 - Fundamentação da Abordagem Musical CLATEC (2008)

ABORDAGEM MUSICAL CLATEC (2008) **FUNDAMENTAÇÃO**
ATIVIDADES DE ARTE/MÚSICA PARA TODOS Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação
EDUCAÇÃO GERAL E MUSICAL Métodos de Educadores Musicais renomados do Século XX Correntes Contemporâneas da Educação Geral Conhecimentos básicos sobre as Percepções Sensoriais, Inteligências Múltiplas Disciplina relacionadas aos educandos com necessidades educacionais (OM, ADV, Sistema Braille etc.) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
DOCUMENTOS NACIONAIS Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Diretrizes Curriculares da Educação Especial Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente Constituição Federativa do Brasil
DOCUMENTOS INTERNACIONAIS Carta de Salamanca, Princípios da ISME e do FLADEM Quatro Pilares da Educação do Século XXI etc. Torá e a Declaração dos Direitos Humanos

Fonte: Própria da autora

Como podemos observar, o direito à vida e, consequentemente, à educação são para todas as pessoas em qualquer parte do mundo. Em consonância com as orientações internacionais, o ensino de arte é componente curricular obrigatório na nossa educação básica, assim como a participação na escola de todas as pessoas que apresentam necessidades educacionais específicas. Neste sentido, existem leis, diretrizes, referenciais e parâmetros que defendem estes dois pontos. Cabe aos poderes públicos, à escola e a nós, educadores, reconhecermos este direito e fazermos valer toda esta luta e assim, promover a

efetivação da legislação. Não podemos deixar anos afio para efetivar o ensino de música na educação geral e também para promover a participação de todas as pessoas neste contexto educacional.

Há inúmeros caminhos profissionais que podemos construir, sejam eles nos diferentes níveis de educação, faixas etárias, entre outras situações ou diferentes contextos apresentados pelos educandos – históricos, geográficos e sociais etc. Muitos destes caminhos ainda estão por serem implantados e/ou implementados, ou à espera de novos olhares sensíveis.

Portanto, é mister ampliar os nossos conhecimentos profissionais, nos juntarmos aos nossos pares, reconhecermos os nossos limites e possibilidades de atuação, definirmos por uma área específica a ser dedicada e buscarmos, constantemente, outros conhecimentos afins e correlatos, além de estarmos antenados com os passos da construção do mundo no caminho da paz.

4 ABORDAGEM MUSICAL CLATEC

Neste quarto capítulo apresentaremos o objeto de pesquisa – a Abordagem Musical CLATEC. Esta abordagem representa um dos caminhos do ensino da música, construído ao longo de vários anos de estudo e de trabalho. Ela foi baseada nos métodos de educadores musicais renomados, assim como em documentos afins, já sinalizados nos capítulos anteriores, aliados à nossa vivência. Optamos por subdividi-la em quatro partes: o perfil geral, o perfil didático, os procedimentos, e as informações e materiais de apoio.

4.1 PRIMEIRA PARTE – PERFIL GERAL

Nesta parte apresentamos os seguintes tópicos: título, autoria e conceituação; destinatários, espaços de atuação e características; missão, valores gerais e musicais e as referências teóricas; princípios filosóficos, retrospectiva histórica e representações simbólicas.

4.1.1 Título

Abordagem Musical CLATEC. Dentro do contexto, esta pode ser denominada "Abordagem CLATEC" e ou "Atividades CLATEC".

4.1.2 Autoria

Autora: Brasilena Gottschall Pinto Trindade.

Esta Abordagem, baseada no modelo de ensino C(L)A(S)P de Keith Swanwick[114], fundamentada em educadores musicais europeus do século XX e em documentos da educação

[114] Keith Swanwick é professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, Inglaterra. Ele foi um dos pioneiros a estudar a educação musical da Europa; graduado com honras na *Royal Academy of Music*, estudou trombone, piano, órgão, composição e regência. Swanwick também atuou como músico de orquestra e organista em igrejas. Sua tese de doutorado versou sobre a Música e a Educação das Emoções. Ele também desempenhou funções como editor do *British Journal of Music Education* (1984 a 1998); foi o primeiro presidente da British National Association for Education in the Arts; chefe do *Music Education Council* (Inglaterra), professor visitante na Universidade de Washington e professor conselheiro no Instituto de Educação em Hong Kong. Seus outros compromissos internacionais incluem participações em encontros na Nova Zelândia, Austrália, Finlândia, Suécia, Noruega, Holanda, Espanha, Chipre, Canadá, Singapura, Islândia, Estados Unidos, Brasil, Portugal e Jamaica.

nacional, foi apresentada originalmente por mim na dissertação de mestrado em Música/ Educação Musical da Escola de Música da UFBA em 1997. Nessa ocasião esta Abordagem já continha várias adaptações, ampliações e a adição de mais uma atividade musical – construção de instrumentos.

4.1.3 Conceituação da Abordagem Musical CLATEC

A Abordagem Musical CLATEC representa um conjunto de caminhos de realizações do ensino de música, envolvendo seis atividades ou parâmetros musicais: Construção de Instrumentos (e materiais didáticos e cênicos), Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação. Três dessas atividades estão diretamente relacionadas à música, ou melhor, ao fazer musical – Apreciação, Execução e Criação. As outras três atividades servem de apoio ao fazer musical, ou seja, estão indiretamente relacionadas à música – Construção de Instrumentos (e materiais didáticos e cênicos), Literatura e Técnica. As atividades CLATEC devem ser desenvolvidas de forma: aberta, flexível, inclusiva, progressiva, e em constante processo de mudança e de adaptação. Da mesma forma, elas devem fazer conexões com: outras linguagens da área de Arte, outras áreas do conhecimento, com os temas transversais, e sem se esquecer da tecnologia da informação e da comunicação, assim como da tecnologia assistiva.

Segundo Ferreira, a palavra “abordagem” significa “ato ou efeito de abordar”, e “abordar”, significa “[...] achegar-se, aproximar, tratar de, versar […]” (1999, p. 13). Portanto, a Abordagem Musical CLATEC versa sobre os caminhos de realização do ensino de música na educação básica e em outros espaços (artístico, social, religioso etc.). Aproxima a música e o fazer musical do educador e do educando de forma ampla e abrangente, em níveis da educação geral e da educação musical especializada. Neste sentido, o ato de aproximar diz respeito aos procedimentos que deverão ser tomados durante todo o processo, em consonância com alguns requisitos referentes aos perfis de cada atividade da área de Arte e de demais áreas do conhecimento, como também das disciplinas específicas das pessoas com necessidades específicas, entre outros perfis.

4.1.4 Destinatários

Destina-se aos educadores musicais que pretendem trabalhar com todas as pessoas (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) no exercício do ensino da música vocal/corporal e/ou instrumental. Estas pessoas podem estar em condições comuns de aprendizagem ou em condições que exigem necessidades educacionais específicas – deficiências temporária e/ou definitiva (visual, auditiva, física, intelectual, altas habilidades, e outras).

4.1.5 Espaços de atuação

Pode ser trabalhada de formas integral ou parcial, mediante atuações em workshop, vivência, oficina e cursos de pequena, média e/ou de longa duração, em vários espaços e programas da educação básica ou da educação no terceiro setor, em níveis educacional, social, artístico, cultural, assim como:

a) em escolas públicas e particulares da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), enquanto linguagem/disciplina de Música, integrada à Área de Arte dos programas oficiais;
b) em escolas específicas de música, em nível de iniciação musical ou em outros níveis de envolvimento;
c) em fundações, associações, igrejas, hospitais, orfanatos, presídios, casa de convivência, ONGs, Ocipes e outros, com objetivos e funções variados;
d) em nível superior do Curso de Licenciatura em Música, contemplando programas de disciplinas ou componentes curriculares referentes à pedagogia musical.

4.1.6 Características

Ser uma Abordagem de ensino de música de referência no ensino da Arte/Música nos contextos da educação básica e em espaços extraescolares, apresentando-se de forma dinâmica, atualizada, adaptada, e em constante transformação e aprimoramento.

4.1.7 Missão

Servir de exemplo aos educadores e educandos, atendendo às suas necessidades referentes ao ensino-aprendizagem da linguagem música, em diferentes níveis, sempre em conexão com a arte, com a educação de uma forma geral e com os contextos sócio-histórico e geográfico dos envolvidos, além dos temas transversais.

4.1.8 Valores gerais e musicais

- **Gerais**
  - ✓ Relações ético-afetivas;
  - ✓ Aprimoramento constante e integral do ser humano;
  - ✓ Trabalho individual e coletivo, em rede, inter-relacionado e colaborativo;
  - ✓ Promoção do diálogo e do respeito à diversidade (étnica, social, religiosa, cultural, geográfica e outros).

- **Musicais**
  - ✓ Valores intrínsecos à música;
  - ✓ Desenvolvimento da consciência e da sensibilidade estética e filosófica;
  - ✓ Percepção e resposta às qualidades expressivas da música;
  - ✓ Aquisição de conhecimentos musicais;
  - ✓ Habilidade de execução musical;
  - ✓ Valores extrínsecos à música (extramusicais – utilitários e funcionais);
  - ✓ Desenvolvimento emocional, físico e motor;
  - ✓ Desenvolvimento da criatividade;
  - ✓ Desenvolvimento das percepções sensoriais;
  - ✓ Comunicação social;
  - ✓ Investimento temporal em lazer e recreação;
  - ✓ Promoção de melhoria dos ambientes escolar e de trabalho em geral;
  - ✓ Meio de contato com as práticas culturais;
  - ✓ Interatividade com outras disciplinas e áreas de conhecimento.

4.1.9 Referenciais teóricos

- Documentos internacionais e nacionais sobre inclusão, educação, cultura e arte;
- Disciplinas de apoio à educação de pessoas que apresentam, temporária ou permanentemente, alguma deficiência e/ou necessidade educacional específica;
- Métodos, abordagens e novas tendências do ensino de música no século XX e XXI;
- Tendências psicológicas e educacionais contemporâneas – construtivismo, sociointeracionismo etc.;
- Referencial, parâmetros, orientações e diretrizes da educação geral e da

educação especial;
- Organizações, educadores e pesquisadores musicais contemporâneos.

4.1.10 Princípios filosóficos

- Atender a todas as pessoas – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos – em condições comuns e/ou aquelas com necessidades específicas definitivas e/ou temporárias;
- Servir em qualquer contexto do ensino de música;
- Atender a fins variados – musical, educacional em geral, intelectual, cultural, recreativo, laboral, emocional, moral, físico, social, espiritual e outros;
- Oferecer conhecimentos e práticas intrínsecos e extrínsecos à música, como forma única e insubstituível na educação básica e na educação no terceiro setor;
- Promover a prática musical aliada à teoria e contextualizada com outras linguagens de Arte, outras áreas do conhecimento e com os temas transversais;
- Promover o saber musical construído de forma individual e/ou coletivamente, na interação com o objeto e com o outro;
- Promover o envolvimento musical ativo, progressivo, global, interativo, variado, lúdico, criativo, e com liberdade e muita cumplicidade.

4.1.11 Retrospectiva histórica

A Abordagem Musical CLATEC tem suas raízes desenvolvidas nas vivências realizadas ao longo dos anos, e estão fixadas em três caminhos que se entrelaçam: 1) o da construção de instrumentos e objetos musicais alternativos; 2) o da aplicação de múltiplas atividades no ensino da música; 3) e o dos estudos sistemáticos em nível de pós-graduação.

O primeiro caminho se refere aos acontecimentos vividos durante minha infância e adolescência na cidade natal de Livramento de Nossa Senhora/Bahia, época em que construí, além de objetos de ornamentos, bijuterias e réplicas de “engenhocas”, inúmeros instrumentos musicais, assim como tambores, reco-reco, chocalhos, apitos, flautas, garrafones e outros. Estes instrumentos eram feitos de flandre, madeira, couro, lata de óleo, garrafa, sementes, pedrinhas, missangas, e outros materiais. Muitos dos modelos destes instrumentos foram

usados durante minhas atividades como educanda, em trabalhos escolares, exibidos em exposições juntamente com outro artista local[115], e utilizados em momentos de recreação.

O *segundo caminho* foi trilhado em 1979, 1980 e 1981, durante os Estágios Orientados I e II, disciplinas do Curso de Licenciatura em Música, da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Naquela época conheci e vivenciei parcialmente alguns métodos de educadores musicais europeus do século XX: Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Zoltan Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982) e Shinichi Suzuki (1898-1998). Mais tarde, ampliei minhas vivências mediante estudos de alguns educadores estrangeiros e brasileiros que se destacaram e estão se destacando no cenário contemporâneo musical: Maria Montessori (1870-1952), Justine Bayard Ward (1879-1975), Maurice Martenot (1898-1980), John Paynter (1928-1996), Murray Schafer (1933), Keith Swanwick (1937); e os brasileiros Heitor Villa-Lobos (1887 - 1959), Gazi de Sá, Sá Pereira, Liddy Chiaffareli Mignone, e outros.

Durante as práticas educacionais, como estagiária construí alguns instrumentos e materiais didáticos musicais, com os objetivos de: suprir minha necessidade básica; facilitar a compreensão dos conteúdos; e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem musical. A partir de 1982, ano de conclusão do curso de Licenciatura em Música, ministrando a disciplina "Canto Coral" em uma escola pública de Salvador, dei continuidade à construção destes protótipos referentes aos instrumentos e materiais didáticos com os educandos.

Repeti esta prática da construção de instrumentos, em 1989, ao ministrar a Oficina de Música no "Espaço Xis", da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), em Salvador/Bahia. Por dois anos este curso era realizado em áreas livres, escadas, salas de ensaios de teatro, ou em corredores do referido Espaço. Sempre eram trabalhadas as atividades musicais de: História da Música, Audição Musical; Teoria Musical, Prática Vocal/Instrumental (canto em conjunto e flauta doce soprano), Composição/Improvisação e Apresentações (didática e artística).

Nos dois primeiros meses daquele ano, trabalhei, enfaticamente, as atividades de Práticas Vocal e Instrumental, e Teoria Musical. Em seguida, realizei pequenos exercícios de Composição e Improvisação, assim como a apresentação dos conhecimentos básicos da História da Música, aliados à atividade de Audição Musical. Como conclusão de cada aula e, ao término de cada unidade, era realizada a atividade de Apresentação Didática. Ao final do

[115] Aos 11 anos de idade realizei uma exposição artística contendo todos os "trabalhos manuais", na Associação dos Amigos de Livramento, minha cidade natal. Esta exposição foi compartilhada com o respeitável artista plástico riocontense Zofí Brasil, também patrocinador do referido evento.

curso sempre era apresentado um Concerto Natalino na FUNCEB e depois este Concerto era apresentado em outros lugares públicos – colégio, supermercado, hospital, praça e shopping.

Naquele primeiro ano (1989), a turma era composta de 25 adolescentes, mas apenas 10 deles tinham adquirido o instrumento solicitado – Flauta Doce Soprano, de marca Yamaha, modelo germânico. Para que todos pudessem seguir seus estudos em igualdade de condições, ou seja, aprendendo a tocar flauta doce e alguns instrumentos de percussão, tive a ideia de solicitar aos mesmos que trouxessem materiais reaproveitáveis. Alguns educandos levaram arames, latas, tampas, panelas, pedaços de serras. Outros levaram tubos e conexões PVC, devido ao fato de que seus pais trabalhavam em construção civil como mestre de obras, pedreiro, encanador e até mesmo eletricista.

Assim, tendo como referência as produções manuais já realizadas, definitivamente, comecei, junto aos educandos, a construir instrumentos e materiais didáticos musicais para suprir as necessidades desses materiais que já deveríamos ter e, assim, enriquecer, facilitar, dinamizar e ampliar o ensino e aprendizagem musical. Construímos flautas doces sopranos "vertical e transversal" (feitas de tubo e caps PVC/bitola 25) e depois os outros instrumentos de percussão (feitos de materiais variados). Em consequência, refizemos nosso Projeto de Curso para os anos seguintes. Neste, acrescentei, sistematicamente, a atividade de "Construção de Instrumentos" e modifiquei as solicitações do item "Investimento", ampliando os subitens referentes a: ferramentas, recursos materiais e recursos financeiros.

Quanto ao *terceiro caminho*, em meados da década de 90, ao realizar o Curso de Mestrado em Música (subárea de Educação Musical), na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, tive a oportunidade de conhecer o educador e compositor Keith Swanwick e ter contato com seu modelo de ensino C(L)A(S)P,[116] além de sua Teoria do Conhecimento Musical (1994, p. 41). Foi então que percebi uma conexão entre o referido modelo e nossas práticas educacionais, realizadas em instituições públicas de ensino, cultura e arte.

Em uma das suas obras, Keith Swanwick[117] defende a presença dos variados parâmetros ou atividades musicais na educação musical - Modelo C(L)A(S)P: Composição (*Composition*), Estudos Literários (*Literature studies*), Audição (*Audition*), Aquisição de

---

[116] CLASP, segundo a literatura inglesa, significa "fecho; fivela; broche; colchete; gancho; abraço [...]" (HOUAISS, 1982, p. 137).

[117] "There are then two crucial educational points to be kept in mind as we consider the modes of relationship between people and music. The first of these is that teachers should be concerned with the promotion of specific musical experiences of one kind or another. The second is that students should take up different soles in a variety of musical environments. People will find their individual paths into particular areas of music. It is our responsibility to keep the various roads clear and not insist that there is only one narrow avenue, perhaps the one we took ourselves" (SWANWICK, 1991, p. 42)

Habilidades (*Skill acquisition*) e Execução (*Performance*) (SWANWICK, 1991, p. 45). Mais tarde, em 1996, a sigla C(L)A(S)P foi traduzida e apresentada por Liane Hentschke, durante o 5º Encontro Anual da ABEM, realizada em Londrina - Paraná. No seu artigo "A teoria espiral de Swanwick com fundamentação para uma proposta curricular", ela apresentou os parâmetros ou atividades do Modelo C(L)A(S)P traduzido como "Modelo (T)EC(L)A", representado pelas atividades musicais de Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação (HENTSCHKE, 1996, p. 174-175).

Depois de muitos questionamentos, críticas e adaptações, optei por me espelhar no modelo de ensino C(L)A(S)P, adaptando e ampliando as atividades para a realidade brasileira, especialmente no que tange à atividade de Construção de Instrumentos. Adotei, em parte, a tradução de Hentschke em relação aos nomes das atividades e, para melhor pronunciá-las, foi nominada de CLATEC - Construção de instrumentos (materiais didáticos e cênicos), Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação. O termo referente às múltiplas produções musicais, denominada por Swanwick de Composição, modifiquei para Criação, por compreendermos que este segundo termo representa melhor as várias possibilidades de realização do produto musical – improvisação, arranjo, acompanhamento, composição e outros.

Com o passar dos anos, a Abordagem CLATEC (NAGY, 1997, p. 48) tornou-se cada vez mais presente no meu cenário educacional, em consonância com as orientações educacionais em níveis internacional, nacional, estadual e municipal. Por conseguinte, a referida Abordagem foi ampliada, devido ao meu público alvo (na FUNCEB), hoje constituído de pessoas com necessidades educacionais específicas (idosa e/ou com deficiência visual). Atualmente, está mais sistematizada e diretamente sintonizada com as orientações da educação de pessoas com necessidades educacionais, com especial atenção às linguagens de arte e dos temas transversais, sem perder de vista o processo de ensino, de forma contextualizada e interdisciplinar com outros saberes.

Concordando com Swanwick:

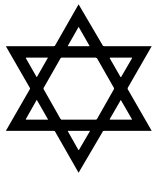
> Há dois pontos educacionais cruciais para serem observados quando consideramos os modos de relacionamento entre as pessoas e a música. O primeiro é que professores deveriam estar envolvidos com a promoção de experiências musicais específicas de uma espécie ou de outra. O segundo é que os estudantes deveriam adotar papéis diferentes numa variedade de ambientes musicais. As pessoas encontrarão suas trajetórias individuais em áreas específicas de música. Nossa responsabilidade é manter claros os vários caminhos e não insistir que existe apenas uma estreita avenida, talvez aquela que nós trilhamos (1991, p. 42).

Nesse sentido, e em consonância com as observações empíricas e sistematizadas e com as necessidades educacionais contemporâneas, todas as Atividades CLATEC objetivam estender variadas oportunidades de envolvimento com a música, sejam elas teórica e/ou prática, direta e/ou indireta, implícita e/ou explicita. “As pessoas precisam de múltiplas oportunidades de encontro com a música, vivenciando-a de diferentes ângulos, a fim de se tornarem cientes de sua riqueza de possibilidades (SWANWICK, 1991, p. 42)[118]. Assim, a possibilidade de os educandos se envolverem com a música, mediante atividades variadas, viabiliza uma maior interação e compreensão dos elementos teórico e prático musicais e extramusicais, além de inúmeras oportunidades de se expressarem musicalmente.

4.1.12 Representações simbólicas

A simbologia que adotei para representar a Abordagem Musical CLATEC é composta por dois triângulos superpostos, em posições contrárias, que fazem lembrar uma “estrela de seis pontas”, conforme será apresentado no Quadro 24.

Quadro 24 - PCN/EM Competências em Música

ABORDAGEM MUSICAL CLATEC **Representação simbólica das Atividades CLATEC**		
		
Abordagem Musical CLATEC	**Triângulo 1: C L T** a) Construção de Instrumentos; b) Literatura; c) Técnica. **Cores Primárias**: amarelo, azul e vermelho.	**Triângulo 2: E A C** a) Apreciação; b) Execução; c) Criação. **Cores Secundárias**: verde, violeta e laranja.

Fonte: Própria da autora

[118] “People need multiple opportunities for meeting up with music, homing in from different angles in order to Become aware of its richness of possibilities” (SWANWICK, 1991, p. 42)

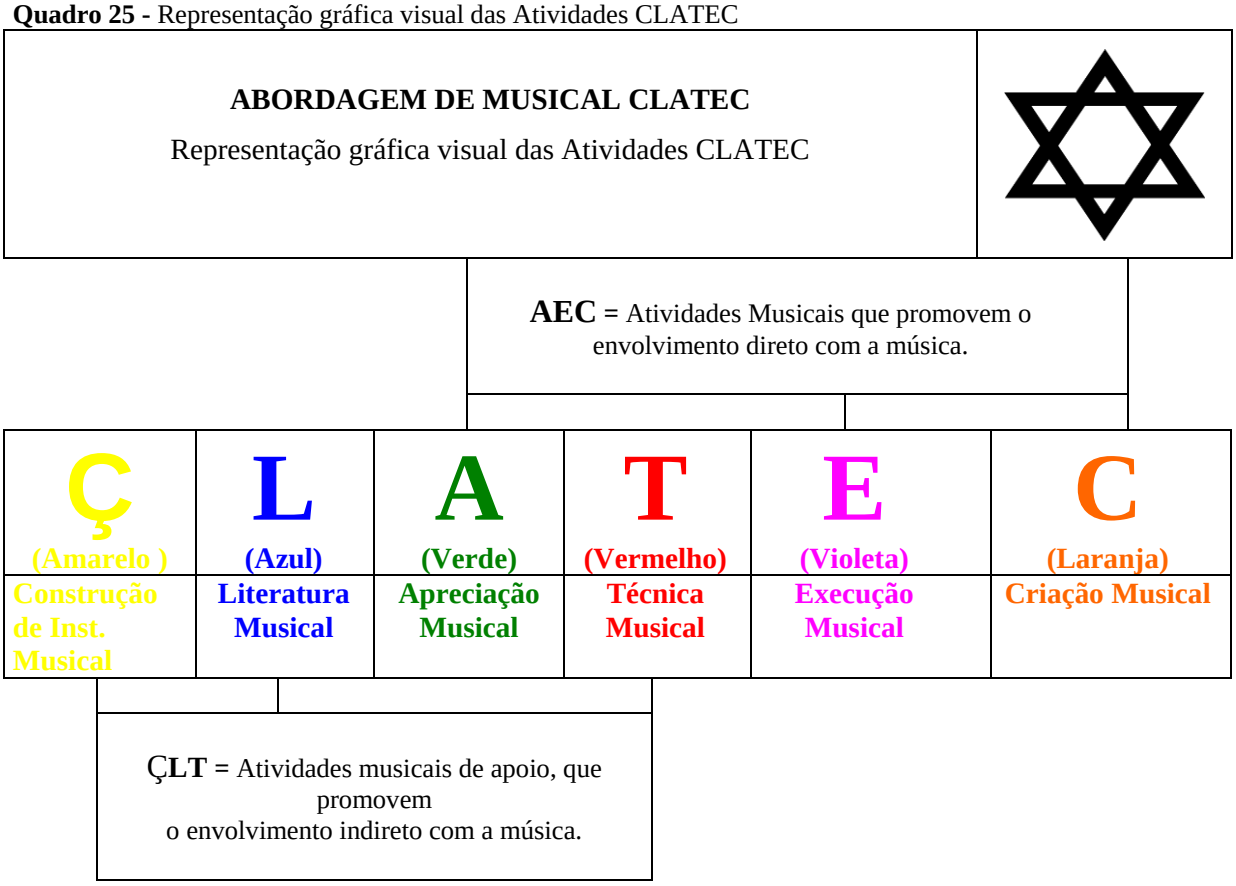
O primeiro triângulo está com o vértice central para baixo. Cada um dos seus vértices corresponde a uma das três atividades básicas de apoio ao fazer musical: Construção de Instrumentos (e materiais didáticos e cênicos), Literatura (de e sobre música) e Técnica (corporal, vocal e instrumental). O segundo triângulo tem o vértice central para cima, e cada um dos seus vértices corresponde a uma das três atividades que trabalham diretamente com a música: Apreciação, Execução e Criação. Para diferenciar a apresentação da letra "C" de Construção de Instrumento (e materiais didáticos e cênicos) da outra letra "C" de Criação, optamos por apresentar a letra C acrescida de cedilha (Ç).

Para cada atividade CLATEC foi escolhida, criteriosamente, uma cor representante, conforme o ilustrado no Quadro 25. O primeiro triângulo "ÇLT" é representado pelas cores primárias amarelo, azul e vermelho (Construção de Instrumentos, Literatura e Técnica). O segundo triângulo "AEC" é representado pelas cores secundárias verde, violeta e laranja (Apreciação, Execução e Criação). Quanto ao centro, representado pela cor branca (luz), significa a soma de todas as cores, ou melhor, a soma de todas as atividades, culminando no produto musical final.

Este símbolo representa a 10ª missão da ISME, que defende o ensino de música para todos, em favor da união, do amor e da paz para a humanidade. Esta Abordagem deve estar inserida nos contextos das vivências pessoais e coletivas dos envolvidos, do ensino da arte/música e da educação geral, sem perder de vista os contextos planetário e universal. Em sala de aula este exagrama representa o equilíbrio entre as atividades musicais teórica e prática.

No próximo Quadro abordaremos outra forma de representação gráfica com o objetivo de melhor elucidar o processo. Podemos observar que estas atividades se entrelaçam: as atividades musicais de apoio (Ç L T) com as atividades musicais efetivas (AEC).

Quadro 25 - Representação gráfica visual das Atividades CLATEC



Fonte: Própria da autora

4.2 SEGUNDA PARTE - PERFIL DIDÁTICO

Nesta segunda parte descrevemos, sucintamente, o perfil geral em que a Abordagem Musical CLATEC está inserido, focalizando os seguintes tópicos: objetivos educacionais, ementa, focos e as competências (conhecimento, habilidade e atitude).

4.2.1 Objetivos educacionais

- Promover o ensino musical de excelência;
- Promover a contextualização e a interdisciplinaridade da música com outras linguagens da área de Arte e com as demais áreas do conhecimento;
- Disponibilizar assistência musical adequada aos educandos com necessidades educacionais específicas;
- Estimular ações artísticas e educacionais que desenvolvam as competências dos educandos;

- Realizar ações que envolvam parceria e cooperação;
- Envolver os educandos com a realidade social e política do país e do mundo em favor da Paz e da preservação do Planeta Terra.

4.2.2 Ementa

Conhecimento, construção, manulação[119] e execução de: instrumentos corporais (ou gestos sonoros); instrumentos musicais – naturais, étnicos, convencionais, convencionais adaptados e alternativos; assim como de materiais didáticos e cênicos. Conhecimentos básicos dos elementos musicais referentes à notação, teoria e literatura. Apreciação musical do mundo mediante estímulos de todas as percepções sensoriais. Estudo e exercício das técnicas básicas corporal/vocal, instrumental, e tecnológica aplicadas à música. Execução didática/artística das criações musicais (corporal/vocal, instrumental e misto) trabalhadas. Conceitos e práticas dos elementos básicos da criação musical (improvisação, arranjo, acompanhamento, composição etc.). Inter-relação dos saberes e fazeres musicais com outras linguagens da área de Arte (teatro, dança e artes visuais/audiovisuais), com outras áreas do conhecimento e com os temas transversais.

4.2.3 Focos

Todos os tipos de manifestações musicais (que envolvam músicas, textos, instrumentos, danças, representações cênicas e visuais) de variadas origens, funções sociais e necessidades. Músicas – didática, infantil, popular, publicitária/midiática, trilha sonora, étnica, religiosa, erudita, acústica, eletroacústica, concreta, e outras – de origens pessoal, local, regional, nacional, latino-americano e internacional em geral. Conhecimento específico musical contextualizado com o conhecimento geral e com os conhecimentos referentes às pessoas com necessidades educacionais específicas (Ex.: Orientação e Mobilidade, Atividade da Vida Diária, Musicografia Braille etc.).

---

[119] Manulação – técnica do manejo dos braços e das mãos ao tocar um instrumento musical de percussão, de sonoridades definidas e/ou não definida. Termo brasileiro que significa “forma de indicar a mão” ao ser usada na execução” (FRUNGILLO, 2003, p. 201).

4.2.4 Competências educacionais (conhecimento, habilidade e atitude)

⇒ **Competências Gerais (com base nos quatro pilares da educação do século XXI)**

Aprender a aprender:

- ✓ Construir conhecimentos musicais aliados a outros saberes;
- ✓ Compreender os princípios do conhecimento musical de forma contextualizada e interdisciplinar;
- ✓ Conhecer a relação da música no contexto histórico desde os primórdios da humanidade até a contemporaneidade.

Aprender a fazer:

- ✓ Pesquisar, adquirir, avaliar e transmitir informações musicais variadas;
- ✓ Utilizar-se da linguagem musical como meio de expressão, comunicação, formação e informação;
- ✓ Desenvolver a criatividade musical aliada às outras linguagens da área de Arte;

Aprender a conviver:

- ✓ Realizar atividades musicais coletivamente, envolvendo equipes de Arte e de outras áreas do conhecimento.

Aprender a ser:

- ✓ Desenvolver o pensamento musical crítico e reflexivo, assim como a autonomia intelectual;
- ✓ Conhecer e respeitar todas as identidades artísticas musicais.

⇒ **Competências Específicas Musicais**

Aprender a conhecer (conhecimento) - Literatura, Técnica e Apreciação;

- ✓ Conceituar a música e as variadas atividades, usos e funções do fazer musical;
- ✓ Conhecer e contextualizar a literatura musical;
- ✓ Conhecer os elementos teóricos musicais pertinentes às atividades CLATEC;
- ✓ Analisar as produções musicais trabalhadas nos diferentes contextos;
- ✓ Compreender os processos sociais em que a música está inserida.

Aprender a fazer (habilidade) - Construção de Instrumento, Criação e Técnica

- ✓ Utilizar, harmoniosamente, os elementos teóricos e práticos musicais CLATEC;
- ✓ Expressar-se musicalmente por meio do corpo, da voz e de instrumentos de variadas fontes e famílias, mediante diferentes emoções, técnicas, sentimentos e ideias – seja de forma pessoal e/ou coletiva;
- ✓ Criar produtos musicais variados, inserindo também outros saberes referentes à área de Arte e outras áreas do conhecimento;
- ✓ Utilizar variadas técnicas e tecnologia no contexto musical.

Aprender a conviver (habilidade) - Construção de Instrumentos, Técnica e Execução;

- ✓ Afirmar valores de solidariedade, posicionando-se a favor da expressão musical ativa e sem discriminação;
- ✓ Exercer direitos e deveres da cidadania, participando dos processos artísticos

musicais;
- ✓ Realizar trabalhos musicais coletivos valorizando a arte e sua diversidade de conhecimento, necessidade, opiniões e outros;
- ✓ Promover eventos artísticos educacionais em favor da paz e da preservação no nosso ecossistema;

Aprender a ser (atitude) - Execução, Apreciação e Criação;
- ✓ Ser capaz de valorizar a música como meio de expressão individual ou coletivo;
- ✓ Atuar musicalmente nos contextos educacionais e sociais ao longo da vida;
- ✓ Descobrir e aprimorar suas potencialidades musicais, ampliando a percepção, a imaginação e a capacidade de expressão criativa;
- ✓ Valorizar a música como forma de crescimento pessoal e coletivo;
- ✓ Posicionar-se criticamente diante de produções artísticas ou eventos estéticos;
- ✓ Reconhecer, de forma estética e cultural, as produções musicais no contexto da área de Arte e de outras áreas do conhecimento.
- ✓ Criar estratégias para a apreciação e realização de produções musicais inovadores.
- ✓ Reconhecer a música como forma de conhecimento, interpretação e transformação da realidade para a promoção da Paz e da preservação do nosso Planeta e do contexto interplanetário.

4.3 TERCEIRA PARTE – PROCEDIMENTOS

Nesta terceira parte descreveremos os itens norteadores da ação didática e suas conexões: os objetivos e conteúdos musicais, as características das Atividades CLATEC e conhecimentos afins; as sequências das atividades em sala de aula; as técnicas de ensino; o papel do educador e do educando; a duração do curso e condições de realizações do ensino de música; sugestões de modelos de Plano de Curso/Trabalho e de Encontro/Aula; recursos necessários; sistema de avaliação e recomendações.

4.3.1 Objetivos e conteúdos musicais

A Abordagem em foco tem o objetivo geral de promover uma vivência musical, envolvendo as atividades de Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação. A seguir, serão apresentados os objetivos e os conteúdos musicais e extramusicais, por considerar de grande importância a delimitação de suas definições para a construção de qualquer procedimento referente ao ensino de música sob o enfoque desta Abordagem.

4.3.1.1 Objetivos e conteúdos da atividade de construção de instrumentos musicais e materiais didáticos e cênicos (Ç)

Objetivo Ç1: Conceituar a atividade de construção de instrumentos e materiais didáticos e cênicos, assim como a ergonomia.

⇨ **Conteúdos do Objetivo Ç1:**

- Conceitos próprios e convencionais, fatos, nomes, princípios, origens, utilidades e atuações;
- Retrospectiva histórica e contextualização com as demais atividades musicais, artísticas em geral e extramusicais;
- Ergonomia: conceitos de funcional, anatômico e estético.

Objetivo Ç2: Conceituar os instrumentos musicais quanto às suas origens.

⇨ **Conteúdos do Objetivo Ç2:**

- Instrumentos Musicais – corporais ou gestos sonoros, naturais, étnicos, populares, convencionais, convencionais com adaptações (acústicos e eletrônicos), e alternativos.

Objetivos Ç3: Pesquisar, criar e definir sons a partir da exploração corporal e da natureza.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos Ç3:**

- Instrumentos corporais ou paisagem sonora – sons do próprio corpo, ou sons corporais (assobios, onomatopeias, palmas, sapateadas, arrasta pés, entre outros);
- Instrumentos da natureza – sons naturais (animais em geral, chuva, trovão, relâmpago, galhos de árvores, sementes, vento, entre outros).

Objetivos Ç4: Pesquisar, desenhar, criar, adaptar e construir – instrumentos musicais variados.

⇨ **Conteúdos do Objetivo Ç4:**

- Desenhos, criações, adaptações e construções de instrumentos de percussão, sopro e cordas (tambores, chocalhos, guizos, apitos, flautas, violões, violinos e tantos outros instrumentos adaptados ou criados sob uma nova estrutura);
- Manulação e pequenos reparos.

Objetivo Ç5: Construir materiais didáticos musicais, figurinos e cenários.

⇨ **Conteúdos do Objetivo Ç5:**

- Materiais didáticos musicais – cartões contendo sinais nas musicografias convencionais, alternativas, Braille e LIBRAS;
- Gráficos, mapa, jogos adaptados aos conceitos musicais (jogo da velha, caça-palavra, dominó, baralhos, bingos, quebra-cabeça, e tantos outros) e demais

recursos didáticos bidimensionais e tridimensionais, em alto relevo, colorido e/ou escrito nos sistemas Braille e Libras. Uniformes, adereços e variados objetos sonoros e cênicos.

4.3.1.2 Conteúdos e objetivos da atividade de literatura musical

Objetivo L1: Conceituar a atividade de literatura musical.

⇨ **Conteúdos do Objetivo L1:**

- Conceito próprio e convencional, fatos, nomes, princípios, origens, utilidades e atuações. Retrospectiva histórica, obras e compositores;
- Contextualização com as demais atividades musicais, artísticas e extramusicais.

Objetivos L2: Ler e escrever os sinais gráficos musicais

⇨ **Conteúdos dos Objetivos L2:**

- Sinais gráficos musicais referentes à Altura, Intensidade, Timbre, Duração, Andamento, Ornamento, Harmonia, Estrutura, Gênero, Fraseado, entre outros.

Objetivos L3: Ler e escrever gráficos, cifras e notações musicais convencionais e/ou alternativas.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos L3:**

- Leitura e escrita de cartões referentes às representações rítmicas e melódicas; gráficos e paisagens sonoras; gráficos rítmicos e melódicos (visual e tátil);
- Cifra inglesa dos acordes; Musicografia convencional, contemporânea/alternativa e em Braille;
- Representação musical em LIBRAS.

Objetivos L4: Ler, pesquisar, verbalizar, analisar e fazer relatos sintéticos sobre períodos, gêneros, formas e biografia de compositores trabalhados.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos L4:**

- Períodos - medieval, renascença, barroco, clássico, romântico e contemporâneo;
- Gênero - canto gregoriano, missa, hino, coral, ópera, cantata, tocata, fuga, sonata, suíte, sinfonia, concerto, samba, samba-canção, chorinho, bolero e outros;
- Formas - aleatória, única, binária, ternária e rondó;
- Biografia de compositores das músicas estudadas.

Objetivo L5: Conhecer a origem, nomenclatura/organologia dos instrumentos musicais.

⇨ **Conteúdos do Objetivo L5**:

- Contextos histórico, geográfico, religioso e outros;

- Nomenclatura e organologia dos instrumentos corporais, naturais, étnicos, convencionais, convencionais com adaptação, e alternativos de percussão sopro-cordas (corporal, natural, idiofone, membranofone, cordofone, aerofone, eletrofone).

Objetivo L6: Contextualizar autor/obras musicais nas variadas áreas do conhecimento.

⇨ **Conteúdos do Objetivo L6:**

- Conhecimentos bibliográfico, social, político, histórico, geográfico, religioso e outros referentes aos autores e às obras musicais trabalhadas.

4.3.1.3 Objetivos e conteúdos da atividade de apreciação musical

Objetivo A1: Conceituar a atividade de apreciação musical.

⇨ **Conteúdos do Objetivo A1:**

- Conceitos próprios e convencionais, fatos, nome, princípios, origem, utilidade e atuação;
- Possibilidades sensório-preceptivas, contextualização com as demais atividades musicais, artísticas e extramusicais.

Objetivo A2: Estimular as percepções sensoriais.

⇨ **Conteúdos do Objetivo A2:**

- Percepções tátil, auditiva, visual, olfativa, gustativa, sinestésica e cinestésica aplicadas ao contexto musical.

Objetivos A3: Ouvir, reconhecer e classificar as propriedades do som e os elementos constituintes da música.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos A3:**

- Propriedades do Som - altura, intensidade, timbre e duração;
- Elementos da Música - ritmo, melodia, andamento, harmonia, ornamento, estrutura, gênero, fraseado, texto e outros.

Objetivos A4: Ouvir, reconhecer, classificar, apreciar e analisar variados sons e obras musicais provenientes de diferentes fontes de recepção.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos A4:**

- Sons e obras musicais variados: origens e fontes sonoras, estilos, funções, etnias, formas e épocas diversificadas;
- Sons - do corpo humano (gestos sonoros), da natureza, do ambiente, de objetos, de fenômenos físicos e eletrônicos entre outros;
- Sons dos instrumentos naturais, étnicos, convencionais e convencionais com adaptação (acústicos e/ou eletrônicos), e alternativos das distintas famílias – corda, sopro (metal e madeira) e de percussão;
- Sons ao vivo, ou oriundos de fontes audiovisuais em geral (rádio, fita K7,

TV, CD, vídeo, DVD, celular, MP3, *software*, entre outros).

Objetivo A5: Perceber os fenômenos musicais mediante variadas fontes sonoras.

⇨ **Conteúdos do Objetivo A5:**

- Reconhecimento e análise de obras musicais de variados estilos, etnias, formas, épocas, contextos históricos, entre outros, mediante apresentação de: objetos tridimensionais, cartazes, mapas, gráficos audiovisuais, paisagens sonoras, musicografias alternativa e convencional, musicografia Braille, representações gráficas apresentadas em negro e em LIBRAS (em alto relevo, colorido, tamanho, forma e textura diversificados).

Objetivos A6: Conceituar, compreender e perceber as palavras extramusicais relacionadas aos conceitos da música.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos A6:**

- Conceitos extramusicais relacionados à música: tamanho, forma, volume, textura, temperatura, temperamento, colorido, suavidade, doçura, forte, fraco, pesado, leve, gracioso, misterioso, tristonho, ligeiro, vibrante, devagar, metálico, contido, surdo, macio, áspero e outros.

4.3.1.4 Objetivos e conteúdos da atividade de técnica musical

Objetivo T1: Conceituar a atividade de técnica musical.

⇨ **Conteúdos dos Objetivo T1:**

- Conceito próprio e convencional, fatos, nomes, princípios, origens, utilidades e atuações – elementos acústicos, propriedades sonoras, elementos musicais, teoria e técnica musicais, técnica corporal, técnica vocal e técnica instrumental;
- Significados, possibilidades e campos de atuação (corporal, vocal e instrumental);
- Contextualização com as demais atividades musicais, artísticas e extramusicais.

Objetivos T2: Ler, exercitar e classificar os elementos do campo da acústica e a notação musical dos sinais gráficos referentes às propriedades do som.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos T2:**

- Elementos de acústica - acústica, produção do som, vibração, som, ruído, som musical, onda sonora, ciclo, período, frequência, Hertz e amplitude;
- Série harmônica - som musical, vibração, vibrações curta e longa;
- Propriedades do som - altura, duração, intensidade e timbre;
- Altura - notas, regiões (grave, média e aguda), monograma, bigrama, trigrama, tetragrama, pentagrama, claves de fá, do e sol, nomenclatura das notas (latina e inglesa);
- Intensidade - acento, molto, fortissíssimo, fortíssimo, forte, mezzo forte,

mezzo piano, piano, pianíssimo, molto pianíssimo ou pianissíssimo;
- Timbre - sons dos animais, dos objetos e de fenômenos sonoros da natureza. Sons do corpo e da voz humana (contraltino e sopranino, baixo, barítono, tenor, contralto, mezzo soprano e soprano);
- Sons oriundos de distintas fontes sonoras - sons do corpo ou gestos sonoros, instrumentos musicais (naturais, étnicos, convencionais, convencionais com adaptação, alternativos e eletrônicos) de variadas famílias de percussão, sopro e cordas);
- Efeitos sonoros eletrônicos;
- Duração - curto, longo, figuras rítmicas de sons e de silêncios, barras de compassos (simples, dupla e final), sinais de repetição de compasso e de frase, e sinal de fermata.

Objetivos T3: Ler, exercitar e classificar os elementos de acústica e a notação musical dos elementos constituintes da música.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos T3:**

- Elementos constituintes da música - ritmo, melodia, harmonia, andamento, ornamento, estrutura, gênero e outros;
- Ritmo - pulsação, compassos simples e composto. Pulsação, motivos rítmicos, unidades de tempo e de compasso, entrada anacrústica e tética, ostinato rítmico;
- Melodia - intervalo ascendente e descendente, intervalos melódicos, movimento sonoro, modos e escalas/tonalidades maiores e menores. Acidentes (sustenido, bemol, bequado); escalas (maiores, menores, cromática, nonotônica, bitônica, tritônica, tetratônica, pentatônica e outras) e Modos; célula, motivo, fraseado e período; ostinato melódico; modulação, transposição, e nomenclatura das notas;
- Harmonia e Enarmonia (notas diferentes e sons iguais) - intervalos, acordes dissonantes e consonantes e cadências harmônicas; inversão de acordes; representação gráfica dos acordes (tonal, gradual e funcional);
- Andamento - lentos (grave, largo, lento, adágio, largretto, lentíssimo e outros), médios (andante, andantino, sostenuto, cômodo, maestoso, moderato, allegretto, animato e com moto) e rápidos (allegro, vivace, vivo, presto, prestíssimo, alegrissíssimo e vivassíssimo);
- Ornamento - apoggiatura, mordente, grupeto, arpejo, glissando, portamento, trinado, floreio e cadência melódica;
- Estrutura - formas, pergunta/resposta, repetições, contraste e fraseado, introdução e coda;
- Fuga e cânone. Formas AA', ABA, ABACA e Lied. Variação, motivos rítmico e/ou melódico, canções e outros;
- Gênero: étnico, popular, comercial, cívico, religioso, erudito, didático, eletrônico, concreta, acústico e outros;
- Fraseado: linha melódica, contrastes, contorno, fraseados, funções harmônicas;
- Notação musical convencional, contemporânea, alternativa e Braille;
- Outros elementos teóricos musicais que se fizerem necessários.

Objetivos T4: Conhecer e desenvolver habilidades referentes à Técnica Corporal.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos T4:**

- Técnicas Corporais - anatomia física e postura do corpo em vários níveis - deitado, sentado e em pé (cabeça, tronco e membros), respiração (inspiração e expiração), alongamento, tensão e relaxamento;
- Exercícios básicos de postura, respiração (inspiração e expiração), aquecimento e relaxamento. Manutenção (diagnóstico, prevenção e pequenos cuidados);
- Expressão do movimento, exploração de diferentes posturas faciais e corporais; presença de palco, locomoção, postura, orientação e mobilidade de palco; gesticulação do corpo, cumprimentos e agradecimentos; comunicações orais, interação com o público, representação e coreografia;
- Gestos corporais estéticos e sonoros, e criação de pequenas coreografias.

Objetivos T5: Conhecer e desenvolver habilidades referentes à Técnica Vocal.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos 5:**

- Técnica Vocal - anatomia dos aparelhos respiratórios, fonador e ressonador;
- Postura corporal, respiração (inspiração e expiração), articulação, emissão das vogais e das consoantes falada e cantada, aquecimento e desaquecimento vocais, vocalize, afinação, solfejos e empostação (técnica do assobio);
- Técnica do canto solo e do canto em conjunto;
- Manutenção vocal (diagnósticos, prevenção e cuidados básicos).

Objetivos T6: Conhecer e desenvolver habilidades referentes à Técnica Instrumental

⇨ **Conteúdos dos Objetivos T6:**

- Técnica básica dos instrumentos naturais, étnicos, convencionais e convencionais com adaptação (acústico e eletrônico) e alternativos;
- Técnicas sistematizadas das famílias das flautas doces, o violão ou outros instrumentos que se fizerem necessários;
- Postura, respiração, alongamento, relaxamento, embocadura, dedilhados da mão direita e da mão esquerda, localização das notas naturais e acidentadas (nas flautas doce – duas escalas com afinações em Dó e em Fá), dedilhados, solos, localização das notas, escalas, arpejos (para violão – acordes, cadências, cifras, batidas rítmicas diversas);
- Estudos/exercícios e repertórios variados e com dificuldades progressivas;
- Manulação (dos instrumentos alternativos de percussão);
- (limpeza, cuidados e pequenos reparos); softwares variados (referentes ao ensino da música e à comunicação auditiva e visual de pessoas com necessidades educacionais específicas).

Objetivos T7: Conhecer e desenvolver habilidades de informática voltadas às técnicas musicais.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos T7:**

- Recursos da internet e potenciais de pesquisa, síntese sonora, edição e gravação de partitura, composição de música eletrônica, música eletroacústica, música acusmática, música concreta, e outros;

- Triagem de informações na rede, gravação de áudio, edição de partitura (Finale, Encore, Musibraille), composição e gravação mediante softwares (Pro Tools, Sonar e Cubase).
- Domínio das técnicas apresentadas, mediante atividades de composição e performances musicais.
- Limpeza, cuidados e pequenos reparos dos equipamentos eletrônicos.

Objetivo T8: Exercitar os produtos musicais criados em sala de aula – rítmicos, melódicos e harmônicos.

⇨ **Conteúdos do Objetivo T8:**

- Estudos sistematizados e progressivos de: célula, motivo, frase, período, ostinatos melódico e rítmico, fuga, cânone, improvisação, arranjos, acompanhamento e composição.
- Práticas vocal e instrumental, inclusive utilizando os instrumentos construídos.

Objetivo T9: Realizar ensaios didáticos e gerais dos repertórios musicais trabalhados.

⇨ **Conteúdos do Objetivo T9:**

- Ensaios com ou sem plateia, das músicas convencionais e inéditas trabalhadas durante o processo de estudo;
- Exercícios da autoconfiança e desenvoltura de palco.

Objetivo T10: Exercitar técnicas de regência e direção de grupos musicais.

⇨ **Conteúdos do Objetivo T10:**

- Posição do corpo, gestos básicos de marcação de compasso, de regência nos diversos compassos simples e composto, e de entrata e finalização das vozes;
- Atenção, domínio dos conhecimentos musicais e cooperação entre os envolvidos;
- Informações e diálogo com o público.

4.3.1.5 Objetivos e conteúdos da atividade de execução musical

Objetivo E1: Conceituar a atividade de execução musical.

⇨ **Conteúdos do Objetivo E1:**

- Conceitos próprio e convencional, fatos, nomes, princípios, origens, utilidades e atuações;
- Possibilidades e contextualização com as demais atividades musicais, artísticas e extramusicais.

Objetivo E2: Interpretar obras musicais selecionadas do repertório estudado.

⇨ **Conteúdos do Objetivo E2:**

- Apresentações públicas das obras musicais trabalhadas nos repertórios –

vocal, instrumental e/ou misto, em solo ou em conjunto, em locais distintos.

Objetivo E3: Apresentar as produções criadas em sala durante o processo de trabalho.

⇨ **Conteúdos do Objetivo E3:**

- Apresentações públicas dos textos literários, composições, arranjos, acompanhamentos, improvisação musicais e performances em geral.

Objetivo E4: Comunicar-se com a plateia, de forma musical e cênica com desenvoltura, segurança e descontração.

⇨ **Conteúdos do Objetivo E4:**

- Apresentações públicas musicais envolvendo: presença de palco, expressão corporal, dramatizações e pequenas coreografias.

Objetivo E5: Realizar exposições visuais e comentadas dos instrumentos e materiais musicais criados durante o processo de trabalho.

⇨ **Conteúdos do Objetivo E5:**

- Exposição dinâmica dos: instrumentos musicais construídos, paisagens sonoras, partes e partituras, materiais didáticos (jogos, cartazes, cartões, mapas, objetos e outros), fotos de cenário e de movimentos cênicos, coreografia e figurino;
- Registros audiovisuais variados.

4.3.1.6 Objetivos e conteúdos da atividade de criação musical

Objetivo C1: Conceituar a atividade de criação musical.

⇨ **Conteúdos do Objetivo C1:**

- Conceito próprio e convencional, fatos, nomes, princípios, origens, utilidades e atuações;
- Possibilidades e contextualização com as demais atividades musicais, artísticas e extramusicais.

Objetivo C2: Criar produtos musicais.

⇨ **Conteúdos do Objetivo C2:**

- Células, motivos e frases de textos musicais;
- Arranjo, improvisação, acompanhamento, composições e exercícios – rítmicos e/ou melódicos, com os sons criados a partir dos sons do próprio corpo, da voz, da natureza, do ambiente e dos instrumentos convencionais e alternativos (usando diferentes formas, estilos e gêneros musicais).

Objetivo C3: Criar textos literários e coreografias.

⇨ **Conteúdos do Objetivo C3:**

- Motivos, frases, roteiro, poemas, poesias e coreografias em consonância com os elementos musicais trabalhados.

Objetivo C4: Exercitar a criatividade, a autoconfiança e a sensibilidade mediante estímulos sensoriais variados.

⇨ **Conteúdos do Objetivo C4:**

- Estímulos visual, auditivo, tátil, cinestésico e sinestésico para a criação musical individual e/ou coletiva;
- Improvisações livres; improvisações criadas com base em uma sequência dada (rítmica, harmônica e/ou melódica); criação de cenas utilizando elementos da expressão corporal e cênica.

Objetivos C5: Criar e registrar os produtos musicais.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos C5:**

- Partes e partituras escritas nas musicografias – convencional, contemporânea, alternativa e Braille dos produtos musicais criados;
- Registros musicais em sinalização LIBRAS.

4.3.1.7 Objetivos e conteúdos das disciplinas das distintas áreas do conhecimento

Objetivos Arte 1: Conceituar as linguagens da Área de Arte. Realizar atividades interdisciplinares e contextualizadas.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos Arte 1:**

- Conceito próprio e convencional, fatos, nomes, princípios básicos, origens, técnicas básicas, utilidades e formas de atuação das linguagens – Teatro, Dança e Artes Visuais/Audiovisuais;
- Possibilidades de contextualização destas disciplinas com as atividades musicais CLATEC.

Objetivos Arte 2: Conceituar e contextualizar as linguagens de área de Arte com as demais áreas de conhecimento da Educação Geral. Realizar atividades interdisciplinares e contextualizadas.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos Arte 2:**

- Conceito próprio e convencional, fatos, nomes, princípios básicos, origens, técnicas básicas, utilidades e formas de atuação das disciplinas que compõem todas as áreas do conhecimento referentes à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior.
- Ênfase especial nas disciplinas Temas Transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo e outros temas que se fizerem necessários e oportunos) e Informática (conhecimentos

básicos e *software* informativo e musical).
- Possibilidades de contextualização destas distintas linguagens artísticas com as atividades musicais CLATEC.

Objetivos Arte 3: Conceituar as disciplinas referentes às pessoas com necessidades educacionais específicas. Realizar atividades interdisciplinares e contextualizadas com as atividades de Arte.

⇨ **Conteúdos dos Objetivos Arte 3:**

- Conceito próprio e convencional, fatos, nomes, princípios básicos, origens, técnicas básicas, utilidades e formas de atuação das disciplinas específicas, referentes à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior de pessoas que necessitam de programas de educação musical específica – Orientação, Mobilidade e Acessibilidade; Atividade da Vida Diária; Psicomotricidade, Sistema e Musicografia Braille, Língua Brasileira de Sinais e quaisquer disciplinas pertinentes às outras deficiências.
- Possibilidades de contextualização destas disciplinas com as atividades musicais CLATEC.

4.3.2 Características das atividades CLATEC e conhecimentos afins

Conforme já foi mencionado anteriormente, e de acordo com Swanwick, existem duas características de atividades musicais: as que promovem o envolvimento indireto com a música (CtLT), dando suporte ao fazer musical, e aquelas que promovem o envolvimento direto com a música (AEC). Independente dessas características, cada atividade contém elementos variados entre si, pois as mesmas não se apresentam de forma fixa, isolada e independente. Estas se entrelaçam nos caminhos das demais atividades musicais e também aos caminhos de outras linguagens da área de Arte e de distintas áreas do conhecimento.

Para melhor delimitação e compreensão do processo de ensino-aprendizagem, apresentaremos um perfil de cada atividade CLATEC, demonstrando as dez principais características afins (musical, educacional, psicológica e filosófica), tendo como base a fundamentação teórica escolhida. Portanto temos:

a) Características musicais;
b) Ações básicas musicais;
c) Atividades musicais afins;
d) Disciplinas/linguagens afins da área de Arte;
e) Áreas afins da educação geral;
f) Disciplinas afins da educação de pessoas com necessidades educacionais específicas;

g) Percepções sensoriais;
h) Inteligências múltiplas;
i) Pilares da educação contemporânea;
j) Recursos básicos.

Estas características não se esgotam, ficando sempre a cargo dos educadores, educandos e pesquisadores de música para traçarem caminhos paralelos, com base em outras fundamentações teóricas, sempre em prol do ensino contemporâneo de música, desde que sejam integrais, interdisciplinares e contextualizadas.

Atividade de Construção de Instrumentos (e Materiais Didáticos Musicais e Cênicos)

Característica Musical: a atividade está diretamente relacionada com a criação de instrumentos musicais e de materiais didáticos musicais e cênicos durante o processo de ensino-aprendizagem da música. Este processo pode ocorrer de formas individual e/ou coletivo.

Ações Básicas Musicais:

- Coleta de materiais sonoros naturais e reaproveitáveis;
- Pesquisas variadas (discográfica, bibliográfica, via internet) sobre os instrumentos do mundo, suas funções musical, social e cênica; aquisição e adaptação de ferramentas básicas;
- Visitas a museus, praças, lojas, feiras, comunidades étnicas, e ambientes históricos, artísticos e culturais em geral;
- Conhecimento dos conceitos básicos da ergonomia;
- Desenho (croqui), criação e adaptação dos protótipos;
- Adaptação e criação de materiais didáticos e cênicos;
- Apreciação, manipulação e técnicas de manulação e dedilhado dos instrumentos criados;
- Apreciação sensorial – tátil, visual, auditiva, (olfativa, gustativo) e sinestésica – dos instrumentos corporais (gestos sonoros), naturais, convencionais, convencionais adaptados, alternativos, criados durante o processo de ensino-aprendizagem;
- Manutenção e pequenos reparos.

Atividades musicais afins: Literatura, Apreciação e Técnica.

Disciplinas/Linguagens afins da área de arte: Artes Visuais/Artes Audiovisuais.

Áreas afins da educação geral: Matemática/Geometria, História, Geografia, Português/Literatura e Temas Transversais.

Disciplinas afins da educação de pessoas com deficiência visual: Atividade da Vida Diária, Orientação e Mobilidade e Acessibilidade. Outras disciplinas segundo a deficiência a ser trabalhada.

Percepções sensoriais: Tátil, Visual, Auditiva e Sinestésica.

Inteligências múltiplas: Cinestésica-Corporal e Musical.

Pilar da educação contemporânea: II Pilar - Aprender a Fazer.

Recursos básicos: livros, apostilas, desenhos, materiais audiovisuais e sites. Ferramentas (fita métrica, régua, serra, serrote, martelo, furadeira elétrica, torno pequeno, lixa, alicates de ponta e de corte, tesouras, luvas protetoras, e outras), matérias-primas (tubos e conexões PVC, madeiras, compensados, flandres, arames, sementes, panos, pregos, colas especiais, miçangas grandes, gravetos, recipientes de plásticos, garrafas de vidros, pedaços de couro, e outros). Materiais didáticos, ferramentas adaptadas, entre outros.

Atividade de Literatura Musical

Característica Musical: A atividade está diretamente relacionada com as referências literárias de música e sobre música.

Ações musicais básicas:

- Estudos históricos e contemporâneos da literatura de música;
- Estudos biográficos de compositores;
- Literatura sobre instrumentos, músicas e etnomusicologia;
- Produção literária e crítica musical; estudo e pesquisa das notações musicais convencional, contemporânea, alternativa, Braille e LIBRAS;
- Estudos literários sobre a teoria musical;
- Leitura, escrita e verbalização dos estudos;
- Adaptação das informações teórica e prática;
- Apreciações visual, auditiva e sinestésica das informações adquiridas.

Atividades musicais afins: Construção de Instrumentos, Técnica e Composição.

Disciplinas/Linguagens afins da área de arte: Artes Visuais e Teatro.

Áreas afins da educação geral: Português/Literatura, História, Geografia, Religião e Tema Transversais.

Disciplinas afins da educação de pessoas com deficiência visual: Sistema e Musicografia Braille e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Outras disciplinas, segundo a deficiência a ser trabalhada.

Percepções Sensoriais: Visual, Auditiva e Tátil.

Inteligências Múltiplas: Inteligências Linguística e Espacial.

Pilar da educação contemporânea: I Pilar - Aprender a Conhecer.

Recursos básicos: Livros, apostilas, desenhos, materiais audiovisuais e sites. Fotos, partes e partituras. Vídeos, DVDs, CDs, e outros registros audiovisuais eletrônicos. Materiais demonstrativos em alto-relevo e escrito em Braille e em LIBRAS, entre outros.

Atividade de Apreciação Musical

Característica Musical: A atividade está diretamente relacionada com as informações musicais e extramusicais, por meio das percepções sensitivas, da imaginação e da transferência de informações. Esta serve de suporte imprescindível para todas as atividades, pois viabiliza a apreensão e assimilação dos conhecimentos musicais teóricos e práticos.

Ações Básicas Musicais:

- Apreciação de obras musicais e textos apresentados em audiovisuais (rádio, fitas K7, discos, CDs, fitas VHS, DVDs, MP3, internet e outros);
- Apreciação via todas as percepções, de obras, performance e performer de instrumentos, equipamentos sonoros, instrumentistas e grupos musicais;
- Apreciação musical ao vivo;
- Apreciação tátil e visual de obras musicais escritas;
- Adaptação das informações teóricas musicais via informações práticas.

Atividades musicais afins: Construção de Instrumentos, Técnica e Execução.

Disciplinas/Linguagens afins da área de arte: Artes Audiovisuais e Teatro.

Áreas Afins da educação geral: Português/Literatura, Matemática, História e Geografia e Tema Transversais.

Disciplinas afins da educação de pessoas com deficiência visual: Orientação, Mobilidade e Acessibilidade, Psicomotricidade e Atividade da Vida Diária.

Percepções sensoriais: Tátil, Auditiva, Visual, Gustativa, Olfativa, Cinestésica e Sinestésica.

Inteligências múltiplas: Musical, Linguística, Lógico-matemática, Interpessoal, Naturalista e Espiritual.

Pilar da educação contemporânea: I Pilar - Aprender a Conhecer.

Recursos básicos: livros, apostilas, desenhos, materiais audiovisuais (rádio, TV, gravador, telefone celular, equipamento sonoro para CD e DVD) e sites; materiais didáticos adaptados, entre outros.

Atividade de Técnica Musical

Característica Musical: A atividade está diretamente relacionada com as informações práticas musicais, seja ela vocal, corporal, instrumental e/ou mista.

Ações Musicais Básicas:

- Aplicação de músicas e textos apresentados em audiovisual;
- Aplicação dos estudos dos elementos teóricos musicais;
- Aplicação da técnica vocal – falada e cantada;
- Aplicação da técnica corporal (gestos sonoros);
- Aplicação das técnicas instrumentais (manulação e dedilhado);
- Aplicação das técnicas de expressão corporal e cênica;
- Aplicação das técnicas musicais aplicadas à informática;
- Desenvolvimento das percepções tátil e auditiva em consonância com a visual;
- Exercício de coordenação motora grossa/fina;
- Exercícios coreográficos/musicais;
- Exercício de aquecimento, relaxamento e respiração.

Atividades musicais afins: Literatura, Composição e Execução.

Linguagens afins da área de arte: Teatro e Dança.

Áreas afins da educação geral: Matemática, Português/Literatura, Educação Física e Temas Transversais.

Disciplinas/Linguagens afins da educação de pessoas com necessidades especiais: Orientação, Mobilidade e Acessibilidade, Psicomotricidade, Musicografia Braille e LIBRAS.

Percepções sensoriais: Tátil, Auditiva e Visual

Inteligências múltiplas: Lógico-matemática, Musical, Espacial, Cinestésico-corporal, Interpessoal e Intrapessoal.

Pilares da Educação Contemporânea: II Pilar - Aprender a Fazer e III Pilar - Aprender a Conviver.

Recursos Básicos: livros, apostilas, desenhos, materiais audiovisuais e sites. Partes e partituras. Instrumentos corporal, natural, étnico, convencional, convencional adaptado e alternativo; materiais didáticos adaptados; jogos audiovisuais coloridos e em alto-relevo – dominó, cartões, jogo da velha, quebra-cabeça e outros. Bolas de vários tamanhos, bastão, bambolê, fitas coloridas, viseiras, objetos bi e tridimensionais, luvas descartáveis, protótipo de uma arcada dental, entre outros.

Atividade de Execução Musical

Característica Musical: está diretamente relacionada com todas as atividades musicais que convergem para esta atividade. Ela torna realidade – visível, audível e tátil – todo produto musical.

Ações Musicais Básicas:

- Interação em sala de aula e em espaços públicos;
- Comunicação com os colegas e com a plateia/público;
- Apresentações didáticas e artísticas;
- Concertos didáticos musicais;
- Performance didática e artística;
- Realização de recitais (declamações);
- Realização de pequenas coreografias cênicas;
- Exposições comentadas dos instrumentos e materiais didáticos criados em sala de aula;
- Exposição da produção literária musical;
- Filmagens e gravações de apresentações musicais;
- Percepção tátil, auditiva, cinestésica e sinestésica.

Atividades musicais afins: Técnica, Literatura e Apreciação.

Linguagens afins da área de arte: Teatro e Dança.

Áreas afins da educação geral: Português, Matemática, História, Geografia e Religião e Temas Transversais.

Disciplinas afins da educação específica: Musicografia Braille, LIBRAS, Orientação, Mobilidade e Acessibilidade, e Atividade da Vida Diária. Outras disciplinas, segundo a deficiência a ser trabalhada.

Percepções sensoriais: Tátil, Visual e Auditiva.

Inteligências Múltiplas: Musical, Espacial, Interpessoal, Naturalista e Espiritual.

Pilares da educação contemporânea: III Pilar – Aprender a conviver e IV Pilar – Aprender a ser.

Recursos básicos: Equipamentos sonoros, partes e partituras, instrumentos variados, estantes, espaços públicos para apresentação da performance, cenários e outros. Materiais didáticos adaptados, entre outros.

Atividade de Criação Musical

Característica Musical: A atividade está diretamente relacionada com as capacidades de percepção, de transferência de conhecimento e de criação.

Ações Musicais Básicas:

- Criação de células rítmicas e melódicas;
- Improvisação rítmica e melódica;
- Criação de arranjos musicais;
- Criação de textos literários/poéticos;
- Criação de composições;
- Criação de jogos e brincadeiras musicais;
- Criação de coreografias e pequenas cenas;
- Desenvolvimentos da imaginação mediante vários estímulos visuais, auditivos, sinestésicos e outros.

Atividades musicais afins: Técnica, Literatura e Construção de Instrumentos.

Disciplinas/Linguagens afins da área de arte: Teatro/Produção Literária e Artes Visuais.

Área afins da educação geral: Português/literatura, Matemática e Temas Transversais.

Disciplinas afins da educação específica: Sistema e Musicografia Braille, LIBRAS, outras disciplinas segundo a deficiência a ser trabalhada.

Percepções sensoriais: Percepções Auditiva e Sinestésica.

Inteligências múltiplas: Musical, Interpessoal, Intrapessoal, Matemática, Linguística, Naturalista e Espiritual.

Pilares da educação contemporânea: I Pilar - Aprender a conhecer e II Pilar - Aprender a fazer.

Recursos Básicos: Papel pentagramado, lápis, borracha e similares, papel e equipamentos específicos para a escrita Braille; máquina Braille e programas/sites para a escrita Braille; estímulos audiovisuais em variadas perspectivas – bidimensional, tridimensional e em alto-relevo; materiais didáticos adaptados, entre outros.

Conforme apresentamos, as atividades CLATEC são interdependentes entre si. É imprescindível que o educador saiba distinguir exatamente o perfil de cada atividade, embora seja compreensível que elas incorporem elementos teóricos e/ou práticos em comum. Da mesma forma, devemos ter uma visão ampliada quanto às inúmeras conexões das atividades CLATEC com as disciplinas da área de Arte e com outras áreas do conhecimento, especialmente com a Informática e com os Temas Transversais. Da mesma forma, pontuamos

as disciplinas pertinentes às pessoas que apresentam algum tipo de necessidade educacional específica, não se esquecendo, também, do contexto social em que estamos todos envolvidos, em níveis individual, coletivo, social, planetário e interplanetário[120].

4.3.3 Sequências das atividades

Aconselhamos a realização de dois encontros musicais semanais. A Abordagem Musical CLATEC sinaliza, preferencialmente, o trabalho de até três atividades musicais em cada encontro/aula ou primeiro encontro semanal, completando assim as outras três atividades no segundo encontro subsequente. Exemplo: durante uma semana letiva de dois encontros/horas destinado ao ensino de música (Encontro/aula 1) são trabalhadas as atividades **Ç**LA e, no Encontro/aula 2, as atividades TEC.

Como sugestão, qualquer encontro/aula poderá ser iniciado por uma das atividades, para depois, ou em paralelo, juntar-se às outras duas atividades restantes. Cada educador encontrará o caminho e as atividades ideais para que o seu trabalho seja realizado com eficácia, a depender do número de horas/aula e ou de encontros/aula.

Ressaltamos também que a Abordagem Musical CLATEC poderá ser ministrada na íntegra em um, dois anos ou mais anos letivos, a depender da idade, das séries escolares e níveis de conhecimento dos educandos, assim como dos espaços institucionais a serem realizados. Tenho presenciado, em espaços não formais de educação, a vivência completa desta Abordagem em dois anos letivos, constando de um encontro/aula por semana, com a duração de quatro horas de trabalho.

Como a Abordagem Musical CLATEC possui seis atividades que se completam, apresentaremos suas 120 combinações, cada uma destas contendo três atividades básicas. Para facilitar a compreensão de todas as combinações e apresentar uma imagem real de suas possibilidades, serão apresentados os mapas de todas as atividades CLATEC, por grupos de combinações. Estes grupos são apenas indicadores de possibilidades particulares de envolvimento entre as atividades, e também como guia referencial para o educador saber quantas combinações foram realizadas e quais as atividades que foram mais trabalhadas durante um determinado programa ou espaço de tempo.

---

[120] Contextos fundamentados em documentos internacionais e nacionais, assim como: Oito Metas do Milênio, Os Sete Códigos da Modernidade, Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, A Carta da Terra, A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, A LDB 9394/96, e outros.

O educador tem a liberdade de, durante o ensino de música, trabalhar integralmente as combinações das atividades de um determinado grupo de combinações ou escolher combinações de maneira aleatória ou proposital em todos os seis grupos de combinações. Se o educador optar por trabalhar todas as combinações mapeadas, então ele terá a certeza de que as atividades CLATEC foram vivenciadas em igualdade de prioridade. Cabe à comunidade, à escola, ao educador e aos educandos definirem, democraticamente, as tendências de concentração das atividades a serem trabalhadas. Independente do perfil de cada programa de ensino de música, aconselhamos trabalhar as seis atividades CLATEC em igualdade de prioridade. Portanto, esta Abordagem terá em cada grupo de combinações 60 atividades CLATEC, entre as 20 combinações correspondentes a 20 encontros/aulas. Para cada grupo de combinações sempre terá uma atividade predominante que será trabalhada 20 vezes, ou melhor, em todos os encontros, enquanto que as demais atividades serão trabalhadas oito vezes cada, em momentos distintos.

Aconselhamos que o Grupo de Combinações 1 liderado pela atividade Construção de Instrumentos e Materiais Didáticos Musicais e Cênicos, seja trabalhado no início do processo de ensino da música. Em contrapartida, o Grupo de Combinações 5 liderado pela atividade Execução deverá ser mais enfatizada ao final do processo de ensino, momento em que: os instrumentos e materiais didáticos e cênicos já foram construídos; a literatura foi trabalhada; a apreciação foi realizada em prol de um estudo técnico mais consciente; e a criação musical foi intensamente vivenciada. Sem querer desmerecer o processo de ensino-aprendizagem, um sentido todo especial deve ser dado à atividade Execução, no ápice do processo, pois esta representa parte da razão final de todo nosso trabalho. No próximo Quadro 26, serão apresentados os seis grupos de combinações de cada atividade CLATEC.

Quadro 26 - Grupo de combinações das atividades CLATEC

ABORDAGEM MUSICAL CLATEC GRUPO DE COMBINAÇÕES DAS ATIVIDADES CLATEC				
GRUPO DE COMBINAÇÕES 01 PREDOMINÂNCIA DA ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS MUSICAIS E CÊNICOS (Ç)				
ÇLA	ÇAT	ÇTE	ÇEC	ÇCL
ÇLT	ÇAE	ÇTC	ÇEL	ÇCA
ÇLE	ÇAC	ÇTL	ÇEA	ÇCT
ÇLC	ÇAL	ÇTA	ÇET	ÇCE

Cont.

Cont. Quadro 26

GRUPO DE COMBINAÇÕES 02 PREDOMINÂNCIA DA ATIVIDADE DE LITERATURA MUSICAL (L)				
LAT	LTE	LEC	LCÇ	LÇA
LAE	LTC	LEÇ	LCA	LÇT
LAC	LTÇ	LEA	LCT	LÇE
LAÇ	LTA	LET	LCE	LÇC
GRUPO DE COMBINAÇÕES 03 PREDOMINÂNCIA DA ATIVIDADE DE APRECIAÇÃO MUSICAL (A)				
ATE	AEC	ACÇ	AÇL	ALT
ATC	AEÇ	ACL	AÇT	ALE
ATÇ	AEL	ACT	AÇE	ALC
ATL	AET	ACE	AÇC	ALÇ
GRUPO DE COMBINAÇÕES 04 PREDOMINÂNCIA DA ATIVIDADE DE TÉCNICA MUSICAL (T)				
TEC	TCÇ	TÇL	TLA	TAE
TEÇ	TCL	TÇA	TLE	TAC
TEL	TCA	TÇE	TLC	TAÇ
TEA	TCE	TÇC	TLÇ	TAL

GRUPO DE COMBINAÇÕES 05 PREDOMINÂNCIA DA ATIVIDADE DE EXECUÇÃO MUSICAL (E)				
ECÇ	EÇL	ELA	EAT	ETC
ECL	EÇA	ELT	EAC	ETÇ
ECA	EÇT	ELC	EAÇ	ETL
ECT	EÇC	ELÇ	EAL	ETA

GRUPO DE COMBINAÇÕES 06 PREDOMINÂNCIA DA ATIVIDADE DE CRIAÇÃO MUSICAL (C)				
CÇL	CLA	CAT	CTE	CEÇ
CÇA	CLT	CAE	CTÇ	CEL
CÇT	CLE	CAÇ	CTL	CEA
CÇE	CLÇ	CAL	CTA	CET

Fonte: Própria da autora

A seguir, no Quadro 27, visualizamos o número de vezes em que cada uma das seis atividades CLATEC aparece, assim como o seu total. Da mesma forma, apresentamos a quantidade das atividades que compõem todos os seis grupos de combinações, perfazendo um total de trezentos e sessenta (360) atividades. Diante deste Quadro e dos demais, anteriormente descritos, todas as atividades CLATEC ilustram variadas e equilibradas combinações.

Quadro 27 - Quadro sinóptico das atividades CLATEC

QUADRO SINÓPTICO DAS ATIVIDADES CLATEC								
Grupos de Combinações ↓	Atividades CLATEC →	**C**	**L**	**A**	**T**	**E**	**C**	**TOTAL**
G 01 – Ç		**20**	8	8	8	8	8	60
G 02 – L		8	**20**	8	8	8	8	60
G 03 – A		8	8	**20**	8	8	8	60
G 04 - T		8	8	8	**20**	8	8	60
G 05 – E		8	8	8	8	**20**	8	60
G 06 – C		8	8	8	8	8	**20**	60
TOTAL →		**60**	**60**	**60**	**60**	**60**	**60**	**360**

Fonte: Própria da autora

Reafirmamos que todas essas demonstrações gráficas devem servir apenas como suportes norteadores para o educador. Entretanto, é coerente não as perder de vista, pois estas são indicadoras da quantidade de vezes em que as atividades CLATEC são ministradas em igualdade de atenção. Cada educador deve ter a certeza de que estão sendo trabalhadas todas as atividades CLATEC, sem supervalorizar ou subvalorizar nenhuma delas, pois todas são necessárias, oportunas, relevantes e interligadas. Mesmo assim, cabe aos envolvidos decidirem a quantidade e qualidade de cada atividade a ser trabalhada.

4.3.4 Técnicas de ensino

Durante o processo de trabalho, devem ser utilizadas diversas técnicas que irão promover o ensino-aprendizagem dos conhecimentos musicais básicos, tendo em vista que o conhecimento é construído na relação com o objeto, sempre no contexto com o meio. Portanto, devemos realizar técnicas de ensino que envolvam trabalhos teóricos e práticos, individual e coletivo. Para a superação de fracassos, devemos dispor de variados materiais didáticos alternativos para serem aplicados no ensino do objetivo. As pessoas não aprendem somente por um caminho ou técnica de ensino. Muitas vezes, independentemente de suas limitações, elas necessitam vivenciar determinados conhecimentos mediante múltiplas oportunidades de assimilação dos conhecimentos em foco.

Estas técnicas deverão ser escolhidas a depender das Atividades CLATEC, dos níveis dos educandos, e dos objetivos e conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) a serem trabalhados, além de tantas outras variáveis. Salientamos que, a depender do andamento de cada aula, estas técnicas poderão sofrer alterações e/ou mudanças

significativas. Portanto, para cada Atividade CLATEC sugerimos algumas técnicas de ensino, conforme apresentação a seguir:

a) Na atividade musical de Construção de instrumentos e Materiais didáticos e Cênicos, podemos aplicar aulas expositivas dialógicas, demonstrações práticas e visitas técnicas. Pesquisas bibliográficas e outras apresentações em audiovisuais dos protótipos, soluções de problemas, trabalhos práticos individuais e coletivos, entrevistas, entre outras;

b) Na atividade musical de Literatura, podemos aplicar aulas expositivas dialógicas, visitas técnicas, criação de texto, pesquisas em bibliotecas, discotecas, lojas e na internet, apresentação de mensagens audiovisuais, técnica de pergunta e resposta, leitura de texto, leituras rítmicas e melódicas, questionários a serem respondidos individual e coletivamente, consulta bibliográfica, métodos de projetos, seminários, painéis, feiras de arte, entre outras;

c) Na atividade musical de Apreciação, temos aulas expositivas dialógicas, apreciação musical, apreciação audiovisual (filmes, fitas K7, long-play, CD, MP3, telefone celular, pesquisa em internet). Laboratórios sensorial e literário, técnicas de perguntas e respostas, jogos sonoros, apreciação de vídeos e filmes, visitas técnicas a museus e teatros, exposição comentada, entre outras;

d) Na atividade musical de Técnica, aplicamos exercícios práticos, demonstrações práticas. Apreciação audiovisual das performances musicais e artísticas, ditados rítmicos, melódicos e harmônicos. Leitura à primeira vista, exercícios práticos corporais, vocais e instrumentais, estudo dirigido, entre outras;

e) Na atividade musical de Execução, ensaios abertos, ensaio geral, apresentações didática e artística, dramatização, declamação e performances em geral;

f) Na atividade musical de Criação, aulas expositivas dialógicas, produções individuais e/ou coletivas de exercícios práticos e montagens sonoras. Edição de trilha sonora para filme, soluções de problemas, exercícios de improvisação, colagens musicais, composição coletiva, paisagem sonora, trabalhos teóricos e práticos, individual e em grupo, análises de obras musicais, debates, entre outras.

Na concepção construtivista, o conhecimento é elaborado de acordo com os estágios de desenvolvimento dos educandos e na interação destes educandos com o objeto de conhecimento, a partir de suas potencialidades genéticas. Na concepção sociointeracionista, o sujeito nasce no mundo social e vai formando uma visão desse mundo, por meio da interação com adultos ou crianças mais experientes. A construção do real é mediada na relação interpessoal, antes de ser internalizada por ela, sendo o conhecimento construído socialmente, por meio de ações efetivas ou mentais que realizam sobre conteúdos de aprendizagem.

Portanto, por abraçarmos estes dois princípios filosóficos, esta Abordagem respeita o educando e seu estágio de desenvolvimento e também sua interação com o objeto e com o contexto social.

Em se tratando das atividades didáticas, na concepção construtivista, estas devem ser centradas em projetos e resoluções de problemas, a partir das vivências dos educandos e de seus interesses ou necessidades. Os temas devem ser atualizados e contextualizados, mediante aulas participativas com grupos homogêneos. Em adição, na concepção sociointeracionista, todo conhecimento deve acontecer em rede, de forma dinâmica e organizada por atividade e temas geradores. A apresentação de questões específicas deve suscitar inúmeros comportamentos significativos. Nas estruturas das tarefas é pertinente usar terminologias tais como classificar, analisar, antecipar e criar. Deve conter também práticas em grupo, interativas, interdisciplinares e contextualizadas.

4.3.5 Perfil do educador e do educando

Baseado no construtivismo e no sociointeracionismo, o educador musical deve ser uma pessoa aberta, flexível, perspicaz e conhecedor da Abordagem CLATEC, tendo em vista as múltiplas possibilidades de interação da música, no processo ativo de ensino-aprendizagem, sem perder de vista a interdisciplinaridade e a contextualização com os conhecimentos de outras linguagens de Arte, com as distintas áreas do conhecimento, disciplinas pertinentes dos educandos com necessidades específicas, além da visão da sociedade em que vive e das questões planetária e interplanetária.

O educador deve sempre assumir o papel de facilitador da aprendizagem, de questionador e de mediador entre os educandos e os objetos de conhecimento, encorajando-os a terem atitudes de autonomia e iniciativa de situações, para que eles possam gerar seus próprios conhecimentos. Da mesma forma, como equilibrador de situações de aprendizagem e de conflitos que irão ocorrer no ambiente de ensino-aprendizagem. Onde houver conflitos também estará presente a diversidade de ideias. Os educadores devem aceitar que os educandos possuem vasto repertório de conhecimento próprio e que estes conhecimentos seguem em contínua construção.

Como atitude básica neste processo, compreende-se que os inúmeros conceitos e vivências revelados por cada educando devem sempre partir de seu universo sociocultural. Além do mais, o educador deve propiciar ambientes que desenvolvam as suas habilidades cognitivas, respeitando seu desenvolvimento individual e ultrapassando dificuldades que estes

possam apresentar em distintas situações.

Quanto ao papel do educando, ele deve ser criativo, questionador, autônomo, participativo, emitente, inquieto, sempre à procura de constantes respostas às suas indagações. Ele deve estar atento a informações que seu ambiente lhe proporciona, deve ser instigado a ampliar sua percepção, crítico-reflexivo, sempre alerta às diversas características do objeto do conhecimento, privilegiando a construção e reconstrução do conhecimento geral.

4.3.6 Duração do curso e condições de realização

Esta Abordagem de ensino deve ser flexível quanto à duração de sua aplicação, a depender do nível de escolaridade e/ou envolvimentos teóricos e práticos musicais. Conforme a apresentação dos inúmeros objetivos e conteúdos já mencionados, estes poderão ser vivenciados em vários anos da educação formal e/ou informal. Cada educador deverá diagnosticar o nível da turma, a estrutura física, o número de aulas a serem dadas a cada semestre e o nível de envolvimento musical a ser trabalhado.

O educador deverá reivindicar em seus centros educacionais – horas, momentos e locais adequados para a realização das aulas de música, sejam elas na educação formal ou informal (incluindo o terceiro setor). Cabe a ele adaptar o local e horário às atividades musicais a serem vivenciadas. Os encontros/aulas poderão ser ministrados em distintos ambientes, para atender variados públicos, assim como: escolas públicas, particulares ou mistas, universidades, faculdades, fundações, teatros, museus, salões, praças, jardins, *playground*, terraços, associações, creches, orfanatos, asilos, manicômios, hospitais, fábricas, presídios, casa de repouso, casas de recuperação de menores infratores, igrejas, condomínios residenciais, dentre outros espaços, inclusive os ociosos.

Para realizar todas as atividades CLATEC são necessários espaços adequados e/ou adaptados, mobiliário escolar, equipamentos audiovisuais, ferramentas, materiais variados, objetos sonoros, referências bibliográficas, entre outros recursos. Em sua grande maioria, estes podem ser construídos e/ou adquiridos ao longo do curso. É imprescindível que o ambiente físico em que são realizadas as aulas/encontros de música seja adequado e adaptado, decorado, limpo e agradável. Da mesma forma, na interação entre os envolvidos, deve-se manter o sentido de uma comunidade, sempre presente o espírito de colaboração, de atitudes de troca e de responsabilidade, levando em consideração a heterogeneidade.

4.3.7 Sugestão de plano de encontro/aula e de plano da oficina

Conforme modelos dos Planos de Aulas convencionais e também na característica da Abordagem Musical CLATEC, definimos o por 14 itens a serem planejados (Apêndice I – Exemplo 3) a contar depois do Cabeçalho: 1. Identificação; 2.Tema da Aula/Encontro; 3. Objetivo Geral; 4. Objetivos Específicos; 5. Conteúdos; 6. Atividades Didáticas; 7. Recursos; 8. Avaliação; 9. Atividades Não Presenciais. 10. Referências; 11. Apêndices; 12. Anexos; 13. Autoavaliação do ensino/educador; 14. Comentários e Recomendações. Todos estes itens são referentes a um encontro/aula que também poderá ser construído para atender a dois ou mais encontros/aula.

No cabeçalho deve conter o nome da instituição de ensino, a oficina e o nome do documento (Plano de Aula). No item 1 – Identificação, deve conter o nome da Oficina, o nome do Educador ministrante, a carga horária, o dia e local aonde serão ministrados os encontros. Outras informações que possam identificar a oficina poderão ser apresentadas neste item. O item 2 refere-se ao tema da aula/encontro que deve ser, preferencialmente, de caráter musical.

Continuando, no item 3 – Objetivo geral, este representa o foco, o alvo principal que o educando irá cumprir. Neste item é imprescindível que o educador saiba exatamente o que seu educando deve realizar, pois é delimitando a sua realização que todas as atividades serão transcorridas. Este objetivo geral deve ser sempre musical, referente ao tema. No item 4 – os Objetivos específicos (A, B e C) indicam quais os passos a percorrer. Para que seja realizado o objetivo geral, muitas ações deverão ser trabalhadas, portanto, o educador deverá estruturar de forma progressiva as ações inter-relacionadas que seus educandos irão cumprir. A partir deste item podemos também inserir um objetivo específico extramusical referente aos Temas Transversais, mas que tenha uma correlação com os objetivos específicos musicais.

Seguindo nossa descrição, o item 5 – Conteúdos (A, B e C) –, é referente ao que ensinar, à essência do conhecimento a ser apreendido. Para cada objetivo específico temos seus respectivos conteúdos. Estes deverão ser mencionados de formas sintética, clara, direta e objetiva, que poderão ser correspondentes às três características básicas musicais: conceitual, procedimental e/ou atitudinal. No "Anexo O" apresentamos a tipologia dos conteúdos, mencionando alguns verbos listados por Cézar Coll et al. (1998) que orientam, significativamente, a construção dos objetivos educacionais no caminho da melhor apreensão dos conteúdos.

No item 6, estão as Atividades didáticas (A, B e C); pode ser considerado opcional se neste item forem colocadas informações referentes à preparação de aula, seguida da apresentação dos procedimentos de cada encontro, pontuando as técnicas de ensino. Devemos estar atentos quanto à qualidade do conteúdo e à natureza das atividades CLATEC.

O item 7 – Recursos (A, B e C) – sinaliza todos as pessoas, lugares e materiais a serem disponibilizado durante o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, abordaremos os recursos humanos, instalações físicas, materiais permanentes, equipamentos, ferramentas, materiais diversos, instrumentos musicais, materiais didáticos, produtos farmacêuticos e financeiros. Fornecem detalhes sobre: as pessoas envolvidas no processo; os espaços físicos de ocupação; os materiais básicos necessários para a construção das atividades; equipamentos e ferramentas a serem usados; os materiais variados necessários; os livros, revistas, apostilas, CDs, e demais materiais didáticos; alguns produtos farmacêuticos para eventuais situações de acidente, e os custos previstos. Aconselhamos seguir sua descrição, segundo sua necessidade de uso registrado na ordem dos objetivos específicos.

No item 8 – Avaliação (A, B e C) – devemos verificar a qualidade do ensino e do conteúdos/conhecimento apreendidos. Neste item, temos sempre em foco os objetivos e se estes foram alcançados. Ele é de grande importância para o processo da autoavaliação da performance do educador e do grau de envolvimento do educando, pois, assim todos terão uma visão parcial “de quanto” e “de como” foi apreendido os conhecimentos.

No item 9 – Atividades não presenciais, devemos solicitar a cada educando uma atividade extraclasse, com o objetivo de fazer como que ele estenda seu pensamento e suas ações além da sala de aula, seja observando, pesquisando, construindo, e/ou refletindo sobre o tema recém apreendido. Aconselhamos que no encontro/aula subsequente o educador aborde sobre esta atividade. Ressaltamos que, se durante a aplicação de um Curso/Oficina Musical o recreio for assistido, devemos também somar este momento ao conjunto de itens que estamos citando. Sempre é possível neste momento realizar atividades referentes aos Temas Transversais.

No item 10 – as Referências serão registradas, por ordem alfabética e seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as fontes pesquisadas para a fundamentação dos conteúdos trabalhados. No item 11 – Apêndices – são registradas as produções criadas pelos envolvidos antes e/ou durante o processo (educadores, educandos, visitantes e outros). Este item será mais bem definido, após a conclusão de cada encontro/aula. Ele também serve como registro das atividades criadas durante o processo. Os materiais didáticos musicais escritos em Braille, em Libra e apresentados em alto-relevo,

construídos especialmente para a turma mista, devem estar também anexados neste item. Da mesma forma, o registro dos cartazes, mapas, e demais materiais didáticos audiovisuais e táteis que foram criados, construídos e utilizados em cada aula. Se possível, devemos fotografar todos os instrumentos musicais e materiais didáticos construídos, além das coreografias criadas.

O item 12 – Anexos, sinalizaremos os materiais didáticos a serem utilizados, apresentando cópia ou originais de autores e/ou de referências já editadas. Estes podem ser conteúdos bibliográficos, partes, partituras, fotos e outros. Recomendamos registrar nos itens Apêndices e Anexos todas as informações e materiais trabalhados, para facilitar a busca, observação e acesso dos mesmos *a posteriori*.

No item 13 – Autoavaliação do ensino/educador, há uma síntese avaliativa, por parte do educador, quanto ao aprendizado das atividades CLATEC trabalhadas. Devemos realizar uma análise quanto à performance do educador, assim como pontuar os aspectos relevantes acontecidos ocorridos durante o processo de aula, focalizando sempre as atividades CLATEC. Por fim, no item 14 – Comentário e Recomendações – registramos os pontos positivos e negativos que ocorreram na aula, além dos acontecimentos relevantes e, por fim, as recomendações.

Todos os Planos de Aula devem ter uma correlação com as competências (conhecimento, procedimento e atitude) traçadas no Plano de Curso/Oficina (modelo apresentado no Apêndice I). Por sua vez, o Plano de Curso/Oficina deverá conter os seguintes itens: Cabeçalho; 2. Identificação; 3. Apresentação; 4. Justificativa; 5 Ementa; 6 Competências (Conhecimento, Habilidade e Atitude); 7. Objetivos Específicos (focados nas competências); 8. Conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais); 9. Teorias da Psicologia Educacional (Ex. Construtivismo/Piaget, Sociointeracionismo/Vygotski e Inteligências Múltiplas/Gardner etc.); 10. Perspectiva Metodológica (preparação, procedimentos e técnicas de ensino); 11. Recursos (humanos, instalações físicas, materiais permanentes, equipamentos/ferramentas, instrumentos musicais, materiais didáticos, materiais diversos, financeiros, outros); 12. Sistema de avaliação; 13. Itens de Avaliação; 14. Atividades Complementares; 15. Síntese crítica dos comentários do/a curso/oficina (ao final da sua aplicação); 16. Referências (2 básicas e 3 complementares e várias adicionais/diversas); 17. Apêndices; 18. Anexos; 19. Local, Data e Assinaturas do(a) Coordenador(a) e do(a) Educador(a).

É oportuno ser mencionado que devemos traçar objetivos/conteúdos norteadores referentes às competências (conhecimento, habilidades e atitudes) a serem desenvolvidas durante todo processo de ensino-aprendizagem musical. Estes objetivos/conteúdos devem ser estruturados de forma crescente, a cada unidade e/ou semestre letivo, pois elas sinalizam os objetivos/conteúdos correlatos seguintes. Sugerimos que, para cada encontro/aula, sejam trabalhadas, sistematicamente, três atividades CLATEC. Assim, sinalizamos a realização de um Plano de Encontro/Aula correspondente a dois encontros, ou melhor, correspondente à aplicação de todas as atividades CLATEC (Apêndice H). Estes são apresentados nos formatos horizontal e vertical.

Independente destes dois modelos de planos (de aula e de curso/oficina) elaboramos uma série de fichas que utilizamos para melhor registrarmos as nossas referências, citações, modelos e exemplos musicais. Todas elas são apresentadas no Apêndice I.

4.3.8 Recursos necessários

Humanos: educandos, educadores, corpo técnico-administrativo, pessoal de apoio, visitantes e convidados em geral.

Instalações físicas: salas, banheiros, cantina, área livre para circulação diária e anfiteatro para apresentações.

Materiais permanentes: carteiras, cadeiras, mesas, armários e quadros brancos.

Equipamentos: equipamentos audiovisuais, máquina fotográfica, máquina fotográfica digital, computador equipado com impressora, gravadora, scanner, entre outros.

Ferramentas: tesoura, alicates de corte e de ponta, serrotes, martelos, chaves de fenda, furadeira, lixa, martelo e outros.

Materiais diversos: emborrachado EVA (Etil Vinil Acetato)[121], papel ondulado, papel liso, lixa em várias bitolas, giz de cera, velcron, cola de contato, isopor, papelão, caixas de tamanhos variados, tubos e conexões PVC em várias bitolas, cola, baldes, panelas, tampas, latas, garrafas plásticas, garrafas de vidro, garrafões plásticos, arames, pregos, sementes, e

[121] A borracha E.V.A é um produto fruto de alta tecnologia composto de Etil, Vinil e Acetato. É um material emborrachado, atóxico, lavável, aderente, resistente e colorido,apresentado em placas de espessuras, durezas e densidades diversas. Ele pode ser aplicado em diversas atividades artesanais que utilizam a "Evatécnica". Com o E.V.A. pode-se fazer figuras e formas, utilizando-se ferramentas comuns como tesouras, estiletes e colas quente e/ou fria.

quaisquer materiais que produzem som.

Instrumentos musicais: voz, piano ou teclado, violão, berimbaus, flautas, apitos, kalimbas, okarinas, xilofones, chocalhos, tambores, panderetas, triângulos e outros.

Materiais didáticos:

a) táteis/visuais - Abordagem CLATEC, livros, apostilas, cartazes, gravuras, jogos, cartelas;
b) auditivos - rádio, gravações em fitas K7, MP3, celular;
c) audiovisuais - filmes, televisão, data show, software, entre outros;
d) olfativos – flores, frutas, essências aromáticas variadas e outros;
e) gustativos – todos os alimentos disponíveis e que se fizerem necessários.

Produtos farmacêuticos: inúmeros pares de luvas cirúrgicas, álcool, algodão, água boricada, água oxigenada, cotonete, esparadrapo ou similar, fio dental, antisséptico, sabonete antibacteriano, entre outros produtos (Kit Pronto-Socorro).

Financeiros: a combinar, de acordo com a instituição, o tempo, a clientela e o nível de envolvimento de trabalho.

4.3.9 Sistema de avaliação

Compreendemos que uma avaliação educacional deve contemplar o método de ensino, o educador, os educandos, a instituição, os recursos, entre outros fatores. Todavia, neste trabalho, abordaremos apenas a avaliação "como meio" de verificar a aprendizagem dos educandos em relação ao ensino-aprendizagem da Abordagem Musical CLATEC. Esta avaliação deve acontecer ao longo do processo, contribuir com a aprendizagem integral dos envolvidos, sendo coerente com a proposta de uma linguagem de Arte. Deve, portanto, ser: intencional e sistemática, cumulativa e contínua, formal e informal; parcial e abrangente – quantitativa e qualitativa; flexível e criativa.

Neste sentido, nossa avaliação tem o objetivo de: conhecer o nível inicial (diagnóstico), processual e final dos envolvidos; adquirir informações precisas quanto aos rumos a serem tomados para a obtenção dos resultados traçados; planejar as intervenções didáticas necessárias; criar materiais didáticos e estratégias de ensino diferenciadas para os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem; acompanhar o processo de ensino aprendizagem; e obter informações para futuras tomadas de decisões. Oportuno se faz lembrar que a avaliação deve ser realizada pensando também nas competências (conhecimento, habilidades e atitudes) a serem adquiridas, nos conteúdos (conceitual, procedimental e

atitudinal) e nos objetivos a serem alcançados ao longo do processo, sempre em consonância com os quatro pilares da educação do século XXI: aprender a conhecer (conceitual); aprender a fazer e a conviver (procedimental); e aprender a ser (atitudinal). Consideramos contemporânea a citação de Piletti ao afirmar que,

> A *Avaliação* é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos [educandos], tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor [educador] e da escola como um todo. (PILETTI, 1989, p. 190).

Quanto à organização da avaliação são necessários: utilizar instrumentos variados de medida, a depender da quantidade e qualidade de cada atividade CLATEC; considerar os aspectos quantitativos e, principalmente, os qualitativos; reconhecer o conhecimento prévio dos educandos, enfatizar os seus conhecimentos adquiridos durante o processo; valorizar o resultado final; e incluir em igualdade de oportunidades todos os envolvidos no processo. Sendo assim, o educador deve:

a) Considerar a avaliação em vários momentos (inicial, contínuo e final) como uma radiografia dos envolvidos;
b) Reconhecer a avaliação final de um trabalho sempre como ponto de partida para o aprendizado contínuo;
c) Utilizar, no objeto de avaliação, todos os elementos e recursos antes vivenciados;
d) Criar e desenvolver variadas formas de reforço e recuperação aos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

É de fundamental importância que, desde o início até o final do processo educacional, os educandos saibam que eles estarão sendo avaliados, além de reconhecerem seus sucessos e necessidades de superação das dificuldades.

Para atender a estas características de avaliação, optamos por realizar três tipos básicos: diagnóstica, formativa/processual e somativa/final. Elas são diferenciadas, embora se completem. A avaliação diagnóstica deverá ocorrer sempre no início de um período letivo, de uma unidade ou de um processo de trabalho. Ela tem o objetivo de mapear os saberes iniciais dos educandos, assim como seus pré-requisitos e particularidades, para tomadas de decisões futuras, seja definindo, reforçando e/ou redefinindo os objetivos de trabalho e os caminhos a serem percorridos.

A avaliação formativa/processual deve ocorrer durante todo o processo de ensino aprendizagem, visando detectar os avanços da aprendizagem e os pontos críticos que

constituem barreiras para esse avanço. A partir dessa observação, pode-se corrigir, orientar, regular e contribuir para melhorar a ação didática em foco, além de avaliar – a curto, médio e longo prazos – os conteúdos, objetivos e as competências adquiridas. Esta avaliação tem um caráter mediador e dialógico, momentos em que o educador pode diagnosticar o raciocínio dos educandos, acompanhar o processo cognitivo, organizar os conteúdos, encorajando-os para a reorganização do saber.

A avaliação somativa/final, deve acontecer ao final de cada unidade e/ou ao final de um processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de apresentar os resultados de um trabalho sistematizado (unidade, semestre, ano e curso). Muitas vezes, ela tem a função de classificar os educandos quanto aos seus níveis de aproveitamento. Na Abordagem CLATEC a avaliação é muito evidenciada na atividade de Execução, embora não devamos desmerecer a sua aplicação em outras atividades. Nesta avaliação consideramos o resultado final de um processo que teve início, meio e fim, mas que poderá, *a posteriori*, fazer parte de um novo ciclo de ensino-aprendizagem que se repete em forma de espiral e em crescente desenvolvimento.

No caso especial do Plano de Encontro/aula conjugado, referente a um conjunto de duas ou mais aulas ministradas, envolvendo todas as atividades CLATEC, devemos realizar a avaliação processual durante o processo de cada aula. Ao final dos dois encontros, realizamos uma avaliação conclusiva de ambas as avaliações processuais. A seguir, apresentaremos como sugestão alguns instrumentos de avaliação das atividades CLATEC, partindo das solicitações dos educadores.

Quadro 28 - Instrumentos de avaliação das atividades CLATEC

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES CLATEC			
ATIVIDADES	**AVALIAÇÕES** Testar - verificar algo mediante situações previamente estruturadas. Medir - determinar a extensão, quantidade e grau de capacidade. Avaliar - verificar o conhecimento em termos quantitativos e qualitativos. (PILETTI, 1989, p.193).		
	Diagnóstica (Conhecimento prévio)	**Formativa/Processual** (Aprender a conhecer, a fazer e a conviver)	**Somativa/Final** (Aprender a conviver e a ser)
Ç	Solicitação de instrumento construído por eles, sem orientação prévia.	Observação da construção de um instrumento, diante de um modelo dado. Solicitação de confecções de protótipos.	Promoção de exposição dos instrumentos construídos ao longo do curso.
L	Perguntas sobre determinados temas, contextos históricos, músicas e/ou compositores.	Realização de verificações orais e escritas e de entrega de relatório de pesquisas sobre variadas fontes. Perguntas e respostas orais. Solicitação de conceitos.	Promoção da exposição oral em sala de aula e de prova final. Solicitação da criação de texto educacional sobre compositores e músicas, e apresentação do contexto histórico dos materiais trabalhados.
A	Perguntas sobre determinados temas. Identificação de elementos musicais.	Promoção da audição musical e de ditados rítmicos, melódicos e harmônicos.	Elaboração de provas orais e escritas e promoção de audição musical final.
T	Solicitação de leitura à primeira vista e realização de pergunta sobre notação e teoria musicais.	Solicitação das leituras de exercícios musicais, de formas individual e coletiva, conforme conteúdos recém-apreendidos.	Observação dos estudos técnicos quanto à superação das dificuldades.
E	Solicitação de apresentação musical aos colegas.	Promoção de performances individuais e coletivas. Solicitação de resolução de problemas.	Observação das performances realizadas (corporal, vocal e instrumental), envolvendo músicas próprias e de autores distintos.
C	Solicitação de improvisação musical, segundo um modelo dado (melódico rítmico e/ou harmônico).	Solicitação da criação de exercícios de improvisação, arranjo e composição. Observação da inclusão dos elementos teóricos apreendidos.	Exibição das criações musicais realizadas durante os processos (arranjos e improvisações).
TT	Reflexões de conceitos, procedimentos e atitudes sobre tema extramusicais pertinentes.	Observação de ações desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco um tema transversal pertinente.	Observação das posturas tomadas (atitudes) frente às situações de conflitos e de questionamentos.

Fonte: Própria da autora

Oportuno lembrarmos que, ao escolher uma técnica de avaliação a ser aplicada em sala de aula, devemos levar em consideração as características das atividades CLATEC a serem trabalhadas, assim como os objetivos e conteúdos vencidos que desejamos observar mediante as respostas dos educandos. Neste sentido, reportamo-nos à classificação de Bloom, Krathwohl e Masia que nos norteiam com alguns níveis ou categorias de habilidades cognitivas. Estas nós as subdividimos em três partes (conceitual, procedimental e atitudinal): conhecimento e compreensão; aplicação e análise; síntese e avaliação (BLOOM, KRATHWOHL; MASIA, 1973, p. 16; 1977, p. 191-199).

4.4 QUARTA PARTE – INFORMAÇÕES E MATERIAIS DE APOIO

Nesta parte sinalizaremos as sugestões de repertório musicopedagógico, e algumas recomendações e referências gerais. Compreendemos que todos estes itens são pertinentes e relevantes e que poderão ser necessários a um trabalho musical efetivo e exitoso. As recomendações são indicações de sugestões variadas, no sentido de se tornar mais eficaz o processo de trabalho, evitando, assim, alguns possíveis desencontros.

4.4.1 Sugestões de repertórios musicopedagógicos

Neste subitem registramos que as músicas aqui sinalizadas representam aquelas que já trabalhamos para atender aos objetivos musicais ou aos temas transversais. Enfatizamos que todo repertório está a ser construído pelo educador juntamente com os educandos ao logo do processo de curso ou oficina. É imprescindível enriquecer o referido repertório com músicas construídas e/ou coletadas pela turma, independentemente do estilo, época e/ou forma musical. O mesmo procedimento se aplica aos exercícios instrumentais criados no processo de ensino aprendizagem.

Quadro 29 – Sugestões de repertórios musicopedagógicos

TEMAS DE MÚSICAS FEITAS PELOS EDUCANDOS	
A construir durante o processo.	
TEMAS DE MÚSICAS BAIANAS	
O Canto da Cidade – Tote Gira e Daniela Mercury	Meu Bem, meu bem – Caetano Veloso
Aquele Abraço – Gilberto Gil	Força Estranha – Caetano Veloso
Procissão – Gilberto Gil	A construir durante o processo.
TEMAS DE MÚSICAS ÉTNICAS BRASILEIRAS	
Nesta Rua Mora um Anjo	Escravo de Jó
Alecrim	Terezinha
Mulher Rendeira	Na Bahia Tem
Vinheta de Maracatu	O Cravo e a Rosa
Passa, Passa Gavião	Capelinha de Melão
Atirei o Pau no Gato	A construir durante o processo
TEMAS DE MÚSICAS POPULARES BRASILEIRAS	
Construção – Chico Buarque de Holanda	Prá não dizer que eu não falei de flores - Geraldo Vandré
De Volta Pro meu Aconchego – Dominguinhos e Nando Cordel.	Carinhoso – Pixinguinha e João de Barros
Aquarela do Brasil – Ary Barroso	Chorinhos Didáticos – Altamiro Carrilho
Tarde em Itapuã – Toquinho e Vinícius de Moraes.	Asa Branca – Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira
Coração de Estudante – Milton Nascimento	O Gosto do Azedo – Rita Lee
Pais e Filhos – Legião Urbana	Comida - Titãs
Como é Grande o Meu Amor por você – Roberto Carlos e Erasmo Carlos	Como uma Onda no Mar – Lulu Santos
Samba em Prelúdio – Baden Powell e Vinícius de Morais	Amanhã – Guilherme Arantes
Samba de Uma Nota Só – Tom Jobim e Newton Mendonça	Romaria – Renato Teixeira
Haiti - Caetano Veloso	Aquarela do Brasil – Ary Barroso
Pela Internet – Gilberto Gil	Pátria que me Pariu - Gabriel Pensador
Exaltação à Bahia – Vicente Paiva e Chianca de Garcia	Ciranda da Rosa Vermelha – Adaptação de Alceu Valença
A construir durante o processo	
TEMAS MUSICAIS VARIADOS EM CONSONÂNCIA COM OS TEMAS TRANSVERSAIS	
Estudo Errado – Gabriel, o Pensador	Planeta Água – Guilherme Arantes
Coração de Estudante – Milton Nascimento	Amigo – Roberto Carlos
Aquarela – Fabrizio Morra, Toquinho e Vinícius	Anel Mágico – Marcus Viana
Construção – Chico Buarque	Asa Branca – Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira
Gente Humilde – Vinícius de Moraes e Chico Buarque de Hollanda	A construir durante o processo
HINOS PÁTRIOS EM GERAL	
Hino Nacional Brasileira	Hino à África
Hino à Bandeira	Hinos de vários países (Portugal, Espanha, Israel, Argentina, Alemanha, França etc.)
Hino à Bahia	A construir durante o processo

TEMAS DE MÚSICAS POPULARES INTERNACIONAIS	
Unchained Melody – A. North e H. Zaret	Yesterday – John Lennon e Paul McCartney
Memory – Andrew Lloyod	Memory – Andrew Lloyd Trevor Num e Ti S. Eliot
Carruagens de Fogo - Vangelis	What a Wonderful World – George David Weiss e Bob Thide
El Condor Passa – Arr. J. Milchberg, D. Robles e Paul Simon	A construir durante o processo

TEMAS DE MÚSICAS ERUDITAS BRASILEIRAS	
Autores a pesquisar:	
Aguinaldo Ribeiro, Alberto Nepomuceno, Alda de Oliveira, César Guerra-Peixe, Claudio Santoro, Ernest Widmer, Francisco Mignone, Jamary Oliveira, Leopoldo Miguez, Lindembergue Cardoso, Marlos Nobre, Mozart Camargo Guarnieri, Paulo Lima, Osvaldo Lacerda, Radamés Gnattali, Wellington Gomes, entre outros.	
Bachianas Brasileiras, nos. 5 e 4, Trenzinho do Caipira - Heitor Villa-Lobos	Beijo a Mão que me Condena – Pe. José Maurício
Suíte Infantil no. 1 e Maracatus do Recife – Guerra Peixe	Procissão das Carpideiras, Cobra Norato, Auto das Pastorinhas, Ópera Lídia - Lindembergue Cardoso
O Guarani, o Escravo e Condor – Carlos Gomes	Parábola - Fernando Cerqueira
A construir durante o processo	

TEMAS ÉTNICOS DO MUNDO	
Cerejeira em Flor – Japão	Agur Jaunark – País Basco
Old Folks at Home – Norte Americano	Shalom Aleichem - Israel
Vira – Português	A construir durante o processo

TEMAS DE MÚSICAS BARROCAS, RENASCENTISTAS E RELIGIOSAS	
Graeensleaves – Barroco do século XVIII	Jesus Cristo – Roberto Carlos e Erasmo Carlos
Ave Maria – Bach e C. Gounod	Jesus, Alegria dos Homens – J. S. Bach
Ave Maria – Carlos Gomes	Intráda – Danie Speer
Ave Maria – Paiva	
Ave Maria – Franz Schubert	A construir durante o processo

TEMAS DE MÚSICAS NATALINAS E DE ANO NOVO	
Noite Feliz – Franz X. Gruber	Glória – Tradicional
Marcas do que se foi – Sulivan e Massada	Então é Natal – John Lennon, Yoko Ono
Joy to the World – Haendel	A construir durante o processo
Oh, Vinde Adoremos – J. Francis Wade	A construir durante o processo

TEMAS DE TRILHAS SONORAS DE FILMES E NOVELAS	
Singing in the Rain – Nacio Herb Brown	Over the Rainbow – Harold Harlen
The Shadow of your Smile – Johnny Mandel	A Volta ao Mundo em 80 Dias
Romeu e Julieta – Nino Rota	Do-Ré-Mi – Richardo Rodgers e Oscar Hammerstein
Lawrence da Arábia	A Fonte dos Desejos
Sete Homens e um Destino	Um Homem e uma Mulher
Bonequinha de Luxo	Casa Blanca
Moulin Rouge	A Estrada
Suíte A Floresta do Amazonas (filme Green Mansions) – Heitor Villa-Lobos	O Guarani, o Escravo o Condor - Carlos Gomes
Hammerstein	A construir durante o processo
Do-Ré-Mi – Richard Rodgers e Oscar	

TEMAS DE MÚSICAS ERUDITAS	
Quinta Sinfonia – L. v. Beethoven	Marcha – George Friederic Handel
Ode à Alegria – L. v. Beethoven	Kashmiri Song – Fiden;
Ária da Corda de Sol – Bach	Intermezzo/Cavalaria Rusticana – Mascagni
Sinfonia nº. 2 – Rachmaninov	Concerto para Piano em lá menor – Grieg
Finlândia – Sibelius	Marcha da Guerra dos Padres – Mendelsson
Onward Christian Soldiers – Sullivan	Dezoito Variações – Rachmaninoff
Lullaby – Brahms	Mattinata – Leoncavello
Música do Fogo Mágico – Wagner	Abertura do Messias – Haendel
Marcha Radetzky – Strauss I.	As Quatro Estações – Vivaldi
	Conntinu
Bolero – Maurície Ravel	Romance de Amor – Antonio Rovira.
Pompa e Circunstância – Edward Elgard	Secilienne – Gabriel Fouré
A construir durante o processo	

TEMAS DE MÚSICAS ELETRÔNICAS, CONCRETA E ACUSMÁTICA	
A construir mediante pesquisa e processo.	A construir durante o processo.

TEMAS DE MÚSICA ERUDITA CONTEMPORÂNEA INTERNACIONAL
A construir mediante pesquisa e processo.

4.4.2 Recomendações

- Os educadores devem estar conscientes das naturezas das necessidades de cada educando, assim como das disciplinas específicas relacionadas a cada deficiência apresentada pelos envolvidos;
- As diferenças entre os envolvidos devem ser respeitadas e estudadas pelos educadores. Estes devem se inteirar dos seus limites e possibilidades;
- Os pais e/ou responsáveis devem participar das decisões dos educadores e dos educandos.
- Os educadores devem solicitar aos pais ou responsáveis dos seus educandos que estruturem em casa ambientes favoráveis para os estudos extraclasses;
- O processo de inclusão deve acontecer com todos os envolvidos, desde o primeiro encontro, e em todos os momentos possíveis;
- Os ambientes devem ser, antecipadamente, organizados e comunicados aos participantes quanto à distribuição dos móveis e objetos;
- Os equipamentos, ferramentas, objetos sonoros devem estar sempre organizados no mesmo local e acessíveis a todos (para serem retirados, usados e guardados);
- Os materiais sonoros devem ser constituídos por um sistema de objetos agrupados segundo suas qualidades físicas.
- Devemos trabalhar apenas uma qualidade de conteúdo por cada vez, sempre com dificuldade progressiva, tanto no sentido horizontal quanto no sentido vertical.

4.4.3 Referências básicas

- BAHIA, Secretaria da Educação. **Orientações curriculares estaduais para o ensino médio**: área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Salvador: Secretaria da Educação, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento do mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Novo manual internacional de musicografia braille**. Cood. geral Maria Glória Batista da Mota. Elaboração União Mundial de Cegos, subcomitê de Musicografia Braille. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Médio e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997b. v. 6.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.7.
- CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Inteligências Múltiplas**. 2. ed. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução Edilson Alkmim da Cunha. 2. edição. Brasília: CORDE, 1997.
- DELORS, Jacques [e outros] (Organizador). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9. edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.
- FREGA, Ana Lucia. **Metodologia comparada de la educacion musical**. Tesis de doctorado en música, mencion educacion. Buenos Aires: Centro de Investigacion Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires, 1997.
- GARDNER, Howard. **Inteligência:** um conceito reformulado. Trad. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- McCARTHY, Marie. **Toward a global community**: the International Society for Music Education 1953-2003. Australia: International society for Music Education (ISME), 2004.
- MEJÍA. Pilar Pacual. **Didática de la música para primária**. Madrid: Pearson Educación, 2002.
- MENA, Olga Aguirre; GONZÁLEZ, Ana de Mena. **Educacion Musical**: Manual para el Professorado. Archidona - Málaga - Espanha: Aljibe, 1992.
- NAGY, Brasilena Pinto Trindade. 174fl. 1997. **Educação musical com construção de instrumentos**: projeto realizado em uma turma de jovens de 08 a 14 anos de idade. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 1997.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos os caminhos percorridos por nós, na aplicação da Oficina de Música em que realizamos as observações sistemáticas referentes à nossa pesquisa. Iniciamos com o registro dos métodos de abordagem e de procedimento baseados em pesquisadores da área social e educacional. Em seguida, definimos as técnicas que foram utilizadas. Depois, a delimitação do universo da pesquisa, descrevendo as características da instituição de ensino em que foi realizada a Oficina. Explicitamos o nível de estudo musical, assim como as características do corpo administrativo do Colégio pesquisado e de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Dando continuidade, descrevemos o processo de implantação e implementação da Oficina, abordando a construção do Programa da Oficina de Música e a seleção dos envolvidos. Finalmente, sinalizamos a aplicação da Oficina, os planos dos encontros/aulas, as fichas de observação e avaliação final, a lista de frequência dos educandos, incluídos os resultados da avaliação final e o questionário de avaliação do curso.

5.1 MÉTODOS DE ABORDAGEM E DE PROCEDIMENTO

Conforme referimos na introdução, optamos por adotar a metodologia de pesquisa de caráter qualitativa[122], ancorada em dois métodos: o de abordagem e o de procedimento. Dentre os métodos de abordagem, em nível de abstração mais elevado dos fenômenos sociais, filosoficamente falando, optamos pelo hipotético-dedutivo. Segundo Lakatos e Marconi, este método "que se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual [se] formula hipóteses, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese" (2003, p. 106). Portanto, nos identificamos com Mário Bunge ao definirmos para o nosso trabalho, cinco etapas desse método de abordagem hipotético-dedutivo: 1. colocação do problema; 2. construção de um modelo teórico; 3. dedução de consequências particulares; 4. teste das hipóteses; e 5. adição ou introdução das conclusões na teoria (BUNGE apud LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 99-100).

Na sequência, reconhecemos os fatos e formulamos o problema. Na construção de um modelo teórico, selecionamos os fatores pertinentes, assim como os pressupostos básicos e os secundários. Na dedução de consequências particulares, procuramos suportes racionais e

[122] Metodologia de Pesquisa Qualitativa - Ciência Factual Social / Educação – Arte/Música.

empíricos que pudessem ser verificados. Para verificar os pressupostos, construímos um esboço de uma Abordagem de uma Oficina que serviu de referência – o aplicamos, elaboramos seus dados e procedemos à sua análise. Na adição ou introdução das conclusões na teoria, apresentamos as conclusões pertinentes, os reajustes da abordagem de ensino e as devidas sugestões para trabalhos posteriores (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 99-199).

Quanto à escolha do método de procedimento, delimitamos as etapas concretas das ações de investigação, optando pelo método monográfico ou estudo de caso, "partindo do princípio de que qualquer caso que se estude em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou até de todos os casos semelhantes […]" (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 108).[123]

Além do mais, o estudo de caso propicia a observação de inúmeras características fundamentais, que têm consonância com este trabalho, pois visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade, de forma completa e aprofundada, usa uma variedade de fontes de informação, revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas. Procura também representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utilizar uma linguagem e uma forma de compreensão acessível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-21).

Portanto, esse método consistiu na observação e descrição da aplicação de uma abordagem musical a um grupo de educandos (videntes e cegos) inseridos no contexto de sala de aula de uma instituição escolar da rede estadual baiana.

5.2 TÉCNICAS UTILIZADAS

Para fins de coleta de dados, escolhemos duas técnicas de pesquisa: documentação indireta e documentação direta. Em primeiro lugar, aplicamos a técnica de documentação indireta, mediante a pesquisa bibliográfica colhida nas seguintes fontes e seus respectivos instrumentos:

- Imprensa Escrita – jornais e revistas científicas, analisando o conteúdo, a orientação e a difusão das informações;

[123] Método também designado de 'observação participante'. Seu próprio criador, o francês Frederick LePlay, o designava de 'observação'. No final do século XIX, ele o utilizou em suas pesquisas para estudar famílias operárias europeias, na tentativa de encontrar soluções para seus sofrimentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 20).

- Meios Audiovisuais – filmes e novelas televisivas, analisando a difusão, o conteúdo, o problema e a orientação (Apêndice A);
- Publicações – livros, monografias, dissertações e teses, ampliando os conhecimentos de forma particular e integrada, conhecendo as leis, fatos e conceitos e analisando os caminhos já experimentados rumo à inclusão.

Essa técnica de documentação indireta proporcionou informações sobre o assunto em foco, facilitou a delimitação do tema, colaborou com as definições e construções dos objetivos, objeto, pressupostos teóricos e com o perfil da Abordagem Musical CLATEC. Podemos mencionar também que esta nos remeteu a um referencial teórico baseado em nossas vivências, conduzindo-nos a uma compreensão de conhecimentos pertinentes às várias áreas.

Na técnica da documentação direta, adotamos a pesquisa de campo mediante a aplicação da "Oficina de Música com Abordagem Musical CLATEC" a um grupo de adolescentes e jovens comuns e aqueles com necessidades educacionais específicas (deficientes visuais). Durante sua aplicação, descrevemos as observações referentes ao programa, à aprendizagem e à inclusão. Essa técnica foi aplicada mediante a observação direta intensiva, combinada com a observação participante artificial[124]. Aplicamos observação, entrevistas e questionamentos diretos. Na observação participante, atuamos com o grupo e o observamos (vendo, ouvindo, interagindo, examinando fatos e fenômenos) durante a aplicação do curso. Quanto às entrevistas, estas aconteceram em vários momentos – antes, durante e depois da aplicação do curso. Os questionamentos foram realizados durante as aulas e constaram do item 13, do Plano de Aula – Autoavaliação do ensino/educador,.

Cabe aqui ressaltar que, ao aplicarmos a observação participante, fizemos a aproximação íntima entre pesquisados e pesquisador, conhecimento e participação, num processo bilateral de construção do ensino-aprendizagem. Para Lakatos e Marconi (2003), esta técnica "consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele" (2003, p. 196). Pedro Demo também menciona que a

> *pesquisa participante produz conhecimento politicamente engajado*. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados (2008, p. 8). (itálico do autor)

[124] Na observação participante artificial "o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações". (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196).

Em se tratando de marginalizados, queremos enfatizar que, no nosso caso, o público-alvo é constituído por educandos comuns (pertencentes à minoria desprivilegiada socialmente) e aqueles com necessidades educacionais específicas – deficiência visual. Em nosso país, estes ainda não são contemplados com uma educação pública de qualidade, que atenda, coerentemente, às suas necessidades educacionais, sociais e profissionais, embora haja uma legislação que os apoiam e alguns poucos exemplos de ponta.

Durante a implantação e implementação da nossa Oficina Música, utilizamos várias técnicas de trabalho, mediante o preenchimento de: Ficha Individual de Pré-Inscrição; Ficha Individual de Inscrição; Plano de Aula; Ficha Individual/Coletiva de Avaliações Contínua e Final e Ficha de Registro de Informações (vide Apêndices E, F, I e J).

A ficha da pré-matrícula forneceu dados para reconhecermos o perfil da clientela e, na oportunidade do preenchimento, apresentar uma síntese do nosso trabalho. Nesta constaram os itens: Identificação, Endereço, Informações Pessoais e Informações Adicionais. A ficha individual de matrícula teve o objetivo de conhecer mais profundamente a clientela envolvida – informações mais detalhadas de identificação, endereço, informações pessoais, informações adicionais referentes às deficiências adquiridas, informações sobre os conhecimentos musicais e expectativa do curso.

Os 12 Planos de Aula que apresentaram as ações previstas/realizadas, representam o registro real do processo para futuros estudos. Cada Plano correspondeu a dois encontros/aulas em que constaram os 15 itens: 1. Cabeçalho; 2. Identificação; 3. Tema do Encontro; 4. Objetivo Geral; 5. Objetivos Específicos; 6. Conteúdos; 7. Atividades Didáticas; 8. Recursos; 9. Avaliação; 10. Atividades Não Presenciais; 11. Referências; 12. Apêndices; 13. Anexos; 14. Autoavaliação do ensino/educador; e 15. Comentários e Recomendações.

As fichas de avaliação individual e coletiva referiram itens sobre conhecimentos adquiridos e convivência entre os participantes.

5.3 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Neste subitem estão inseridos os pontos relevantes para a organização da pesquisa, iniciando com a delimitação do grau de envolvimento dos estudantes com a música, as características da Instituição, do pessoal do corpo administrativo e dos envolvidos diretos no processo de ensino-aprendizagem.

5.3.1 Delimitação do grau de estudo musical

Por concebermos que a Abordagem Musical CLATEC pode ser ministrada em até dois anos letivos, para adolescentes e jovens que se encontram no nível de ensino médio, optamos por realizar uma vivência de apenas quatro meses, que correspondeu a, aproximadamente, 20% do seu conteúdo total e, consequentemente, ao nível de iniciação musical. Estruturamos o trabalho basicamente com os seguintes conteúdos:

a) Conceitos básicos de ergonomia, organologia da família dos instrumentos e características de representação dos instrumentos quanto à sua fonte de construção; conhecimentos e criação sonora corporal e construção de instrumentos musicais alternativos de percussão;
b) Conhecimentos de música e sobre música, relacionados aos produtos musicais trabalhados;
c) Músicas étnicas, populares e eruditas, de diversos estilos e épocas, a partir de sua apreciação tátil-visual-auditiva, e de conceitos teóricos musicais vivenciados;
d) Conceitos e aplicação da notação musical básica, técnicas preliminares de postura corporal e de palco, respiração, iniciação ao canto em conjunto e iniciação à flauta doce;
e) Performances – didática e artística de formas individual e em grupo;
f) Criação de pequenas células rítmicas e melódicas; criação de exercícios, arranjos e pequenas canções;
g) Conceitos, procedimentos e atitudes referentes aos temas transversais pertinentes à turma.

5.3.2 Características da instituição

A Oficina de Música foi realizado no Colégio Estadual da Bahia.[125] Este estabelecimento de ensino foi fundado, em 1836, com o nome de Liceu Provincial da Bahia. Em 1890 passou a se chamar Instituto Oficial de Ensino Secundário e, em 1895, foi denominado Ginásio da Bahia. Finalmente, em 1942, recebeu o nome de Colégio Estadual da Bahia – Secção CENTRAL. Este foi o primeiro colégio de nível de ensino médio a ser criado

[125] Colégio Estadual da Bahia – Colégio Central. Endereço: Av. Joana Angélica, Praça Carneiro Ribeiro, s/n CEP: 40.050 – 010. Tel.: (71) 3321 – 2882. Bairro de Nazaré.

no estado da Bahia. Em 2005 constava de 45 salas de aula, distribuídas em seis prédios ou pavilhões de aulas que foram construídos em anos distintos.

A Oficina de Música foi realizada no *Pavilhão de Aulas Moura Bastos*. Este Pavilhão é dividido em duas partes de dois andares. A parte da direita, tem seis salas de aula e mais uma sala para fotocopiadora, com entrada independente. Na parte da esquerda tem: no andar térreo, uma cantina e três salas de aulas; no andar superior, destinado à área de Arte, estão instalados um anfiteatro, um pequeno sanitário interligado a um camarim, uma pequena sala para coordenação, e duas salas de aula bem espaçosas.

O referido Colégio apresenta boas condições físicas para o trabalho, por dez motivos básicos pontuais, assim como por:

- Ser um colégio público localizado no centro da cidade – bairro de Nazaré;
- Localizar-se próximo a dois terminais de ônibus (Terminais Lapa e Barroquinha);
- Estar situado próximo a supermercados, shoppings, lojas, farmácias, livrarias, igrejas, entre outros serviços;
- Ser de fácil acesso a todas as pessoas, possuindo largas calçadas, de ampla circulação, com estacionamento para funcionários e visitantes;
- Possuir ligação com a Estação da Lapa e esta com os Shoppings Piedade e Center Lapa, assim como com o Centro de Apoio Pedagógico (CAP)[126], mediante calçadas com pisos sinalizados (pista em alto-relevo para as pessoas com deficiência visual);
- Possuir um anfiteatro, sanitário coletivo e uma sala espaçosa, todos disponíveis para a aplicação da nossa oficina;
- Dispor de sala com um quadro-negro, um armário grande, 20 carteiras, e seis mesas pequenas e individuais com suas respectivas cadeiras;
- Possuir uma cantina e uma fotocopiadora à nossa disposição;
- Possuir vias internas que facilitam o acesso às demais dependências do Colégio, sinalizadas, parcialmente, por calçadas largas; e
- Ministrarmos aulas de música, continuamente, há mais de 15 anos e estarmos familiarizados com o local, os serviços, e o pessoal de apoio disponíveis.

---

[126] Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – BAHIA. Telefone (071) 3322-4133. Salvador – BA. E-mail: ccruz.cap@sec.ba.gov.br

Ressaltamos que o Colégio Central, hoje em fase de reestruturação física e administrativa, já foi uma referência nacional de instituição pública de alta qualidade. Muitos dos seus educandos prestaram e ainda prestam significativas contribuições sociais ao país, nas mais variadas áreas do conhecimento. Ressaltamos também a participação efetiva dos seus educandos contra a ditadura militar, nas décadas de 60 e 70 do século passado, o que denotou a participação e reflexão crítica dos discentes naquela época, contra o autoritarismo e o cerceamento de liberdade democrática dos cidadãos.

5.3.3 Características do quadro de pessoal administrativo

Quanto aos funcionários do Colégio Central, foram 22 pessoas que fizeram parte indiretamente do processo de aplicação da oficina:

- o diretor geral e sua secretária;
- o vice-diretor do turno vespertino e sua secretária;
- o chefe de departamento de arte;
- 05 professores de áreas variadas;
- 02 supervisores de manutenção e limpeza;
- 03 funcionários da cantina;
- 02 funcionários da fotocopiadora
- 04 porteiros do turno vespertino, localizados na portaria principal de pedestres e na portaria secundária (garagem);
- o vendedor ambulante do picolé “Capelinha”, que trabalha dentro do colégio há mais de 35 anos.

Inicialmente, nos reportamos ao Diretor e Vice-Diretora e suas respectivas Secretárias, e solicitamos autorização para ministrarmos aulas de Música, de forma habitual, mas com o perfil de uma Oficina de curta duração – quatro meses, contando com, no máximo, seis educandos cegos que estudam em outras instituições de ensino. Todos estes educandos deveriam ser oriundos de colégios públicos de Salvador e que estivessem recebendo atendimento pedagógico no CAP e/ou pelo ICB[127]. Após a autorização verbal da aplicação da Oficina, as autoridades nos solicitaram que anunciássemos o referido evento na reunião de coordenação. Isto aconteceu cinco dias após, juntamente com o chefe de departamento de arte

[127] Instituto de Cegos da Bahia – ICB. Rua São José de Baixo, 55 – Barbalho. CEP: 40300-770 – Salvador-BA. Tel. (71) 3242-1073 – E-mail: <icb@institutodecegos.org.br>.

e mais cinco professores das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, todos comprometidos com a causa da inclusão na escola.

Na mesma semana, contatamos com os supervisores de manutenção e limpeza e os Porteiros e falamos sobre a oficina de música, como eles deveriam cuidar das calçadas e ambientes internos do Pavilhão Moura Bastos, assim como receber e conduzir os novos educandos ao nosso espaço de trabalho.

Depois, nos direcionamos à cantina, e conversamos com a pessoa responsável e com dois funcionários de balcão, sobre os lanches a serem servidos no horário do descanso (recreio e/ou descanso) e sobre as características específicas desses educandos. Saboreamos todos os produtos disponíveis à venda (refrigerantes, sucos, refrescos, salgados e doces) e anotamos os seus respectivos nomes, sabores, texturas, formas, temperaturas, cores, valores nutritivos e preços. Aproveitamos a oportunidade para negociarmos pagamentos com descontos e formas específicas de tratamento com os nossos futuros educandos cegos. Improvisamos uma pequena demonstração prática no próprio balcão da referida cantina.

No outro dia, conversamos com o vendedor ambulante, nosso conhecido desde a época em que estudávamos no mesmo Colégio Central. Também experimentamos todos os seus famosos sorvetes Capelinha (manga, mangaba, tapioca, coco, tamarindo, morango e umbu) e fizemos as devidas anotações e os procedimentos, aqueles realizados na cantina.

De uma forma geral, informamos a todas estas 22 pessoas pontuais, quanto: à relevância da aplicação da nossa Oficina de Música no Colégio; aos seus objetivos social e educacional; ao perfil da clientela inclusiva e suas características básicas; ao tratamento de condução desta clientela; às possíveis parcerias e gestos de solidariedade junto a todos os envolvidos.

Aos diretor, vice-diretora, secretárias e supervisores de manutenção e limpeza, foram feitas duas solicitações: 1. providência da limpeza permanente do anfiteatro, da sala de aula, do sanitário e das escadas de acesso a estes espaços; e 2. a desobstrução (retirada de entulhos) das calçadas internas de acesso ao Pavimento Moura Bastos, onde foi ministrado a Oficina de Música.

Oportuno se faz lembrar que entregamos ao Diretor Geral, Vice-Diretora e Chefe de Departamento uma cópia do Programa da Oficina (Apêndice G). A todos os envolvidos, oferecemos uma cópia da Declaração de Salamanca/1994, com o objetivo de divulgar os caminhos da inclusão escolar e social das pessoas com deficiência que vivem à margem da sociedade. Nenhum deles tinha conhecimento do referido documento internacional.

Na semana seguinte, distribuímos os convites de participação da Oficina em todas as 45 salas de aula do Colégio (Apêndices B e C) e em quatro Instituições que prestam atendimento especializado às pessoas cegas. Nessas Instituições, tivemos o cuidado de entregar também uma cópia dos convites (Apêndices B e D) escritos em Braille.

5.3.4 Características dos envolvidos diretos

As pessoas diretamente envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da nossa Oficina foram 38 pessoas (educandos, estagiários, educadora, convidados e museólogos):

a) 16 educandos comuns que estudavam no Colégio Central;
b) 03 educandos com deficiência visual que estudavam no CAP – Apoio Pedagógico;
c) 03 educandos com deficiência visual que estudavam no ICB – Canto Coral;
d) 01 estagiária do Curso de Licenciatura em Teatro da UFBA;
e) 02 estagiários do Curso de Licenciatura em Música (01 da UFBA e a outra da FACESA)
f) 01 estagiário do curso de Fisioterapia da FIB;
g) 01 educadora para ministrar a Oficina;
h) 03 instrumentistas convidados especiais;
i) 06 funcionários de dois museus visitados (museólogos e estagiários em museologia).

Dos 16 educandos comuns, todos cursavam o ensino médio no próprio Colégio Central – seis no primeiro ano, seis no segundo ano e quatro no terceiro ano. Eles nunca tinham estudado música, mas dois deles tocavam violão “de ouvido”, e um deles cantava no Coral da sua Igreja. Ninguém tinha conhecimento musical formal.

Quanto aos seis educandos com deficiência visual, todos estudavam em colégios públicos – dois cursavam a 7ª. série do Ensino Fundamental, três cursavam o 2º. ano do Ensino Médio e um cursava o 3º. ano de Ensino Médio. Importante mencionarmos que todos moravam em bairros periféricos da cidade de Salvador. Três deles tinham acompanhamento pedagógico no CAP, sendo que um deles estava, há seis meses, tocando bateria “de ouvido” com um amigo, e o outro já tinha estudado violão por três meses e desistiu, por dificuldade de aprendizagem quanto à metodologia adotada pelo professor. Os outros três educandos participavam do Coral do ICB, mas não tinham nenhum conhecimento teórico musical e “detestavam” a Musicografia Braille.

Quanto aos quatro estagiários de cursos de ensino superior que acompanharam a Oficina, uma cursava o último semestre do Curso de Licenciatura em Teatro, e seu estágio de observação fazia parte de uma das suas atividades de curso. Quanto aos outros dois estagiários do curso de Licenciatura em Música, de duas faculdades distintas, todos estavam fazendo "observação com participação", tarefas a serem cumpridas nos componentes curriculares – Iniciação Musical II (Escola de Música da UFBA) e Fundamentos da Educação Musical III (Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador - FACESA).

O estudante/estagiário do Curso de Fisioterapia da Faculdade Integrada da Bahia (FIB) cursava seu sexto semestre e estava colaborando com a Oficina de Música, no sentido de nos orientar quanto à postura corporal adequada dos nossos educandos em variadas modalidades: agachados, encaixados, sentados, em pé, relaxados, tencionados, em atividade instrumental, andando, correndo, entre outros estados corporais e de movimento. Estes conhecimentos faziam parte do componente curricular Ergonomia I que ele tinha cursado no seu semestre anterior (2005.1). Este estudante/estagiário nos ofereceu orientações técnicas presenciais e à distância, mediante nossa solicitação, fornecendo descrições oral e escrita dos comportamentos inadequados dos educandos, principalmente ao assistir ao audiovisual de curta amostra de cenas filmadas durante todo nosso processo de ensino. Ele esteve nos orientando em sala de aula, presencialmente, por seis vezes, para realizar observação direta referente ao seu foco de trabalho, mas, ficando à disposição por todo o tempo de duração da referida Oficina. Durante o processo de aplicação da Oficina, o referido estudante/estagiário nos forneceu variados exercícios de relaxamento corporal e de correção postural. Ressaltamos que ele estudou música durante sua infância e tocou violino por cinco anos consecutivos, portanto, conhecedor do processo musical que estava sendo aplicado durante a Oficina.

A autoria, a direção e a execução da referida Oficina de Música ficaram sob nossa responsabilidade, em tempo integral. Contamos também com cinco visitantes: dois professores do Colégio Central; dois instrumentistas (de violão e flauta,) e um educando musical que toca violino.

Durante a aplicação da Oficina, realizamos duas visitas técnicas a dois museus, situado no Centro Histórico de Salvador, com o objetivo de conhecerem artefatos, instrumentos musicais e demais utensílios domésticos oriundos de dois grupos étnicos que marcaram a nossa história – indígena e africano. Mas, para que as visitas técnicas fossem significativas, contamos com seis profissionais da área: dois deles são diretores e museólogos dos respectivos museus e, quanto aos demais, eram estagiários do curso de Museologia da UFBA. Antes de serem realizadas as visitas citadas, foram necessários três encontros com os

funcionários, constando de: apresentação e agendamento do encontro; entrega do Programa da Oficina e explicações adicionais; e encontro com os estagiários para os acertos finais do processo das visitas técnicas.

Repetindo os mesmos procedimentos realizados no Colégio Central, todas as 38 pessoas envolvidas foram informadas quanto: à relevância da Oficina de Música e seus objetivos social e educacional; ao perfil de educandos e suas características básicas, tendo em vista a inclusão; ao tratamento de condução destes e técnicas de percepção táctil dos objetos em exposição, aplicadas às pessoas com deficiência visual; e possíveis parcerias e gestos de solidariedade junto aos envolvidos. Foi fornecida a cada um, também, uma cópia da Declaração de Salamanca/1994, com o objetivo de divulgar os caminhos da Inclusão. Apenas os educandos da UFBA, da FACESA e os diretores dos museus tinham conhecimento do referido documento.

Vejamos, a seguir, as características específicas de cada educando da Oficina de Música e dos estagiários universitários que muito colaboraram neste processo. Para preservar as identidades dos educandos cegos, optamos, coletivamente, por utilizar nomes fictícios, originados dos seus verdadeiros nomes para facilitar as referidas identificações internas. Quanto aos educandos videntes, a pedido dos próprios, mantivemos seus nomes reais. Quanto aos estagiários universitários, todos os quatros solicitaram que seus nomes fossem mencionados na íntegra.

Quadro 30 - Relação dos participantes da Oficina de Música/2005

RELAÇÃO DOS EDUCANDOS DA OFICINA DE MÚSICA			
No.	**Educandos Idades**	**CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DOS EDUCANDOS** (Segundo entrevista realizada na pré-matrícula e matrícula)	
		Especificida de Física	(Hábitos. Preferências. Desagrados. Desejos)
GRUPO A – EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (17 a 22 anos de idade)			
01	Alexandre 17 anos	Cego	7ª. série do Ensino Fundamental. Ouve música todos os dias. Gosta de conversar com amigos comuns. Muitas vezes é discriminado nas ruas. Deseja estudar música em uma escola. É atendido pelo CAP.
02	Jocineide 19 anos	Cego	2º ano do Ensino Médio. Canta no Coral do ICB. Considera-se uma cantora de banheiro. Gosta de música baiana. Quer estudar música de partitura.
03	Marina 19 anos	Cego	2º ano do Ensino Médio. Ouve música todos os dias. Gosta de passear. Não tem muitos amigos. Deseja ficar mais tempo fora de casa para estudar outras coisas mais. É atendida pelo CAP.
04	Ronaldinho 18 anos	Cego	7ª. série do Ensino Fundamental. Está tocando bateria. Gosta de tudo que tem a ver com música. Não gosta de estudar. Quer aprender música de forma séria. É atendido pelo CAP.
05	Vanda 21 anos	Cego	3º ano do Ensino Médio e Canta no Coral do ICB. Gosta dos seus amigos comuns. Não gosta de pessoas tristes. Quer estudar música para conhecer mais coisas sobre ela.

Cont. Quadro 30

06	Silmara 22 anos	Visão Subnormal	2º ano do Ensino Médio e ex-aluna do Colégio Central. Tem conhecimento inicial do Sistema Braille, e raramente pratica sua leitura e escrita. Está perdendo a visão gradativamente. Participa do Coral do ICB. Gosta da prima Vanda e de sair com ela. Não gosta de ficar na fossa por causa de namorado. Deseja estudar música e está feliz, pois nunca teve oportunidade.
GRUPO B – EDUCANDOS COMUNS (17 a 21 anos de idade)			
07	Alessandra 17 anos	Comum	2º ano do Ensino Médio. Gosta de Arte, cinema e de fazer amigos. Nunca teve oportunidade gratuita de estudar música. Detesta falsidade e pessoas metidas. É membro de uma das Igrejas Evangélicas de Salvador. Quer tocar flauta doce para poder ensinar na sua Igreja.
08	Alex 18 anos	Comum	2º ano do Ensino Médio. Considera-se uma pessoa muito tímida. Não tem muitos amigos, pois fica o tempo todo em casa ou na escola estudando. Queria tocar violão, mas flauta também será um bom começo. Não gosta da discriminação contra afrodescendente que acontece na Bahia. Está louco para aprender música e ficar tocando em casa e para sua vizinha e amiga de infância.
09	Carla 18 anos	Comum	3º ano do Ensino Médio. Gostaria de fazer vestibular para Música, mas sabe que não é o momento. Gosta de: cinema, todo tipo de música, fazer amigos. Deseja ser artista e saber fazer tudo. Não gosta da sua situação financeira que lhe impede de participar de cursos que dependem de dinheiro. Ainda não sabe se vai prestar o exame vestibular.
10	Dan 17 anos	Comum	2º ano do Ensino Médio. Adora de paixão a música e toca e canta de ouvido. Quer ser um cantor famoso. Não gosta da situação que vive, pois não tem dinheiro para nada. Está louco para aprender a ler música e cantar melhor. Quer servir ao exército.
11	Ítala 19 anos	Comum	3º ano do Ensino Médio. Já tentou tocar flauta sem ajuda do professor, mas não conseguiu. Participa de um grupo de jovens de uma Igreja e quer ensinar música futuramente. Gosta da vida, dos amigos, dos pais e adora a Deus. Não vê a hora de poder ler e tocar flauta doce. Detesta falsidade e ver mendigos nas ruas.
12	Jamile 18 anos	Comum	3º ano do Ensino Médio. Sente-se atraído por música, mas nunca conseguiu aprender nada. Detesta ver música escrita na pauta, pois se sente impotente para aprender qualquer sinal. Quer tocar de ouvido e acha que não vai aprender de verdade. Gosta de viajar, de conversar com amigos e praia.
13	Jeisiane 17 anos	Comum	2º ano do Ensino Médio. Sente-se uma pessoa muito tímida e sem coragem de falar em público. Deseja fazer música para se desinibir e também porque deseja tocar flauta doce muito bem. Detesta descriminação que sofre na escola e nas ruas. Ser negra parece ser quase um castigo. Gosta de dançar, cantar e de praia. Quando tem dinheiro vai ao cinema.
14	Jucineide 21 anos	Comum	3º ano do Ensino Médio. Não vai fazer vestibular, pois sabe que não vai passar, por ser muito concorrido. Detesta sua condição de vida: sem foco, sem rumo, sem dinheiro e com seus pais brigando o tempo todo. Gosta de música e acha que vai adorar tocar flauta doce. Quer ser uma pessoa criativa na música. Gosta de praia e tem alguns amigos no bairro.
15	Laura 18 anos	Comum	2º ano do Ensino Médio. Veio do interior da Bahia e não tem muitos amigos aqui em Salvador. Já estudou violão de ouvido, mas não aprendeu nada. Gosta de todo tipo de música e quer ser cantora. Tocar flauta vai ser um grande desafio, pois pretende tocar na banda de sua cidade. Talvez vá fazer vestibular para música. Detesta pessoas castradoras e falsas.
16	Márcio 19 anos	Comum	1º ano do Ensino Médio. Já lutou muito para fazer um curso de Música, mas nunca teve oportunidade e nem dinheiro. Já tem sua flauta doce e deseja ensinar este instrumento aos meninos do seu bairro, lá em Camaçari. Fica triste por não ter tido a oportunidade de estudar música na sua escola, pois tinha a certeza de que seria um excelente músico. Gosta de música, de cinema, de futebol e de praia.
17	Nídia 20 anos	Comum	2º ano do Ensino Médio. Que felicidade! Fazer música representa um dos seus maiores sonhos. Pena que foi muito tarde! Detesta estudar as disciplinas chatas do colégio. Gosta de fazer amigos, embora se considere uma pessoa muito tímida. Tem vergonha de falar e de cantar em público, mas deseja ser artista. Gosta apenas de ver a praia e de passear de bicicleta.

Cont.....

Cont. Quadro 30

18	Rafael 18 anos	Comum	2º ano do Ensino Médio. Considera-se uma pessoa muito tímida e não tem muitos amigos. Acha curioso estudar com os cegos, pois nunca teve oportunidade de falar com um. "O cego da minha cidade, as pessoas criticavam e zombavam muito dele. E eu também participava desta brincadeira de mau gosto". Agora fico com vergonha de tudo isto. Gosto de música e desejo saber tocar um instrumento.
19	Sandra 16 anos	Comum	1º ano do Ensino Médio. É evangélica e considera-se uma pessoa muito tímida. Quer aprender música para louvar a Deus durante os cultos de que participa na sua Igreja Batista. Deseja aprender a LIBRA e depois o Braille para um dia evangelizar melhor as pessoas surdas e cegas. Quer muito aprender a tocar na flauta doce as músicas da sua Igreja.
20	Samile 16 anos	Comum	1º ano do Ensino Médio. Extremamente tímida. Deseja estudar música para se soltar mais um pouco. Detesta falsidade, carnaval e local com muito barulho. Seu maior desejo agora é saber tocar flauta doce e ter um monte de partitura de músicas populares e de filmes. Não gosta de sair de casa. Vai à sua igreja aos domingos e almoça com seus avós.
21	Tito 17anos	Comum	1º ano do Ensino Médio. Tem muita vergonha de falar e de cantar. Deseja ser uma pessoa mais extrovertida e seus pais falaram que a música iria lhe ajudar. Gosta de ouvir música baiana, de futebol e de praia. Detesta comer verdura. Está curioso em saber da sua futura atuação como estudante de música.
22	Vinícius 16 anos	Comum	1º ano do Ensino Médio. Adora cantar e tocar violão de ouvido. Participa de uma dupla juntamente com Dan. Gosta de sua avó e de passar férias na sua cidade natal. Detesta falsidade e sabe que um dia vai ser famoso. Canta música sertaneja, de preferência. Deseja fazer vestibular para Música.
RELAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS ESTAGIÁRIOS			
No.	**ESTAGIÁRIOS (Nomes reais)**		**PROCEDÊNCIAS ACADÊMICAS**
01	Ramona de Santana Gayão		Estuda na Escola de Teatro da UFBA - Curso de Licenciatura em Teatro. Gosta de música e está interessada em conhecer o processo de estudo das pessoas DVs.
02	Bruno da Silva Costa		Estuda na Escola de Música da UFBA - Curso de Licenciatura em Música. Deseja participar da Oficina de Música para ampliar seus conhecimentos didáticos.
03	Manuela Borges Oliveira		Estuda na Faculdade Evangélica de Salvador - Curso de Licenciatura em Música. Deseja participar da Oficina de Música para vivenciar os conhecimentos apreendidos referentes ao componente curricular - Educação Musical Especial.
04	Heitor Gottschall Pinto Trindade Nagy		Estuda na Faculdade Integrada da Bahia - Curso de Fisioterapia. Estudou violino por cinco anos e está curioso para ver na prática as distorções físicas comportamentais e poder contribuir no processo do Curso com seus conhecimentos adquiridos na sua formação universitária – componentes curriculares Ergonomia I e Ergonomia II.

Fonte: Própria da autora

Na relação de educandos cegos podemos observar que dois deles frequentam a 7ª. série do Ensino Fundamental. O inciso IV do Artigo 24 da atual LDB nos autoriza o agrupamento de educandos de diversos níveis para construção e aquisição de determinados conteúdos curriculares, também, na área de Arte. Este inciso menciona que "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares" (BRANDÃO, 2003, p. 70).

5.4 IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA OFICINA

Após estudarmos a Abordagem CLATEC (1997), os documentos internacionais e nacionais referentes à educação básica, e mediante a observação das nossas vivências musicais com turmas inclusivas, reestruturamos a referida abordagem, no sentido de solidificar os conceitos básicos, fundamentar as ações, ampliar as atividades musicais, criar e construir inúmeros instrumentos e materiais didáticos pertinentes aos temas a serem trabalhados. Em seguida, tivemos a preocupação de solicitar, a dois profissionais da área, as leituras necessárias para observar os pontos positivos e negativos existentes entre os itens construídos. Estruturamos o Plano da Curso da Oficina conforme os objetivos e conteúdos básicos que atendessem, em igualdade de condições e oportunidades, o público-alvo. Tivemos a preocupação de deixar em aberto as possibilidades de inserção dos conhecimentos e atitudes musicais oriundas dos educandos.

Dando continuidade, organizamos, por conta própria, toda a infraestrutura para ser aplicada à Oficina de Música, pois o Colégio Central não dispunha de nenhum recurso didático-musical (equipamentos, instrumentos, livros etc.). Providenciamos a compra de um teclado, 25 flautas-doce (Yamaha, modelo soprano/germânico), livros, partituras, lápis e borrachas, canetas, tubos de cola, massa de modelar, materiais para a construção dos instrumentos alternativos e para os materiais didáticos. Compramos também todo o material de limpeza de sala e do sanitário, assim como: vassoura, vassourinha, sabão em pó, água sanitária, papel higiênico, toalha descartável, toalha de pano, sabonete, álcool, desodorante de ambientes, detergente, copos, pratos e talheres descartáveis, garrafas térmicas para armazenar água filtrada, e outros materiais. Providenciamos o possível cardápio a ser oferecido no recreio (descanso), a ocorrer na metade do tempo de cada encontro/aula. Em paralelo, realizamos as ações referentes aos: convites de participação da Oficina, pré-matrícula, encontros e seleção dos estagiários, e matrícula dos envolvidos.

No decorrer do processo tivemos que modificar a sistemática dos encontros para atender à clientela, ao calendário acadêmico e aos nossos objetivos. A aplicação da Oficina de Música ocorreu de forma presencial, de setembro a dezembro de 2005, período em que foram realizados os encontros nas dependências do Colégio Central, além das visitas a dois museus da cidade e a um teatro. A manutenção da limpeza das salas era realizada por todos nós, educandos e educadores, pois somente uma vez na semana as dependências físicas, onde realizávamos a Oficina, recebiam limpeza parcial por parte dos funcionários do Colégio.

A cada final de encontro fazíamos uma pequena reunião (educadora/estagiários) para avaliarmos os resultados. No início, a turma de educandos com deficiência visual não se integrava com os demais e vice-versa. Mas, como já tínhamos solicitado ao nosso orientador de tese uma estagiária de Licenciatura em Teatro, esta veio trabalhar conosco, no sentido de realizar atividades com o corpo, de trabalhar as relações afetivas e pessoais usando técnicas corporais, de ludicidade e de dramatização.

Por considerar de importância fundamental para o crescimento de uma pessoa, seja de qualquer faixa etária, as atividades corporais foram os elos imprescindíveis para a construção dos conhecimentos musicais, para a interação dos envolvidos, e para a criação de imagens mentais de conceitos e objetos variados. Imediatamente, optamos por disponibilizar 30 minutos de cada encontro para este tipo de atividade, sempre interligada ao fazer musical que a precedia.

5.4.1 Construção do projeto/programa da oficina

O Programa da Oficina (Apêndice G), foco parcial, empírico, da nossa pesquisa, contém uma equilibrada oferta de atividades musicais entrelaçadas aos temas transversais, temas estes pertinentes à vida do educando. Este programa, que contempla aproximadamente 20% da nossa Abordagem Musical CLATEC, traça os caminhos musicais a serem percorridos pelos educandos, assim como o nível de envolvimento musical a ser trabalhado. Este Programa foi pré-aplicado parcialmente, por duas vezes em anos anteriores, a duas clientelas mistas da Fundação Cultural do Estado da Bahia.

Durante a efetiva aplicação da Oficina no Colégio Central tivemos o cuidado de contemplar as seis atividades básicas musicais em possível igualdade de oportunidade. Todos os conhecimentos e ações foram fundamentados em métodos e abordagens de educadores renomados, em documentos nacionais da educação básica, assim como nos conceitos e exercícios básicos referentes às pessoas com deficiência visual. Com o decorrer do curso, tivemos que simplificar ainda mais o Programa da Oficina para atender aos conteúdos de todas as modalidades, em igualdade de quantidade e qualidade. Vale ressaltar que todos os custos financeiros ficaram sob nossa responsabilidade.

5.4.2 Seleção dos envolvidos

No mês de abril de 2005 procuramos pessoalmente as instituições educacionais que trabalham com educandos cegos – ICB, CAP, Sociedade da Aliança dos Cegos da Bahia (SACB) e Associação Baiana de Cegos (ABC) – e apresentamos a nossa Proposta de Oficina. A cada uma delas oferecemos duas vagas aos seus associados/educandos, desde que estes estudassem em colégios públicos de Salvador, em nível médio, que dominassem o Sistema de escrita e leitura Braille, que nunca tivessem estudado música formalmente, e que desejassem estudá-la por entre agosto a dezembro de 2005.

Deixamos, em cada instituição visitada, dois cartazes de divulgação da Oficina de Música, escritos em Braille e em negro, assim como dois convites de participação (Apêndices B e D). O mesmo procedimento foi realizado no Colégio Central, em 45 salas do curso matutino de ensino médio; falamos do objetivo da Oficina e convidamos os interessados leigos em música a participarem do processo de trabalho. Afixamos junto ao quadro-branco duas cópias do cartaz de divulgação da Oficina e do convite de participação (Apêndices B e C) e distribuímos internamente 100 cartazes. Após uma semana, fizemos uma pré-matrícula, e registramos 36 pessoas interessadas que atendiam os requisitos da Oficina.

Após o período de férias, na segunda semana de julho, reiniciamos nossa caminhada rumo à realização da Oficina de Música. Enviamos novamente os convites a todos os centros educacionais já mencionados e realizamos contatos telefônicos com os educandos do Colégio Central, inscritos na pré-matrícula. A todos os interessados disponibilizamos o nosso número particular de telefone e, por várias vezes, tínhamos que realizar longas explicações sobre as informações adicionais do processo de ensino. Muitos deles não admitiam a ideia de aprenderem música junto com os possíveis colegas cegos.

Na segunda semana do mês de agosto realizamos o nosso primeiro encontro para efetivar as matrículas e realizar o acolhimento dos educandos com deficiência visual. Apenas duas instituições nos apresentaram os seis educandos, conforme perfil desejado (ICB e CAP), e 22 educandos do Colégio Central confirmaram suas participações. As desistências da clientela do Central, que constou de 10 pessoas, foram decorrentes de vários fatores alheios à nossa vontade, conforme declararam pessoalmente ou por telefonemas:

a) Mudança de bairro de residência - 01 pessoa;
b) Transferência de escola - 02 pessoas;
c) Troca de turno de aula por motivo de trabalho - 02 pessoas;
d) Trabalho junto aos seus familiares no turno vespertino - 02 pessoas;

e) Seus pais proibiram o estudo de música no ano de realização do vestibular - 02 pessoas;
f) Desinteresse de estudar música - 01 pessoa.

No primeiro dia de aula, contamos com 26 estudantes, sendo que 16 eram educandos do Colégio Central. Entregamos a todos os inscritos uma flauta doce (Yamaha) nova. Infelizmente quatro educandos do Colégio Central, nunca mais apareceram e nem nos procuraram para devolver as flautas doces recebidas. Estes mudaram de telefones para contatos e achamos que não era pertinente procurá-los em sala de aula. Apenas mandamos recados afetivos por seus colegas, comunicando-lhes que "*estávamos esperando ansiosamente por todos para iniciarmos nossa Oficina de Música*".

Portanto, durante todo o processo, contamos apenas com 22 educandos participantes – 16 educandos comuns e seis educandos com deficiência visual. Optamos por não convidar mais ninguém para compor o número dos faltosos. No decorrer do processo estruturamos, burocraticamente, esta turma mista em dois grupos: o Grupo A correspondente aos educandos com deficiência visual e o Grupo B, correspondente aos educandos comuns. Em sala de aula, o Grupo A ficava localizado em semicírculo, sempre à frente, perto da educadora e sentados em cadeiras com mesas individuais. Cada educando cego tinha sempre à sua direita, a companhia de um colega vidente que estava sentado em sua carteira de braço. Os demais educandos do Grupo B estavam sentados em fileira de semicírculo, em suas carteiras de braço. Os estagiários se revezavam em variados locais da sala.

5.4.3 Aplicação da oficina

Conforme descreveremos no Quadro a seguir, a Oficina de Música foi realizada no período de 09 de setembro a 15 de dezembro de 2005. Inicialmente era para ser realizado apenas nas terças-feiras e quintas-feiras, das 14 às 17 horas. Mas, devido à necessidade de trabalhar, à parte, os conceitos musicais e extramusicais pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem junto aos educandos com deficiência visual, fizemos um reajuste no calendário. Determinamos que, na sexta-feira, iríamos trabalhar, apenas com o Grupo A, as orientações de estudos práticos e teóricos musicais, em especial, os exercícios referentes à Musicografia Braille e técnicas de flauta doce.

Neste sentido, realizamos 34 encontros, perfazendo um total de 100 horas/aulas, com estudos orientados, ensaios gerais, visitas técnicas e apresentações didáticas e artísticas

(Quadro 31). Entretanto, no decorrer do processo, todos educandos aderiram aos dias e horários semanais adicionais.

Quadro 31 - Cronograma da Oficina

CRONOGRAMA DA OFICNICA DE MÚSICA Abordagem Musical CLATEC												
ATIVIDADES	**MESES/DIAS DAS AULAS**											
DOS MESES	**SETEMBRO** 8 encontros* = 23h			**OUTUBRO** 9 encontros* = 27h			**NOVEMBRO** 10 encontros* = 30h			**DEZEMBRO** 7 encontros* = 20h		
DIAS	**Ter.**	**Qui.**	**Sex**	**Ter.**	**Qui.**	**Sex**	**Ter.**	**Qui.**	**Sex**	**Ter.**	**Qui.**	**Sex.**
Aulas			**9 Aula e VT**	**4**	**6**	**7 (2h) ET**	**1**	**3**	**4 ET**		**1**	**2 ET**
Aulas	**13**	**15**		**11**	**13**		**8**	**10**		**6**	**8**	**9 (2h) ET**
Aulas	**20**	**22**	**23 ET**	**18**	**20**	**21+ VT**	**17**	**19**	**20 ET**	**13***	**15 AV Final**	
Aulas	**27**	**29**			**27** AV		**22+** VT-TCA	**24 AV**				
TOTAL **Encontros/Meses** **Horas**	**►08 + 09 + 10 + 07 = 34 encontros** **►23 + 27 + 30 + 20 horas/aulas = 100 horas.** *Em geral os encontros duraram 3 horas, com esporádicas exceções. **ET** – Estudos Técnicos. **VT** – Visita Técnica. **AV** - Avaliação											

Fonte: Própria da autora

Para melhor compreensão dos fatos, esclareceremos alguns procedimentos adotados durante o processo. As aulas foram realizadas em pares, nos seguintes dias, totalizando um conjunto de 12 encontros CLATEC:

a) **Setembro** – dias 9, 13/15, 20/22, 23, 27/29. No dia 9 foi a abertura da Oficina e visita técnica ao Colégio Central e no dia 23 foi realizado um estudo técnico do instrumento;
b) **Outubro** - dias 4/6, 7, 11/13, 18/20, 21, e 27. No dia 7 foi realizado estudos técnicos, no dia 21 uma visita técnica aos Museus Afro-Brasileiro e de Etnologia, e no dia 27, uma avaliação parcial;
c) **Novembro** – dias 1/3, 4, 8/10, 17/19, 20, 22 e 24. Nos dias 4 e 20 foram realizados estudos técnicos, no dia 22, uma visita técnica ao Teatro Castro Alves e, no dia 24, uma avaliação parcial dos conhecimentos teóricos e práticos musicais;
d) **Dezembro** – 1, 2, 6/8, 9, 13/15. Nos dias 2 e 9 foram realizados estudos técnicos e, no dia 15, a apresentação final, seguida da avaliação final.

Foram realizados, portanto: seis encontros referentes a Estudos Técnicos (ET),

quatro Visitas Técnicas (VT) (Colégio Central, Museus Afro-Brasileiro e de Etnologia, e Teatro Castro Alves); um ensaio geral; inúmeras apresentações didáticas (a cada semana, ao final de cada ciclo CLATEC); e duas apresentações didáticas extra sala de aula (uma no Hall de entrada do Colégio e a outra no Museu Afro-Brasileiro na ocasião de sua Visita Técnica).

5.4.4 Planos dos encontros/aulas

Para facilitar a observação sequencial das atividades musicais, assim como para nortear o foco deste estudo, optamos na construção do modelo de planos de encontro/aula descrito anteriormente no Capítulo IV e apresentado no Apêndice I e J. Em especial, fizemos algumas modificações, conforme apresentaremos a seguir.

Cada plano corresponde a dois encontros de aula em que foram trabalhados o ciclo das atividades CLATEC, preferencialmente em uma semana (terça-feira e quinta-feira). Este foi centrado nos objetivos e nos conteúdos conceituais, processuais e atitudinais das atividades musicais em foco, conforme modelo a seguir.

Quadro 32 - Modelo do plano de 2 encontros/aulas (ÇLA + TCE)

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA – Departamento de Arte **OFICINA DE MÚSICA: ABORDAGEM MUSICAL CLATEC** (Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação) (Profa. Brasilena G. Pinto Trindade) **MODELO DO PLANO DE 2 ENCONTROS (ÇLA + TCE) - NÚMERO 07** (Seis horas/aula)	
1. TEMA DOS ENCONTROS:	
2. OBJETIVO GERAL DOS DOIS ENCONTROS CLATEC (FOCO)	

I ENCONTRO - Dia .... de ..... de 2005 (ÇLA)

3/A OBJETIVOS ESPECÍFICOS		**4/A CONTEÚDOS** (Conceitual, Procedimental e Atitudinal)
Ç		
L		
A		
Temas Transversais		
5/A ATIVIDADES METODOLÓGICAS		**6/A RECURSOS** (Humanos, Espaciais, Equipamentos, Materiais, Didáticos e Financeiros).
Preparação 1A:		
Ç		
L		
A		
Recreio:		
Técnicas de Ensino –		

Cont.....

Cont. Quadro 32

7/A AVALIAÇÃO		8/A ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS
Ç		
L		
A		
Temas Transversais:		

II ENCONTRO - Dia .... de ..... de 2005 (TCE)

3/B OBJETIVOS ESPECÍFICOS		4/B CONTEÚDOS (Conceitual, Procedimental e Atitudinal)
T		
C		
E		
Temas Transversais:		

5/B ATIVIDADES METODOLÓGICAS		6/B RECURSOS (Humanos, Espaciais, Equipamentos, Materiais, Didáticos, e Financeiros).
Preparação 2B		
T		
C		
E		
Recreio -		
Técnicas de Ensino –		

7/B AVALIAÇÃO		8/B ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS
T		
C		
E		
Temas Transversais:		

* * *

9. AVALIAÇÃO GERAL:

10. OBSERVAÇÕES GERAIS	
Ç	
L	
A	
T	
E	
C	
TT	
O que ocorrer:	

11. REFERÊNCIAS
12. APÊNDICES
13. ANEXOS

Fonte: Própria da autora

Os ajustes que fizemos deste Plano de Encontro/aula constam da adição de um subitem denominado *Preparação* que fica localizado no início das *Atividades Metodológicas*. Este subitem fica reservado para o educador descrever o processo de preparação do ambiente, antes de dar início às suas aulas. O outro ajuste se refere à criação de um subitem denominado *Recreio*, espaço em que o educador poderá ou não monitorar as atividades do mesmo, como

por exemplo, garantir a integração dos Grupo A com o Grupo B. Acrescentamos também o subitem Técnica de Ensino no item Atividades Metodológicas para denominar as variadas técnicas de ensino a serem desenvolvidas.

5.4.5 Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

Em paralelo, para avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, construímos cinco instrumentos:

1. Ficha de Observação Postural;
2. Ficha de Observação do Desempenho Educacional, Afetivo e Social;
3. Ficha Individual de Avaliação da Aprendizagem;
4. Lista de Frequência dos educandos com conceito final;
5. Questionário individual de opiniões.

A Ficha de Observação Postural (Quadro 33) foi construída com base em Rosadas (1991, p. 57), tendo como objetivo observar a postura detalhada das partes do corpo de cada educando, enquanto este estiver praticando as atividades CLATEC, e sinalizar com um X aquelas que necessitavam de interferência, ou melhor, e/ou mudança de posição. Esta ficha consta da observação minuciosa do educando, desde sua postura em pé (tendo como foco o corpo em sua totalidade), sua postura sentada (focalizando partes do corpo), até a posição do seu dedo "mindinho" da mão direita, ao tocar sua flauta doce. [128]

Portanto, seguindo nossa descrição, observaremos a cabeça e os ombros, os braços e o pulso, a bochecha e a boca, as mãos e os dedos, a coluna e a pelves, as pernas e os pés. Estas foram as partes do corpo que elencamos como as mais merecedoras de uma atenção junto a qualquer educando em música, em formação vocal ou instrumental. Em se tratando de educandos cegos, estas observações são imprescindíveis, pois eles, em geral, não apresentam uma postura correta, por não conhecerem modelos visuais.

[128] Para as pessoas destras, este dedo não é utilizado para tocar as notas musicais. Em geral, no início do estudo da flauta doce, ele fica com a posição incorreta – dedo estendido para cima ou sobre a flauta, servindo como apoio. Como posição correta este dedo deve ficar levemente encurvado e descontraído, em consonância com os demais dedos da mão, mas sem tocar no corpo do instrumento.

Quadro 33 - Modelo de ficha de observação/intervenção da postura corporal dos educandos

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA – Departamento de Arte **OFICINA DE MÚSICA: ABORDAGEM MUSICAL CLATEC** (Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação) (Profa. Brasilena G. Pinto Trindade) **MODELO DA FICHA DE OBSERVAÇÃO** **DA POSTURA CORPORAL DOS EDUCANDOS** (Marcar com o sinal de mais ou de menos) + Positivo e - Negativo								**FICHA 1**
NOME DO EDUCANDO	**ATIVIDADES CLATEC e Recreio**	**POSIÇÃO CORPORAL**	**PARTES DO CORPO**					
		Em Pé ( ) Sentado ( )	Cabeça Ombros	Braços Pulso	Bochecha Boca	Mãos Dedos	Coluna Pelves	Pernas Pés
01								
02								
03								

Fonte: Própria da autora

Ressaltamos aqui a importância desta ficha, no processo de observação, durante as atividades musicais e extramusicais que aconteceram durante a Oficina de Música. Em geral, o educando necessita de orientação e correção de sua postura física, desde os primeiros dias de trabalho. A postura adequada é imprescindível para o bom andamento do processo de aprendizagem, principalmente nas atividades musicais de Técnica e Execução. Tanto os educandos comuns quanto os que apresentam deficiência visual necessitavam de inúmeras correções posturais em todos os encontros/aula.

A Ficha de Observação Individual de Coleta de Dados Educacionais, Afetivos e Sociais constou de 20 itens referentes às vivências educacionais, relacionamento com os colegas e professores, e atitudes individuais. Conforme demonstraremos a seguir, esta foi construída com o objetivo de direcionar melhor o processo de ensino-aprendizagem de cada educando, assim como nortear o seu caminho de inclusão. Seu detalhamento demonstra a complexidade das observações a serem realizadas em cada aula, servindo de indicativo para imediatas mudanças, caso sejam necessárias. Sua construção foi baseada no Modelo de Observação e Coleta de Dados Afetivo-Sociais, de Rosadas (1991, p. 20). Este foi preenchido pelos educadores e estagiários, sempre na metade do mês, após a aplicação completa do ciclo CLATEC. Os conceitos escolhidos foram Insuficiente (I), Regular (R), Bom (B) e Ótimo (O).

Quadro 34 - Modelo de ficha de observação individual de coleta de dados educacionais, afetivos e sociais

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA - Departamento de ARTE/Música **OFICINA DE MÚSICA: ABORDAGEM MUSICAL CLATEC COM CANTO E FLAUTA DOCE** **Salvador, set. a dez. de 2005.** Profa. Brasilena G. Pinto Trindade **MODELO DA FICHA DE OBSERVAÇÃO (INDIVIDUAL) DE COLETA DE DADOS EDUCACIONAIS, AFETIVOS E SOCIAIS** Conceitos = Insuficiente (I), Regular (R), Bom (B) e Ótimo (O) Música (M), Teatro-Educação (TE) e Temas Transversais	**FICHA 2**

EDUCANDO:	**NO.**	**GRUPO:**

No.	**AFIRMATIVAS DAS ATIVIDADES**	**NÍVEL DE FREQUÊNCIA MENSAL**			
		SET	**OUT**	**NOV**	**DEZ**
1	Participa plenamente das aulas de M				
2	Participa plenamente das atividades de TE				
3	Participa plenamente das atividades dos TT				
4	Canta todas as músicas				
5	Toca todas as músicas (Flauta Doce)				
6	Demonstra criatividade				
7	Relaciona-se em atividades de grupo				
8	Demonstra iniciativa em atividades de grupo				
9	Demonstra liderança entre os colegas				
10	É carinhoso(a) com os colegas e educador e estagiários				
11	Aceita críticas sobre suas atitudes				
12	Critica os colegas, educador e estagiários com sinceridade				
13	Reconhece seus direitos e os dos outros				
14	Reconhece seus deveres e os dos outros				
15	É persistente para cumprir as tarefas mais difíceis				
16	Mostra tranquilidade nas decisões				
17	Demonstra reações compatíveis com as situações apresentadas				
18	Demonstra curiosidade durante as visitas externas				
19	Demonstra satisfação em todos os momentos				
20	É uma pessoa querida				

Fonte: Própria da autora

A Ficha Individual de Avaliação da Aprendizagem, conforme apresentaremos a seguir, foi elaborada com base nos quatro pilares da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS et al., 2004). Subdividimos em quatro partes distintas e correlacionadas e, para cada parte, elaboramos cinco questões: quatro fechadas e uma questão aberta. A ficha foi preenchida pela professora, com ajuda dos estagiários, principalmente por aqueles que podiam permanecer na reunião semanal de avaliação, logo após o último encontro/aula CLATEC.

Ressaltamos que este instrumento foi preenchido, após a análise e avaliação do Plano de Encontro/Aula recém-realizado, em especial, logo depois de ter preenchido o item 9, referente às Observações do referido Plano. Para a compreensão imediata dos avaliadores, suas respostas foram sinalizadas mediante quatro conceitos representados numericamente por: 1 (insuficiente), 2 (regular), 3 (bom), e 4 (ótimo).

Quadro 35 - Ficha individual de avaliação da aprendizagem

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA - Departamento de ARTE/Música **Salvador (Bahia) setembro a dezembro de 2005.** **OFICINA DE MÚSICA: ABORDAGEM MUSICAL CLATEC COM CANTO E FLAUTA DOCE** Profa. Brasilena G. Pinto Trindade **MODELO DA FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM** Conceitos de Avaliação: 1 (insuficiente), 2 (regular), 3 (bom), e 4 (ótimo). ST: Subtotal.	**FICHA 3**

EDUCANDO:	NO.					
ITENS DE AVALIAÇAO		**MESES /SOMA TOTAL**				
1	**APRENDER A CONHECER**	**Set.**	**Out.**	**Nov.**	**Dez.**	**ST**
a.	Compreende integralmente os conteúdos apresentados.					
b.	Participa ativamente dos questionamentos.					
c.	Relaciona os novos conhecimentos musicais com os extramusicais.					
d.	Comporta-se coerentemente nas atividades de Literatura e Apreciação.					
e.	0bservações:					
2	**APRENDER A FAZER**	**Set.**	**Out.**	**Nov.**	**Dez.**	**ST**
a.	Participa ativamente das atividades CLATEC e dos TT.					
b.	Representa na prática os conhecimentos teóricos apreendidos.					
c.	Cria e constrói novos exemplos.					
d.	Comporta-se coerentemente nas atividades de Construção de Instrumentos e Técnica.					
e.	0bservações:					
3	**APRENDER A CONVIVER**	**Set.**	**Out.**	**Nov.**	**Dez.**	**ST**
a.	Comparece pontualmente nos encontros/aula.					
b.	Integra-se com a Turma – antes, durante e depois dos encontros.					
c.	Interage apresentando conhecimentos variados.					
d.	Colabora nas atividades CLATEC e TT.					
e.	0bservações:					
4	**APRENDER A SER**	Set.	Out.	Nov.	Dez.	ST
a.	Apresenta-se com as competências musicais e extramusicais adquiridas.					
b.	Comporta-se coerentemente durante as atividades de Criação e Execução e TT.					
c.	Valoriza e pratica todos os conhecimentos apreendidos.					
d.	Respeita e deleita-se com o grupo durante o horário do Receio.					
e.	0bservações:					

Fonte: Própria da autora

5.5 O PERFIL DA APRESENTAÇÃO E DA ANÁLISE DOS DADOS

No próximo capítulo traremos os resultados da pesquisa bibliográfica com a descrição dos caminhos, instrumentos e materiais didáticos musicais elencados por nós; a aplicação da Oficina, a análise das Fichas de Pré-Inscrição e Inscrição; as atividades CLATEC e os TT, de forma horizontal. Continuando, descreveremos dois encontros/aulas correspondente a um ciclo CLATEC, e, por fim, apresentaremos as fichas de avaliação, lista de frequência e o questionário de avaliação.

A Lista de Frequência dos Educandos vem acompanhada do Conceito Final da aprendizagem, e o Questionário Individual de Avaliação da Oficina sinaliza os resultados avaliativos quanto aos serviços prestados pela educadora e pela instituição de ensino.

5.5.1 Caminhos, instrumentos e materiais didáticos musicais

Com base nas tendências da Escola Nova e no pensamento dos educadores europeus do século XX, elaboramos alguns caminhos, instrumentos e materiais didáticos a serem seguidos por nossos educandos.

Neste sentido, abordamos alguns exemplos que construímos e aplicamos durante o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de tornarem viável, mais dinâmico e criativo nosso fazer musical. Assim, pontuamos as contribuições significativas dos educadores musicais anteriormente apresentados: Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Maria Montessori (1870-1952), Justine Bayard Ward (1879-1975), Zoltan Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-1980), Shinichi Suzuki (1898-1998), e Heitor Villa-Lobos (1887- 1959).

Além dos trabalhos desses educadores, sinalizamos para a imprescindível referência dos documentos internacionais e nacionais específicos sobre a inclusão social, em especial o direito à educação. Todos eles nos promoveram uma consciência de pertencimento quanto à intensificação de nossos estudos, mudança de comportamento e luta referentes ao ensino de música para todos (educandos comuns com educandos com deficiência).

5.5.2 Fichas de pré-inscrição e de inscrição

Estas fichas, apresentadas nos Apêndices E e F, foram preenchidas por nós e pelos estagiários. Apresentaremos uma breve síntese sobre estas, no sentido de mapear o perfil da turma. Tais documentos muito contribuíram para conhecermos, inicialmente, os educandos e termos uma visão geral dos procedimentos e gostos de cada um deles. Consideramos estes dois documentos como a porta de entrada, o marco inicial do nosso relacionamento – educador, educando, educação e instituição. Podemos também considerá-las como uma avaliação diagnóstica dos envolvidos, de forma ampla e coletiva.

5.5.3 Descrição horizontal das atividades CLATEC e do TT

Compreendemos ser relevante descrever sucintamente as atividades CLATEC de forma horizontal, apontando as falas e os acontecimentos mais pertinentes referentes à: linguagem de teatro/expressão corporal, construção de instrumentos musicais e materiais didáticos, literatura, apreciação, teoria, execução, criação e temas transversais. As contribuições apresentadas no horário do recreio também foram contempladas. Essas descrições ofereceram uma visão geral de como foi trabalhada cada atividade CLATEC.

5.5.4 Descrição de dois encontros/aulas

Optamos por apresentar, no próximo capítulo, o modelo do plano de dois encontros/aulas, ao qual nos referimos anteriormente. Estruturamos 12 planos de encontros/aulas para serem realizados no período de setembro a dezembro de 2005. Cada plano semanal correspondia a dois encontros/aulas realizados.

No primeiro encontro, trabalhamos enfaticamente, três atividades CLATEC e, no encontro subsequente, as outras três atividades restantes. Quanto às combinações das atividades, estas foram escolhidas aleatoriamente no quadro de possibilidades CLATEC; somente tivemos a preocupação de escolher duas combinações CLATEC em cada Grupo de atividade, conforme observa-se a seguir. Os temas transversais eram trabalhados, principalmente durante recreio.

Quadro 36 - Encontros realizados por ordem das atividades CLATEC

ABORDAGEM MUSICAL CLATEC Encontros Realizados por Ordem das Atividades CLATEC (Adicionados aos TT)	
ATIVIDADES CLATEC	**ENCONTROS/AULA**
Construção de Instrumentos - 12 vezes	Encontro/aula 01 - ÇLT + CEA + TT Encontro/aula 07 - ÇLA + TCE + TT *
Literatura Musical - 12 vezes	Encontro/aula 02 - LAT + ÇCE + TT Encontro/aula 04 - LAC + ÇTE + TT
Apreciação - 12 vezes	Encontro/aula 03 - AÇC + LTE + TT Encontro/aula 06 - ATC + ÇLE + TT
Técnica - 12 vezes	Encontro/aula 05 - TÇL + ACE + TT Encontro/aula 08 - TÇC + ALE + TT
Execução - 12 vezes	Encontro/aula 10 - EÇL + CAT + TT Encontro/aula 09 - ECÇ + LAT + TT
Criação - 12 vezes	Encontro/aula 11 - CÇL + AET + TT Encontro/aula 12 - CLA + ÇTE + TT

* Plano de Encontro/Aula escolhido para ser apresentada na íntegra.
Fonte: Própria da autora

5.5.5 Fichas de observação, de presença e questionário de opinião

Como instrumentos de avaliação do processo de trabalho, aplicamos: Ficha Individual de Observação da Postura Corporal dos Educandos; Ficha de Observação Individual de Coleta de Dados Educacionais, Afetivos e Sociais; Ficha Individual de Avaliação da Aprendizagem; Lista de Frequência dos Educandos com Conceito Final; e Questionário Individual de Avaliação do Curso. Estes objetivaram avaliar em nível individual: a postura corporal, o comportamento frente ao conhecimento musical e aos colegas, o nível de aprendizagem, o registro de frequência com a avaliação final, e a avaliação dos professores, programa da Oficina e a instituição.

Além das três fichas abordadas anteriormente, apresentamos também a ficha de frequência dos educandos com os conceitos finais e o questionário individual de avaliação da Oficina. Portanto, seguindo os caminhos de descrição dos resultados, a seguir temos o modelo da lista de frequência dos educandos, correspondente à Ficha do número 5, em que foram registrados os resultados mensais das presenças dos educandos. Ao todo, elaboramos cinco listas, sendo que cada uma delas (listas 1, 2, 3 e 4) indicava: os números e nomes dos educandos, os dias dos encontros/aulas de cada mês, sinalizando as presenças (P) e ausências (A), e o total mensal de P e A. Na última lista, a de número 5 (modelo apresentado a seguir), constam os resultados dos quatro meses, com presenças (P) e ausências (A) dos educandos, assim como a soma total de P e A. Em adição, temos as avaliações finais do processo de aprendizagem de cada um dos educandos, obedecendo aos conceitos de: 1 (insuficiente), 2

(regular), 3 (bom), e 4 (ótimo).

Quadro 37 - Modelo da lista de frequência dos educandos com conceito final

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA - Departamento de ARTE/Música **OFICINA DE MÚSICA: ABORDAGEM MUSICAL CLATEC** **Salvador, set. a dez. de 2005** Profa. Brasilena G. Pinto Trindade **MODELO DA LISTA DE FREQUÊNCIA DOS EDUCANDOS COM CONCEITO FINAL** Conceitos de Avaliação: 1 (insuficiente), 2 (regular), 3 (bom) e 4 (ótimo).												**FICHA 4**
PARTICIPANTES (Educadora e Estagiários)		**MÊS /2005** (P- presente e A- ausente)										
		Set. 8 encontros		**Out. 9 encontros**		**Nov. 10 encontros**		**Dez. 7 encontros**		**TOTAL P/A**		**AVALIAÇAO FINAL**
		P	**A**	**P**	**A**	**P**	**A**	**P**	**A**	**P**	**A**	
		GRUPO A										
01	Alexandre											
02	Jocineide											
03	Marina											
04	Ronaldinho											
05	Vanda											
06	Silmara											
GRUPO B												
07	Alessandra – 1 A											
08	Alex											
09	Carla											
10	Dan											
11	Ítala											
12	Jamile											
13	Jeisiane											
14	Jucineide											
15	Laura											
16	Márcio											
17	Nídia											
18	Rafael											
19	Sandra											
20	Samile											
21	Tito											
22	Vinícius											
ESTAGIÁRIOS E EDUCADORA												
23	ROMANA											
24	BRUNO											
25	MANUELA											
26	HEITOR											
27	**BRASILENA**											

Fonte: Própria da autora

Conforme apresentamos no final desta lista, os nomes dos estagiários (dos cursos de Licenciatura em Música, Licenciatura em Teatro e Fisioterapia) e da educadora foram pontuados, somente quanto às indicações das suas presenças.

Quanto ao Questionário Individual de Opiniões, este foi dividido em quatro partes, tendo cada uma destas quatro perguntas mistas (fechadas e uma aberta) sobre: a atuação da educadora e dos estagiários; a Abordagem Musical CLATEC e os TT; os educandos; a instituição e as observações pertinentes. Em cada avaliação realizada, tínhamos o cuidado de

solucionar, dentro do possível, os pontos negativos e/ou pendentes. Muitos destes pontos tivemos que conviver, constantemente, sem uma perspectiva de solução, devido ao fato de não depender diretamente de nossos esforços.

O referido documento foi construído para ser aplicado individualmente a cada final de mês, mediante preenchimento apenas pela educadora responsável pela Oficina, de forma presencial. Foram adicionadas informações obtidas mediante telefonemas que recebíamos e que realizávamos durante a Oficina. Os conceitos de avaliação seguiram os mesmos critérios das Fichas anteriores. Após a conclusão da Oficina, aplicamos este instrumento, de número 5 (Quadro 38), para registrar a soma dos resultados mensais dos Grupos A e B, assim como o seu resultado geral.

Quadro 38 - Questionário individual de opiniões

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA - Departamento de ARTE/Música **Salvador (Bahia) setembro a dezembro de 2005.** **OFICINA DE MÚSICA: ABORDAGEM MUSICAL CLATEC COM CANTO E FLAUTA DOCE** Profa. Brasilena G. Pinto Trindade **MODELO DO QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL DE OPINIÕES** Conceitos Mensais de Avaliação: 1 (insuficiente), 2 (regular), 3 (bom), e 4 (ótimo). ST: Subtotal.						**FICHA 5**
EDUCANDO: NO.						
ITENS DE AVALIAÇÃO		**MESES /SOMA TOTAL**				
1	**A EDUCADORA E OS ESTAGIÁRIOS**	**Set.**	**Out.**	**Nov.**	**Dez.**	**ST**
a	Atuação da professora da oficina					
b	Atuação dos estagiários em geral					
c	Maneira de abordar o Grupo A					
d	Maneira de abordar o Grupo B					
e	Observações:					
2	**A ABORDAGEM MUSICAL CLATEC E OS TT**	**Set.**	**Out.**	**Nov.**	**Dez.**	**ST**
a	Objetivos e conteúdos trabalhados					
b	Metodologia, recursos e referências utilizados					
c	Avaliação e atividades não presenciais realizadas					
d	Contribuições significativas e intencionais dos temas transversais					
e	Observações:					
3	**OS EDUCANDOS**	**Set.**	**Out.**	**Nov.**	**Dez.**	**ST**
a	Envolvimento dos educandos do Grupo A					
b	Envolvimento dos educandos do Grupo B					
c	Conhecimento/participação da turma referente à inclusão					
d	Crescimento Geral da Turma (musical e socialmente)					
e	Observações:					
4	**A INSTITUIÇAO**	**Set.**	**Out.**	**Nov.**	**Dez.**	**ST**
a	Espaços físicos/ internos das aulas					
b	Espaços físicos /externos do Pavilhão Moura Bastos até a portaria principal					
c	Atendimento dos funcionários da portaria principal e da cantina					
d	Atendimento da biblioteca/ sala de computação e outros setores					
e	Observações:					

Fonte: Própria da autora

Diante do exposto, compreendemos que estes instrumentos de avaliação, aplicados antes, durante e após a Oficina de Música foram imprescindíveis para, *a posteriori*, respondermos às questões inicialmente perquiridas. Todos eles contemplaram o perfil do futuro educando, o perfil do educando, seu comportamento diário de ordem pedagógica, psicológica e afetiva, seu aproveitamento e suas dificuldades, o nível de participação mensal, os conceitos finais e o nível de envolvimento dos promotores do curso, assim como o caminho metodológico e o espaço educacional, envolvendo o educador, o programa de curso e a instituição.

6 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo serão apresentadas as conclusões das pesquisas bibliográficas, os dados coletados na implantação e implementação do Curso/Oficina, assim como suas análises e avaliações. Optamos por descrever as contribuições significativas oriundas dos educadores musicais que nos foram imprescindíveis; em seguida, as fichas de pré-inscrição e de inscrição. Depois descreveremos, de forma horizontal/linear, como ocorreram as atividades de Teatro, da Abordagem Musical CLATEC e os Temas Transversais. Dando prosseguimento, delineamos um Plano de Encontro/aula, de forma vertical, e entrelaçado às atividades CLATEC. Finalizaremos com a descrição, análise e avaliação dos envolvidos, abordando, em especial, duas fichas de observação/intervenção, uma ficha de avaliação final, uma lista do registro da frequência dos educandos durante o curso (com avaliação final) e o questionário de avaliação do curso.

6.1 CAMINHOS, INSTRUMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS MUSICAIS

Fundamentados em Lakatos e Marconi (2003, p. 185), a pesquisa bibliográfica tem a finalidade de "[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]. Em outros termos, esta abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. Esta não representa "uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras."

Conforme mencionamos no final do Capítulo III, as fundamentações teóricas, assim como os métodos, abordagens e técnicas de ensino de música pesquisados, foram todos imprescindíveis, no sentido de ampliar e tornar contemporâneo o perfil da Abordagem Musical CLATEC. Na época em que foi defendida (1997), não tínhamos a visão geral dos documentos internacionais e nacionais hoje apontados, principalmente aqueles referentes à educação do século XXI, à nova legislação da educação nacional, assim como o referencial e os parâmetros do nosso atual sistema público de ensino. Muitos destes documentos somente foram criados por volta da década de noventa, e divulgados de forma considerável, a partir do ano de 2000.

Destarte, procedemos à análise dos dados, alicerçados nas contribuições de um grupo de métodos e abordagens dos educadores musicais do século XX, para a estruturação atual da

Abordagem Musical CLATEC. Descrevemos nossas adaptações, pensando no educando comum e no educando com necessidades específicas, em especial, com deficiência visual. Ressaltamos as contribuições dos métodos e abordagens de Dalcroze, Montessori, Ward, Kodály, Willems, Orff, Martenot, Suzuki e Villa-Lobos, os quais serviram de fundamentação didática, norteando todo nosso comportamento, e enriquecendo nossas ideias sobre as atividades musicais de "Construção de instrumentos e materiais didáticos e cênicos" e de Técnica, principalmente. Mencionaremos, em cada um destes, seu foco principal, suas práticas específicas e seus instrumentos e materiais utilizados. Dessa forma, já podemos afirmar alguns pontos em comum com o nosso caminho, sugerindo que, praticamente, todos eles defendem o ensino de música por ser:

a) Um conhecimento específico a ser oferecido a todas as pessoas;
b) Parte da educação geral, portanto, a ser ministradas nas escolas;
c) Seguir a linha da Escola Nova que envolve o trinômio – música, palavra e movimento;
d) Enfatizar atividades variadas com o corpo (exercícios rítmicos, percussão corporal e a dança);
e) Estimular a criação musical e artística em geral;
f) Um veículo de promoção da autoestima dos envolvidos.

6.1.1 Método de Dalcroze

Do Método de Dalcroze, aproximamo-nos da sua Euritmia, ao promover muitos exercícios rítmicos progressivos, envolvendo todo o corpo, por considerar que "[...] a sensação do movimento reforçará o conhecimento intelectual" (apud MENA; GONZÁLEZ, 1992, p. 14). Não perdemos de vista seus princípios elementares, no tocante ao desenvolvimento dos sentidos rítmico, auditivo e tonal, considerando que: o ritmo é movimento e fundamentalmente físico; todo movimento exige espaço e tempo; a experiência física é a que forma a consciência musical; o aperfeiçoamento dos meios físicos no tempo e no espaço assegura a consciência e o aperfeiçoamento da percepção (MENA; GONZÁLEZ, 1992, p. 14; FREGA, 1997, p. 44-45).

Inspirados nesse método concebemos, desde o início do processo do ensino de música, a aplicação de atividades de improvisação rítmica e melódica (e, mais tarde, harmônica) em exercícios apropriados para variados objetivos, dentre eles: desenvolver a relação corporal; orientar-se no tempo e espaço; integrar-se com a turma; expressar-se gestualmente; controlar e inibir os movimentos; favorecer a atenção e independência;

construir conceitos; distinguir variados conceitos musicais e extramusicais; e reforçar os conhecimentos das disciplinas específicas às pessoas com deficiência visual (Atividade da Vida Diária e Orientação e Mobilidade). Concebemos também as atividades musicais, incluindo a dança (movimento) e representações cênicas básicas.

Em consonância com Dalcroze, utilizamos o piano como principal instrumento musical de apoio às atividades didáticas, sejam estas de caráter rítmico, melódico e/ou harmônico. Sempre utilizamos o "Teclado", devido ao seu custo de aquisição mais reduzido em relação ao piano, à sua facilidade de locomoção, aos seus efeitos e possibilidades rítmicas e timbrísticas, além de outras disponibilidades tecnológicas. Também utilizamos instrumentos, como: flautas doces, apitos, kalimbas, okarinas, berimbaus, xilofones, chocalhos, tambores, panderetas, triângulos, entre outros. As gravações musicais (parcial e/ou integral) foram igualmente utilizadas e muito bem-vindas, principalmente aquelas que são acompanhadas de playback.

Quantos aos materiais didáticos e cênicos, adaptamos as suas sugestões confeccionando cartões, jogos e objetos variados, além de materiais referentes às atividades de psicomotricidade (colchonetes, espelhos, bambolês, bolas, arcos, fitas coloridas, cartões, entre outros). Vale ressaltar que estes materiais confeccionados eram, preferencialmente, apresentados em alto-relevo e bi ou tridimensionais.

6.1.2 Método Montessori

A abordagem musical do Método Montessori partiu da visão de educandos com necessidades educacionais específicas, iniciando com os cegos para depois outras necessidades. Portanto, adotamos a audição, o ritmo e o canto como elementos imprescindíveis no aprendizado musical de todos os envolvidos, obedecendo aos três princípios básicos: apresentação, reconhecimento e realização. Espelhamo-nos em Montessori, no sentido de não medir esforços para a criação de caminhos específicos e inclusivos na promoção do ensino de música em turmas mistas.

Em sala de aula, fomentamos sempre o uso do ouvido substituindo a visão, em adição ao desenvolvimento de todas as percepções sensoriais possíveis, sempre promovendo exercícios rítmicos, reproduções e criações musicais a todos os envolvidos, indiscriminadamente. Após a vivência musical, procedemos à leitura e escritas musicais, mediante as Musicografias em Tinta (em Negro) e em Braille. Iniciamos com as atividades musicais relacionadas com o pulso, o acento e o ritmo, utilizando o corpo, a voz e os

instrumentos variados. No processo trabalhamos, de forma apurada musicalmente, todas as características referentes ao andamento, ao estilo, à forma, à textura, e à dinâmica musical. Realizamos exercícios preliminares do andar sobre risco (com marcas táteis em alto-relevo, feitos de cordão e fita adesiva transparente), com o objetivo de desenvolver o equilíbrio e controlar os movimentos dos pés, das mãos e do corpo em geral. Trabalhamos, progressivamente, inúmeros exercícios corporais durante as atividades rítmicas musicais, assim como: engatinhar, andar, marchar, correr, saltar, saltitar, trotar, pular, entre outros.

Seguindo os mesmos passos de Montessori, nossa técnica musical do estudo vocal e/ou instrumental consistiu no estudo e na repetição do compasso por compasso, ou semifrase por semifrase, até completar uma frase, para depois partir para as frases e períodos subsequentes. Utilizamos todos os tipos de assimilações possíveis e necessárias para facilitar a apreensão da música, independentemente de suas leituras visual ou tátil. Em adição, recomendamos o cuidado de se promover um ambiente físico criteriosamente organizado, decorado e higienizado, segundo as características do perfil da linguagem da Arte a ser trabalhada e da clientela em foco.

Conforme a orientação da autora, a depender da faixa etária dos educandos, utilizamos instrumentos musicais apropriados que variam dos mais simples aos mais complexos. Tomando o exemplo de Dolmetch orientado por Montessori, construímos e adaptamos, ao nível de compreensão dos educandos, vários instrumentos musicais étnicos e alternativos (chocalho, pau-de-chuva, garrafones, flauta de êmbolo etc.). Assim, estimulamos os envolvidos a distinguirem todos os conceitos musicais possíveis e seus respectivos: peso, forma, tamanho, cor, espaço, sonoridade, silêncio, movimento, equilíbrio, textura, gosto, odor, temperatura, entre outros. Por fim, também utilizamos canções de embalar, temas de músicas eruditas e folclóricas de vários países. Concebemos todos os materiais variados que se fizeram necessários para a compreensão e enriquecimento musical: copos de vários tamanhos, vasilhas com água, velas acesas[129], pequenos cartões, fitas, entre outros.

---

[129] **Vasilhas com água –** para que os educandos cegos pudessem compreender melhor a imagem de um barco sobre as águas, seus movimentos.

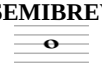
Velas acesas – foi usada no exercício de inspiração e expiração e no estudo do sopro da flauta doce, para que todos os educandos videntes observassem o movimento da chama em correspondência com a qualidade do sopro dos educandos.

6.1.3 Método Ward

Do Método Ward retivemos a possibilidade aproximada da prática do canto de excelência, com a preocupação em: controle da voz, respiração, articulação, entonação e ritmo preciso. Em consonância com sua linguagem métrica, trabalhamos diferentes sílabas para expressar leituras rítmicas diferenciadas. As pronúncias destas figuras rítmicas podem variar quanto aos seus fonemas (*Dom*, *Tom*, *Mom*, *Nom* e outros), conforme apresentaremos a seguir nas representações gráficas das figuras em: semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia.

Pedíamos sempre sugestões aos educandos no sentido de apresentarem outras sílabas, palavras ou frases em consonância com as já trabalhadas (pau, pão, pai, cão, leite, doce, pedra, caminho, estrada, amargo, falante, eloquente, chocolate, vasilhame etc.). Ressaltamos que estes exercícios antecederam às leituras musicais (em negro e em Braille) e foram trabalhados de forma lúdica. Apresentamos também as figuras musicais rítmicas em formas geométricas bi e tri dimensionais, principalmente em círculo, semicírculos, um quarto de círculo e assim sucessivamente. Vejamos, a seguir, alguns exemplos .

Figura 37 - Representações gráficas: semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia

1 SEMIBREVE 	**Dom** **Tom** **Pão**							
2 MÍNIMAS	**Dam** **Tam** **Lei -**				Dam Tam te			
4 SEMÍNIMAS	**Di** **Ti** **Do -**		Di Ti ce		**Di** **Ti** **Do -**		Di Ti ce	
8 COLCHEIAS	**Di** **Ti** **Me -**	Ri Ri che	**Di** **Ti** **Me -**	ri ri che	**Di** **Ti** **Me -**	Ri Ri che	**Di** **Ti** **Me -**	ri ri che

Fonte: Própria da autora

Nas atividades de Apreciação e Técnica enfatizamos a altura, o ritmo, o timbre, a intensidade e a criação musical. Em adição ao repertório didático, incluímos alguns trechos de Canto Gregoriano e cânones clássicos que foram tocados ao teclado como referência sonora. Também promovemos o canto em conjunto *a Capela*, aliado à memorização, e tendo como base a afinação exata do diapasão cromático.

Para os exercícios de leituras rítmicas e melódicas utilizamos um material didático que construímos, chamado de Pentagrama Portátil, baseado no “Boulier Musical” do referido

método. Este consta de um pequeno tablado de um metro de comprimento por cinquenta centímetros de largura, onde é fixado um pentagrama musical em tamanho ampliado. Sobre este colocamos cinco pedaços de elástico de cor preta representando as linhas, e quatro pedaços de elásticos de cor branca, representado os espaços. Em todos estes elásticos foram enfiadas 5 ou mais miçangas de cor preta (ou contas plásticas). Na medida em que o ditado melódico ou rítmico era apresentado, os educandos moviam as miçangas para a área central do pentagrama, representando assim as notas, os espaços, e as alturas sonoras correspondentes.

Conforme o *Abecedário Musical de Ward*, adaptamos e criamos o ABC Musical, representando e/ou entoando as notas musicais de várias maneiras: apresentando seus nomes; com seus correspondentes numéricos; cifras; gestos das mãos e dos dedos; e gestos das mãos e braços sobre distintas partes do corpo. Com os dedos de uma das mãos realizamos exercícios melódicos em que cada dedo representa uma nota – Dó, Ré, Mi, Fá, Sol ou Sol, Lá, Si, Dó e Ré. Da mesma forma realizamos exercícios rítmicos sendo sinalizada por uma mão: a) Semibreve – mão fechada; b) Mínima – dedos indicador e mínimo; c) Semínima – dedos indicador, médio, anular e mínimo bem separados/abertos; d) Colcheia – dedos indicador e médio juntos; e) Semicolcheia – dedos indicador, médio, anular e mínimo juntos.

Na exibição gestual das mãos e braços sobre o tronco, cada nota natural da escala de Dó era sinalizada pela mão direita (ou ambas) estirada na horizontal. Caso ocorresse uma nota em sustenido, esta era representada pela mão fechada com o dedo indicador apontado para cima. Na nota em bemol, esta era sinalizada pela mão fechada com o dedo mínimo estirado e apontado para baixo. A seguir apresentaremos as variadas formas em que foram trabalhadas as notas musicais, ora cantando ou outra tocando a flauta doce.

Quadro 39 – ABC Musical

NOTAS MUSICAIS → REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA	**DÓ**	**RÉ**	**MI**	**FÁ**	**SOL**	**LÁ**	**SI**	**DÓ**
Números	1	2	3	4	5	6	7	8
Cifras	C	D	E	F	G	A	B	C
Mãos	1 dedo	2 dedos	3 dedos	4 dedos	5 dedos	6 dedos	7 dedos	8 dedos
Partes do Corpo	Mão no Umbigo	Mão no Estômago	Mão no Seio/Peito	Mão no Tórax/ Ombro	Mão no Queixo	Mão na Orelha	Mão na parte lateral da Cabeça, (perto da orelha)	Mão na parte superior da Cabeça

Fonte: Própria da autora

Adotamos o Dó central (Dó3 para os educandos videntes e Dó4 para os educandos que usam a musicografia Braille) como nota de referência em todos os nossos estudos vocais e instrumentais (TOMÉ, 2003, p. 55). Esta nota é sinalizada corporalmente na região do umbigo que representa, aproximadamente, a parte central do corpo humano, fazendo uma relação com o Dó central do pentagrama em negro. A referida correlação contribui muito para a compreensão do estudo das escalas, por parte de todos os educandos.

6.1.4 Método Kodály

Do Método Kodály, coube uma atenção especial quanto ao trabalho com as músicas étnicas brasileira, contextualizando-as e inserindo-as aos temas transversais, sempre estimulando os educandos ao conhecimento, respeito e valorização das manifestações étnicas do nosso povo e dos povos distantes. Trabalhamos as práticas vocal e instrumental em paralelo à notação musical, incluindo várias vozes – uníssono, a duas vozes e a três vozes. Exploramos as músicas em forma de cânone e utilizando ostinatos melódico e rítmico criados a partir da primeira voz. Ressaltamos que o ABC Musical, criado por nós, também foi baseado/inspirado na Fononímia de Kodály, e intensamente trabalhado nas atividades vocais e instrumentais.

Tanto os estudos de solfejo quanto da flauta doce aconteceram a partir dos estudos das Escalas Bibtônica, Tritônica, Politônica e Pentatônica, promovendo assim uma compreensão crescente da Escala Diatônica Maior ou Menor, ao tempo que que era estimulada a prática da criação musical.

As nossas aulas também foram contempladas com trabalhos em grupo por meio de jogos e exercícios com várias vozes, utilizando todos os recursos já criados, assim como o uso de instrumentos étnicos por excelência nas respectivas músicas de raiz. Corroboramos com Kodály quando aconselhamos a prática da flauta doce na fase inicial do estudo de música, assim como o uso de outros instrumentos para reforçar a pulsação no trabalho com o canto, em consonância com algumas danças étnicas.

6.1.5 Método Willems

Em adição à abordagem de Montessori, buscamos no Método Willems reafirmar a atenção quanto à importância da formação do ouvido musical, por ser a educação auditiva e a discriminação dos parâmetros sonoros os principais meios da educação musical. No trabalho apurado, com a duração e a intensidade do som, chegamos ao domínio rítmico; o timbre ao reconhecimento da natureza dos objetos; com a altura dos sons ao domínio melódico e com o domínio de todos esses elementos, chegamos à harmonia e, assim, à música propriamente dita.

Do referido Método, espelhamo-nos na promoção do ensino ativo de música, dotado de raízes profundamente humana e centrado nas canções escolhidas didaticamente, afirmando que a tríade Ritmo, Melodia e Harmonia devem ser trabalhadas equilibradamente, por haver uma consonância com as relações humanas fisiológica, afetiva e mental (MENA; GONZÁLEZ, 1992; MEJÍA, 2002).

Deste referido método adotamos os exercícios de discriminação sonora e rítmica, mediante a percussão corporal, o emparelhamento e a classificação de diversos tipos de objetos sonoros, partindo dos objetos da vida cotidiana até chegar aos instrumentos musicais, desde os mais simples aos mais complexos. Reafirmamos o uso de objetos e instrumentos musicais – não afinados, com afinação diatônica e com afinação microtonal –, a exemplo dos: tubos PVC, jogos sonoros, flauta de embalo, flauta pan, flauta doce, sinos e carrilhão microtonal. Utilizamos também os jogos de cartões contendo as representações gráficas musicais não convencionais.

Na promoção do ensino de música, em nível mais avançado, apresentamos o nosso Pentagrama Portátil (e tátil) de 11 linhas (pentagrama duplo), com suas respectivas linhas suplementares (inferior e superior), representando também as duas ou as três claves musicais (Fá e Sol, ou Fá, Dó e Sol).

6.1.6 Método Orff

Pertinente ao Método Orff trabalhamos música antiga e incluímos grupos vocal e instrumental na escola (orquestra escolar). Reforçando a tônica de Dolmetch, na abordagem de Montessori, espelhamo-nos em Orff e em seus colegas Karl Keetman e Klaus Becker,

quanto à construção de instrumentos musicais didáticos no ensino de música, iniciando com os instrumentos não melódicos até chegarmos aos melódicos. Adicionamos a esta prática a construção coletiva de instrumentos em sala de aula, juntamente com todos os envolvidos.

Concebemos e trabalhamos com o corpo (e a voz), como o primeiro instrumento musical natural, de caráter percussivo/melódico, para depois trabalharmos os outros instrumentos convencionais e não convencionais. Utilizamos sílabas, onomatopeia, nomes, pregões, rimas, adivinhações e ditos populares aliados aos movimentos corporais, para facilitar a compreensão das características rítmica e melódica da linguagem musical, além de se tornar vivo, criativo e dinâmico o aprendizado musical.

Exploramos os recitativos, cantos em eco, cânones, ostinatos e os movimentos corporais na construção musical, apresentados em formas combinadas e construídas em sala de aula. No estudo instrumental, exploramos as possibilidades gradativamente, nos exercícios e músicas em modos e escalas nonotônica, bitônica, tritônica e assim por diante.

6.1.7 Método Martenot

Com relação ao Método Martenot, foi a partir dos seus estudos, que iniciamos reflexões e práticas mais aprofundadas sobre a importância do relaxamento e do controle muscular de forma mais detalhada. Sendo assim, trabalhamos: o sentido rítmico, a atenção auditiva, a entonação, o equilíbrio tonal, o solfejo, a harmonia, e a transposição. Criamos um sistema de jogos com partes musicais em placas transparentes para facilitar o trabalho com a transposição.

Reproduzimos de Martenot aspectos técnicos quanto ao preparo do educando para a atividade de Técnica (corpo e mente), envolvendo os conceitos ergonômicos em consonância com os conceitos musicais. Conforme suas orientações metodológicas, criamos jogos de cartas e cartões sobre vários conceitos musicais. Estes foram apresentados em alto relevo, escritos em Braille e em sinais musicais convencionais. São jogos da velha, dominós, quebra-cabeças, enfim, inúmeros jogos lúdicos já existentes e que foram adaptados para o ensino de música. É oportuno lembrarmos que, ao estruturarmos os tamanhos de uma carta ou cartão, tivemos o cuidado de seguir as recomendações ergonômicas. Deste modo, criamos cartões do tamanho de: uma folha de ofício, sua metade, sua quarta parte, sua oitava parte, sua décima sexta parte, e sua trigésima segunda parte. Os tamanhos das cartas ou dos cartões, a serem usados, dependem da distância a serem trabalhadas com os educandos em geral e/ou do objetivo de cada jogo musical.

Preocupamo-nos com as relações espaciais, interpessoais e intrapessoais em sala de aula, onde o espaço, educação, educador e educandos estão interligados. Devemos dar importância ao fator tempo, aos exercícios psico-fisiológicos que têm a finalidade de trabalhar a tensão e o relaxamento físico e mental, o silêncio interior e exterior, a alternância entre a atividade e o relaxamento, e os princípios da progressão nos jogos e nos exercícios vocais e instrumentais.

6.1.8 Método Suzuki

No que tange ao Método Suzuki, comungamos com suas ideias quanto às possibilidades de o ensino de música favorecer a educação geral do ser humano e promover um clima de satisfação em sua vida. Assim sendo, não medimos esforços na promoção íntima da relação entre educador e educandos, educador e pais dos educandos, no sentido de orientá-los quanto aos itens: importância dos estudos; quantidade e qualidade de tempo de estudo; espaços apropriados de estudos; participação nos eventos escolares e sociais; e tantos outros.

Nossa maior conexão com Suzuki está localizada na promoção do estudo da música, como foco principal. Direcionamo-nos então para a elaboração de inúmeros exercícios, progressivamente construídos com a finalidade de vencer todas as dificuldades técnicas de forma objetiva. Outro ponto relevante, em consonância com o referido autor, é a escolha de músicas étnicas e eruditas na formação do repertório musical. Variados exercícios foram criados a partir de uma célula ou frase melódicas das músicas estudadas e, a partir destas, foram criadas outras músicas.

Em adição, apontamos também o uso de equipamentos em áudio com *playback* para facilitar os estudos técnicos, principalmente para favorecer o estudo dos educandos com deficiência visual, pois estes gravavam suas músicas para depois ouvi-las e tocá-las em paralelo.

6.1.9 Método do Canto Orfeônico de Villa-Lobos

Finalmente, apontamos o Método do Canto Orfeônico de Villa-Lobos. Deste, utilizamos também músicas étnicas africanas e indígenas, em especial, além de hinos e músicas de caráter cívico. Sem exageros e ufanismos, compreendemos ser de grande importância ensinar aos nossos educandos os hinos e algumas músicas cívicas que marcam a

nossa identidade e cultura brasileira. Estas músicas estimulam a adentrar em muitos temas transversais, de forma imediata, significativa e pontual.

Em consonância com o Método de Villa-Lobos, que inclui a educação musical com cegos, mediante a apresentação de uma programação adaptada às suas necessidades, adotamos também a Musicografia Braille. Da mesma forma, compartilhamos com ele na promoção da atividade de construção de instrumentos em sala de aula, juntamente com os educandos, principalmente aqueles pertencentes às séries iniciais de escolarização.

Estudamos também o seu *Manossolfa*, inspirado em Kodály e, talvez, no *Abecedário Musical de Ward*. Reforçamos nossas ideias quanto à sinalização das notas musicais alteradas (sustenidos e bemóis) na conclusão do nosso ABC Musical, este apresentado anteriormente no Método de Ward.

No trabalho com os educandos videntes, adaptamos o seu material didático nominado de "Melodia do Contorno das Montanhas", na atividade de criação musical. Este foi denominado de Paisagem Musical ou Paisagem Sonora, inspirado também nas ideias de R. Murray Schafer (1965, 1967, 1969, 1970, 1975 1991, 2001). Neste sentido, desenhamos e escolhemos uma paisagem do nosso agrado e, sobre ela, colocamos uma transparência milimetrada, tanto na horizontal quanto na vertical. Escolhemos os pontos culminantes das figuras e admitimos uma ordem musical às mesmas e, assim, construímos uma melodia. Utilizamos também um papel pentagramado e milimetrado e construímos sobre este um desenho de nossa escolha. Em seguida, sinalizamos os pontos culminantes e os nominamos musicalmente. Também utilizamos a técnica de alto relevo em cima das paisagens sonoras para que os educandos com deficiência pudessem perceber tatilmente seus formatos e assimilar as sonoridades trabalhadas.

Conforme descrito, foram muitas as contribuições significativas que absorvemos e adaptamos destes educadores recém-apresentados para compor a nossa Abordagem Musical CLATEC. Todos estes exemplos citados foram criados e/ou adaptados praticamente na intenção de atender melhor a todos os envolvidos, principalmente aos educandos cegos e/ou com deficiência visual no processo de inclusão. Compreendemos que, assim, viabilizamos inúmeros caminhos na promoção da aprendizagem musical.

6.2 FICHAS DE PRÉ-INSCRIÇÃO E DE INSCRIÇÃO

Para melhor delimitar o Programa da Oficina de Música, ministrado no Colégio Central, e organizar o ambiente, assim como elaborar os primeiros Planos de Encontro/Aula,

aplicamos duas fichas: ficha de pré-inscrição e ficha de inscrição, já referidas no Capítulo 5 (Relação dos Educandos da Oficina de Música). A ficha de pré-inscrição teve o objetivo de delimitar o perfil dos prováveis participantes, esboçar os primeiros perfis dos inscritos, e apresentar uma prévia do Curso, sinalizando algumas necessidades básicas por parte dos educandos e educadores. Nesta havia quatro tipos de dados que desejaríamos conhecer: identificação, endereço, informações pessoais e informações adicionais. Devido ao fato destas informações serem repetidas na ficha de inscrição, optamos por não as apresentar.

Em outros termos, a ficha de inscrição, nos proporcionou conhecer o perfil aproximado dos envolvidos. Esta continha perguntas semiabertas e objetivas, como opção para perguntas abertas e descritivas. Apresentaremos seus resultados de uma forma geral e, às vezes, mencionando respostas do "Grupo A" separadas das respostas do "Grupo B", devido à necessidade de detalhamento das respostas de cada grupo. As falas literais dos participantes serão apresentadas entre aspas e, às vezes, estas falas serão adaptadas. Priorizaremos tantos os resultados quantitativos quanto os qualitativos, referentes aos itens de informações, assim como algumas respostas abertas que consideramos relevantes.

Na apresentação dos dados, no item "identificação", decidimos democraticamente, por utilizar nomes fictícios (apelidos) para proteger suas identidades, exceto duas pessoas que, no decorrer do curso, exigiram que colocássemos os seus primeiros nomes reais – Dan e Vinícius. Neste item, solicitamos as seguintes informações: nome e apelido, idade, data de nascimento e local, identidade, CPF, sexo, pessoa responsável e telefones para contatos. Ao todo foram 22 participantes: 2 homens e 4 mulheres do Grupo A; e 7 homens e 10 mulheres do Grupo B. Suas idades variaram de 16 a 22 anos.

Dos 22 educandos, sete possuíam telefones celulares, dez tinham telefones residenciais e cinco tinham telefones de vizinhos ou amigos, disponíveis apenas para recados. Em geral, todos eles tinham um responsável, sendo que três deles eram casados: um pertencia ao Grupo A e dois ao Grupo B. Todos estes telefones foram atendidos pelos educandos, pais, responsáveis e/ou amigos, nos dias em que tínhamos a necessidade de transmitir alguma mensagem e/ou adquirir informações.

Quanto ao item "Endereço", em geral, todos moravam em bairros periféricos de Salvador (Cabula, Itapuã, Mata Escura, Mussurunga, Pernambués, Ribeira e Uruguai), exceto quatro educandos que moravam perto do centro da cidade (Baixa de Quintas, Barroquinha, Federação e Nazaré). Um destes estudantes morava na cidade vizinha de Camaçari. Os estudantes do Grupo A moravam em bairros próximos ao Instituto de Cegos e CAP (Nazaré, Federação, Lapinha e Barbalho), menos um que residia em local mais distante, mas possuía

condução e atendimento do motorista particular.

Os educandos do Grupo B cursavam o ensino médio no Colégio Central, no turno da manhã, e estenderam suas estadas no referido Colégio (terças, quitas e sextas-feiras) para participarem da Oficina de Música. Muitos deles declararam não ter tempo disponível para ir às suas casas e voltar no turno vespertino, ou também não terem dinheiro para almoçar no Colégio e ficarem à espera da Oficina de Música. Devido a este fato, optamos por oferecer um lanche reforçado a todos, na certeza de que esta pendência seria parcialmente solucionada.

Quantos aos endereços eletrônicos, apenas quatro possuíam e-mails, mas não tinham hábito de usá-los. Ressaltamos aqui que, na data da referida inscrição, pela segunda vez, solicitamos à direção do Colégio a urgente necessidade da reabertura do Núcleo de Informática, fechado há vários meses devido à falta de um profissional disponível para os serviços e problemas técnicos (informações dadas pelo Diretor do Colégio).

No item "informações pessoais" solicitamos as seguintes informações: instituição e grau de escolaridade, etnia a que pertence, trabalho, disponibilidade total do turno vespertino (todas as terças, quintas e sextas-feiras), nomenclatura e classificação da deficiência, época das incidências, seus limites e possibilidades frente a esta deficiência, cuidados médicos, nível socioeconômico, religião e outros.

Seguindo a ordem aproximada das respostas solicitadas, dos 22 educandos, 6 do Grupo A estudavam em Colégios Estaduais e tinham atendimento especializado no CAP (4 estudantes) e no ICB – Canto Coral (2 estudantes).[130] Quanto à suas origens étnicas, 16 declararam afro-brasileiros (cor parda e negra) e os 6 educandos disseram ser descendentes de português e de espanhol (cor branca). Entre os educandos, 5 deles estavam prestando serviços informais em horários opostos ao do Colégio, e também nos finais de semana. Mesmo assim, todos se comprometeram a comparecer às aulas nos dias e horários estipulados.

Quanto à nomenclatura e classificação da deficiência o Grupo B afirmou serem pessoas "normais/comuns". Nas entrevistas realizadas, detectamos que duas delas são hipertensas, uma tem "problemas de coluna" (lordose) e uma sofre de anemia "*fossiforme*" (sic). Quanto ao Grupo A, todas apresentavam algum problema de saúde:

- ⇨ Uma tinha visão subnormal, detectada aos nove anos de idade devido ao glaucoma, e está, gradativamente, perdendo sua visão. Tem "problemas com claridade" incidindo diretamente sobre seus olhos e toma remédio diariamente;

[130] A atividade de Canto Coral que esses educandos participavam não tinha o objetivo de trabalhar formalmente a notação nem a teoria musicais. Estes somente trabalhavam o repertório musical "de ouvido" e realizavam eventuais apresentações públicas.

- ⇨ Uma tem diabete desde criança e, consequentemente, já se encontra totalmente cega e toma remédios controlados;
- ⇨ Uma pessoa ficou cega devido a problemas de parto e não gosta de falar do assunto, tem atendimento médico e psicológico;
- ⇨ Outro ficou cego ao nascer devido à falta de atenção dos pais e continua sendo atendido por dois médicos devido a problemas variados;
- ⇨ Duas têm glaucoma, são cegas total desde o nascimento e têm acompanhamento médico, devido a fortes dores de cabeça e outros problemas mais.

Em geral, o Grupo B participava de todas as atividades sociais, sem nenhuma limitação, exceto quatro pessoas:

- ⇨ Duas têm hipertensão e tomam remédio diariamente para controlar suas pressões arteriais, e não podem "ingerir bebida alcoólica" e nem praticar "esportes radicais";
- ⇨ Uma pessoa tem "problemas sérios de coluna" e não "pode jogar bola", e tem reservas quanto a alguns exercícios físicos;
- ⇨ Uma pessoa se apresentou com anemia falciforme e sente-se impossibilitada de "praticar esporte e não aguenta muita agitação" por se "sentir fraca e sonolenta", constantemente.

Estes fatos nos levam a ter um olhar cuidadoso quanto às atividades físicas que pudéssemos realizar, e ter uma especial compreensão quanto às faltas que constantemente estas pessoas pudessem cometer, preferencialmente, desde que fossem justificadas.

Quanto ao Grupo A, a estudante que tem visão subnormal sente-se desconfortável em várias situações, pois "pode fazer tudo, mas, ao mesmo tempo, não consegue fazer nada muito bem feito". Ela necessita usar bengala, mas não a aceita, foi orientada a iniciar seus estudos do Sistema Braille, mas acha que ainda não é o momento, e, mesmo com o texto ampliado escrito em negro, sente muita dificuldade para realizar sua leitura corrida. As demais pessoas também fazem praticamente quase tudo nos seus ambientes comuns: casa, CAP, ICB e no Colégio. Entretanto, nas ruas e nos ambientes estranhos transitam conforme orientações recebidas das disciplinas Orientação e Mobilidade e Atividade da Vida Diária. Estas se sentem apreensivas e com pouca segurança por vários motivos, principalmente porque as pessoas comuns, nos lugares comuns:

- ⇨ Não respeitam os espaços destinados às pessoas deficientes, assim como nos ônibus, nas filas, nas calçadas sinalizadas, em outros lugares;
- ⇨ Não sabem nos ajudar e terminam nos atrapalhando;

- ⇨ Têm nojo, medo e/ou pena de nós;
- ⇨ Não têm paciências para nos explicar verbalizando as indicações solicitadas;
- ⇨ Às vezes nos tratam como se fôssemos doentes mentais ou surdos;
- ⇨ (Alguns evangélicos) acham que nossa cegueira é castigo de Deus.

Dando continuidade, todas as pessoas do Grupo A tinham atendimento médico mensal e/ou semestral, no sentido de serem acompanhadas por profissionais competentes, e por elas tomarem remédios diariamente. Muitas delas tinham dores de cabeça e dores na região do globo ocular, tendo acompanhamento médico constantemente. Quanto ao Grupo B, percebemos que as pessoas que relatavam problemas de saúde não mantinham uma constante vigilância médica necessária, devido ao "precário sistema de saúde do nosso governo". Elas sentiam muitas dificuldades de acesso ao atendimento imediato e também enfrentavam longos dias e filas de espera para serem atendidas.

Quanto aos seus níveis socioeconômicos, tanto o Grupo A quanto o Grupo B responderam que pertenciam ao nível socioeconômico desfavorável financeiramente. Mesmo a pessoa do Grupo A que têm motorista, e vive como "filho adotivo" em casa de sua madrinha (que tem condição financeira privilegiada), declarou que, se ele quiser voltar para casa, vai ter que "enfrentar a pobreza dos seus pais verdadeiros". Quanto à religião, oito deles declararam pertencer a várias igrejas evangélicas e os demais (14) à igreja católica.

Em vista destas informações pessoais, pontuamos algumas falas que nos foram significativas e verificamos muitos procedimentos que devíamos tomar ao longo do curso, no sentido de contribuir mais significativamente com:

- ⇨ A promoção da inclusão do Grupo A com o Grupo B;
- ⇨ As informações frente às dificuldades sinalizadas;
- ⇨ A inclusão de temas referentes aos temas transversais;
- ⇨ Os limites e possibilidades de cada educando frente às atividades musicais a serem realizadas;
- ⇨ O apoio e compreensão aos cuidados médicos;
- ⇨ O respeito às diferenças de opiniões e crenças;
- ⇨ A ampliação dos materiais didáticos.

Em adição, concluímos também que necessitávamos manter em sala de aula um Kit básico de primeiros socorros para eventuais acidentes.[131] Devido ao fato da educanda de visão subnormal ter "problema de claridade" (fotofobia), tivemos que forrar duas janelas laterais do anfiteatro, pois estas davam acesso aos raios solares, exatamente no horário e no local da sala em que estaria situado o Grupo A.

No próximo item da ficha de inscrição, referente às "informações adicionais", solicitamos: experiências artísticas, experiências musicais, preferências musicais, atividades voluntárias, organização a que pertence, relacionamento com a família, relacionamento com os amigos, preferências esportivas e observações.

Em geral, os entrevistados nunca tinham participado de atividade artística de forma sistemática (teatro, artes plásticas e dança). Todavia, dois deles cantavam no Coral do ICB, um tocava bateria "de ouvido", dois tocam violão "de ouvido" e oito deles gostavam muito de cantar. Suas preferências musicais eram: todo tipo de música, música erudita, música popular brasileira, música baiana, música evangélica e música sertaneja. Quanto às atividades voluntárias realizadas, apenas 4 responderam que já as praticaram sob a coordenação das igrejas às quais pertenciam. Aliás, todos os evangélicos e apenas um católico responderam que pertenciam a instituições religiosas que também as consideravam social.

Os relacionamentos com suas famílias eram ponderados "normais" e "sem grandes emoções", sendo que a presença dos desconfortos provocados pela "falta de dinheiro" foi unânime entre eles. Dois entrevistados abordaram o desconforto de viverem com seus pais, que estavam em fase de separação, e cinco expressaram suas tristezas por viverem apenas com suas mães, sem apoios afetivos e financeiros dos seus respectivos pais. Da mesma forma, todos consideravam que seus relacionamentos com os amigos eram "normais" e/ou "iguais a todo mundo". No entanto, seis pessoas pontuaram serem muito tímidas e "não terem amigos de verdade".

O Grupo A pontuou como preferência esportiva – assistir novela na TV, ouvir música e jogo de futebol no rádio de pilha, ir à praia, jogar futebol. O Grupo B foi mais além, adicionando os documentários culturais na TV Educativa e na TV Globo, os passeios, as viagens, as sessões românticas do cinema, e as danças do carnaval e as festas de largo.

---

[131] Neste sentido, estou habilitada legalmente a prestar "Primeiros Socorros" em lugares públicos, decorrente do fato de termos dois cursos específicos para este fim. Tive também a orientação integral do estagiário de Fisioterapia da FIB (Heitor Gottschall Pinto Trindade Nagy) que nos sinalizou quanto: à compra de materiais; ao uso do Kit, aos cuidados referentes aos primeiros socorros, e aos cuidados especiais com a clientela em foco.

Todos afirmaram gostar muito de música e desejar estudá-la de “forma séria”. Da mesma forma, eles sinalizaram que a flauta doce seria uma importante porta de entrada para esta oportunidade tão esperada. Dois entrevistados demonstraram seus desejos em prestar vestibular para Música na UFBA, mas sabiam que ainda não era o momento. Um deles nos disse que desejava estudar o Sistema Braille e Libras para poder se comunicar melhor com as pessoas com necessidades específicas (cegos e surdos) e ensinar estes conhecimentos em suas igrejas. Da mesma forma, ele pretendia ensinar flauta doce aos seus “Irmãos em Cristo”. Pontuamos também algumas falas significativas dos dois grupos:

- Gostaria de participar de vários esportes que conhecera na televisão;
- Gostaria de viajar com turmas de amigos, mas não tinha dinheiro;
- Desejaria ter uma moto;
- Gostaria de namorar com uma pessoa legal;
- Gostaria de fazer amigos que participassem mais de sua vida;
- Gostaria de ter mais apoio dos pais;
- Desejaria ter um trabalho legal no caminho da música.

De todas estas citações podemos afirmar que os dois grupos não tiveram oportunidade de: praticar atividade de arte na escola; de estudar música, realizar atividades livres de canto e praticar um instrumento; de realizar atividades voluntárias com o apoio de instituições; e de praticar esportes, além do futebol e praia (esportes populares, de baixo custo). Pontuamos também que muitos deles expressaram ser pessoas tímidas e com poucos amigos, demonstrando assim a necessidade de se trabalhar, em sala de aula as relações interpessoais.

Nas observações, os verbos citados “gostaria” e “desejaria”, classificados no futuro do pretérito simples, demonstram um distanciamento da possibilidade de realização dos seus desejos. Como o verbo é uma palavra variável que denota ou exprime ação, estado ou fenômeno, neste tempo verbal, representa uma ação futura que poderá ocorrer ou não. No nosso contexto social, utilizamos este tempo verbal como um desejo quase impossível de ser realizado. Portanto, nestas palavras, interpretamos que os entrevistados necessitavam de elevar a autoestima para vislumbrarem possibilidades de êxitos, tanto no presente quanto no futuro próximo.

No item seguinte, referente às informações sobre as atividades musicais CLATEC, foram dadas as respostas que se seguem.

Na atividade de Construção de Instrumentos e materiais didáticos musicais e cênicos eles responderam:

- esquisito, não tenho a menor ideia;
- não me vejo fazendo nada neste sentido, o que é isto mesmo?;

- não sei para onde vai;
- acho que isto não tem nada a ver com música, é trabalho de uma fábrica de instrumentos;
- como posso construir algum instrumento se a minha visão me impede de fazer muitas coisas?;
- estou pagando para ver se vamos construir algum instrumento...;
- nunca me imaginei fazendo alguma coisa desta, mas confio em vocês.

Na atividade de Literatura Musical eles responderam o seguinte:

- acho que irei aprender sobre música;
- me parece que é ler sobre música;
- acho que tem tudo a ver com a vida dos compositores e os lugares onde eles nasceram;
- esta atividade vai falar da história da época dos compositores.

Quanto à atividade de Apreciação Musical foram pontuadas as seguintes respostas:

- acho que é ouvir música;
- parece que vamos estudar um jeito de ouvir música clássica;
- é saber ouvir bem para tocar melhor;
- acho que é entender melhor uma música ao ouvi-la;
- me parece que vamos estudar como ouvir uma música de qualquer lugar.

Na Atividade de Técnicas (Corporal, Vocal e Instrumental) eles se sentiram confortável ao responder o seguinte:

- aí sim, espero tocar flauta doce que é a razão principal da Oficina;
- sei que vou aprender cantar afinado;
- acho que é aprender as técnicas certas da música, é o mais importante;
- me parece que é aprender a ler música, é estudar música séria, música de verdade;
- estou aberto para aprender tudo referente á música.

Quanto à atividade de Execução eles responderam da seguinte forma:

- como vamos aprender a tocar para o público? Acho que é só tirar a vergonha e pronto;
- quero tocar e cantar apenas para os colegas;
- não quero me expor para os estudantes de outra sala;
- tenho muita vergonha e acho que não vou aprender nada;
- quero apenas aprender música para tocar em casa e na Igreja, e nada mais;
- não quero me exibir por aí, embora gostaria de ser artista.

Na atividade de Criação pontuamos cinco respostas interessantes:

- acho difícil, pois nunca criei nada de música na minha vida;
- gosto de música, mas não, nunca criei nada, nada mesmo, apenas ouço;
- meu Deus, parece que é muito difícil e não vou conseguir criar nada;

- nunca desenhei uma casa e nunca criei nada de arte, mas acho que vai ser legal;
- não imagino nada sobre esta atividade, só penso em tocar coisas que já existe.

Na Atividade de Teatro Educação, pontuamos as seguintes respostas:

- nunca fiz e não tenho vontade de fazer nada de neste sentido;
- tenho vergonha de representar algo, não sou bonito e nem sou artista;
- sou uma pessoa muito tímida e vai ser difícil conseguir fazer algo com meu corpo;
- gostaria de ser artista de TV, mas tenho muita vergonha;
- acho estranho acontecer esta atividade na aula de Música, pois música é para aprender tocar instrumento ou cantar coisas sérias. Teatro, Dança... é coisa de ... sei lá.

Quanto às informações referentes às "outras atividades", antecipadamente eles foram informados das possibilidades de visitas a museus, praças, monumentos e teatros, além de terem acesso ao Centro de Informática do Colégio. Registramos que todos queriam visitar os museus localizados no Centro Histórico de Salvador, o famoso Teatro Castro Alves, e conhecer vários instrumentos de orquestra. Da mesma forma, eles queriam utilizar o referido Centro de Informática, principalmente, para criarem hábitos de comunicação via e-mail e pesquisas de músicas e de músicos.

Deste modo, essas respostas apontam que todos os educandos desconheciam a atividade de Construção de Instrumentos e nem **se** imaginavam participando dela. Na atividade de Literatura Musical, conforme o nome sugere, todos tinham uma ideia real do que se tratava. Quanto à atividade de Apreciação Musical, eles também imaginavam o que seria trabalhado, embora com algumas distorções. Na atividade de Técnica Musical, todos atribuíam ao fato de ser a atividade mais importante do curso, pois destinava-se ao ensino dos instrumentos – voz e flauta doce. Quanto à técnica do corpo, ninguém pontuou sobre o assunto.

Na atividade de Execução Musical eles não tinham uma ideia exata do que seria desenvolvido em sala de aula e demonstraram vergonha e timidez. Na atividade de Criação Musical, a turma se sentia impossibilitada, ou melhor, impotente para criar alguma música. Da mesma forma, na atividade de Teatro Educação, a turma demonstrou, por mais uma vez, seus sentimentos de vergonha, timidez, discriminação, além de compreenderem que esta atividade não fazia parte do contexto de aprendizagem musical.

Por fim, no item "expectativa do curso" tivemos as respostas que se seguem. Em relação aos Conhecimentos Musicais, a turma esperava: aprender a tocar flauta; aprender a

cantar; saber ler músicas; saber cantar afinado; e aprender muitas coisas sobre música.

Em relação aos conhecimentos extramusicais eles responderam da seguinte forma:

- sei lá, talvez, conhecer coisas e pessoas diferentes...;
- visitar lugares que têm a ver com arte e não com música;
- conhecer assuntos que vão acabar falando de música;
- estudar sobre outras artes, não é mesmo?
- não sei bem o que vai acontecer.

Quanto ao relacionamento com os colegas e novos espaços eles queriam:

- fazer amigos e conhecer este novo ambiente;
- continuar tendo a amizade com os amigos que eu fizer;
- continuar no próximo ano com o mesmo curso;
- dar continuidade aos estudos de música no mesmo colégio;
- ter muitas expectativas, talvez a esperança em realizar nossos sonhos.

Após análise, a turma tinha uma noção de que iriam aprender a tocar flauta doce e cantar afinado, além de saber ler uma partitura musical e outras coisas mais sobre o assunto. Quanto aos conhecimentos extramusicais, todos desconheciam do que se tratava exatamente, embora pontuavam alguns indícios do que seria desenvolvido. E quanto ao relacionamento com os colegas e novos espaços, a turma estava confiante em fazer amigos, conhecer o novo ambiente e dar continuidade à Oficina de Música.

6.3 DESCRIÇÃO HORIZONTAL DAS ATIVIDADES CLATEC E DOS TT

Neste item descreveremos, especificamente, como as atividades CLATEC transcorreram durante a aplicação da Oficina de Música. Estas serão apresentadas independentemente, ao traçarmos o rápido perfil dos seus percursos. Tendo em vista a necessidade de adaptação entre o Grupo A e o Grupo B, e a urgente necessidade de solidificarmos procedimentos e atitudes relacionados às disciplinas específicas de Orientação e Mobilidade e Atividade da Vida Diária, por parte do Grupo A, optamos por apresentar, inicialmente, algumas atividades relacionadas à linguagem de Teatro Educação. Logo após, descreveremos sobre a caminhada CLATEC, para finalizar com algumas considerações acerca das atividades realizadas referentes aos Temas Transversais.

Não podemos nos esquecer de generalizar alguns procedimentos. Durante os encontros, e em todas as atividades CLATEC, principalmente ao trabalharmos os conteúdos conceituais, sempre solicitávamos dos envolvidos as construções de conceitos individual e coletivo, para depois apresentarmos os conceitos convencionais. Além do mais, cada

educando do Grupo A estava sempre em companhia de um ou mais educandos do Grupo B. Logo, seguimos as orientações das linhas contemporâneas de educação, anteriormente citadas.

Da mesma forma, tínhamos o cuidado e a atenção de verbalizar, detalhadamente, cada informação necessária, utilizando variados recursos que envolveram as percepções sensoriais, sinalizando as seguintes informações: nomes popular e científico, formato, tamanho, cor, peso, temperatura, cheiro, material, qualidades sonoras, valores simbólico-afetivo-financeiro, espaço em que ocupa, origem, utilidades convencional e alternativa, possibilidade de aquisição, direção espacial, entre outras. A constante explicação, mediante o uso de metáfora e também a transferência de conhecimento, favoreceram consideravelmente os novos saberes. Afirmamos também que cada atividade musical não aconteceu isoladamente, mas se entrelaçaram aos conhecimentos e ações pertinentes entre si, às diferentes linguagens da área de Arte, e aos contextos extramusicais.

6.3.1 Linguagem de teatro educação

Durante nossa vida universitária, participamos do Grupo de Teatro Amador Paulo de Tarso, oportunidade em que realizávamos atividades de laboratório, leituras de textos, ensaios e apresentações de peças de cunho religioso. Desde então, sempre reconhecíamos a importância do trabalho de corpo em qualquer atividade educacional. Neste sentido, na referida Oficina de Música, trabalhávamos com os educandos, de forma espontânea e não sistematizada a postura corporal, o faz-de-conta, e a interpretação musical de forma lúdica, incluindo alguns elementos cênicos. Inicialmente buscamos fundamentação em Olga Reverbel (1989a; 1989b; 1979), mais tarde em Paulo Dourado e Maria Eugênia Milet (1998) e, recentemente, adicionamos alguns exercícios de Viola Spolin (2001, 1979). Estes autores sinalizaram sobre a história do teatro, desde a Antiguidade, assim como sua prática na escola, e suas múltiplas possibilidades de realização, com exemplos de jogos estruturados para variados contextos do ensino de arte e, consequentemente, no contexto do ensino de música. Ressaltamos que todo nosso trabalho esteve em consonância com as orientações da nossa estagiária de Teatro.

Por considerar que algumas atividades relacionadas às disciplinas Orientação e Mobilidade, Atividade da Vida Diária e Psicomotricidade (Capítulo II) poderiam ser trabalhadas de forma lúdica no ensino de música e que seriam comuns a todos os educandos, selecionamos uma lista de exercícios no intuito de desenvolver as percepções sensoriais, a tonicidade, o equilíbrio, a lateralidade, a noção corporal, a estrutura espaço temporal, e as

práxis global e fina, sempre em consonância com o contexto musical, fosse ele rítmico, melódico e/ou harmônico.

A fundamentação teórica foi apoiada em Dalcroze e Montessori, no tocante a estes exercícios básicos iniciais. Das orientações de Dourado e Milet (1998, p. 139-150), apontamos, prioritariamente, os exercícios referentes aos sentidos, por acreditarmos que

> a experiência sensorial é muito importante, tanto para a criança como para o adulto. Existe em nossa cultura uma tendência para a automação e o embotamento dos sentidos. Por isso, acreditamos ser de fundamental importância uma resensibilização minuciosa de cada órgão dos sentidos (DOURADO; MILET, 1998, p. 40-41).

Construímos vivências musicais sintonizadas com as dez primeiras instruções do Fichário de Viola Spolin (2001) sobre: exposição; sentido do eu com o eu; ouvindo o ambiente; extensão da audição; passa-passa gavião; caminhada no espaço 1, 2 e 3; e jogo da bola 1 e 2. Em todas essas vivências, o envolvimento com a música, ou melhor, o envolvimento com os elementos musicais e com as percepções sensoriais foram focos de trabalho.

Inicialmente disponibilizamos 15 minutos para fazermos a vivência referente à linguagem do Teatro Educação. No entanto, conforme tínhamos planejado, a partir do quarto encontro/aula (dia 20 de setembro) a estagiária do Curso de Licenciatura em Teatro, Ramona de Santana Gayão, iniciou sua participação ativa durante um período maior – 20 a 25 minutos por encontro. Durante todos os encontros ela se dedicava a realizar, em consonância com nosso Programa da Oficina Musical, vários jogos lúdicos e pequenas cenas, no sentido de colaborar com todo o processo musical que seria desenvolvido *a posteriori*.

Sob esse prisma, realizamos atividades variadas para o desenvolvimento do autoconhecimento dos envolvidos assim como: a respiração e a postura corporal; os movimentos dos membros superiores e os movimentos corporais simétricos e assimétricos; a posição do corpo (coluna vertebral, tronco, membros superiores e inferiores, cabeça, olho, nariz, boca, bochecha e queixo); a voz murmurada, falada, gritada e cantada; a expressão dramática; a inibição e descontração; a postura diante de qualquer plateia ou audiência; a postura durante uma apresentação musical; a improvisação de gestos e de palavras; a criação de pequenas histórias; a postura de mestre de cerimônia; as orientações básicas de etiqueta; os jogos do espelho e muitos outros jogos e brincadeiras adaptados; os jogos de ações cooperativas etc.

Estas práticas aconteciam sempre em uma sala grande, livre de qualquer obstáculo. Todos os dias, antes do seu início, nós, juntamente com alguns estagiários e educandos

videntes, higienizávamos o ambiente. A sala de aula tinha uma mesa pequena e um equipamento sonoro, além dos instrumentos e materiais didáticos específicos e necessários para cada encontro. Todos eles ficavam em um armário grande, localizado em um dos cantos da sala. O anfiteatro era pequeno, contendo quatro níveis ou pequenos degraus, tendo em média a capacidade para 40 carteiras; havia um quadro-negro e, ao fundo, um minúsculo cômodo para guardar objetos variados. O sanitário estava localizado entre estes dois espaços – sala de aula e anfiteatro.

Tivemos a liberdade de realizar exercícios para que todos pudessem vivenciar momentos de ausência de luz, com os objetivos pontuais de: estimular e desenvolver as percepções tátil e auditiva, conhecer parcialmente a vivência do cotidiano de uma pessoa cega; reconhecer a necessidade de ser compreensivo e solidário com a outra pessoa diferente. Da mesma forma, os exercícios divididos em grupos disponibilizaram a todos o trabalho em igualdade de oportunidades. Nesse sentido, adaptamos muitos materiais didáticos como: piso sinalizado com cordão e fita adesiva, cartões de instruções escritos em Braille e em negro, cordões sinalizadores, duplo anel para realizar atividades em parceria, cordão guia, cinturão sonoro (cordões sinalizando as notas musicais), cartões em alto-relevo, viseiras, entre outros. Definimos também os tamanhos dos cartões a serem trabalhados (Apêndice K).

Após concluirmos estes momentos, sem corte ou interrupção, transferíamos nossos trabalhos para a sala de aula vizinha (anfiteatro) num processo contínuo. A turma sempre interagia com muito entusiasmo e admiração por poder realizar, em curto espaço de tempo, várias atividades ligadas ao Teatro Educação, jamais imagináveis. Para eles tudo era surpresa! Tivemos o cuidado de realizar exercícios para que todos pudessem praticar, independente das suas orientações religiosas e limitações físicas. Utilizávamos inúmeros materiais e adereços no sentido de estimular a imaginação, enriquecer os exemplos trabalhados e promover maior interação entre os envolvidos, assim como: bolas, cordões, bambolês, fitas, bastões, lenços, roupas, chapéus, vassoura, canos sanfonados, instrumentos musicais, e tantos outros. Portanto, esta atividade favoreceu significativamente a prática mais descontraída de todas as outras atividades CLATEC.

6.3.2 Construção de instrumentos musicais e materiais didáticos e cênicos

Nesta atividade, o processo aconteceu de forma descontraída. Primeiro apresentamos a conceituação da expressão da referida atividade, em paralelo com a história da humanidade, para que os educandos pudessem imaginar a evolução dos tempos, a necessidade da criação

de materiais, ferramentas, objetos em geral, instrumentos musicais e a prática das manifestações culturais.

Em seguida, apresentamos inúmeros modelos de instrumentos de percussão, sopro e cordas, todos de origens indígena, africana, latino-americana, europeia ou asiática. Em todos estes momentos, as percepções sensoriais estavam a serviço, de forma apurada, no sentido de construir uma imagem, a mais real possível, de cada modelo, aliada às informações referentes a: origens, etnias, costumes, culturas, valores, entre outras informações.

Mencionamos e praticamos variadas possibilidades de realização desta atividade. Criamos sons em que o corpo foi o primeiro instrumento a ser trabalhado mediante exercícios rítmicos e depois melódicos corporais. Baseamo-nos especialmente em Dalcroze e Orff, ao explorarmos os variados ritmos corporais expressos por palmas, assobios, sons onomatopeicos, nomes, rimas, refrãos, ditos populares, advinhas, séries de palavras e outras formas.

Em seguida, apresentamos inúmeros materiais (tubos e conexões PVC, sementes, latas, tampas) e ferramentas (tesoura, alicates, martelos, serras, pregos, arames) que seriam usados na construção dos instrumentos. Falamos das profissões, dos serviços prestados por cada ferramenta e experimentamos suas práticas. Como exemplo, ao apresentarmos os tubos e conexões PVC, falamos: do petróleo (descoberto nacionalmente em 21.01.1939, no bairro Lobato, aqui em Salvador - BA.); dos produtos PVC; das profissões de encanador e de eletricista; das tubulações elétricas, hidráulicas e dos esgotos sanitários; e das ferramentas que utilizamos ao trabalhar com estes produtos. Demonstramos também onde estes produtos são instalados, e as variadas bitolas e possibilidades de trabalho. É oportuno mencionar que muitos educandos videntes desconheciam os conceitos dos materiais citados e/ou não sabiam manipular algumas ferramentas. Em geral, a desinformação estava presente em ambos os grupos.

Em paralelo, vivenciamos a manulação de instrumentos naturais, étnicos, adaptados e alternativos. Apresentamos protótipos de instrumentos de percussão simples, como modelo a serem seguidos: tubo sonoro, cano-de-chuva, caps fone, caps sonoro, chocalhos de garrafa de plásticos, chocalhos de tampas, apitos entre outros (Apêndice J).

Durante as construções desses instrumentos, eles aprenderam: manipular as ferramentas; explorar as possibilidades sonoras dos instrumentos construídos; e solidificar formas de manulação. Cada instrumento construído representava uma feliz surpresa para todos os envolvidos que, ao término do curso, levaram para suas casas como troféu

conquistado. Eles também criaram em suas casas alguns instrumentos com materiais sonoros alternativos.

Antes, durante e depois, tivemos que realizar vários procedimentos em relação aos cuidados com o corpo, principalmente em se tratando dos educandos cegos, a exemplo dos arames: logo ao serem cortados, era feita uma pequena volta ao redor de todas suas pontas para não causar acidentes. Ressaltamos que as informações eram verbalizadas ou sinalizadas, mediante exemplos de ações expressas tatilmente. Cada material era medido e marcado, mediante o uso de régua milimetrada e adaptada (sinalização em alto-relevo), ou então marcado conforme algumas medidas dos dedos, mãos, braços ou outras medidas correspondentes. Por orientação do estagiário, estudante de Fisioterapia da FIB Heitor Pinto Trindade Nagy protegemos, com pequenos pedaços de esparadrapo, as pontas dos dedos da educanda do Grupo A que sofria de diabete. Este procedimento teve o objetivo de evitar leves acidentes nas pontas dos dedos, inclusive já comprometidos quanto à ausência parcial da sensibilidade tátil. Portanto, construímos chocalhos, tamboretas, pau-de-chuva etc.

Oportuno mencionarmos que também construímos inúmeros materiais didáticos (Apêndice K) que nos ajudaram a promover uma melhor compreensão dos conceitos musicais. Estes materiais tinham sempre as possibilidades visual e tátil de percepção.

6.3.3 Literatura musical

Esta atividade foi sempre apresentada em forma de história e gestos, estimulando a imaginação dos envolvidos. Muitas perguntas foram realizadas com a intenção de apresentar um problema a ser resolvido. Inicialmente, falávamos somente sobre os temas referentes aos conceitos teóricos, mas, com a continuidade, fomos cada vez mais ampliando as nossas falas, de modo que todos fizessem as leituras das informações a serem realizadas, além de trazerem relevantes contribuições.

Infelizmente, não pudemos contar com a biblioteca do Colégio na realização de trabalhos de pesquisas (esta, praticamente desativada e sem acervo referente à área de Arte). Da mesma forma, não contamos com os recursos tecnológicos do Centro de Informática, local em que iríamos estimular a livre pesquisa referente a esta atividade. A turma contava, basicamente, com as informações que apresentávamos oriundas de fontes bibliográficas particulares. Todo material informativo foi escrito em negro (para o Grupo B) e em Braille (para o Grupo A).

Assim, as informações literárias foram accessíveis aos dois grupos, em igualdade de

oportunidade de aquisição do conhecimento, proporcionando uma maior participação entre eles. Trechos das informações literárias eram lidos por todos em voz alta, comentados e interpretados, para melhor apreensão dos seus conhecimentos. Em nenhum momento a referida atividade se tornou cansativa, pois era apresentada de forma lúdica para não provocar cansaço ao Grupo A, principalmente. Muitos educandos solicitavam mais informações literárias, chamadas de "fofocas musicais".

Durante o processo de trabalho, todos nós – educadores e educandos – contribuímos com informações de música e sobre as músicas trabalhadas, mencionando: nomes de executantes, estilos, formas, funções, contextualização (histórica, religiosa, política, econômica e geográfica), entre outros.

6.3.4 Apreciação musical

Praticamente esta atividade esteve presente em todos os momentos CLATEC. Na linguagem de Teatro Educação esta foi a porta de entrada para a percepção musical. O conhecimento e apreciação do Eu, do corpo, das possibilidades e limites dos movimentos, do som e do silêncio foram os principais passos a serem trabalhados. Em seguida, partimos para o conhecimento específico das qualidades do som e, depois, para as qualidades dos elementos constituintes da música. Gradativamente, fomos reconhecendo outros conceitos de estruturas musicais variadas, desde as mais simples até as mais complexas.

Não medimos esforços para promover aos educandos todas as percepções sensoriais possíveis em função do contexto musical. Criamos muitos exercícios corporais na promoção dos conhecimentos teóricos e práticos musicais, das expressões verbais, dos ditos populares, dos instrumentos musicais, dos objetos sonoros entre outros. Construímos inúmeros materiais didáticos que pudessem ser perceptíveis sinestesicamente, facilitando assim a percepção da música de forma mais concreta possível.

Não podemos deixar de registrar um procedimento que agradou a todos – videntes e não videntes. Foi a técnica dos "Braços e Abraços": ficávamos localizados atrás do educando e colocávamos os nossos braços levemente sob (ou sobre) os seus e, em seguida, comandava qualquer ação. O Grupo A teve a especial oportunidade de perceber nossa gesticulação ao falarmos, assim como os gestos básicos de um regente, as marcações dos compassos binário, ternário e/ou quaternário, os movimentos do corpo ao tocar a flauta doce, e assim por diante.

Pudemos também sinalizar a técnica da percepção dos movimentos faciais (Toque de Luvas) e, principalmente, dos movimentos da boca. Nesta técnica nós e todos os educandos

do Grupo A fazíamos assepsia do rosto e das mãos para, em seguida, colocarmos nossas luvas cirúrgicas descartáveis, devidamente esterilizadas, em nossas mãos. Em seguida, individualmente, trabalhávamos com cada um deles, no sentido de perceber, mediante tato e sinalização oral, várias expressões faciais, assim como os movimentos da boca, enquanto produzíamos sons vocais – murmurado, falado, gritado e cantado. O pescoço, o tórax e o abdômen também eram observados.

Estes exercícios foram imprescindíveis ao trabalho de toda a turma, principalmente com o Grupo A que, por ser desprovido da capacidade visual, não tinha uma real imagem dos gestos faciais, necessários para uma boa emissão vocal, ou para uma comunicação mais expressiva. Em suma, todos apreciaram vários contextos extramusicais, todas as qualidades do som, assim como elementos das músicas e exercícios feitos por eles e por outras pessoas. Todos tiveram a oportunidade de apreciar músicas regionais, MPB, músicas eruditas e músicas de outras culturas, sempre com a presença incondicional da contextualização significativa (literatura musical).

6.3.5 Técnica musical

Esta era a atividade mais esperada por todos, devido ao fato de promover diretamente os conhecimentos práticos musicais – vocal e instrumental. Segundo a turma, é isto que vai lhe dar acesso ao ato de cantar uma música ou tocar um instrumento com conhecimento de causa.

Inicialmente trabalhamos esta atividade de forma prática, ativa e direta, mediante vivências lúdicas utilizando o corpo. Aos poucos, esta foi se desenvolvendo no contexto das técnicas de execução, codificação e de interpretação. Foi necessária a realização de inúmeras técnicas de ensino e materiais didáticos perceptíveis sinestesicamente. A verbalização de todos os conceitos, processos e atitudes, foram aliados à demonstração tátil sobrepostas dos mesmos (membros superiores do educador levemente pousados nos do educando, sinalizando uma determinada ação).

Trabalhamos, de forma adaptada, com as técnicas de aprendizagem e materiais didáticos de praticamente todos os educandos citados (Dalcroze, Montessori, Ward, Kodály, Willems, Orff, Martenot, Suzuki e Villa-Lobos) utilizando: os instrumentos e objetos variados; o ABC musical; o pentagrama portátil, os cartões em alto-relevo, os cartões apresentados pelas musicografias convencional e Braille, entre outros exemplos. Aplicamos também as técnicas “Braços e Abraços” e “Toque de Luva”.

Trabalhamos a respiração para a fala, para o canto e para a execução de um instrumento (flauta doce). Em adição, trabalhamos a emissão, articulação e entonação das palavras faladas, declamadas e/ou cantadas. A técnica instrumental na prática da Oficina Musical foi surgindo gradativamente com dois componentes importantes – a construção de instrumentos e a criação musical. Enquanto estudavam a manulação de um instrumento construído ou o dedilhado da flauta doce, todos criavam seus próprios exercícios e músicas, além de praticarem exercícios extraídos de músicas de outros compositores. Neste sentido, espelhamo-nos no método Suzuki, na criação de exercícios preparatórios diretamente relacionados com as músicas do repertório a serem tocadas.

Referente ao ensino da flauta doce, observamos que ambos os grupos aprenderam a tocar uma escala de Dó adicionada à nota do Mi agudo; portanto uma distância de décima, correspondente (à leitura do pentagrama musical) ao Dó3 ao Mi4 para os videntes ou Dó4 para ao Mi5 para os cegos.[132] Adicionamos também aos dedilhados das notas acidentadas em bemol e em sustenido: Sib3 ou Sib4 e Fá#3 ou Fá#4. Todo repertório musical encontrava-se dentro desta extensão de notas estudadas no instrumento de sopro. Primeiramente eles trabalharam as notas Dó, Si, Lá, para depois Sol e Ré. Fizeram bastante exercícios usando estas notas de Sol3 a Ré4 (Sol 4 a Ré5), além de tocarem músicas com estas notas. Depois, a cada música estudada eles cortavam seus compassos e compunha outras combinações, criando assim, outra música. Muitas vezes nós apresentávamos uma cópia da música em uma transferência, para em seguida tocá-la em posições invertidas (de cabeça para baixo, da direita para a esquerda, pelo anverso etc.).

Vencendo esta etapa, partimos para as notas Fa3, Mi3, Ré3 e Dó3 (Fá4, Mi4, Ré4, e Dó4) e procedemos da mesma forma quanto aos exercícios, à performance instrumental e à criação musical feita a partir do material estudado. Logo em seguida, vieram os acidentes (Fá Sustenido, Fá Bemol, Dó Sustenido e Si Bemol, ampliando, assim, as possibilidades de tocarem em variadas tonalidades.

6.3.6 Execução musical

Esta atividade representa a conclusão de um ciclo de estudo com muito trabalho. A execução musical estava presente em nossa Oficina desde o começo deste processo, de forma embrionária, até a tomar uma proporção significativa. No início, os educandos aprenderam a

[132] A escrita musical da flauta doce se escreve uma oitava abaixo do que se ouve.

apresentar para si, depois para o outro mais perto, para pais e amigos em casa, para o colega mais distante, os visitantes, os estranhos, enfim, para qualquer pessoa ou público.

Ressaltamos aqui os exercícios referentes à linguagem teatral, os quais – faz de conta, improvisação, domínio das emoções e do público – foram de grande valia. Realizamos muitos ensaios simples, os ensaios gerais e as apresentações para o invisível e o visível, para o conhecido e o estranho. Nesta atividade eram apresentados também exercícios de improvisos, descontração, diálogo entre o público e entre os envolvidos do palco ou plateia.

Logo após cada conclusão de um plano de aula CLATEC, a execução estava presente. Primeiro para seus iguais e depois para os colegas de outras salas. De vez em quando apareciam pessoas alheias ao grupo para dar uma "olhadinha" (professores, educandos de outros pavilhões, funcionários, visitantes) e apresentávamos o que tínhamos recentemente aprendido. Portanto, realizamos 12 atividades de Execução Musical – apresentação para a mesma turma, para turmas vizinhas, para o Colégio e em um ambiente externo.

6.3.7 Criação musical

Desde os primeiros momentos, os educandos praticavam esta atividade. No momento em que eles estruturaram a percussão corporal e criaram células rítmicas para um acompanhamento musical, eles já estavam criando algo em música. Da mesma forma, logo após a criação de algum instrumento, eles experimentavam e praticavam sua manulação, seguida da criação de células ou estruturas rítmicas/melódicas, além de realizarem acompanhamentos musicais.

Em adição, quando todos aprendiam uma nota na flauta doce, construíam suas músicas como se fossem únicas e especiais. Gradativamente, iam solidificando os conceitos de quadratura, célula melódica, semifrase, períodos, forma A e B, e ABA, e assim por diante. Eles também foram identificando, na atividade de Apreciação, outras formas musicais e criando e ampliando os seus saberes.

Neste sentido, todos improvisaram exercícios utilizando o corpo, em especial a voz, e os instrumentos convencionais e alternativos, de forma gradativa e em consonância com as outras atividades CLATEC. Da mesma forma, eles fizeram improvisações, criações de células frases e períodos rítmicos e melódicos, ostinatos, acompanhamentos e pequenos textos musicados.

6.3.8 Temas transversais

Segundo os PCN do Ensino Fundamental (área de Arte), o educando ao fazer e conhecer arte percorre trajetos de aprendizagem que lhes propicia conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Em paralelo, desenvolve potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e contribuir para apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997b, p. 44). Esta afirmativa foi inegavelmente percebida durante nossa prática musical.

Ressaltamos a intenção de estender a presença de conhecimentos extramusicais, ou melhor, os conhecimentos explícitos à música, principalmente devido ao trabalho com o Grupo A, por entender ser necessário e oportuno apresentar inúmeros conhecimentos para exemplificar os variados conceitos, procedimentos e atitudes musicais, além de cumprir o papel da educação contemporânea. Delors et al. afirmam que

> [...] quando as crianças (os educandos) têm necessidades específicas que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas no seio da família, é a escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas, de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas (2004, p. 130).

Neste sentido, além dos conhecimentos extramusicais que promoveram a contextualização direta dos processos e produtos musicais, incluímos intencionalmente os conhecimentos referentes ao meio ambiente, saúde, nutrição (DELORS et al, p. 83), nominados pelo nosso sistema de educação de Temas Transversais (BRASIL, 1997, v. 9 e 10)[133]. Referimos que a Lei 10.639 institui o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares do sistema educacional brasileiro e, consequentemente, no artigo 26-A da LDB 9.394/1996 está sinalizada a "educação artística" como um dos espaços de veiculação destes temas (BRANDÃO, 2003, p. 80).

[133] Contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries (Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde e Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual) e de 5ª a 8ª séries.

Os Temas Transversais trabalhados neste processo de Curso surgiram naturalmente, mediante a necessidade do educador, dos educandos, dos estagiários, dos acontecimentos nacionais e internacionais ocorridos durante a temporada de curso. Constantemente éramos solicitados por alguns educandos para falarmos de algum tema transversal.

- Hoje vamos falar de quê professora? Perguntava a turma na hora do lanche.

Muitos temas surgiram com a necessidade imediata de informação ou com a mesma facilidade em que buscávamos um novo caminho para explicar um conceito musical, ou então para contextualizar a música que estava sendo estudada, para ampliar os conhecimentos. Afinal, uma área do conhecimento não existe isoladamente e nem se apresenta delimitada por muros ou cordões: eles se entrelaçam aos vários conhecimentos. Neste sentido pudemos considerar que nossa prática aconteceu de forma interdisciplinar, pois criamos caminhos para apresentar a música, o teatro educação, os temas transversais, além de partes essenciais de disciplinas referentes às pessoas com deficiência visual.

Portanto, trabalhamos os Temas Transversais referentes à Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, em conexão com as orientações da educação básica, abordando, especificamente, os seguintes subtópicos:

1) A Carta de Pero Vaz de Caminha, os 500 anos de chegada dos portugueses ao Brasil; os índios brasileiros e seus direitos;
2) Os africanos, afro-brasileiros e indígenas que foram escravizados no Brasil;
3) A vida contemporânea dos afro-brasileiros em Salvador, na Bahia, no Nordeste e no Brasil;
4) Usos e costumes dos nativos e colonizados – indígenas, europeus, judeus, mulçumanos e africanos que povoaram nossa terra;
5) Cuidados da saúde hoje e sempre, o jovem sem drogas;
6) Nosso corpo é nossa casa, o jovem e seus desejos e emoções;
7) Nosso trabalho amanhã, a construção do futuro; a construção da família;
8) Somos todos diferentes, iguais e necessários na sociedade;
9) Nosso Planeta Terra – como falar da água, do lixo... ;
10) Das brigas às gangues, batalhas e guerras;
11) A presença da tecnologia em nossas vidas;
12) A vida dos judeus e os mulçumanos no mundo;
13) Quem somos nós?;
14) Nossos direitos e deveres como cidadãos brasileiros e cidadãos do mundo;
15) Preservação da natureza.

Ressaltamos que todos os títulos apresentados neste trabalho sempre foram nominados, democraticamente, pela turma, tanto os subtemas apresentados quanto as técnicas, instrumentos e materiais didáticos criados e vivenciados durante o processo de curso.

Cabe aqui salientar que muitos temas transversais e até mesmo conceitos e procedimentos didáticos musicais foram trabalhados, descontraidamente, no horário do recreio. Logo no início da oficina, este pequeno período de tempo estava sendo utilizado de forma excludente: cada educando do Grupo B saia rapidamente para fazer seus lanches e retornava em momentos distintos, e o Grupo A ficava nos esperando para conduzi-los até a Cantina do Colégio. Então decidimos participar destes momentos, estimulando os dois Grupos a uma confraternização solidária em especial. Nestes momentos, a cada dia, um dos educandos levava um lanche para compor a nossa merenda e compartilhar com os colegas. Os educandos Dan e Vinícius resolveram participar, cantando e tocando ao violão suas músicas e músicas nordestinas. Na oportunidade, muitos educandos participaram das cantorias, dos temas abordados, das anedotas, das notícias da cidade, das fofocas das novelas da TV Globo, dos documentários sobre a preservação do nosso Planeta, e assim por diante.

Ressaltamos que o caminho percorrido, enquanto ensino de música, favoreceu novas conexões de conhecimentos musicais e extramusicais e promoveu exemplos significativos para ampliar a qualidade de vida dos envolvidos, em igualdade de oportunidades e de condições. Por conseguinte, contribuiu para a promoção da inclusão entre os envolvidos e para o enriquecimento do sistema educacional. Afinal este “[...] tem por missão formar os indivíduos para a cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre gerações, desenvolver as aptidões pessoais” e “[...] formar as pessoas qualificadas de que as economias virão a ter necessidade no futuro” (DELORS et al., 2004, p. 180).

6.4 DESCRIÇÃO DE UM ENCONTRO/AULA CLATEC

Realizamos 12 Planos de Encontro/Aula, tendo o cuidado de trabalhar, em igualdade de quantidade, todas as atividades CLATEC. Portanto, aplicamos 12 vezes as seis atividades; em outros termos, nos 12 encontros foi trabalhado o ciclo completo das atividades CLATEC, conforme demonstramos no Capítulo 5 (5.4.4 Planos dos Encontros/Aula).

Contudo, reapresentando estes Planos de Encontro/aula a seguir, segundo a ordem temporal em que foram realizados, percebemos que as três atividades de apoio à música (Grupo 1 - ÇLT) predominaram nos primeiros encontros/aula CLATEC, sendo trabalhadas por 21 vezes, enquanto que as atividades de envolvimento direto com a música (Grupo 2 -

AEC) foram trabalhadas por 15 vezes, conforme apresentaremos nas tabelas a seguir.

Quadro 40 - Atividades CLATEC realizadas na Oficina de Música

ATIVIDADES CLATEC REALIAZADAS NA OFICINA DE MÚSICA		
ABORDAGEM CLATEC GRUPOS A e B	**ATIVIDADES CLATEC**	**ENCONTROS/ AULA**
Grupo A – ÇLT (Atividades de apoio à música)	ÇLT	01 e 05
	LT	02
	ÇL	07 e10
	LÇ	11
	TÇ	08
	Ç	03 e 09
	L	04 e 12
	T	06
GRUPO B – AEC (Atividades relacionadas diretamente à música)	AC	03, 04, 06 e 12
	EC	09
	A	02 e 07
	E	10
	C	11

Fonte: Própria da autora

Quadro 41 - Encontros Realizados por Ordem Cronológica (Adicionados aos TT)

ABORDAGEM MUSICAL CLATEC Encontros Realizados por Ordem Cronológica (Adicionados aos Temas Transversais/TT)			
Encontros/Aula	Atividades de Apoio ao Fazer Musical (CLA)		Atividades diretamente Ligadas à Música (ACE)
Encontros/aula 01	ÇLT	+	CEA + TT
Encontros/aula 02	LAT	+	ÇCE + TT
Encontros/aula 03	AÇC	+	LTE + TT
Encontros/aula 04	LAC	+	ÇTE + TT
Encontros/aula 05	TÇL	+	ACE + TT
Encontros/aula 06	ATC	+	ÇLE + TT
Encontros/aula 07	ÇLA	+	TCE + TT.
Encontros/aula 08	TÇC	+	ALE + TT
Encontros/aula 09	ECÇ	+	LAT + TT
Encontros/aula 10	EÇL	+	CAT + TT.
Encontros/aula 11	CLÇ	+	AET + TT.
Encontros/aula 12	CLA	+	ÇTE + TT

**** Plano de Encontro/Aula escolhido a ser apresentado na íntegra.***
Fonte: Própria da autora

Em contrapartida, as três atividades de envolvimento direto com a música (Grupo 2 - AEC) predominaram nos segundos encontros/aula CLATEC. Eles foram trabalhados por 21 vezes, enquanto que as atividades de apoio à música (Grupo A – ÇLT) foram trabalhadas por 15 vezes, conforme apresentaremos a seguir:

- As atividades diretamente relacionadas à música – CEA (aulas 1 e 5), CE

(aulas 2 e 7), AE (aulas 8 e 11), A (aula 9) e E (aulas 3, 4, 6, e 12);

- As atividades de apoio ao fazer musical – LT (aulas 3 e 9), ÇE (aula 12), ÇT (aula 4), ÇL (aula 6), Ç (aula 2), L (aula 8) e T (aulas 7, 10 e 11).

Nossa defesa em relação a este procedimento ou tendência deveu-se ao fato de que, em se tratando de um ciclo de atividades CLATEC trabalhado no início de uma Oficina de Música, as atividades de apoio ao fazer musical (ÇLT) predominaram por oferecer subsídios teóricos e práticos para a prática das outras atividades diretamente ligadas à música (AEC). Em contrapartida, é natural que possamos demonstrar os resultados musicais trabalhados por meio da atividade de técnica e, mais diretamente, de execução, que geralmente acontecem no final de um ciclo de estudo. Portanto, as atividades AEC apresentam tendências naturais para atuarem sempre no segundo encontro de cada Pano de Encontro/aula CLATEC.

É interessante mencionarmos que os encontros adicionais, realizados alternadamente nas sextas-feiras, com o objetivo de trabalhar os estudos técnicos musicais com o Grupo A para suprir alguma necessidade proveniente de ausências, por parte dos integrantes, foram compartilhados integralmente com o Grupo B. Naqueles momentos, realizávamos exercícios de: musicografia braille, adicionados à musicografia em tinta; leitura e execução dos trechos musicais anteriormente trabalhados; técnicas de memorização (tocar sem ajuda da leitura direta de uma parte musical); exercícios de percepção tátil das partes de uma música, e postura corporal. Em adição, todos tiravam suas dúvidas e nós os orientávamos quanto ao planejamento dos seus próximos estudos. Percebemos que poucos educandos tinham o hábito de realizar, sistematicamente, estudos em casa das atividades musicais solicitadas em cada aula (atividades extraclasse).

Como exemplo de mais um processo de ensino-aprendizagem da música, mediante a Abordagem Musical CLATEC, temos o Plano de dois Encontros/Aula referentes ao 7º. Plano, realizado nos dias 1º. e 3 de novembro de 2005. Esta demonstração, que constou das combinações CLA+TCE, teve o objetivo de exemplificar um dos possíveis caminhos a serem percorridos enquanto iniciação musical. Optamos por descrevê-lo, utilizando o tempo verbal no pretérito, portanto, apresentando o fato já ocorrido no passado próximo.

Quadro 42 - Plano de 2 Encontros/Aulas (ÇLA + TCE) de 1 e 3 de novembro de 2005

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA – Departamento de Arte
OFICINA DE MÚSICA: ABORDAGEM MUSICAL CLATEC
(Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação)
(Profa. Brasilena G. Pinto Trindade)

PLANO DE 2 ENCONTROS/AULAS (ÇLA + TCE) - NÚMRO 07
(Realizado nos dias 1 e 3 de novembro de 2005 = seis horas/aula)

1 OBJETIVO GERAL DOS DOIS ENCONTROS (FOCO)
Representar uma música indígena (tocando, cantando e dançando)

I ENCONTRO - Dia 1 de novembro de 2005 (ÇLA)

	2/A OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**3/A CONTEÚDOS** (Conceitual, **Procedimental** e Atitudinal)
Ç	Concluir a construção de um instrumento indígena.	Cano-de chuva: tamanho, cor, forma, peso, material, volume, diâmetro e sonoridade. Conceitos ergonômicos: funcional, estético e anatômico. Materiais/Ferramentas e Técnica de Manulação.
L	Contextualizar o instrumento construído, assim como seus protótipos.	Origem étnica, história, materiais utilizados e funções. Diferenças e semelhanças entre eles.
A	Apreciar o instrumento construído e suas possibilidades sonoras.	Sonoridades (grave, médio e agudo). Duração (curto e longo). Manulação. Utilização no canto e na dança. Família dos instrumentos, textura e timbre.

Temas Transversais – Refletir sobre a vida dos indígenas durante estes 500 anos de chegada dos portugueses ao Brasil e, em especial, na Bahia.

	4/A ATIVIDADES METODOLÓGICAS	**5/A RECURSOS** (Humanos Financeiros, Espaciais, Equipamentos, Materiais, Didáticos)
Preparação 1A: (Aquecimento corporal) Na Sala de Aula/Dança todos participaram da atividade de teatro educação, basicamente realizando coreografias em círculo, sugerindo danças étnicas – indígenas e africanas. Os comandos trabalhados foram: em círculo, fechando a roda, abrindo a roda, dispersando, andando em movimento horário, em movimento anti-horário, saltos, pulos, andando mais rápido, mais lento, andando e jogando o corpo para frente e depois para trás, marcando o tempo forte binário, emitindo sons vocais (Ê,Ê...). Cuidados gerais com a Postura. **Preparação 2B:** os materiais necessários encontravam-se à disposição dos educandos no Anfiteatro, em igualdade de posição sobre as carteiras: à direita os materiais e à esquerda as ferramentas. **Preparação 3C:** Preferencialmente na primeira atividade, todos ficaram em pares (um ou mais videntes com um invidente) fazem a atividade inicial. Local de trabalho: Anfiteatro.		
Ç	Os educandos sentados sobre suas carteiras deram continuidade à construção do instrumento. Serraram mais 6 pedaços de cano do tamanho de um metro e passam uma lixa fina nas extremidades. Cortaram vários pedaços de arame de tamanho correspondente a três palmos e, em cada extremidade dobraram as pontas dos mesmos para evitarem acidentes físicos. Embolaram ligeiramente cada pedaço de arame e os colocaram dentro do tubo PVC. Em seguida, tamparam uma extremidade com um cap, introduziram as sementes ao tubo (dois punhados de feijão, ou de milho, ou de arroz) e tamparam a outra extremidade do tubo.	Materiais: Tubos PVC, caps, arames, sementes (feijão, milho e arroz). Ferramentas: alicate de corte, alicate de ponta, serrote, lixa e martelo pequeno. Didático: um protótipo do cano de chuva e fichas de informação escrita em negro e em Braille.
L	A educadora apresentou um modelo de Pau de Chuva original feito pelos indígenas Pataxó (Aldeia Coroa Vermelha situada em Santa Cruz de Cabrália – Bahia) e um outro modelo feito artesanalmente pelo educador e construtor de instrumento Roberto de Castro. Em seguida ela realizou uma breve leitura sobre a utilização do referido instrumento no contexto indígena. A educadora relembrou: a chegada dos portugueses no local de origem da Aldeia em 1500; e a visita realizada ao Museu de Etnologia, em 21 de outubro passado. Teceu comentários sobre a Carta de Pero Vaz de Caminha e do Estatuto do Índio (1973).	Um Pau de Chuva indígena e um Pau de Chuva artesanal. Cópia da Carta de Pero Vaz de Caminha e do Estatuto do Índio (1973). Informações históricas – chegada pacífica e imponente dos portugueses, trazendo consigo "um povo, um costume, uma fé, uma lei e um rei".
A	Todos apreciaram os instrumentos construídos, comparando-os com os instrumentos modelos. Fizeram pequenos reparos. Depois assistiram a uma gravação amadora de 4 músicas dos indígenas Pataxó em que o pau de chuva tem uma especial participação.	Gravação amadora das músicas indígenas, equipamento de som, fotos da Aldeia indígena Pataxó. Livro de História do Brasil. A Carta de Pero Vaz de Caminha.

Recreio: (Pode variar de horário, a depender da conclusão de alguma atividade). Neste dia o recreio aconteceu após a atividade de Literatura. A educadora ofereceu à turma 30 "beijus de tapioca" (de origem indígena) com coco ralado e leite condensado. Ela falou sobre: a comida indígena (oriunda da pesca, da caça e da colheita); sua participação no desfile dos 500 anos de Brasil; e a escassa presença dos indígenas na sociedade brasileira. Depois apresentou (auditiva e visualmente) três fotos dos indígenas da Bahia, de Mato Grosso do Sul e do Amazonas (logo após, estas fotos desapareceram durante o processo de trabalho).

Cont....

Cont. Quadro 41

6/A AVALIAÇÃO		7/A ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS
Ç	Mediante elaboração do produto, realizando perguntas sobre o processo de construção do instrumento.	A educadora solicitou a todos que pensassem sobre outra forma alternativa de construção do referido instrumento.
L	Perguntando-lhes as diferenças entre os três pau de chuva apresentados (de cano PVC, feito por artesão e outro feito pelos indígenas): cor, forma, tamanho, volume, texturas, material, sonoridade, manulação etc. Da mesma forma apresentando os Canos de Chuva que foram enchidos de feijão, milho e arroz.	
A	Aplicando ditado de timbre, envolvendo os três tipos de instrumentos. Da mesma forma, fazendo ditado de altura sonora dos Canos de Chuva, indicando os sons graves (com feijão), médios (com milho) e ou agudos (com arroz).	
Temas Transversais: mediante perguntas sobre o contexto trabalhado. Solicitamos uma síntese das informações apresentadas e uma avaliação de todo o processo.		

II ENCONTRO - Dia 3 de novembro de 2005 (TCE)

2/B OBJETIVOS ESPECÍFICOS		3/B CONTEÚDOS (Conceitual, **Procedimental** e Atitudinal)
T	Realizar exercícios vocais e instrumentais. Exercitar uma música indígena.	Técnica vocal – respiração, vocalize, solfejo rítmico/melódico e o canto de música indígena. Técnicas instrumentais – manulação do cano de chuva e dedilhado da flauta doce. Células, frases e períodos da música indígena Ninaiê (transcrição de Tom Tavares). Sons curtos e longos. Graus conjuntos e disjuntos, saltos e sinal de repetição. Tonalidade e compasso quaternário.
C	Criar uma performance segundo as tradições indígenas.	Coreografia cênica. Ostinatos rítmico e melódio. Arranjo musical.
E	Apresentar uma performance musical.	Estrutura do texto da apresentação pública. Repertório a ser apresentado – música, dança e informações didáticas e culturais.
Temas Transversais: os indígenas brasileiros e seus direitos.		

4/B ATIVIDADES METODOLÓGICAS		5/B RECURSOS (humanos, espaciais, financeiros, equipamentos, materiais didáticos).
Preparação 1B: foram repetido os mesmos procedimentos da aula anterior com dificuldades progressivas. Sala de Aula/Dança. **Preparação 2B:** os instrumentos estavam dispostos sobre as carteiras: à direita os instrumentos e à esquerda, as partes musicais. Anfiteatro. **Preparação 3B:** Todos em pares, ou melhor, uma pessoa ou mais videntes com uma não vidente realizavam as atividades do dia. **Preparação 3C:** mediante acordo antecipado, ao terminar a penúltima atividade, todos se deslocaram em pares para a sala de aula localizada no lado direito do mesmo pavilhão Moura Bastos, onde estava sendo realizada uma aula de História do Brasil.		
T	Esta atividade foi iniciada com a técnica vocal, realizando exercícios de respiração, vocalize, solfejo rítmico, solfejo melódico e o canto de música indígena. Vencida esta etapa, a educadora partiu para os estudos técnicos instrumentais: manulação do Cano de Chuva explorando as variadas possibilidades de extrair seu som; técnicas do dedilhado da Flauta Doce, com aquecimento e estudos progressivos de células, frases e períodos, voltados ao repertório já conhecido e à música recém-apreendida. Uma educanda se queixou de "dor na coluna" e, imediatamente foram realizados exercícios físicos e leitura de informações básicas sobre a coluna vertebral. Na oportunidade foram realizados os exercícios, com base na parte/partitura musical, de algumas qualidades do som (curtos e longos) assim como teoria musical (graus conjuntos e disjuntos, saltos e sinal de repetição, tonalidade e compasso quaternário). A educadora abordou sobre o Estatuto do Índio, dando continuidade no horário do recreio.	Teclado, Voz, Cano de Chuva e Flauta Doce. Música "Ninaiê" (transcrição de Tom Tavares). Parte e Partituras escritas em negro e em Braille. Direitos dos indígenas brasileiros assegurados nos documentos: a) Estatuto do Índio/ Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973; b) Constituição da República Federativa Brasileira / de 5 de outubro de 1988; e c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
C	Baseado nos exemplos vivenciados na atividade da linguagem de Teatro Educação e na atividade de Apreciação, foi criada uma coreografia. Em círculo todos cantaram e dançaram em passos curtos e lentos, abrindo e fechando a roda, e emitindo sons da natureza. No contexto, reuniram-se para criar um arranjo, envolvendo gritos de guerra indígena, ritmos e sonoridades específicas, ostinatos rítmicos e melódicos. Fizeram o ensaio geral na perspectiva de uma apresentação pública.	Mapa em alto-relevo da coreografia criada. Arranjo registrado na musicografia contemporânea e transposto para alto-relevo. Texto descritivo sobre o processo coreográfico. Falas dos componentes do grupo.

E	Os educandos (descaracterizados de indígenas) entraram, em fila, na sala de aula, dançando em passos curtos e emitindo o som vocal "ê, ê, êêêê". Logo em seguida forma um semicírculo e continuam cantando. Quatro educandos anunciam a chegada falando dos objetivos didáticos e musicais apresentados. A educadora fala da importância de repensarmos sobre a chegada dos portugueses no Brasil e o repensar do nosso papel frente aos indígenas brasileiros. Deixa no ar várias interrogações. Em seguida todos tocam a música na flauta doce, cantam mediante arranjo feito anteriormente e dançam demonstrando a coreografia construída. A pedido da turma visitada foi solicitado "Bis". E na oportunidade, estes foram envolvidos para cantarem e alguns, chamados para dançar. Após o término da apresentação, todos retornaram à sala para fazerem a avaliação final.	Espaço para apresentação pública e uma plateia composta de educandos do próprio Colégio. Músicas, estante, partes e partituras da música Ninai. Instrumentos de sopro e percussão (voz, cano-de-chuva e o corpo). Coreografia e o texto descrevendo o roteiro da apresentação.
Temas Transversais: Os direitos e deveres dos indígenas brasileiros foram abordados durante a atividade de Técnica e retornados na hora do recreio. Um dos educandos solicitou da educadora os documentos oficiais para dar uma olhada durante o recreio.		

6/B. AVALIAÇÃO		**7/B. ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS.**
T	Mediante técnicas trabalhadas. Pergunta e respostas e solicitação de exemplos.	Descrever suas experiências vivenciadas nesta semana, pontuando os momentos positivos e os negativos.
C	Observações das criações – coreografia e arranjo construídos.	
E	Mediante a observação da performance no ambiente estranho ao grupo. Após sua conclusão, solicitando a todos uma breve avaliação.	
Temas Transversais: mediante a observação dos olhares, questionamentos e atenção às explicações apresentadas. Também foi realizada individualmente a seguinte questão: Qual a lição do dia que vocês poderão transmitir as outras pessoas?		

INTERVALO PARA RECREIO – o mesmo lanche da aula anterior foi servido neste encontro, a pedido da turma. Os direitos e deveres dos Índios brasileiros foram abordados novamente durante este horário. Um educando leu em voz alta alguns trechos dos documentos oficiais ao som de murmúrios de contentamento sobre a merenda que saboreavam (beiju com coco ralado e suco de frutas naturais).

* * *

8. AVALIAÇÃO GERAL: A aula cumpriu seu objetivo geral, extrapolando as expectativas dos educadores, estagiários e educandos.

9. OBSERVAÇÕES GERAIS

Ç	Todo cuidado com as pontas dos dedos dos educandos do Grupo 1 para não causar acidentes. Antes de realizar uma tarefa, devemos exercitar os instrumentos técnicos – alicates, martelos etc. Criar meios de marcar o cumprimento de um objeto, segundo proporções estruturadas a partir do próprio corpo (dedos, palmas da mão, comprimento de um braço, entre outras).
L	O Grupo 1 ficou muito contente ao receber as mesmas informações escritas em Braille e em negro para oferecer aos seus familiares e amigos.
A	Todos ficaram contentes na descoberta dos caminhos musicais via várias percepções.
T	Foi disponibilizado um tempo maior para esta atividade, embora muitos já soubessem cantar a música indígena.
E	Na preparação final da apresentação a professora apresentou a técnica da Mão sobre o Corpo (Grupo A – no tórax nos meninos e nas costas nas meninas). Com a mão direita a professora sinaliza nos peitos ou nas costas (de forma simplificada) como deve ser o movimento circular da coreografia da dança indígena, ao tempo em que verbaliza os movimentos. Cada dedo representa um dos educandos. Esta forma de perceber a coreografia foi criada a partir da ideia dos envolvidos.
C	Todos improvisaram exercícios musicais com a flauta doce, segundo suas habilidades técnicas.
TT	A turma gostou do beiju que foi servido no recreio e solicitou que fosse repetido em outras oportunidades.

O que ocorrer: (comentários dos educandos)
A turma ficou surpresa com tanta informação musical e extramusical, pronunciando algumas frases na avaliação geral como estas:
Meus Deus! Fiquei sabendo de tantas coisas! A música tem tudo a ver com tudo no mundo.
Temos que ficar atentos aos acontecimentos.
Agora quando eu canto uma música fico pensando muitas coisas sobre ela, sobre seu povo...
Música é coisa séria, dá para conhecer muitas disciplinas através dela... (Grupo B)
Podemos até pegar, tocar, cheirar, e ver a música dentro e fora de nós (Grupo A).
É tão fácil estudar música desta maneira! Tô vendo tudo (Grupo A).
Quero logo aprender mais coisas e ensinar na minha Igreja (Grupo B).

Uma das educandas se queixou de dores na coluna devido ao fato de que ela tinha dormido em uma posição desconfortável. Aproveitamos a oportunidade para relembrar a todos o item de número 7, sobre os Cuidados da Coluna Vertebral contidos nos prospectos distribuídos nas aulas anteriores (cópia escrita em negro ou em Braille).

10. REFERÊNCIAS

A Carta de Pero Vaz de Caminha/ 1500.
Documentos Nacionais: Estatuto do Índio/ Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973; Constituição da República Federativa Brasileira / de 5 de outubro de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996; Programa/Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena (Módulo 8 – As artes na escola indígena).

11. APÊNDICES
Figuras estilizadas de instrumentos e de várias aldeias indígenas.

12. ANEXOS
Prospecto do Museu de Etnologia. Fotocópia de um pequeno texto extraído da referência bibliográfica.
Fotocópia da Capa da Fita VHS que contém a gravação do desfile dos 500 anos de chegada dos portugueses ao Brasil.

Fonte: Própria da autora

Diante do exposto, podemos sugerir que o objetivo geral do Plano dos dois Encontros/aula foi cumprido, conforme o perfil da Abordagem Musical CLATEC. Tanto nas atividades de Teatro Educação quanto nos momentos do recreio e nas apresentações dos temas transversais aconteceram conceitos, processos e atitudes oportunas e significativas. Todos transcorreram de forma descontraída, gradativa e entrelaçada com os fazeres, contribuindo assim para a solidificação das ações musicais e para o conhecimento de mundo.

Queremos ressaltar aqui que, inicialmente, o momento destinado ao recreio seria considerado livre, sem nossa intervenção, mas, devido à necessidade de socialização entre os educandos (Grupos A e B), optamos por participar com a turma, conduzindo-os, de forma lúdica, nos momentos recreativos. Desde o início até o final dos encontros, foram momentos de grande riqueza educacional. Nestes, aconteciam seções de jogos, brincadeiras e informações importantes sobre os integrantes e seus conhecimentos musicais e extramusicais, extensão dos temas transversais, enfim, todos cuidadosamente registrados no item "9. Observação" de cada Plano de Encontros/aula.

6.5 AVALIAÇÃO DOS ENVOLVIDOS

Pontuaremos, então, os seguintes instrumentos de avaliação e seus resultados e análises:

1. Ficha de Observação/Intervenção da Postura Corporal dos Educandos;
2. Ficha Individual de Observação;
3. Ficha Individual de Avaliação da Aprendizagem;
4. Lista de Frequência dos Educandos com Conceito Final; e
5. Questionário Individual de Avaliação da Oficina.

As Fichas de Observação/Intervenção da Postura Corporal dos Educandos apresentam as posições do corpo que foram mais observadas e as Fichas Individuais de Observação, os itens de comportamentos relevantes durante o processo do curso. Da mesma forma, as Fichas Individual de Avaliação da Aprendizagem, apresentam os resultados descritivos referentes às competências adquiridas, ou melhor, às aprendizagens referentes aos conteúdos – conceitual, procedimental e atitudinal, sempre em consonância com os quatro pilares da educação contemporânea (DELORS et al., 2004).

Em seguida, apresentamos a Lista de Frequência dos Educandos com conceito final geral e o conceito final de cada educando. Finalmente, apresentamos o Questionário de

Avaliação da Oficina respondido pelos educandos. Esta ficha contém as informações sobre o processo de trabalho da educadora e dos estagiários, da Abordagem Musical CLATEC e dos Temas Transversais (TT), dos educandos e da instituição educacional.

6.5.1 Ficha de observação/intervenção da postura corporal dos educandos

Os passos sugeridos por nós, no Capítulo 5, quanto ao uso da Ficha individual de observação/intervenção da postura corporal dos educandos foram de grande importância, pois detectamos com objetividade e presteza, as várias posições incorretas durante as práticas musicais CLATEC, imediatamente no início em que elas ocorreram. A participação dos estagiários na Oficina de Música foi bastante relevante, por contribuir com as nossas observações nos mínimos detalhes. O Quadro a seguir, representa a soma total de cada grupo referente às estas interferências que realizamos no período de 13 de setembro a 13 de dezembro de 2005.

Quadro 43 - Ficha de observação/intervenção da postura corporal dos educandos

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA – Departamento de Arte
OFICINA DE MÚSICA: ABORDAGEM MUSICAL CLATEC
(Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação)
(Profa. Brasilena G. Pinto Trindade)

FICHA DE OBSERVAÇÃO/INTERVENÇÃO DA POSTURA CORPORAL DOS EDUCANDOS

INTERVENÇÕES REALIZADAS	**ATIVIDADES CLATEC** (mais sinalizadas)	**POSIÇAO DO CORPO**		**PARTES DO CORPO**											
		Em Pé (*) Sentado (+)		Cabeça Ombros		Braços Pulso		Bochecha Boca		Mãos Dedos		Coluna Pelves		Pernas Pés	
GRUPOS A e B		GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB
	Ç T A	53 *	20 *	31	08	37	19	14	4	24	13	21	12	19	07
Total = 209 vezes		**93 +**	**43 +**	39 x		56 x		18 x		37 x		33 x		26 x	
		73 * 136 +		**(Grupo A – 146 x)**								**(Grupo B – 63x)**			

Fonte: Própria da autora

Em formato descritivo, podemos concluir que esta Ficha nos ofereceu os seguintes resultados:

- Ocorreram 209 observações pontuais, correspondentes à soma total de ambos os grupos;
- As observações sinalizadas ocorreram em maior número de vezes nas atividades de Construção de Instrumentos, Técnica e Apreciação;
- O Grupo A foi observado na posição em pé durante 53 vezes e na posição

sentada por 93 vezes e o Grupo B foi observado na posição em pé durante 20 vezes enquanto que na posição sentada por 43 vezes;

- O Grupo A teve maior registro de observação do que o Grupo B (116 vezes X 63 vezes);
- A posição em pé, observada em ambos os grupos foi aquela que apresentou menor indicativo de correção (73 vezes) enquanto que a posição sentada, observada por 136 vezes, em ambos os grupos, apresentou maior índice de correção postural.

Estes resultados nos levaram a compreender que tanto o Grupo A quanto o Grupo B necessitaram de observações e correções posturais. Mas o Grupo A necessitou de maior atenção durante todo o processo de ensino.

6.5.2 Ficha de observação individual de coleta de dados educacionais, afetivos e sociais

Esta ficha individual de observação, cujo modelo foi apresentado no Capítulo V (5.4.5 Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem) coletou, separadamente, os dados de cada educando, referentes aos seus contextos educacionais, afetivos e sociais. Ela constou de 20 itens que foi utilizada com o objetivo de direcionar melhor o processo de ensino-aprendizagem do nosso curso. Seu processo de construção foi baseado no Modelo de Observação e Coleta de Dados Afetivo-Sociais, de Rosadas (1991, p. 20). Portanto, esta foi sinalizada mensalmente, pelo grupo de professora e estagiários. Fizemos uma soma de todos os resultados mensais de cada educando para, depois da soma de toda a turma, chegarmos a um resultado final coletivo.

Durante os quatro meses de Oficina os pontos negativos e/ou desnecessários ao fazer musical e ao compartilhamento social coletivo passaram por uma substituição mediante fazeres mais pertinentes. Sempre sinalizávamos e reforçávamos os pontos positivos que cada educando apresentava.

No início do processo muitos desses 20 itens não eram atendidos em nível individual, e nós, gradativamente, íamos trabalhando o novo perfil desejado. Praticamente todos os itens obtiveram conceitos gradativos de D a O, ou melhor - Deficiente (D), Regular (RE), Bom (B) e Ótimo (O), independentemente dos Grupos A ou B. Pontuaremos alguns destes itens, que até o final da Oficina não foram atendidos integralmente pela turma, são eles:

- Sete educandos não participaram integralmente de todas as etapas do curso,

por terem faltado a várias aulas por motivo de saúde (item 1);

- Cinco pessoas não participavam integralmente das atividades de Teatro Educação devido a problemas de saúde (item 3);
- Duas pessoas da linha religiosa evangélica não cantavam algumas músicas étnicas por orientação indireta dos seus superiores (item 4);
- Todos os educandos tinham facilidade de tocar os instrumentos de percussão construídos por eles, mas a flauta doce, que exigia uma técnica mais apurada, sete deles apresentavam dificuldades para tocar coerentemente suas músicas devido à falta de estudo (itens 5 e 15);
- Apenas 5 pessoas demonstraram espírito de liderança;
- Aproximadamente, 7 pessoas não apresentaram persistência para cumprir tarefas mais difíceis (item 15).

Oportuno se faz pontuar positivamente alguns itens que chamaram nossa atenção. Foram eles:

- Apenas 5 educandos cumpriram integralmente todas as tarefas;
- Todos demonstraram atitudes referentes à criatividade (item 6);
- Ao final do processo todos estavam aceitando críticas construtivas e criticando com responsabilidade e coerência (itens 11 e 12);
- Seus direitos e deveres foram reconhecidos mediante várias atividades (itens 13 e 14);
- Os erros eram considerados formas diferentes de fazer, mas necessários de mudanças; portanto, mostravam tranquilidade e segurança nas decisões a serem tomadas (item 16);
- Todos demonstraram muita atenção, curiosidade e interesse em saber mais, durante as visitas externas (item 18);
- A cada momento do aprendizado eles demonstravam satisfação pelo sucesso alcançado (item 19);
- A partir do terceiro mês de trabalho todos já mantinham laços de muita amizade, e sempre queridos e aceitos entre os grupos. Muitos deles se encontraram em outros ambientes fora do Colégio, ampliando assim suas relações de amizade, principalmente em se tratando do Grupo A com o Grupo B (item 20).

Ressaltamos que estes resultados gerais foram alcançados depois que realizamos a

soma dos conceitos de todas as fichas individuais e que não tiveram a intenção de serem classificatórias. Elas nos serviram apenas como observação para tomadas de decisões futuras, tanto em relação ao educando quanto em relação ao educador, programa da Oficina e espaço educacional. Enfim, este foi um desenho do esboço do perfil educacional, afetivo e social da turma.

6.5.3 Ficha de avaliação da aprendizagem

Esta ficha individual de avaliação da aprendizagem teve o objetivo de avaliar cada educando, mediante conceitos (1, 2, 3 e 4), seguindo os quatro pilares da educação do século XXI, correlacionando-os aos conhecimentos musicais e extramusicais trabalhados.

No item 1, referente a "Aprender a Conhecer", de uma forma geral, todos os educandos compreenderam os conteúdos musicais e extramusicais apresentados, mediante inúmeros caminhos. Aos poucos eles foram entendendo nossa proposta de trabalho e participando dos questionamentos apresentados, sempre os relacionando aos novos conhecimentos musicais aos extramusicais de forma direta e objetiva. Nas atividades específicas de Literatura e Apreciação, todos se comportaram coerentemente. Na atividade de Literatura, eles leram as informações apresentadas, sempre perguntando, descrevendo datas, fatos, conceitos e outras informações de música e sobre música, adicionados às informações extramusicais. Na atividade de Apreciação, em geral, todos apreenderam os conceitos musicais propostos, via vários caminhos explorados mediante as percepções sensoriais.

No item 2 referente ao "Aprender a Fazer", os envolvidos participaram ativamente das atividades da Oficina de caráter prático, pois os conteúdos conceituais apresentados foram trabalhados de forma prática e vice-versa. Após terem conhecido os conceitos mediante apresentação, reconhecimento e realização (Método Montessori), em geral todos criavam exemplos significativos, de acordo com os níveis teóricos e práticos trabalhados. Os componentes da linguagem de Teatro Educação, assim como as atividades de Construção de Instrumentos e Técnicas serviram de suportes incondicionais para o fazer musical propriamente dito, promovendo: descontração, desinibição e conhecimentos básicos do fazer e de seus limites.

Entretanto, apontamos que, de uma forma geral (exceto 5 educandos), eles não adquiriram o hábito do estudo musical diário. Muitos declaravam não terem tempo disponível e nem local adequado para este tipo de prática. Em adição, eles compreendiam que três encontros semanais eram o suficiente para a dedicação temporal do estudo, correspondentes a

mais de oito horas semanais. Relembrando as orientações do Método Suzuki, os pais devem participar da vida musical dos educandos. Portanto, por várias vezes telefonávamos para os respectivos pais destes educandos, no sentido de mostrar-lhes a importância efetiva dos seus apoios, oferecendo aos seus filhos ambiente favorável para o estudo técnico musical, em especial para o estudo da flauta doce e a construção e manulação de instrumentos musicais alternativos.

No item 3, referente a "Aprender a Conviver" os participantes do Grupo A foram os que mais se ausentaram das aulas, por motivos de saúde. Mas quando compareciam aos encontros, todos eram pontuais, em igualdade com o Grupo B. Como era de se esperar, estes faltosos apresentavam-se com dificuldade de acompanhamento dos conteúdos teóricos e técnicos. A partir do mês de novembro todos já estavam integrados socialmente de forma que tínhamos que ficar atentos ao silêncio e conversas paralelas sobre amenidades.

Antes das aulas eles ficavam cantando juntamente com Dan e Vinícius (Grupo B). No recreio era sempre uma alegria, devido aos momentos de relaxamento, espontaneidade e troca de merendas. Em todas as aulas, tanto o Grupo A quanto o Grupo B trouxeram conhecimentos musicais e extramusicais importantes, imprescindíveis no contexto educacional. Sempre estimulávamos a prática de colaboração mútua. O Grupo A ficava muito contente ao comandar um exercício ou ao praticar uma determinada ação musical que o Grupo B desconhecia ou ainda não era capaz de fazê-la. Diante destes procedimentos, aos poucos, o Grupo B foi criando um sentimento de respeito e admiração quanto aos seus colegas do Grupo A. Neste sentido, todos cumpriram nossa proposta.

No item 4, referente a "Aprender a Ser" era visível a presença dos envolvidos quanto à participação espontânea de um gesto apreendido, de uma forma nova e natural de explicar e fazer música, seja tocando flauta nos corredores, na cantina ou na área externa do Colégio. Em adição, eles cantavam com a afinação desejada, criando estruturas musicais solicitadas, sempre dentro do contexto em que foram trabalhados.

Referentes aos Temas Transversais, percebemos uma diferença significativa na arrumação da sala, higienização do ambiente e do seu corpo, cuidados de saúde mais apurado, respeito ao outro colega, respostas individuais mais coerentes, reconhecimento de comportamentos indesejáveis nas ruas, sinalização de mudanças de hábitos em casa e com amigos, entre outros comportamentos afins. Concluímos que tanto o Grupo A quanto o Grupo B se respeitavam, assim como criaram um clima de união entre si.

Prosseguindo nos nossos caminhos de descrição dos resultados, apresentamos a

seguir a Lista de Frequência dos Educandos, durante o curso, com registros dos resultados mensais das presenças e ausências de ambas os grupos. Ao todo realizamos 5 listas, sendo que, cada uma delas (listas 1, 2, 3 e 4) indicava: os números e nomes dos educandos, os dias dos encontros/aula de cada mês, sinalizando as presenças (P) e ausências (A), e o total mensal de P e A. Nesta última lista (nº. 5), optamos por apresentar os resultados mensais das presenças (P) e ausências (A) de todos os educandos, assim como a soma total de P e A. Em adição, destacamos a avaliação final do processo de aprendizagem de cada um dos educandos, obedecendo aos conceitos de: 1 (insuficiente), 2 (regular), 3 (bom), e 4 (ótimo).

Quadro 44 - Lista de frequência dos estudantes com conceito final

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA
Departamento de ARTE/Música
Salvador, set. a dez. de 2005

FICHA 5/5

OFICINA DE MÚSICA: ABORDAGEM MUSICAL CLATEC
Profa. Brasilena G. Pinto Trindade

LISTA DE FREQUÊNCIA DOS EDUCANDOS COM CONCEITO FINAL
Conceitos de Avaliação: 1 (deficiente), 2 (regular), 3 (bom), e 4 (ótimo). **(aad –** assistência a distância)

PARTICIPANTES Educandos e Estagiários		**MÊSES /2005** (P = presenças. A = ausências)										
		Set. 8 encontros		**Out. 9 encontros**		**Nov. 10 encontros**		**Dez. 7 encontros**		**TOTAL P/A**		**AVALIA-ÇAO FINAL**
		P	**A**	**P**	**A**	**P**	**A**	**P**	**A**	**P**	**A**	
GRUPO A												
01	Alexandre	***6***	*2*	***7***	*2*	***7***	*3*	***6***	*1*	***26***	*8*	***3***
02	Jocineide	***5***	*3*	***6***	*3*	***7***	*3*	***5***	*2*	***23***	*11*	***2***
03	Marina	***4***	*4*	***6***	*3*	***6***	*3*	***5***	*2*	***21***	*13*	***1***
04	Ronaldinho	***6***	*2*	***7***	*2*	***7***	*3*	***7***	-	***27***	*7*	***3***
05	Vanda	***8***	-	***8***	*1*	***10***	-	***7***	-	***33***	*1*	***4***
06	Silmara	***6***	*2*	***6***	*3*	***9***	*1*	***6***	*1*	***27***	*7*	***3***
GRUPO B												
07	Alessandra – 1 A	***7***	*1*	***8***	*1*	***9***	*1*	***7***	-	***31***	*3*	***3***
08	Alex	***6***	*2*	***7***	*2*	***7***	*3*	***6***	*1*	***26***	*8*	***3***
09	Carla	***7***	*1*	***7***	*2*	***5***	*5*	***5***	*2*	***24***	*10*	***2***
10	Dan	***8***	-	***9***	-	***10***	-	***7***	-	***34***	-	***4***
11	Ítala	***5***	*3*	***9***	-	***8***	*2*	***6***	*1*	***28***	*6*	***3***
12	Jamile	***5***	*3*	***7***	*2*	***6***	*4*	***5***	*2*	***23***	*11*	***2***
13	Jeisiane	***6***	*2*	***9***	-	***10***	-	***7***	-	***32***	*2*	***4***
14	Jucineide	***7***	*1*	***5***	*4*	***9***	*1*	***7***	-	***28***	*6*	***3***
15	Laura	***5***	*3*	***5***	*4*	***7***	*3*	***5***	*2*	***22***	*12*	***1***
16	Márcio	***8***	-	***9***	-	***10***		***7***	-	***34***	-	***4***
17	Nídia	***7***	*1*	***9***	-	***5***	*5*	***4***	*3*	***25***	*9*	***1***
18	Rafael	***8***	-	***8***	*1*	***8***	*2*	***6***	*1*	***30***	*4*	***3***
19	Sandra	***8***	-	***7***	*2*	***7***	*3*	***6***	*1*	***28***	*6*	***3***
20	Samile	***7***	*1*	***7***	*2*	***7***	*3*	***6***	*1*	***27***	*6*	***2***
21	Tito	***8***	-	***8***	*1*	***8***	*2*	***7***	*1*	***31***	*3*	***3***
22	Vinícius	***8***	-	***9***	-	***10***	-	***7***	-	***34***	-	***4***
EDUCADORA* e ESTAGIÁRIOS												
23	ROMANA	***6***	-	***6***	-	***6***	-	***6***	-	***24***	-	-
24	BRUNO	***8***	-	***9***	-	***10***	-	***7***	-	***34***		-
25	MANUELA	***8***	-	***9***	-	***10***	-	***7***	-	***24***	-	-
26	HEITOR	***1***	*aad*	***1***	*aad*	***1***	*aad*	***1***	*aad*	***4***	*aad*	-
27	**BRASILENA***	***8***	-	***9***	-	***10***	-	***7***	-	***24***	-	-

Fonte: Própria da autora

Conforme avaliações finais, obtivemos os seguintes resultados:

- Cinco educandos obtiveram os conceitos máximos 4 (um educando do Grupo A e 3 do Grupo B);
- Dez educandos obtiveram os conceitos 3 (3 do Grupo A e 7 do Grupo B);
- Quatro educandos obtiveram os conceitos 2 (um do Grupo A e 3 do Grupo B);
- Três educandos obtiveram os conceitos 1 (um do Grupo A e 2 do Grupo B).

Atentos quanto aos conceitos abaixo de 3 que os sete educandos obtiveram (2 do Grupo A e 5 do Grupo B) verificamos que existe uma correlação entre seus níveis de presença em sala de aula, ou seja, as pessoas que obtiveram os conceitos 3 e 4. Quanto a estas ausências, verificamos que eram relativas aos educandos com estado saúde que necessitaram de constante tratamento médico. Muitos deles faltavam às aulas devido à indisposição física ou à necessidade de comparecer ao serviço médico, práticas anteriormente detectadas. Consequentemente, mesmo participando das aulas que aconteciam nas sextas-feiras, eles deixavam de trabalhar muitas atividades teóricas e práticas que ofereciam segurança nas suas performances finais.

Ressaltamos a grande participação de todos os estagiários. Eles, ao tempo em que estavam colaborando com o nosso trabalho, aprendiam várias maneiras de se envolver com a música e de se trabalhar com uma clientela inclusiva, além de entrarem em contato com uma literatura específica, anteriormente desconhecida. Neste sentido, não nos cabe sinalizar as ausências e nem as avaliações finais dos seus processos vivenciados. Em resumo:

a) A estagiária do curso de Licenciatura em Teatro Educação só compareceu aos encontros/aula, referentes aos dias de terça e quintas-feiras, sendo desnecessária sua presença nos demais dias;
b) Os educandos do curso de Licenciatura em Música, por decisão unânime e democrática, optaram por comparecer a todos os encontros de aula e de estudo, além das visitas técnicas e dos dias de avaliação;
c) O estagiário do curso de Fisioterapia somente compareceu aos encontros/aula uma vez ao mês; mas, após todos os encontros, ele nos dava toda atenção necessária, mediante observação em vídeo, portanto, assistência à distância (aad).

6.5.4 Questionário de avaliação do curso

Finalmente, quanto ao Questionário Individual de Avaliação do Curso, este foi dividido em quatro partes, tendo cada uma delas quatro perguntas fechadas e uma aberta sobre: a atuação da educadora e dos estagiários; a Abordagem Musical CLATEC e os TT; os

Educadores; e a Instituição e as Observações pertinentes. Em cada avaliação realizada tínhamos o cuidado de solucionar, dentro do possível, os pontos negativos e/ou pendentes. Tivemos que conviver com eles constantemente, sem uma perspectiva de solução, devido ao fato de que eles não dependiam diretamente dos nossos esforços.

Quadro 45 – Questionário individual de avaliação

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA - Departamento de ARTE/Música
Salvador (Bahia) setembro a dezembro de 2005.

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO

DA

OFICINA DE MÚSICA: ABORDAGEM MUSICAL CLATEC
Profa. Me. Brasilena G. Pinto Trindade

Conceitos Mensais de Avaliação: 1 (insuficiente), 2 (regular), 3 (bom), e 4 (ótimo).

SOMA DAS RESPOSTAS DOS 22 EDUCANDOS

	ITENS DE AVALIAÇAO	**MESES /SOMA TOTAL**				
1	**A EDUCADORA E OS ESTAGIÁRIOS**	**Set.**	**Out.**	**Nov.**	**Dez.**	**ST**
a.	Atuação da professora	3	3	4	4	**3,5**
b.	Atuação dos estagiários	2	2	3	3	**2,5**
c.	Maneira de abordar o Grupo A	3	3	4	4	**3,5**
d.	Maneira de abordar o Grupo B	3	3	3	4	**3,2**
e.	Observações/falas da turma:					
2	**A ABORDAGEM MUSICAL CLATEC E OS TT**	**Set.**	**Out.**	**Nov.**	**Dez.**	**ST**
a.	Objetivos e conteúdos adotados	4	4	4	4	**4**
b.	Metodologia, recursos e referências utilizados	4	4	4	4	**4**
c.	Avaliação e atividades não presenciais realizadas	4	4	4	4	**4**
d.	Contribuições significativas e intencionais dos temas transversais	4	4	4	4	**4**
e.	Observações/falas da turma:					
3	**OS EDUCANDOS**	**Set.**	**Out.**	**Nov.**	**Dez.**	**ST**
a.	Envolvimento dos educandos do Grupo A	2	3	4	4	**3,25**
b.	Envolvimento dos educandos do Grupo B	2	3	4	4	**3,25**
c.	Conhecimento/participação da turma referente à inclusão	2	3	4	4	**3,25**
d.	Crescimento Geral da turma (musical e socialmente)	2	3	4	4	**3,25**
e.	Observações/falas da Turma:					
4	**A INSTITUIÇAO**	Set.	Out.	Nov.	Dez.	ST
a.	Espaços físicos/ internos das aulas	2	3	3	3	**2,75**
b.	Espaços físicos /externos do Pavilhão Moura Bastos até a portaria	2	3	3	3	**2,75**
c.	Atendimento dos funcionários da portaria e da cantina	4	4	4	4	**4**
d.	Atendimento da biblioteca/ sala de computação	1	1	1	1	**1**
e.	Observações/falas da turma:					

Fonte: Própria da autora

Devido ao nível de respeito mútuo existente entre nós, pontuamos a todos que os itens de avaliação deste questionário tinham o objetivo de avaliar as nossas práticas educacionais e o papel do Colégio, como contribuição significativa e imprescindível para futuras melhorias de trabalho. Este documento só foi preenchido por nós, educadores responsáveis pela Oficina, e aplicado individualmente, em cada última semana do mês, de forma presencial, adicionada aos inúmeros telefonemas que recebíamos e que realizávamos durante essas semanas.

Os conceitos de avaliação seguiram os mesmos critérios da ficha anterior - 1 (insuficiente), 2 (regular), 3 (bom), e 4 (ótimo). No último mês de trabalho (dezembro de 2005), fizemos, na sala de aula, uma síntese de cada item de avaliação, assim como sua leitura, para que todos aprovassem nosso poder de síntese e assim podermos registrar nosso trabalho de pesquisa. Portanto, vamos aos resultados a seguir.

No item 1, referente à "Educadora e os Estagiários" eles responderam que:

- A educadora era conhecedora dos conteúdos musicais e sobre as pessoas que apresentam necessidades educacionais específicas. Aos poucos ela ficou sabendo muito mais coisa sobre nós. Isto é muito bom, pois em geral as professoras de outros lugares não sabem muito sobre nós;
- A professora está sempre se preocupando com a inclusão entre os Grupos A e B;
- Os estagiários chegaram desconsertados e aos poucos eles foram aprendendo com a gente e com a professora de forma muito prática e natural;
- A professora é um barato, inventa tanta coisa para explicar os assuntos de música. É muito engraçado, divertido e necessário tudo isto;
- A professora está ensinando a todos nós e aos estagiários. Tem muitas coisas que eles não sabem como fazer;
- Nossa "Professora" tem um esforço muito grande para que tudo aconteça do seu jeito, no jeito que deve ser. Mas no normal, ninguém faz isto. Sinto que a educação de qualidade muita gente sabe fazer, é só querer, assim como ela;
- Nós tivemos até materiais de Ponto Socorro! Que luxo, e olha que muita coisa foi necessária no momento certo!;
- A professora vibrava com cada problema que encontrava pois era o momento de resolvermos tudo. E aí, que alegria!

No item 2, referente à "Abordagem Musical CLATEC e aos TT" obtivemos os seguintes resultados:

- Achamos muito legal tudo que aprendemos aqui, e foi muitas coisas. De música foi tudo ótimo, e os materiais também. Cada coisa interessante!;
- Aprendi tudo sem fazer prova, que alívio!;
- Todos os dias eu ia para casa com uma tarefa a cumprir sem

estresse. É muito legal, gente!;
- Os Temas Transversais foram massa, fizeram a gente ficar mais culta e alerta para a vida;
- Aprendi tantas coisas num lugar só e por pouco tempo... Pena que terminou!;
- Foi muito bom tudo, pois agora sou uma pessoa mais culta e vejo muitas coisas no mundo que antes não me tocava (Grupo A);
- Até das leis eu fiquei sabendo! Como é importante ser cidadã! Eu só sabia que existia a lei de Deus e a lei dos homens no sentido de a sociedade ter que respeitar as pessoas iguais a nós (Grupo A).

No item 3, referente aos "Educandos" temos:

- Nós do Grupo A estávamos nos sentindo meio estranho e aí fizemos um Grupo fechado para nossa identificação. Depois tudo bem;
- Acho que nós do Grupo B nunca tínhamos visto aquela cena antes – pessoas cegas com pessoas que enxergam. No início foi muito complicado, estranho e desconfortável para nós. Eles eram muito estranhos... Nós nunca sabíamos exatamente o que eles estavam sentindo... faltava sorriso, faltava olhar, faltava mais vida, faltava não sei "o que lá";
- A Inclusão? Aqui aconteceu um dos exemplos de como se deve ensinar;
- Todos nós contribuímos muito com vários assuntos que já sabíamos. Eu também aprendi com meus colegas.

No item 4, referente à "Instituição" temos:

- O ambiente do Colégio é legal, pena que não tem gente para fazer a limpeza;
- Nunca vi uma professora e alunos limparem sanitário e sala de um Colégio;
- Muita sujeira por aqui e as calçadas estão cheias de entulhos. Não sei como as "pessoas que enxergam tudo" não reclamam de nada! Tem obstáculos por todos os cantos...;
- Os porteiros, a turma da Cantina e Sr. José do Picolé são todos massa! Mas, o resto não;
- A Biblioteca e a Sala de Computação parecem piadas, não funcionam há muito tempo (Grupo B);
- Como pode ser este Colégio um local de educação? Ele não oferece condições básicas aos alunos que enxergam, imaginemos nós, não é mesmo professora? (Grupo A).

Como conclusão destas avaliações podemos sugerir que nossa atuação foi condizente com o nosso papel de uma educadora no processo de inclusão, alcançando o conceito máximo nos dois últimos meses, e com conceito final 3,5 (entre bom e ótimo, necessitando rever alguns pontos). Quantos aos estagiários, apesar de serem abertos ao processo de inclusão, todos necessitavam de maior interação educacional (conceitos 2,5, ou melhor, entre regular e bom). Nós atuamos melhor como professores durante nossa interação com o Grupo A, foco específico do nosso trabalho (conceito 3,5 – entre bom e ótimo), e trabalhamos de forma

menos direcionada quanto ao Grupo B (conceito 3,2 – acima do bom). Quanto à nossa Abordagem Musical CLATEC, e às contribuições referentes aos Temas Transversais obtivemos, os conceitos 4, portanto ótimo. Compreendemos que estes conceitos se devem ao fato da oferta da variedade de informação trabalhadas, anteriormente quase desconhecidas por todos. Além do mais atribuímos às suas satisfações quanto ao poder de participação nos TT.

Referente aos educandos (Grupo A e Grupo B) eles se autoavaliaram nos conceitos gradativos de 2, 3 e 4 (que somados resultaram em 3,25), portanto acima do conceito bom. É importante ressaltarmos que, como a turma foi mista e com características específicas bastante distintas, os referidos resultados comprovam o esforço coletivo de solidificar o processo de inclusão entre educadores e educandos.

Temos também a avaliação do Colégio que deixou muito a desejar. Como instituição de referência estadual, esta ainda não cumpriu o seu papel de incluir educandos com necessidades específicas; portanto, alheia às necessidades básicas para tal comportamento. Além do mais, o Colégio Central vem passando por problemas múltiplos (de ordens política, administrativa e educacional) que, infelizmente, vem atendendo insatisfatoriamente a seus educadores, educandos e funcionários. Neste sentido, seus espaços físicos não estão condizentemente preparados para funcionamento. Falta-lhes basicamente pessoal de apoio para realizarem os serviços de limpeza geral e manutenção, além de tantos outros. Seus conceitos foram 2,75, ou melhor, abaixo da média considerado bom. Para que os encontros acontecessem com o mínimo de possibilidades físicas, tivemos que realizar muitos serviços alheios à nossa responsabilidade e função de educadora concursada.

Quanto ao atendimento dos funcionários da portaria e da cantina, estes obtiveram o conceito 4 (ótimo), que acreditamos ser devido ao fato do nosso empenho referente a conscientização sobre inclusão, realizado antes de iniciar a Oficina e durante o seu processo. No tocante à biblioteca e à sala de computação, neste item obtive o conceito 1, referente à deficiente, devido ao fato de não terem funcionado durante a Oficina de Música, apesar dos nossos esforços em solucionar suas carências.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida as afirmações de Lüdke e André (1986, p. 17), relembramos que o método Estudo de Caso não pretende, em momento algum, generalizar as observações, descobertas, ações e conclusões, mas possibilita nos servir de base para a compreensão, articulação e transformação de outras experiências e situações parecidas ou até mesmo diferentes. Portanto, nestas considerações finais, podemos oferecer exemplos significativos para futuras práticas educacionais, em situações semelhantes ou diferentes.

Assim, no decorrer deste trabalho, "Abordagem Musical CLATEC: uma proposta de Ensino de Música incluindo educandos com deficiência visual", apresentamos reflexões desenvolvidas a partir de dois importantes tópicos: a inclusão social e o ensino de música para todos. Solidificamos a Abordagem Musical CLATEC à luz da educação contemporânea, fizemos um pequeno recorte desta Abordagem e o aplicamos em condições comuns a uma turma mista no Colégio Estadual Central. Em seguida, analisamos e avaliamos seus resultados, em conformidade com os pressupostos metodológicos de um estudo de caso.

No transcorrer deste processo, para promover ações inclusivas entre os envolvidos tivemos que desenhar e construir materiais didáticos visuais e táteis na promoção da apreensão dos conceitos teóricos musicais. Da mesma forma, criamos, coletivamente, instrumentos musicais alternativos, enquanto desenvolvíamos uma compreensão teórica e prática da música. Neste caminho, aplicamos atividades específicas de Teatro-Educação aliada aos conceitos musicais e extramusicais para reforçar todos os conhecimentos trabalhados. Inserimos os temas transversais como forma de solidificar o aprendizado e promover a socialização. Portanto, cumprimos os nossos objetivos inicialmente definidos, conforme detalharemos a seguir.

Em se tratando de inclusão social, fomos às raízes das nossas culturas étnicas e religiosas (monoteísta e ocidental), tendo como ponto de partida a Torá (fincada há 5.768 anos judaico/lunar) e depois a Bíblia Sagrada (presente há 2.008 anos cristão/solar), seguidas daquelas concepções e vivências em que acreditamos ser o celeiro de importante formação do inconsciente coletivo ocidental. É inegável que tais fundamentos tiveram e continuam a ter repercussão em vários setores da sociedade e do conhecimento científico. Revisitamos dois importantes documentos educacionais oriundos da Bíblia Sagrada - A *Ratio Studiorum* (de origem Católica) e A Carta Magna (de origem Protestante).

Em seguida, partimos para um momento da história em que a intolerância, proveniente das diferenças religiosas, étnicas, culturais, históricas, geográficas, tecnológicas, políticas, econômicas, entre outras, continuam sealastrando em nosso Planeta, a exemplo das consequências devastadoras da Primeira e da Segunda Guerras Mundiais[134].

Portanto, partimos para a Carta das Nações Unidas (1945) e, logo em seguida, para a Declaração dos Direitos Universais do Homem (1948). Tendo por fundamento estes dois documentos chaves, pesquisamos inúmeros documentos internacionais que promulgaram o direito universal a todos os cidadãos do mundo, assim como seus acessos irrestritos à educação, arte, cultura e lazer, entre outros. Demos um grande salto no tempo, e, em andamento *Andante* percorremos, cuidadosamente, o final da década de 80 e toda a década de 90, época de muitos estudos, acordos e projeções para o novo milênio, em todas as vertentes da sociedade.

Em paralelo, pesquisamos os marcos legais do nosso país, pois estes estavam sendo seguidos, e muitos sendo adaptados ou criados, sob a égide dos documentos internacionais. Parafraseando o conceito musical, em uma orquestra, o resultado sonoro de excelência vai depender da afinação inicial da nota Lá (442 Hz) emitida pelo instrumento Oboé e afinada pelos demais instrumentos das famílias das cordas, sopros e percussão. Destarte, para que haja uma transformação social universal em que a educação seja oferecida em igualdade de oportunidade e de condições e que os valores humanos estejam presentes de forma positiva, devemos nos apoiar nos marcos legais das instâncias superiores. Neste caso, partimos da nossa Carta Magna – a Constituição da República Federativa Brasileira (1988), da LDB no. 9.394/96, assim como de inúmeros documentos internacionais já citados.

Diante destes fatos, considerarmos que os documentos internacionais nos deram a consciência inicial dos problemas universais a serem enfrentados e transformados e a amplitude da necessidade de mudança, pontuando os vários passos de atuação coletiva em grandes proporções. Estes sinalizaram também para as organizações, cargos e pessoas responsáveis por inúmeras mudanças pontuais. Em consequência, os documentos nacionais, nos fizeram conhecer a nossa realidade mais de perto, e reconhecer inúmeros documentos em conexão com os propósitos universais. Como exemplos significativos temos:

- Os documentos internacionais indicam que 10% da população mundial apresentam alguma deficiência e que estes estão à margem da sociedade. E os documentos nacionais

[134] "Se a Segunda Grande Guerra fez cinqüenta milhões de vítimas, como não recordar aqui que, desde 1945, houve cerca de 150 guerras que provocaram vinte milhões de mortos, antes e após a queda do muro de Berlim?" (DELORS et al, 2004, p. 13). O que podemos dizer em ralação à atualidade? Quantos países atualmente estão em guerra? Quantas pessoas já morreram e continuam morrendo a cada dia?

apontam que 14,5 % da nossa população apresentam algum tipo de deficiência e que estes praticamente também não gozam dos seus direitos cidadãos (GOTTI et al., 2004). Neste sentido, o Brasil está quase 5% a mais de desvantagem, ou seja, acima da média mundial;

- Os documentos internacionais apontam para o direito de todo cidadão a participar ativamente das manifestações artísticas e culturais do seu entorno, envolvendo também os conhecimentos referentes a outros povos. Os documentos nacionais também apontam para a presença do ensino de Arte na educação básica, mas podemos observar que esta realidade ainda não está sendo cumprida, principalmente em se tratando de educandos com necessidades específicas, no processo de inclusão.

Portanto, estes documentos nos fizeram refletir sobre nosso papel de mãe, educadora, e cidadã conhecedora dos direitos e deveres fundamentais do Homem. Não dá mais para ficarmos em nível de indignação, admiração, encantamento ou pura reflexão. Como diz Delors et al. (2004), "não há reforma com sucesso sem a contribuição efetiva e participação ativa dos professores". Assim, incorporamos estes conhecimentos e transformamos os nossos processos e, por conseguinte, as nossas atitudes que perpassam por todos os locais de atuação pelos quais fazemos parte – familiar, religioso, social e profissional.

Dando procedimento, fomos estudar o tópico "o perfil do educando com deficiência visual", um dos focos de nossos estudos. Em especial, nos detivemos em conceitos e antecedentes históricos desses educandos, assim como nas suas disciplinas referentes às atividades específicas. Realmente, este tópico, imprescindível para o trabalho do educador musical no processo de inclusão, norteou nossas ações didáticas musicais, de forma significativa e pontual, pois todos seus subtópicos têm uma consonância direta com o ensino de música, por apresentarem: outra escrita musical específica, conceitos e processos referentes à orientação e mobilidade e atividades cotidianas; exemplos de exercícios e ações a serem adaptadas para o atendimento às pessoas que apresentam diferentes necessidades educacionais.

Logo após, passamos para os princípios fundamentais do nosso trabalho, no sentido de nos aproximarmos do nosso objeto de estudo - Abordagem Musical CLATEC. Estudamos as percepções sensoriais, portas que se abrem para o desenvolvimento das múltiplas inteligências que possuímos, sob o enfoque das correntes educacionais (construtivista e sociointeracionista), adaptadas aos quatro pilares norteadores da Educação do Século XXI.

De fato, ao estudarmos estes subtópicos, pensamos a música como matéria abstrata, concreta, física e emocional. A música pode ser vivenciada mediante variadas percepções, formas, atividades e possibilidades. Em consonância, apoiando-nos nos conceitos das inteligências múltiplas de Gardner, definimos e exploramos melhor as atividades musicais CLATEC. Consequentemente, optamos por traçar os caminhos do ensino de música conforme os preceitos da educação geral contemporânea. Acreditamos no êxito destas contribuições em

sala de aula, espaços culturais e sociais, e em conexão com as orientações nacionais e internacionais.

Enfim, escolhemos trilhar por estes caminhos por entendermos que estes estão mais próximos da contemporaneidade e por contemplarem o ensino de música a serviço do crescimento do ser humano e da educação geral dos envolvidos. Nossa cultura é fator estruturante da maneira como percebemos o mundo, como nos autoconhecemos e como interagimos com os outros. De acordo com o que está assinalado no informe da Comissão Mundial sobre Cultura e Desenvolvimento, criada pela UNESCO, juntamente com as Nações Unidas, a cultura está não só "a serviço de determinados fins, como (...) constitui a base social desses próprios fins". Constitui-se um fator de desenvolvimento, mas também fonte de nosso progresso e criatividade. (UNESCO, 1999, p. 71).

No tópico referente ao Ensino de Música, seguimos o perfil da Escola Nova, revisitando inúmeros educadores europeus e um nacional que consideramos os mais relevantes. Este caminho foi percorrido devido ao fato de não termos encontrado, na literatura afim, nenhuma abordagem ou método de ensino de música a ser ministrado às pessoas cegas e/ou com deficiência visual. Neste sentido, coletamos, de cada uma destas correntes musicais, exemplos de orientações e materiais didáticos os quais nos foram significativos e possíveis de serem adaptamos às nossas necessidades, sempre em consonância com o ensino da Arte/Música da Educação Básica. Debruçamos nosso olhar atento nos documentos nacionais da educação contemporânea, referentes à educação infantil e aos ensinos fundamental e médio.

De posse das duas fundamentações – social e musical – tivemos o cuidado de reestruturar a Abordagem Musical CLATEC para nossa realidade atual, traçando o perfil geral, o perfil didático, os procedimentos, as informações e os materiais de apoio. Esta Abordagem, baseada inicialmente em Swanwick, é diferenciada por:

- Definir seis atividades musicais a serem trabalhadas, principalmente na fase de iniciação musical - Construção de instrumentos musicais (e materiais didáticos musicais e cênicos), Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação;
- Apresentar a atividade Construção de Instrumento em igualdade de importância com as outras atividades;
- Valorizar, em igualdade de oportunidades, todas as atividades musicais CLATEC;
- Promover de forma equilibrada as atividades musicais CLATEC - três delas (ÇLT) dão suporte ao fazer musical e as outras três (AEC) representam o fazer musical;
- Contemplar o ser humano no seu aprendizado corporal, vocal e instrumental;
- Oferecer caminhos norteadores explícitos para o ensino de pessoas com necessidades específicas, também no processo de inclusão educacional;
- Considerar ser de grande relevância a participação dos temas transversais durante seu processo de ensino;

- Envolver saberes e técnicas de outras disciplinas na sua práxis cotidiana;
- Promover a contextualização de seus conhecimentos musicais com os conhecimentos referentes ao ensino de Arte e a outras áreas que compõem a educação geral;
- Apresentar-se em consonância com as orientações referentes à educação geral e musical contemporâneas de origens internacionais e nacionais.

Da mesma forma, esta se apresenta em consonância com muitas correntes pedagógicas musicais, especialmente por:

- Contemplar os rumos da Escola Nova;
- Ser uma Abordagem de ensino de música para todos;
- Possibilitar sua aplicação no processo de educação geral de instituições públicas e/ou particulares;
- Considerar princípios, valores e técnicas de vários métodos e abordagens de educadores renomados que traçaram os caminhos norteadores da educação musical;
- Promover o crescimento humano nos aspectos – físico, psicológico e intelectual.
- Estar em consonância com as propostas sinalizadas pela ISME, FLADEM e ABEM.

Reforçamos aqui a tônica de que ampliamos, definitivamente, o nosso olhar para o atendimento desta Abordagem também às pessoas que apresentam necessidades educacionais específicas. Deixamos claro, e em aberto, suas variadas possibilidades de contínua reestruturação, adição e ampliação referentes às suas quatro partes ou seções, desde que sejam para atender, satisfatoriamente, às pessoas envolvidas, independentemente de suas limitações.

Neste sentido, fizemos um pequeno recorte da Abordagem e o testamos, aplicando-o em uma turma mista de 22 educandos: cinco pessoas eram cegas e uma tinha visão subnormal (Grupo A) e 16 pessoas eram consideradas comuns (Grupo B). Esta aplicação, no formato de uma oficina, teve um total de 100 horas de encontros/aulas e aconteceu no período de setembro a dezembro de 2005, no Colégio Estadual Central. Durante o processo tivemos a participação ativa de mais quatro estagiários: uma do curso de Licenciatura em Teatro, dois do curso de Licenciatura em Música e um do curso de Fisioterapia. Suas presenças muito contribuíram para a promoção efetiva do nosso processo de trabalho.

Durante a Oficina de Música, aplicamos três tipos de avaliação: *Diagnóstica, processual e final*, que foram apresentados nos resultados referentes aos caminhos da investigação. Entretanto, antes de serem apresentadas as três avaliações, descrevemos: as contribuições oriundas dos métodos de educadores musicais pesquisados; o processo de ensino-aprendizagem das atividades CLATEC, descritas individualmente, obedecendo ao perfil horizontal; e um exemplo de um Plano de dois Encontros/Aulas, totalizando o ciclo das seis atividades CLATEC. Finalmente, foram apresentadas as três avaliações do curso, recentemente mencionadas.

A *avaliação diagnóstica*, realizada mediante a aplicação individual de duas fichas (pré-matrícula e matrícula) nos serviu para conhecer a turma e constou dos seguintes itens: idade, local de residência, ano de escolaridade, preferências, possibilidade de participação no curso, cuidados, conhecimentos prévios, limites de atuação etc. Além do mais, nos serviu para estruturar os planos dos primeiros encontros/aulas, reorganizar o programa da oficina e providenciar os recursos adicionais.

A *avaliação processual* aconteceu a cada encontro/aula e teve o objetivo de detectar a eficácia da aplicação do curso mediante os conhecimentos apreendidos pelos educandos, assim como detectar os possíveis pontos que necessitavam de atendimento específico, além de reforçar os comportamentos positivos. Esta foi realizada da seguinte forma:

a) Observação direta;
b) Ficha de observação/intervenção da postura corporal dos educandos;
c) Ficha de observação individual de coleta de dados educacionais, afetivos e sociais;
d) Ficha individual de Avaliação da Aprendizagem.

As *observações diretas* foram registradas a cada encontro/aula no item de *"9. Observação"* e tomadas as imediatas providências, no sentido de valorizar e ou substituir ações e ou comportamentos apresentados. A *Ficha Individual de Observação/Intervenção* detectou a cada semana a posição e as partes do corpo que mais necessitaram de atenção durante o processo de atividades CLATEC. Da mesma forma, nos sinalizou futuros problemas técnicos a serem evitados, assim como dinamizou e acelerou o ensino-aprendizado musical geral, seja ele observado em nível individual e/ou em nível coletivo.

A *Ficha de observação individual de coleta de dados educacionais, afetivos e sociais*, conforme o título sugere, teve o objetivo de verificar, no meado de cada mês, o aprendizado musical do educando, assim como o nível de envolvimentos individual e social frente aos envolvidos. No que se refere à "Ficha individual de Avaliação da Aprendizagem", realizada ao final de cada mês, esta sinalizou o nível de aprendizado do educandos, segundo os quatro pilares da educação do século XXI.

Quanto à *Avaliação final*, utilizamos as três últimas fichas de avaliação individual, mencionadas na avaliação processual e mais a apresentação da lista de frequência dos educandos com seus respectivos conceitos finais. Em cada uma destas fichas e lista, fizemos uma soma do aproveitamento mensal de cada educando, referente aos meses de setembro a dezembro de 2005, e depois a soma dos resultados de todos. Adicionamos nesta avaliação o questionário de avaliação individual da oficina, oportunidade pela qual cada educando pode quantificar/qualificar o nível: a atuação dos educadores e estagiários; o programa de curso; a

atuação dos educandos, e a atuação da instituição de ensino. Portanto, de forma coletiva, obtivemos os resultados que se seguem.

Com a *Ficha de observação/intervenção da postura corporal dos educandos*, realizamos 209 intervenções sendo que, 146 delas referentes ao Grupo A e 63 ao Grupo B. Esta ficha nos serviu de alerta quanto à necessidade de atenção redobrada ao Grupo B, sem deixar de lado a atenção criteriosa ao Grupo A. Nas *Fichas de observação individual de coleta de dados educacionais, afetivos e sociais* e da *avaliação da aprendizagem*, de um modo geral, seus resultados mensais partiram do segundo conceito (ou nível) referente ao número 2 (dois), em direção ao conceito máximo de número 4 (quatro), com algumas exceções.

A soma total das Fichas Individuais de Avaliação da Aprendizagem apresentou resultados complexos, partindo do conceito de Insuficiente (I) ao conceito Ótimo (O). Pontuamos alguns resultados relevantes, referentes às participações integral e/ou parcial das etapas e atividades do curso. Apresentamos o resultado final de cada educando na *Lista de frequência*, confrontando com o resultado total da sua frequência. De um modo geral, cinco educandos obtiveram o conceito máximo 4 (ótimo), dez deles obtiveram o conceito 3 (bom), quatro deles obtiveram o conceito 2 (regular) e três deles o conceito 1 (insuficiente). Observamos que cada conceito final estava intimamente ligado ao conceito de frequência.

Quanto à soma total de todos os *Questionários individuais do curso*, de uma forma geral: no item 1 (a educadora e os estagiários) obteve o conceito final de 3,5 pontos; no item 2 (Abordagem Musical CLATEC e os TT) obtivemos o conceito final de 4; no item 3 (os Educandos), o conceito final de 3,25. Finalmente, no item 4 (a Instituição): os subitens referentes aos espaços físicos internos e externos, obtiveram os conceitos de 2,75; o subitem Atendimento dos funcionários da portaria e da cantina, o conceito 4; e o subitem Atendimento da biblioteca e sala de computação o conceito 1.

Diante destes dados concluímos que as pessoas e os locais que estavam diretamente ligados a nós obtiveram os conceitos de 2,75 e 4; portanto, foram orientados coerentemente, enquanto que o último subitem, alheio à nossa administração, não atendeu às suas funções, obtendo, unanimemente, o conceito 1 (insuficiente).

Diante do exposto, temos a certeza de que contemplamos uma das possíveis respostas ao nosso problema: como aplicarmos um programa de uma oficina de música, mediante a Abordagem Musical CLATEC, que atenda educandos comuns e aqueles com deficiências visuais, em igualdade de oportunidade e de condições? Aos educandos com necessidades educacionais específicas oferecemos a igualdade de oportunidade de participarem, junto aos

educandos comuns, de todas as atividades musicais e extramusicais realizadas, tanto na sala de aula, na cantina, no colégio como um todo, quanto nos ambientes externos (em dois museus e em um teatro).

Da mesma forma, promovemos a igualdade de condições de aprendizado ao realizarmos atividades explorando todas as percepções sensoriais e adaptando o programa, os instrumentos, materiais e recursos didáticos musicais e extramusicais. Partindo da afirmação de Swanwick (1991, p. 42)[135], as pessoas necessitam de múltiplas oportunidades de encontro com a música, vivenciando-a de diferentes ângulos, a fim de se tornarem cientes das riquezas de seus saberes, limites e possibilidades.

Neste sentido, retornamos para nossa questão norteadora: quais as implicações da realização de uma Oficina de Música mediante a Abordagem Musical CLATEC para uma turma de educandos comuns e educandos com deficiências visuais?[136] Na intenção de respondê-la, assim como responder às outras perguntas subsequentes, conforme nossas pesquisas, compreendemos ser de fundamental importância os seguintes passos a serem dados.

Primeiramente, devemos realizar um estudo sistemático sobre legislação escolar e inclusão social em níveis internacional e nacional, por oferecer subsídios legais referentes aos direitos e deveres do ser humano, aos conhecimentos específicos e à quebra de barreiras que, porventura, possam acontecer. Em seguida, conhecer a literatura básica referente às pessoas com as deficiências as quais optamos por trabalhar, além de vislumbrar todas as possibilidades de inter-relação com o ensino de Música. Devemos também optar pelos métodos e abordagens musicais de apoio, e construir um plano de trabalho com base no plano político pedagógico da Instituição, tendo em vista as informações básicas, entre elas:

- Duração, carga horária e números de aulas;
- Quantidade e perfil dos educandos disponíveis para a formação de cada turma;
- Inclusão apenas de 20% de educandos com uma só característica de deficiência para cada turma mista;
- Competências (conhecimento, procedimento e atitude) musicais a serem adquiridas;
- Construção das listas dos recursos necessários e aqueles já disponíveis;
- Sistema detalhado das avaliações a serem realizadas.

Dando prosseguimento, devemos checar, providenciar e/ou construir os recursos básicos necessários (os materiais didáticos em especial), assim como colecionar objetos e

---

[135] People need multiple opportunities for meeting up with music, homing in from different angles in order to Become aware of its richness of possibilities" (SWANWICK, 1991, p. 42)

[136] Implicação – [Do lat. *Implicatione*] Aquilo que fica implicado ou subentendido. Relação entre objetos pela qual um deles não pode estar dado sem que o outro também o esteja. Relação entre proposições ligadas pelo termo lógico "se... então" (FERREIRA, 1999, p. 1083).

materiais sonoros reaproveitáveis e variados para possíveis usos durante o processo de ensino-aprendizagem. Em adição, devemos sensibilizar os corpos docente e administrativo da instituição para nosso trabalho específico, no sentido de contribuir com ações favoráveis no pleno desenvolvimento das tarefas acadêmicas. Por fim, a aplicação do programa de curso, em paralelo com as avaliações sistemáticas (diagnóstica, processual e final) referentes: aos conhecimentos prévios dos educandos, ao processo de ensino do educador e de aprendizagem dos educandos; à eficácia do programa de curso; aos recursos disponibilizados, ao papel da instituição, além de tantos outros itens que acharmos relevantes e oportunos.

Em geral, para promover a inclusão dos educandos videntes junto aos educandos com deficiências visuais, durante a Oficina de Música mediante a Abordagem Musical CLATEC foi necessário conhecermos e vivenciarmos também as disciplinas específicas referentes às pessoas cegas e/ou com visão subnormal. Estas disciplinas se referem à Orientação e Mobilidade, Acessibilidade, Atividades da Vida Diária, Psicomotricidade, Sistema Braille e Musicografia Braille, que apresentam inúmeras possibilidades de interação com as atividades musicais CLATEC. Da mesma forma, foi necessária uma constante orientação aos dois grupos (educandos videntes e educandos cegos) sobre seus perfis iguais/diferentes e seus limites e possibilidades, enquanto educandos da Oficina de Música e cidadãos do mundo.

Um dos fatos que mais favoreceu o processo de inclusão destes dois grupos foram as atividades realizadas coletivamente, mas, acima de tudo, as ações e os conhecimentos ocorridos no horário do recreio, o espaço destinado para confraternização por excelência. Da mesma forma, pontuamos a participação dos conhecimentos de outras áreas do saber, assim como os Temas Transversais, sempre de forma oportuna, coerente e necessária. Como o conhecimento musical não acontece isoladamente, temos sempre a possibilidade de adentrar em seus conhecimentos, processos e suas práticas, informações e ações referentes às outras áreas do conhecimento, como por exemplo: história, religião, geografia, matemática, temas da atualidade, entre outros. Devemos ficar atentos quanto à quantidade e qualidade destas atividades extramusicais, para não perder o foco dos objetivos e conteúdos musicais a serem desenvolvidos.

Como a Abordagem Musical CLATEC oferece também a possibilidade de se trabalhar nas escolas do ensino básico, devemos ter uma visão panorâmica da área de Arte, assim também das outras áreas do conhecimento, referentes ao nível educacional a ser trabalhado para que possamos promover, em tempo hábil e oportuno, atividades interdisciplinares e contextualizadas. Em especial, pontuamos os conhecimentos mais

detalhado referentes aos Temas Transversais e às disciplinas específicas de pessoas com deficiência visual, conforme já mencionamos.

Os impactos observados na inclusão de educandos comuns com educandos com deficiência visual, durante a aplicação da Oficina de Música mediante a Abordagem Musical CLATEC foram muitos. Os educandos comuns desconheciam inúmeros conhecimentos, ações e caminhos musicais, via percepções tátil, olfativa, gustativa e cinestésica e sinestésica. Da mesma forma, os seus limites e possibilidades frente aos colegas diferentes. Repensaram em suas práticas sociais e construíram outros conceitos de solidariedade, respeito e admiração.

Os educandos com necessidades visuais tiveram a oportunidade de vivenciar atividades musicais formais, pela primeira vez, utilizando caminhos e conhecimentos não musicais que se entrelaçaram com outros caminhos já percorridos e que enriqueceram seus saberes". Fizeram uma conexão com as disciplinas de OM, ADV e tantas outras, no sentido de vivenciá-las de forma sonora musical. Ambos os grupos ampliaram seus espectros de amizade, de conhecimentos múltiplos e de interação com o mundo, mas acima de tudo, adquiriram conhecimentos básicos musicais.

Conforme descrevemos anteriormente, somente aplicamos 20% da nossa Abordagem. Seus limites e possibilidades da prática de articulações ocorreram de forma ilimitada, dependendo apenas da participação efetiva dos educandos, dos limites do educador e da instituição, pois todos seus itens estão compatíveis com abordagens contemporâneas de ensino, assim como fundamentada nas áreas de conhecimentos específicos dos educandos em foco.

Diante dos resultados desta etapa podemos confirmar que a Abordagem Musical CLATEC pode ser validada em nível de iniciação musical, desde que atenda aos pré-requisitos anteriormente estabelecidos, assim como as atualizações e adaptações pertinentes. Após termos avaliado esta Oficina, podemos sugerir a afirmativa do nosso pressuposto básico de que a aplicação de uma Oficina de Música com Abordagem Musical CLATEC, a uma turma mista, promove uma aprendizagem musical em igualdade de oportunidades e condições e uma efetiva inclusão educacional dos envolvidos.

Esta Abordagem se insere na formação educacional geral e, consequentemente, promove o crescimento integral dos educandos, quando enfatiza e valoriza as percepções sensoriais, assim como as inteligências múltiplas e os conteúdos de outras áreas do conhecimento, todos trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizada. A inclusão educacional dos educandos comuns com os educandos com deficiência visual aconteceu de forma integrada e descontraída em todos os momentos educacionais. Além do mais, alguns

conteúdos de suas disciplinas específicas muito contribuíram para a compreensão musical e extramusical dos envolvidos.

Finalmente, concluímos que este trabalho representou apenas uma pequena frase da "Sinfonia Inacabada do Ensino de Música para Todos". Esperamos que, num futuro próximo, outros educadores musicais possam dar continuidade ao processo deste trabalho, no sentido de aplicar a Abordagem Musical CLATEC na sua totalidade e, a partir daí, refletir sobre outras perspectivas referentes aos possíveis caminhos de inclusão de todos os educandos ao estudo de música.

Da mesma forma, contamos com a esperança de que outros pesquisadores possam aplicar esta Abordagem no processo de inclusão com educandos com necessidades educacionais variadas – físicas, auditivas, intelectuais e/ou múltiplas.

Como recomendações, nós sugerimos mudanças significativas em instâncias institucional e educacional e, consequentemente, social. Na instância institucional, tanto a escola quanto o corpo discente e de funcionários devem estar preparados ou abertos a receber os educandos que apresentam necessidades especiais. Neste sentido eu aponto para as questões de acessibilidade física que escola deve apresentar, disponibilizando salas adequadas para o atendimento adequado. A manutenção adequada dos espaços físicos deve ser obedecida. Os espaços da sala de aula devem permanecer sempre os mesmos, sempre disponibilizados por caminhos sem obstruções. No interior das salas, caso mude de posição os seus mobiliários, o educador deve avisar a todos e mostrar *in loco* as mudanças aos educandos que apresentam deficiência visual.

As salas de aula, a biblioteca, a secretaria, a direção, a cantina, os sanitários, os corredores, a portaria e demais espaços devem ser adequados ao acesso incondicional de todas as pessoas com ou sem deficiência. O mobiliário das Salas de Aula deve ser adequado a cada grupo de educandos: aos deficientes visuais, aconselhamos as cadeiras e mesas individuais para facilitar o manuseio dos materiais didáticos etc. durante a aula; aos educandos comuns, aconselhamos que sejam disponibilizadas carteiras individuais convencionais de tamanho ampliado.

No tocante à instância educacional, o Colégio deve estar preparado com seu corpo discente, mediante cursos de aperfeiçoamento e de especialização. Porém, também, deve oferecer recursos didáticos, assim como livros, revistas, jogos, exercícios e demais materiais que possam contribuir para uma melhor atuação do educador em sala de aula. Os educadores que atuarem em turmas mistas, devem equilibrar a atenção dispensada aos dois grupos, de forma individual e especifica àqueles que tenham dificuldades. Da mesma forma eles devem

reconhecer que todos, em algum momento têm dificuldades de perceber, compreender e apreender os conceitos, processos, dados, fenômenos e atitudes. Cabe a nós, educadores, criarmos caminhos adaptados para suprir suas dificuldades.

Em especial, no tocante ao ensino de música a estes educandos, devemos trabalhar tanto os aspectos teóricos quanto práticos da música e desenvolver atividades variadas de construção de instrumentos, literatura, apreciação, técnica, execução e criação. Muitos caminhos não convencionais devem ser criados e recriados para êxitos significativos. Tanto o educador quanto os educandos aprendem além das estruturas já estabelecidas.

Para melhor compreensão dos conceitos abstratos da música, aconselhamos que sejam feitos muitos objetos, jogos e brincadeiras em alto-relevo, bi e tridimensionais, representando os sinais gráficos musicais (melodia, ritmo, harmonia, forma etc.). As músicas trabalhadas devem ser apresentadas em negro, em Braille e nas duas escritas. Esta última forma, para facilitar a interação entre os dois grupos. Aliás, estamos projetando pesquisas neste sentido para atender a todos os conceitos musicais necessários em um estudo de música, inclusive sinalizando posições de notas na Flauta Doce, no Teclado e no braço do Violão.

Esperamos que, num futuro próximo, possamos contemplar mais pesquisas acerca da educação musical no contexto especial e no contexto específico. Consequentemente, estas pesquisas podem trazer mais luz no tocante ao ensino de música a pessoas com deficiência (baixa visão e cegueira). Além do mais, que as escolas públicas e privadas possam atender em igualdade de condições e de oportunidades a todos estes atores já mencionados, inclusive com a oferta do ensino dos conteúdos de música.

Com muita esperança, esperamos a apresentação nacional do Site Musibraille que, espero possa abrir muitas portas para o ensino de música às pessoas cegas, guiando também os professores sedentos de conhecimentos neste caminho. Por fim, acredito que nosso Brasil irá, cada vez mais, respeitar os acordos internacionais e cumprir a legislação vigente, em especial, a Carta Magna e a Lei de Diretrizes e Bases n^{o}. 9394/96. Não perdemos a esperança de assistir, em breve, a promulgação da Lei de Inclusão que possa nortear mais fortemente os caminhos das pessoas que apresentam necessidades de variadas ordens.

Destarte, finalizamos esta etapa de caminhada, apresentando mais um exemplo de promoção do ensino de música a uma turma mista, com a participação de muitos envolvidos. Temos a certeza de que a Abordagem Musical CLATEC muito contribuiu para a construção das pessoas envolvidas, com maior consciência como cidadãos do mundo, com direito de serem felizes e sabedores de que as dificuldades existem, mas podemos superá-las com sensibilização e responsabilidade fundada no respeito mútuo e na justiça, em prol da PAZ.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1991.

ARMSTRONG, Thomas. **Las inteligencias múltiples en el aula**. Tradução de Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires: Manantial, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). **Anais** do III Encontro Anual. Salvador: ABEM, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). **Anais** do II Encontro Anual. Salvador: ABEM, 1993.

BAHIA, Secretaria da Educação. **Orientações curriculares estaduais para o ensino médio**: área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Salvador: Secretaria da Educação, 2005.

BAHIA, Secretaria da Educação, Serviço de Administração Geral. **Legislação básica do magistério público estadual de ensino fundamental e médio**. Salvador: SEB/SAG, 1998.

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino. **Educação artística**: diretrizes curriculares para o ensino fundamental. Salvador: SEC, 1994.

BAHIA. **Constituição do estado da Bahia**. Salvador: Assembléia Legislativa, 1989.

BANTULÀ JANOT, Jaume; CARRANZA, Marta. Educação Física. In: ZABALA, Antoni (Organizador). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Tradução Ernani Rosa. 2. edição. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 107-139.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARRAGA, C. Natalie. **Sensory perceptual development.** AF. B. teory and practice. N.Y: Schott Edit, 1986.

BAUTISTA, Rafael. **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga: Aljibe, 1994.

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida e anotada por Pe. Matos Soares. 11. edição. São Paulo: Paulinas, 1982.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R.; MASIA, Bertram B. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. 5. ed. Tradução de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alverez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora LTDA, 1994.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB**: passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n^{o}. 9394/96), comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 mar. 2010.

_____. Presidência da República. **Lei 11.769/2008** (Lei Ordinária) 18/08/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 11 mar. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n° 3/2006 b. Aprova as Diretrizes e procedimentos técnicopedagógicos para a implementação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado pela Lei nº 11.129, de 30/7/2005, aprovado como "Projeto Experimental", nos termos do art. 81 da LDB, pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_06.pdf. Acesso em: 13 mar. 2007.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, MEC/Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial, 2005.

_____. **Estatuto do Idoso**. Organizado por Antonio De Paulo; Júlio César da Silva; Plínio Martins Filho. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a.

_____. Ministério da Educação. **Direito à educação**: subsídio para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Organização e coordenação Marlene de Oliveira Cotti ... [et. al.]. Brasília: MEC, SEESP, 2004b.

_____. Ministério da Educação. **Novo manual internacional de musicografia braille**. Cood. geral Maria Glória Batista da Mota. Elaboração União Mundial de Cegos, subcomitê de Musicografia Braille. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2004c.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 25 jan. 2005.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 07 ago 2004.

_____, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2002a.

_____, Ministério da Educação; Conselho Nacional De Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design**. Brasília: MEC/CNE, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf. Acesso em: 04 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília : MEC; SEESP, 2002c.

_____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. **Resolução nº 77/2002**. Dispõe sobre a Aprovação do Novo Regimento Interno do Conanda e dá outras providências. Brasília, 13 de março de 2002. Disponível em: http://cdlerechim.com.br/wp-content/files_mf/1420647594EstatutoCriancaAdolescente1.pdf. Acesso em: 07 fev 2005.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, MEC/CNE, 2001a.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 04 mar. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Lei n° 010172** , de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 04 mar. 2004.

_____, Ministério do Meio Ambiente. 2000. **Carta da Terra.** Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf. Acesso em: 25 mar. 2005.

_____. Legislação Citada Anexada Pela Coordenação de Estudos Legislativos – CEDI. **Lei nº 10.098,** de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.aeap.org.br/doc/lei_federal_10_098_de_19_de_dezembro_de_2000.pdf. Acesso em: 16 mar. 2008.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 07 mar. 2004.

_____. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Médio e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)/arte. Brasília : MEC /SEF, 1998b

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998d. v. 2.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998f. 436 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** (1ª a 4ª SÉRIE): introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997b. v. 6.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997c. v. 8.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente e saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997d. v. 9.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997e. v. 10.

_____. Presidência da República. **Lei 9.394/1996** (Lei Ordinária) 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jun 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: Área de Deficiência Visual. Brasília: MEC/SEESR, 1995. (Série Diretrizes; nº 8).

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. MEC/SEESP. Brasília: Secretaria. 1994. v.1.

_____. Presidência da República. Lei 8.242/1991 (Lei Ordinária) 12/10/1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8242.htm. Acesso em: 14 jun 2004.

_____. Presidência da República. **Lei 8069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 14 jun 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta curricular para deficientes visuais**. Brasília: 1979a. v. 1.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta curricular para deficientes visuais**. Brasília: 1979b. v. 2.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta curricular para deficientes visuais**. Brasília: 1979c. v. 3.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta curricular para deficientes visuais**. Brasília: 1979d. v. 4.

_____. Presidência da República. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 20 fev. 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei 19.841/1945** (DECRETO DO EXECUTIVO) de 22/10/1945. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm. Acesso em: 20 fev. 2004.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Inteligências Múltiplas**. 2. edição. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAPARRÓS, José Antonio España. Tiflotecnologia. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO: Salvador Toro. (Coordenadores). **Deficiência visual** -Aspectos psicoevolutivos e educativos. Tradução de Magali de Lourdes Pedro. Málaga; São Paulo: Algibe; Santos, 2003. cap. XIX . p. 307-318.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte**: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2002.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

COLL, C.; PALACUIS J.; MARCHESI, A. (Organizadores). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COMISIÓN BRAILLE ESPAÑOLA (CBE). **Guía prática de signografía braile general**. Incluindo el Código Braille Unificado para la Lengua Castellana. Madrid: Dirección General de la ONCE; Dirección de Cultura y Deporte, enero de 2002.

COMISIÓN BRAILLE ESPAÑOLA-CBE. **Guía prática de signograía braille general. Incluindo el Código Braille Unificado para la Lengua Castellana**. Madrid: Dirección General de la ONCE; Dirección de Cultura y Deporte, enero de 2002.

DELORS, Jacques [e outros] (Organizador). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9. ed.. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. **Manual de criatividade**. 4. ed. Salvador: EGBA, 1998.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. **A performance como recurso para formação de atores**. Repertório n. 3, Salvador, Bahia: Programa de PG em Artes Cênicas da UFBA, 1999. p. 10-25.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes (Org.); MOTA, Maria Glória Batista Mota... [et al.] (Colaboradores). **Caminhando juntos**: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: Dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Sueli (Organizadora). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, N. T. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**. 2. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREGA, Ana Lucia. **Metodologia comparada de la educacion musical**. Tesis de doctorado en música, mencion educacion. Buenos Aires: Centro de Investigacion Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires, 1997.

FREGA, Ana Lucia. Pluralismo cultural y educación musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4., 1995, Goiânia. **Anais**... Goiânia: ABEM, 1995, p. 7-10.

FRUNGILLO, Mário D. **Dicionário de percussão**. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógica**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Trad. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. **Arte, mente y cerebro**. Tradução Glória G. M. de Vitale. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1997.

_____. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Estruturas de la mente**: la teoría de las inteligencias múltiples. Trad de Sergio Fernández Éverest. México: Fundo de Cultura Económica, 1993.

GIL, Fernando; JOVER, Gonzalo; REYERO, David. **La enseñanza de los derechos humanos**: 30 perguntas, 29 respuestas y 76 actividades. Barcelona: Paidós, 2001.

GIL, Marta (Org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

GOTTI. Marlene de Oliveira et al. (Org. e Coord.). **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

HENTSCHKE, Liane. A teoria espiral de Swanwick com fundamentação para uma proposta curricular. In: **Anais** do 5º. Encontro Anual ABEM; 5º. Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina/Paraná: ABEM, 1996.

HOUAISS, Antônio (Editor); CARDIM, Ismael (Co-edutor). **Dicionário inglês-português**. Rio de Janeiro: Record, 1982.

KROLICK, Bettye. (Recompilador). **Nuevo manual internacional de musicografía Braille**. Trad. de Francisco Javier Martínez Calvo. Madrid: Organização Nacional de Cegos, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade;. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 5. ed. rev. ampl. Salvador: EDUFBA, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍN, M. B.; RAMIREZ, F. R. Visão subnormal. In: BUENO, S. T.; MARTÍN, M. B. (Org.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos Editora, 2003.

MARTÍN, Manuel Bueno. Visão normal. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO: Salvador Toro. (Coordenadores). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. Tradução de Magali de Lourdes Pedro. Málaga; São Paulo: Algibe, Santos, 2003. cap. I . p. 13-26.

MARTÍN, Vicente Gómez, GASPAR, Josefa Martín, GONZÁLEZ, José Pablo Sánchez. O acesso ao currículo: adaptações curriculares. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO: Salvador Toro. (Coordenadores). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. Tradução de Magali de Lourdes Pedro. Málaga; São Paulo: Algibe; Santos, 2003. cap. XVII. p. 263-292.

MARTÍN. Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. (Coordenadores). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga: Algibe, 1994.

MAYOR, Juan; LABRADOR, Francisco Javier (eds). **Manual de modificación de conducta.** Madrid: Alhambra, 1984. 775p.

McCARTHY, Marie. **Toward a global community**: the International Society for Music Education 1953-2003. Australia: International society for Music Education (ISME), 2004.

MEJÍA, Pilar Pascual. **Didática de la música para primária**. Madrid: Pearson Educación, 2002.

MENA, Olga Aguirre; GONZÁLEZ, Ana de Mena. **Educacion Musical**: Manual para el Professorado. Archidona - Málaga - Espanha: Aljibe, 1992.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Organizadores). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. edição revisada e atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança**. Rio de Janeiro: Portugália, S/D.

MORAES, Alexandre. **Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTA, Maria Glória Batista da. (Org.); elaboração da União Mundial de Cegos, subcomitê de Musicografia Braille. **Novo manual internacional de musicografia Braille.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

NAGY, Brasilena Pinto Trindade Análise do processo de ensino e aprendizagem para facilitação da inclusão e integração de alunos portadores de necessidades educativas especiais. In.: **Quaderni della SIEM**: Semestrale di ricerca e didattica musicale. Anno 10. n. 16. Bolonha - Itália: Sicuedà Italiana per léducazione musicale, fevereiro/2000. p. 376 – 382.

_____. **Educação Musical com construção de instrumentos**: um estudo descritivo sobre um projeto realizado em uma turma de jovens de 08 a 14 anos de idade. 174fl. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento** – transdisicplinaridade. 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Uma prática para o desenvolvimento das múltiplas inteligências**: aprendizagem com projetos. São Paulo: Ética, 1998.

OLIVEIRA. Alda de Jesus. **Música na escola brasileira**. Freqüência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical. Porto Alegre: ABEM, 2001.

_____. Estruturas do ensino em música: análise de aspectos externos. In: 1° ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1992, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 24-27.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PELETTI, Claudino. (Coord.). **É este o ensino de artes que queremos?:** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Universitária/CCHLA/PPGE, 2001b.

PELETTI, Claudino. **Didática geral**. 10. edição. São Paulo: Ática, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET. J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramento; EDUSP, 1978.

PIAGET. J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodríquez. El Sistema Braille. In: BAUTISTA, Rafael (Coord). **Deficiencia Visual**. Aspectos psicoevolutivos e educativos. Málaga: Aljibe, 1994. Capítulo XV, p. 227- 247.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao pensamento cognitivo da criança. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RABÊLLO, Roberto Sanches. **Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia**: possibilidades de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

REVERBEL, Olga Garcia . **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Scipione, 1989a.

_____. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989b.

_____. **O teatro na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1979.

RODRIGUES, Adriana; FERNANDES, José Nunes; NOGUEIRA, Marcos. **Música na escola: instrumentos e expressão sonora**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/Conservatório Brasileiro de Música, 2001.

RODRIGUES, Sandra Maria Ferreira Estêvão. 2004, 262p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). **A experiência da perda da visão, a vivência de um processo de reabilitação, e as percepções sobre a qualidade de vida**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Protugal, maio de 2004.

ROSADAS, Sidney de Carvalho. **Educação física especial para deficientes**. 3. edição. Rio de Janeiro: Atheneu, 1991.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação e Cultura - SMEC. **Escola, arte e alegria**: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador. Salvador, 1999. 160 p.

SANTOS, Antonio Cardoso dos. **O exercício físico e o controle da dor na coluna**. Rio de Janeiro: MEDSI, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHAFER, R. Murry. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____. **El rinoceronte en el aula**. Tradução de Ricardo Arturo de Gainza. Buenos Aires: 1975. 79 p.

_____. .... **Quando as palavras cantan**. Tradução de Ricardo Arturo de Gainza. Buenos Aires: 1970.

_____. **El nuevo paisaje sonoro: um manual para el maestro de música moderno**. Tradução de Juan Schultis. Buenos Aires: 1969.

_____. **Limpeza de oidos**: notas para um curso de música experimental. Tradução de Ricardo Arturo de Gainza. Buenos Aires: 1967.

_____. **El compositor en el aula**. Tradução de Beatriz Spitta. Buenos Aires: Ricordi, 1965.

SILVA, Silvana Correia. Abordagem multidimensional. As contribuições da psicologia na educação de surdos: o caso do Centro de Educação Esoecial do Estado da Bahia. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 171-190.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5. ed. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SMOLE, Kátia C. Stocco. **A matemática na educação infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SPOLIN, Viola . **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

STEPHAN, Cláudio. **Noções sobre a grafia dos elementos musicais**. São Paulo: Artpress. 1991.

SUZUKI, Shinichi. **Educação e amor:** um novo método de educação. Trad. De Anne Corinna Gottber. 2. ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Musical knowledge:** intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

_____. **Música, pensamiento y educación**. Tradução de Manuel Olasagasti. Madrid: Morata, 1991. (Original em língua inglesa, 1988).

_____. **A basis for music education**. London: NFER-NELSON, 1979.

TOMÉ, Dolores. **Introdução à musicografia braille**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Introdução à musicografia Braille**. (Apostila não publicada). Belém: Escola de Música da Univeridade Federal do Pará e XXII Encontro de Arte de Belém, outubro de 1995.

TORÁ – LEI DE MOISÉS. Jairo Fridlin (Coord.) et al. São Paulo: Centro Educativo Sefaradi em Jerusalem; Editora e Liraria Sêfer LTDA, 2001.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo**: influência do repertório de interesse do aluno. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995. 138 p.

TRINDADE, Brasilena Pinto. A expressão corporal na atividade de execução musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003. Florianópolis. **Anais**... Florianópolis: ABEM, 2004. p. 92-98. 1 CD-ROM.

_____. O sistema Braille e sua musicografia. In: Associação Brasileira de Educação Musical. In: **Anais** XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM I COLÓQUIO DO NEM ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES SOCIAIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL 21 a 24 de outubro de 2003 Florianópolis – SC. ABEM; UDESC – CEART: 2003. p. 100 - 109.

_____. Educação musical inclusiva multirreferencial: um experimento de arte-educação para a criação de um programa de ensino. In: **Anais** ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis: Florianópolis: ABEM, 2003. p. 110-114. 1 CD-ROM.

_____. **O deficiente visual e o ensino-aprendizagem como elemento de integração**. Monografia do Curso de Especialização em Educação Especial. UNEB, Salvador, 2000.

TRINDADE, Brasilena Pinto et al. **A implementação dos parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª series) em duas escolas públicas municipais da cidade de Salvador** –

Referenciais Nacionais. Monografia do Curso de Especialização. ADESG/ESG/UNEB, Salvador, 2000.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, 70p. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf. Acesso em 20 jan. 2007.

UNESCO. **Educação para um futuro sustentável:** uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas. Brasília: IBAMA, 1999.

UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais:** acesso e qualidade. Tradução Edilson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.

UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. Declaração de salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

VIGOTSKI, Liev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Educação musical**: presença de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991.

ZABALA, Antoni. Introdução. In: ZABALA, Antoni (Organizador). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Tradução Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. pp. 7-19.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Lista de filmes sobre inclusão

TÍTULOS DE FILMES (DIDÁTICOS) **(Temas: Deficiência e Inclusão)** **(Disponível em: <http://www.psicovideos.cjb.net/>)**	
1. Adorável Professor	13. O Homem Elefante
2. À Primeira Vista	14. O Milagre de Anne Sullivan
3. A Voz do Coração	15. O Mundo da Esquizofrenia
4. Bicho de Sete Cabeças	16. O Oitavo Dia
5. Diário de um Adolescente	17. O Óleo de Lourenzo
6. Em nome da Razão	18. O Silêncio
7. Estamira	19. O Valor da Vida
8. Janela da Alma	20. Retrato de Uma Mulher
9. Leolo – Porque eu Sonho	21. Tempo de Despertar
10. Meu Pé Esquerdo	22. Trainspotting – Sem Limites
11. Marcas do Destino	23. Um Estranho no Ninho
12.O Contador de Histórias	24. Uma Mente Brilhante

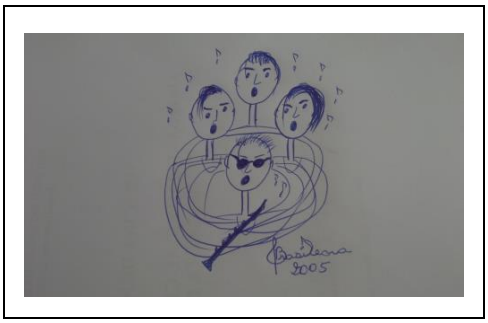
APÊNDICE B – Modelo do 1º. Cartaz de Divulgação da Oficina de Música.
(Cartaz apresentado em negro. A imagem apresentada ao centro nos 20 cartazes em negro foi desenhada e pintada, individualmente, pela autora).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA – CENTRAL
Departamento de ARTE – Música

OFICINA DE MÚSICA

ABORDAGEM MUSICAL CLATEC
(CANTO E FLAUTA DOCE)



INSCRIÇÕES NO DEPARTAMENTO DE ARTE
DO COLÉGIO CENTRAL
(À tarde, com a Profa. Brasilena G. P. Trindade)

Período: agosto a dezembro de 2005.

SALVADOR - BAHIA

APÊNDICE C – Modelo da Carta Convite da Oficina de Música aos estudantes do Colégio Central.

CARTA CONVITE

O Colégio Estadual da Bahia convida seus educandos que desejam estudar música a participarem da Oficina de Música – Abordagem Musical CLATEC com Canto e Flauta Doce, que será realizado às terças e quintas-feiras, das 14 às 17 horas, durante os meses de agosto a dezembro de 2005.

Inscrições: Anfiteatro do Colégio Central, até o dia 15 de julho, no período vespertino.

Pré-requisitos: Desejar estudar música pela primeira veze ter tempo disponível para participar de todos os encontro – aulas e visitas técnicas.

Contamos com a sua participação dos interessados.

Brasilena G. P. Trindade
(Profa. de Música do Colégio Central)

Salvador, junho de 2005.

APÊNDICE D – Modelo de Cartaz e Carta Convite da Oficina de Música**,** escrito em negro e em Braille.

CARTA CONVITE	

Desenho estilizado de um grupo de 4 estudantes cantando em círculo - 3 videntes e um cego.
Em frente, junto ao estudante cego, é exibido, transversalmente, uma flauta doce. Símbolos de notas musicais são colocadas ao retor do grupo. Em baixo, do lado direito, a autora assina seu nome e ano (Brasilena – 2005).

O Colégio Estadual da Bahia convida os educandos dessa Instituição a participarem da Oficina de Música – Abordagem Musical CLATEC com Canto e Flauta Doce, que será realizado às terças e quintas-feiras, das 14 às 17 horas, durante os meses de agosto a dezembro de 2005.

INSCRIÇÕES:

1. No Anfiteatro do Colégio, até o dia 15 de julho, no período vespertino.
2. Via e-mail: <colegiocentral.musica@hotmail.com>.
3. Via Telefone: (71) 3434-4343.

PRÉ-REQUISITOS:

1. Pertencer ao sistema público de ensino básico.
2. Desejar estudar música pela primeira vez.
3. Participar de todos os encontros – aulas e visitas técnicas.
4. Ter independência de locomoção e domínio do Sistema Braille.

Contamos com a sua participação!

Brasilena G. P. Trindade
(Profa. de Música do Colégio Central)

Salvador, junho de 2005.

APÊNDICE E – Ficha Individual da Pré-Matrícula

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA – Departamento de ARTE/Música
Profa. Ms. Brasilena G. P. Trindade

OFICINA DE MÚSICA
ABORDAGEM MUSICAL CLATEC COM CANTO E FLAUTA DOCE

FICHA DA PRÉ-MATRÍCULA DOS EDUCANDOS

Baseada em Rabêllo (2003, p. 110 e 166) e Rosadas (1991, p. 34 e 35)

IDENTIFICAÇÃO	
Nome:	
Idade/Data de nascimento:	
Identidade:	Sexo:
Pessoa responsável:	Telefone:
ENDEREÇO COMPLETO	
Av/Rua:	
	Bairro:
Cep.:	Cidade:
Telefones:	E-mail:
INFORMAÇÕES PESSOAIS	
Colégio/Grau de Escolaridade:	
Trabalho:	
Disponibilidade/Turno Vespertino (terças e quintas-feiras e, possíveis sextas-feiras)	
Nomenclatura e classificação da deficiência:	
Seus limites frente a esta deficiência:	
Suas possibilidades frente a esta deficiência:	
Conhecimento do Sistema Braille:	
INFORMAÇÕES ADCIONAIS	
Preferências esportivas:	Experiências artísticas:
Experiências musicais:	
Relacionamento com a família:	Relacionamento com os amigos:
Observações adicionais:	

Salvador, junho, 2005.
Brasilena G. P. Trindade

APÊNDICE F – Ficha Individual de Matrícula

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA – Departamento de ARTE/Música
Profa. Ms. Brasilena G. P. Trindade

OFICINA DE MÚSICA
ABORDAGEM MUSICAL CLATEC COM CANTO E FLAUTA DOCE

FICHA INDIVIDUAL DE MATRÍCULA
EDUCANDOS/ESTAGIÁRIOS - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
Baseada em Rabêllo (2003, p. 110 e 166) e Rosadas (1991, p. 34 e 35)

IDENTIFICAÇÃO

Nome:	Apelido:
Idade/Data de nascimento:	Local:
Identidade: CPF:	Sexo:
Pessoa responsável:	Telefones:

ENDEREÇO

Av./Rua:	Bairro:
Cep.:	Cidade:
E-mail:	

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Instituição/Grau de Escolaridade:
Etnia a que pertence:
Trabalho:
Disponibilidade/Turno Vespertino (terças e quintas-feiras e sexta):
Nomenclatura e classificação da deficiência:
Época da incidência:
Seus limites frente a esta deficiência:
Suas possibilidades frente a esta deficiência:
Cuidados médicos:
Nível socioeconômico:
Etiologia:
Religião:
Outros:

INFORMAÇÕES ADCIONAIS

Experiências artísticas:
Experiências musicais:
Preferências musicais:
Atividades voluntárias desenvolvidas:
Organização a que pertence:
Relacionamento com a família:
Relacionamento com os amigos:
Preferências esportivas:
Observações adicionais:

INFORMAÇÕES SOBRE CONHECIMENTOS PRÉVIO DAS ATIVIDADES MUSICAIS CLATEC

Atividade de Construção de Instrumentos:
Atividade de Literatura Musical:
Atividade de Apreciação:
Atividade de Técnicas – Vocal e Instrumental:
Atividade de Execução:
Atividade de Criação:
Atividade de Teatro Educação:
Outras Atividades:

EXPECTATIVAS DA OFICINA

Conhecimentos Musicais:
Conhecimentos Extra Musicais:
Relacionamento com os Colegas e Novos Espaços:

Salvador, 1º. de agosto de 2005.

Brasilena G. P. Trindade

APÊNDICE G – Programa da Oficina de Música

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA – Departamento de ARTE/Música
Profa. Ms. Brasilena G. Pinto Trindade

PROGRAMA DA OFICINA DE MÚSICA
ABORDAGEM MUSICAL CLATEC COM CANTO E FLAUTA DOCE

1 TÍTULO - Oficina de Música com Abordagem CLATEC: Canto e Flauta Doce.

2 FOCO – Educandos que estudam na rede estadual de educação, preferencialmente, no ensino médio.

3 MÓDULO DA TURMA - turma única de até 20 educandos comuns e de até 06 educandos que apresentam deficiência visual.

4 DURAÇÃO – agosto a dezembro de 2005 (34 encontros perfazendo um total de 100 horas de trabalho).

5 LOCAL, TURNO E DATA – Anfiteatro do Colégio Estadual da Bahia, no período vespertino, todas as terças e quintas-feiras, das 14h às 17 horas. Aproximadamente, duas vezes por mês serão ministradas atividades também às sextas-feiras.

6 CLIENTELA – adolescentes/jovens comuns ou com necessidades educacionais específicas (deficientes visuais, desde que dominem o Sistema Braille).

7 PRÉ-REQUISITO – concordar com a abordagem aplicada, comparecer a todos os encontros, contribuir com a coleta dos materiais reaproveitáveis que forem solicitados (tampas, latas, garrafas, tubos e conexões PVC), cuidar da Flauta Doce Soprano YAMAHA (Modelo Germânico) que será entregue pela professora, e participar das visitas e apresentações vocais e/ou instrumentais a serem relizadas ao longo do processo.

8 INSTRUTORA e COORDENADORA - Brasilena G. Pinto Trindade e prováveis estagiários graduandos da área de Arte (Música e Teatro), com a participação especial de um graduando em Fisioterapia.

9 EMENTA DO CURSO - Conceitos, fundamentos e atividades básicas teóricas-práticas do ensino de música mediante a Abordagem CLATEC (Construção de Instrumentos, Literatura, Audição, Técnica, Exposição e Criação).

10 PILARES NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI - Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser.

11 COMPETÊNCIAS - Conhecer e respeitar as identidades e diferenças. Utilizar-se da linguagem musical com meio de expressão, comunicação e informação. Inter-relacionar pensamentos, ideias e conceitos musicais e gerais. Desenvolver o pensamento crítico e flexível e a autonomia intelectual. Desenvolver a criatividade musical. Adquirir, avaliar e transmitir informações. Entender e aplicar fundamentos teóricos básicos musicais.

12 OBJETIVO GERAL
Promover a musicalização de um grupo de educandos comuns e educandos com necessidades educativas específicas (deficientes visuais e cegos), mediante a aplicação da Abordagem CLATEC (atividades de construção de instrumentos, literatura, audição, técnica, execução e criação).

13 OBJETIVOS ESPECÍFICOS E CONTEÚDOS CLATEC

13.1 Atividade de Construção de Instrumentos Musicais e Materiais Didáticos e Cênicos

Objetivo 1 - Conceituar a atividade de construção de instrumentos e materiais didáticos e cênicos, assim como a ergonomia.

Conteúdos

1. Conceitos próprios e convencionais, fatos, nomes, princípios, origens, utilidades e atuações;
2. Retrospectiva histórica e contextualização com as demais atividades musicais, artísticas e extramusicais;
3. Ergonomia: funcional, anatômico e estético.

Objetivo 2 - Conceituar os instrumentos musicais quanto às suas origens.

Conteúdo

1. Instrumentos Musicais – corporais ou gestos sonoros, naturais, étnicos, populares, convencionais e convencionais com adaptações (acústicos e eletrônicos), e alternativos.

Objetivos 3 – Pesquisar, criar e definir sons a partir da exploração corporal e da natureza.

Conteúdos

2. Instrumentos corporais ou paisagem sonora - sons do próprio corpo, ou sons corporais (assobios, onomatoprias, palmas, sapateadas, arrasta pés, entre outros);
1. Instrumentos da natureza - sons naturais (animais em geral, chuva, trovão, relâmpago, galhos de árvores, sementes, vento, entre outros).

Objetivos 4 – Pesquisar, desenhar, criar, adaptar e construir – instrumentos musicais variados de percussão.

Conteúdos

1. Desenhos, criações, adaptações e construções de instrumentos de percussão;
2. Manulação[137] e pequenos reparos.

Objetivo 5 - Construir materiais didáticos, figurinos e cenários.

Conteúdos

1. Materiais didáticos – cartões contendo as musicografias convencionais, alternativas, Braille (e LIBRAS);
2. Gráficos, mapa, jogos adaptados aos conceitos musicais (jogo da velha, dominó, baralhos, bingos, quebra-cabeça e tantos outros). Uniformes, adereços e variados objetos sonoros e cênicos;

13.2 Conteúdos e Objetivos da Atividade de Literatura Musical

Objetivo 1 – Conceituar a atividade de literatura musical.

Conteúdos

1. Conceitos próprio e convencional, fatos, nomes, princípios, origens, utilidades e atuações. Retrospectiva histórica, obras e compositores;
2. Contextualização com as demais atividades musicais, artísticas e extramusicais.

Objetivos 2 – Ler e escrever os sinais gráficos musicais.

Conteúdos

1. Sinais gráficos musicais referentes à altura, intensidade, timbre, duração, andamento, ornamento, harmonia, estrutura, gênero, fraseado, entre outros.

---

[137] **Manulação** – técnica do manejo dos braços e das mãos ao tocar um instrumento musical de percussão, de sonoridades definidas e/ou não definida. Termo brasileiro que significa "forma de indicar a mão" ao ser usada na execução" (FRUNGILLO, 2003, p. 201).

Objetivos 3 - Ler e escrever gráficos, cifras e notações musicais convencionais e/ou alternativas.
Conteúdos

1. Leitura e escrita de cartões referentes às representações rítmica e melódica; gráficos e paisagens sonoras; gráficos rítmicos e melódicos (visual e tátil);
2. Cifra inglesa dos acordes. Musicografias - convencional, contemporânea/alternativa e Braille;

Objetivos 4 - Ler, pesquisar, verbalizar, analisar e fazer relatos sintéticos sobre períodos, gêneros, estruturas musicais e biografia dos compositores trabalhados.
Conteúdos

1. Períodos Musicais: medieval, renascença, barroco, clássico, romântico e contemporâneo;
2. Gênero: canto gregoriano, hinos, coral, fuga, concerto, samba, samba canção, chorinho, bolero etc.;
3. Formas: aleatória, única, binária, ternária e rondo. Biografia de compositores das músicas estudadas;
4. Contextualização social, política, histórica, geográfica entre outros.

Objetivo 5 - Conhecer a origem, nomenclatura/organologia dos instrumentos musicais.
Objetivos

1. Contextos históricos, geográficos, religiosos e outros;
2. Nomenclatura e organologia dos instrumentos corporais, naturais, étnicos, convencionais, convencionais com adaptação e alternativos de variadas famílias - percussão, sopro e cordas (corporal, natural, idiofone, membranofone, cordofone, aerofone, eletrofone).

Objetivo 6 – Contextualizar autor/obras musicais nas variadas áreas do conhecimento.
Conteúdos

1. Conhecimentos bibliográfico, histórico, geográfico, religioso, entre outros referentes aos autores e obras musicais trabalhadas.

13.3 Objetivos e Conteúdos da Atividade de Apreciação Musical
Objetivo 1 - Conceituar a atividade de apreciação musical.
Conteúdos 1

1. Conceitos próprio e convencional, fatos, nome, princípios, origem, utilidade e atuação;
2. Possibilidades sensório preceptivas, contextualização com as demais atividades musicais, artísticas e extramusicais.

Objetivo 2 - Estimular as percepções sensoriais.
Conteúdos

1. Percepções tátil, auditiva, visual, olfativa, gustativa, sinestésica e cinestésica aplicadas à música.

Objetivos 3 - Ouvir, reconhecer e classificar as propriedades do som e os elementos constituintes da música.
Conteúdos

1. Propriedades do Som: altura, intensidade, timbre e duração;
2. Elementos da Música: ritmo, melodia, andamento, harmonia, ornamento, estrutura, gênero, fraseado, texto, e outros.

Objetivos 4 - Ouvir, reconhecer, classificar, apreciar e analisar variados sons e obras musicais provenientes de diferentes fontes de recepção.
Conteúdos

1. Sons e obras musicais variados: origens e fontes sonoras, estilos, funções, etnias, formas e épocas diversificadas;
2. Sons: do corpo humano (gestos sonoros), da natureza, do ambiente, de objetos, de fenômenos físicos e eletrônicos, entre outros;

3. Sons dos instrumentos naturais, étnicos, convencionais e convencionais com adaptação (acústicos e ou eletrônicos), e alternativos das distintas famílias – corda, sopro (metal e madeira) e de percussão;
4. Sons ao vivo, ou oriundos de fontes audiovisuais em geral (rádio, fita K7, TV, CD, DVD, telefone celular, vídeo, MP3, software, entre outros).

Objetivo 5 – Perceber os fenômenos musicais mediante variadas fontes sonoras.
Conteúdos

1. Reconhecimento e análise de obras musicais de variados estilos, etnias, formas, épocas, contextos históricos entre outros, mediante apresentação de: objetos tridimensionais, cartazes, mapas, gráficos audiovisuais, paisagens sonoras, musicografias alternativas e convencionais (em negro e em Braille) apresentadas em alto-relevo, colorido e em variados - tamanho, forma e textura.

Objetivos 6 – Conceituar, compreender e perceber as palavras extramusicais relacionadas aos conceitos da música.
Conteúdo

1. Conceitos extrasmusicais relacionados à música: tamanho, forma, volume, textura, temperatura, temperamento, colorido, suavidade, doçura, forte, fraco, pesado, leve, gracioso, misterioso, tristonho, ligeiro, vibrante, devagar, metálico, contido, surdo, macio, áspero e outros.

13.4 Objetivos e Conteúdos da Atividade de Técnica Musical
Objetivo 1 - Conceituar a atividade de técnica musical.
Conteúdos

1. Conceitos próprio e convencional, fatos, nomes, princípios, origens, utilidades e atuações – elementos acústicos, propriedades sonoras, elementos musicais, teoria e técnica musicais, técnica corporal, técnica vocal e técnica instrumental;
2. Significados, possibilidades e campos de atuação (corporal, vocal e instrumental);
3. Contextualização com as demais atividades musicais, artísticas e extramusicais.

Objetivos 2 - Ler, exercitar e classificar os elementos de acústica e os sinais gráficos referente às propriedades do som.
Conteúdos

1. Elementos de acústica – acústica, produção do som, vibração, som, ruído, som musical, onda sonora, ciclo, período;
2. Propriedades do som: altura, duração, intensidade e timbre;
3. Altura: notas, regiões (grave, média e aguda), pentagrama, claves de fá, dó e sol, nomenclatura das notas (latina e inglesa);
4. Intensidade: acento, fortíssimo, forte, mezzo forte, mezzo piano, piano e pianíssimo;
5. Timbre: sons dos animais, dos objetos e de fenômenos sonoros da natureza. Sons do corpo e da voz humana (contraltino e sopranino, baixo, barítono, tenor, contralto, mezzo soprano e soprano);
6. Sons oriundos de distintas fontes sonoras – sons do corpo ou gestos sonoros, instrumentos musicais – naturais, étnicos, convencionais, convencionais com adaptação, alternativos e eletrônicos, de variadas famílias (percussão, sopro e cordas);
7. Efeitos sonoros eletrônicos;
8. Duração: curto, longo, figuras rítmicas de sons e de silêncios, barras de compassos (simples, dupla e final), sinais de repetição de compasso e de frase, e sinal de fermata.

Objetivos 3 - Ler, exercitar e classificar os elementos de acústica e os sinais gráficos representativos musicais.
Conteúdos

1. Elementos constituintes da música: ritmo, melodia, harmonia, andamento, ornamento, estrutura, gênero e outros;

2. Ritmo: pulsação, compassos simples. Pulsação, motivos rítmicos, unidades de tempo e de compasso, entradas anacrústica e tética, ostinato rítmico;
3. Melodia: intervalos ascendente/descendente, intervalos melódicos, movimento sonoro, escalas/tonalidades maiores e menores. Acidentes (sustenido, bemol, bequadro). Escalas (maiores, pentatônica e outras). Célula, motivo, fraseado e período. Ostinato melódico. Nomenclatura das notas;
4. Harmonia: intervalos, acordes dissonantes e consonantes. Inversão de acordes;
5. Andamento: lentos (largo, lento, adágio, largretto, lentíssimo), médios (andante, andantino, moderato, allegretto) e rápidos (allegro, presto, prestíssimo);
6. Ornamento: apoggiatura, arpejo, glissando e trinado;
7. Estrutura: formas, pergunta/resposta, repetições. Introdução e coda;
8. Fuga e cânone. Formas AA', ABA, ABACA. Variação, motivos rítmico melódico, canções e outros;
9. Gênero: étnico, popular, comercial, cívico, religioso, eletrônico, erudito, didático e outros;
10. Fraseado: linha melódica, contrastes, contorno, fraseados;
11. Notação musical convencional, contemporânea, alternativa e Braille;

Objetivos 4 - Conhecer e desenvolver habilidades referentes à Técnica Corporal.
Conteúdos

1. Técnicas Corporais: anatomia física e postura do corpo em vários níveis – deitado, sentado e em pé (cabeça, tronco e membros), respiração (inspiração e expiração), alongamento, tensão e relaxamento;
2. Exercícios básicos de respiração, relaxamento e postura. Manutenção (diagnóstico, prevenção e pequenos cuidados);
3. Expressão do movimento, exploração de diferentes posturas faciais e corporais; presença de palco, locomoção, postura, orientação e mobilidade de palco; gesticulação do corpo, cumprimentos e agradecimentos; comunicações orais, interação com o público, representação e coreografia;
4. Gestos corporais estéticos e sonoros, e criação de pequenas coreografias.

Objetivos 5 – Conhecer e desenvolver habilidades referentes à Técnica Vocal.
Conteúdos

1. Técnica Vocal: anatomia dos aparelhos respiratórios, fonador e ressonador;
2. Postura corporal, respiração (inspiração e expiração), articulação, emissão das vogais e das consoantes falada e cantada, aquecimento e desaquecimento vocal, vocalize, afinação, solfejos e empostação;
3. Técnica do canto solo e do canto em conjunto;
4. Manutenção (diagnósticos, prevenção e pequenos tratamentos).

Objetivos 6 – Conhecer e desenvolver habilidades referentes à Técnica Instrumental
Conteúdos

1. Técnica básica dos instrumentos naturais, étnicos, convencionais e convencionais com adaptação (acústico e eletrônico) e alternativos;
2. Técnicas sistematizadas das famílias das flautas doces;
3. Postura, respiração, alongamento, relaxamento, embocadura, dedilhados da mão direita e da mão esquerda, localização das notas naturais e acidentadas (nas flautas – uma escalas com afinações em Dó), dedilhados, solos, localização das notas, escalas, arpejos;
4. Estudos/exercícios e repertórios variados e com dificuldades progressivas;
5. Manulação (para os instrumentos alternativos de percussão);
6. Manutenção, limpeza, cuidados e pequenos reparos; *softwares* variados (referentes ao ensino da música e à comunicação auditiva e visual de pessoas com necessidades educacionais específicas).

Objetivo 8 - Exercitar os produtos criados em sala de aula – rítmicos, melódicos e harmônicos.
Conteúdo

1. Estudos sistematizados e progressivos de: célula, motivo, frase, período, ostinato, fuga, cânone, improvisação, arranjos, acompanhamento e composição.

Objetivo 9 – Realizar ensaios didáticos e gerais dos repertórios musicais trabalhados.
Conteúdos

1. Ensaios, simples, com ou sem plateia, das músicas convencionais e inéditas trabalhadas durante o processo de estudo;
2. Exercícios da autoconfiança e desenvoltura de palco.

Objetivo 10 – Exercitar técnicas de regência e direção de grupos musicais.
Conteúdos

1. Posição do corpo, gestos básicos de marcação de compasso;
2. Atenção, domínio dos conhecimentos e cooperação entre os envolvidos;
3. Informações e diálogo com o público.

13.5 Objetivos e Conteúdos da Atividade de Execução Musical
Objetivo 1 - Conceituar a atividade de execução musical.
Conteúdos

1. Conceitos próprio e convencional, fatos, nomes, princípios, origens, utilidades e atuações;
2. Possibilidades e contextualização com as demais atividades musicais, artísticas e extramusicais.

Objetivo 2 - Interpretar obras musicais selecionadas do repertório estudado.
Conteúdo

1. Apresentações públicas das obras musicais trabalhadas nos repertórios – vocal, instrumental e/ou misto, em solo ou em conjunto – em locais distintos.

Objetivo 3 - Apresentar as produções criadas em sala durante o processo de trabalho.
Conteúdo

1. Apresentações públicas dos arranjo, acompanhamento, composição, improvisação e performance em geral.

Objetivo 4 – Comunicar-se com a plateia, de formas musical e cênica com desenvoltura, segurança e descontração.
Conteúdos

1. Apresentações públicas musicais envolvendo: presença de palco, expressão corporal e pequenas coreografias.

13.6 Objetivos e Conteúdos da Atividade de Criação Musical
Objetivo 1 - Conceituar a atividade de criação musical.
Conteúdos

1. Conceitos próprio e convencional, fatos, nomes, princípios, origens, utilidades e atuações;
2. Possibilidades e contextualização com as demais atividades musicais, artísticas e extramusicais.

Objetivo 2 - Criar produtos musicais**.**
Conteúdos

1. Células, motivos e frases de textos musicais;
2. Arranjo, improvisação, acompanhamento, composições e exercícios – rítmicos e/ou melódicos, usando os sons criados a partir dos sons do próprio corpo, da voz, da natureza, do ambiente e da flauta doce e os instrumentos alternativos.

Objetivo 3 – Criar textos literários e coreografias.
Conteúdos

1. Motivos, frases, roteiro, poesias e coreografias em consonância com os elementos musicais.

Objetivo 4 - Exercitar a criatividade, a autoconfiança e a sensibilidade mediante estímulos sensoriais variados.
Conteúdos

1. Estímulos visual, auditivo, tátil, cinestésico e sinestésico;
2. Improvisações livres. Improvisações criadas com base em sequência dada (rítmica, harmônica e/ou melódica). Criação de cenas contendo elementos da expressão corporal e cênica.

Objetivos 5 – Criar e registrar os produtos musicais.
Conteúdos

1. Partes e partituras escritas nas musicografias – convencional, contemporânea, alternativa e Braille;

13.7 Objetivos e Conteúdos de outras áreas do conhecimento
Objetivos 1 - Conceituar a disciplina/componente curricular Arte. Realizar atividades interdisciplinares e contextualizadas juntamente com outros profissionais das distintas linguagens.
Conteúdos

1. Conceitos próprio e convencional, fatos, nomes, princípios básicos, origens, técnicas básicas, utilidades e formas de atuação das linguagens artísticas – Teatro, Dança e Artes Visuais/Audiovisuais;
2. Possibilidades de contextualização destas linguagens com as atividades musicais CLATEC.

Objetivos 2 – Conceituar as disciplinas/componentes curriculares das áreas da Educação Geral. Realizar atividades interdisciplinares e contextualizadas.
Conteúdos

1. Conceitos próprio e convencional, fatos, nomes, princípios básicos, origens, técnicas básicas, utilidades e formas de atuação das disciplinas que compõem todas as áreas do conhecimento referentes à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior.
2. Ênfase especial nos Temas Transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo e outros temas que se fizerem necessários, emergentes e/ou oportunos) e Informática (conhecimentos básicos de *software* informativo e musical).
3. Possibilidades de contextualização destas disciplinas com as atividades musicais CLATEC.

13.8 Temas Transversais – vivências com os temas relacionados à cidadania, saúde, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, educação sexual, família, violência, drogas, religião, culturas indígena e afrodescentente, venda de armas e outros.

14 METODOLOGIA APLICADA

14.1 **Princípios** – a metodologia da **A**bordagem Musical CLATEC é baseada nos princípios da psicologia educacional contemporânea. Estruturas de ensino são aplicadas de forma a transmitir os elementos básicos da música de maneira adequada ao nível físico, cognitivo, afetivo, psicomotor e social dos envolvidos.
Sua filosofia de trabalho é centrada no educando, respeitando suas experiências de vida, que irão ajudar a construir o conhecimento musical e motivar as atividades desenvolvidas em classe, enquanto criam músicas e constroem materiais cênicos e instrumentos musicais. Os processos adotados são vivências práticas e teóricas, de forma lógica e progressiva. Todo o trabalho será feito em grupo, portanto, os colegas funcionam como apoio, modelo e estímulo entre si.
Neste curso, serão adotados os princípios educacionais adequados a desenvolver uma interpretação expressiva, um controle mental e psicológico, além do conhecimento da técnica básica que levará o educando a tocar, em nível básico inicial, a flauta doce e a cantar em grupo.

14.2 Abordagem Adotada – Abordagem Musical CLATEC, em que cada conteúdo será vivenciado pelo educando de maneira específica e global, seja individual ou coletivamente, de várias formas (ouvindo, identificando, cantando, tocando, lendo, escrevendo, apreciando, criando e desenhando), incluindo a revisão de conteúdo para aprofundamento e aprimoramento.

A Abordagem Musical CLATEC é constituída de seis atividades básicas musicais: C - construção de instrumentos e equipamentos didáticos; L - literatura e teoria básica musical; A - Apreciação de músicas (épocas e estilos variados); T - técnicas instrumentais básicas; E - execução musical individual/coletiva; C - criação cênica, composição, e arranjos musicais individual e coletivo.

14.3 Material – caderno de música, caderno de desenho, caderneta para anotações, lápis, conjunto de lápis de cor, hidrocor e lápis cera, régua e borracha, objetos sonoros alternativos, as apostilas em xérox serão distribuídas progressivamente, tubos e conexões PVC.

14.4 Repertório Musical – Temas de Música Étnicas - 500 Anos de Brasil (Canto Indígena NINAIÊ) e Tombat (Étnico Africano).
Temas de Música Brasileira (popular e erudita) - a definir com a turma.
Temas de Músicas Internacionais – a definir com a turma.
Temas de Músicas Eruditas – sugestão da educadora, segundo a possibilidade de execução instrumental (Ode à Alegria de Beethoven, Lullaby de Brahams, Primavera de Vivaldi, entre outos).

14.5 Avaliação – serão realizadas as avaliações diagnóstica, processual e final. Na avaliação diagnóstica será observado o nível de envolvimento musical que cada educandos se apresenta. Na avaliação processual será observado o nível de aprendizagem dos envolvidos a cada encontro, no sentido de detectar as suas dificuldades e poder facilitar a aprendizagem. Na avaliação final será observado o nível de envolvimentos musical que cada educando alcançou, tendo em vista os saberes musicais apresentados no primeiro dia de aula.

14.6 Resultados Esperados – Construir objetos musicais (instrumentos e equipamentos didáticos musicais), compor músicas individuais e participar de 08 composições coletivas, fazer arranjos musicais, entoar melodias, identificar os elementos básicos da música, apreciar músicas de valor estético, ler e escrever na clave de Sol. Analisar músicas, tocar flauta doce no seu nível adequado de desenvolvimento geral.

15 REFERÊNCIAS

Referencial Currricular Nacional da Educação Infantil e os Parâmentos Curriculares Nacionais do ensino fundamental e do ensino médico etc.

Salvador, junho de 2005.

Brasilena G. Pinto Trindade

APÊNDICE H – Signos do Sistema Braille

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
● ○ ○ ○ ○ ○	● ○ ● ○ ○ ○	● ● ○ ○ ○ ○	● ● ○ ● ○ ○	● ○ ○ ● ○ ○	● ● ● ○ ○ ○	● ● ● ● ○ ○	● ○ ● ● ○ ○	○ ● ● ○ ○ ○	○ ● ● ● ○ ○
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
		Ligadura	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
			Notas musicais em colcheias						

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
● ○ ○ ○ ● ○	● ○ ● ○ ● ○	● ● ○ ○ ● ○	● ● ○ ● ● ○	● ○ ○ ● ● ○	● ● ● ○ ● ○	● ● ● ● ● ○	● ○ ● ● ● ○	○ ● ● ○ ● ○	○ ● ● ● ● ○
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
		Pausa da semibreve e da semínima	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
			Notas musicais em mínimas e/ou em fusas						

21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
● ○ ○ ○ ● ●	● ○ ● ○ ● ●	● ● ○ ○ ● ●	● ● ○ ● ● ●	● ○ ○ ● ● ●	● ● ● ○ ● ●	● ● ● ● ● ●	● ○ ● ● ● ●	○ ● ● ○ ● ●	○ ● ● ● ● ●
U	V	X	Y	Z	Ç	É*	Á	È	Ú
Pausas da mínima e da fusa	Pausas da semínima e da semifusa	Pausa da colcheia	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
			Notas musicais em semibreves e/ou em semicolcheias						

31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
● ○ ○ ○ ○ ●	● ○ ● ○ ○ ●	● ● ○ ○ ○ ●	● ● ○ ● ○ ●	● ○ ○ ● ○ ●	● ● ● ○ ○ ●	● ● ● ● ○ ●	● ○ ● ● ○ ●	○ ● ● ○ ○ ●	○ ● ● ● ○ ●
Â	Ê (	Ì	Ô	Ù	À	Ï	Ü	Õ	Ò W
Bequadro	Bemol	Sustenido	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si
			Notas musicais em semínimas e/ou em semifusas.						

41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
○ ○ ● ○ ○ ○	○ ○ ● ○ ● ○	○ ○ ● ● ○ ○	○ ○ ● ● ○ ●	○ ○ ● ○ ○ ●	○ ○ ● ● ● ○	○ ○ ● ● ● ●	○ ○ ● ○ ● ●	○ ○ ○ ● ● ○	○ ○ ○ ● ● ●
,	;	:	. ÷	?	! +	( ) =	“	*	”
		7as.		Apogiatura	Staccato			5as.	6as.

51	52	53	54	55	56
○ ● ○ ○ ● ○	○ ● ○ ● ● ○	○ ● ○ ● ● ●	○ ● ○ ○ ● ●	○ ○ ○ ○ ● ●	○ ○ ○ ○ ● ○
í e / 2as.	ã s/palav.	s/núm. 4as.	ó 3as.	- hífen 8as.*	ponto

57	58	59	60	61	62	63
○ ● ○ ○ ○ ○	○ ● ○ ● ○ ○	○ ● ○ ● ○ ●	○ ○ ○ ● ○ ●	○ ○ ○ ○ ○ ●	○ ○ ○ ● ○ ○	○ ● ○ ○ ○ ●
		itálico		Minúscula		Maiúscula
1ª. oitava	2ª. oitava	3ª. oitava	6ª. oitava	7ª. oitava Ponto de aumento	4ª. oitava	5ª. oitava

Fonte: Adaptação da autora com base no Sistema Braille.

APÊNDICE I – Modelos de Planos de Encontros/Aulas e Plano de Curso

Exemplo 1

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA – Departamento de Arte

Professora - Brasilena G. P. Trindade

OFICINA DE MÚSICA: ABORDAGEM MUSICAL CLATEC

(Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação)

PLANO DE 2 ENCONTROS/AULAS - NUMÉROS 02 e 03 (6h)

1 **OBJETIVO GERAL DOS DOIS ENCONTROS (FOCO) -**

Aplicado na 1ª. Semana

2/A OBJETIVOS ESPECÍFICOS		**3/A CONTEÚDOS** (Conceitual, Procedimental e Atitudinal)
Ç		
L		
A		
Temas Transversais		

4/A ATIVIDADES DIDÁTICAS		**5/A RECURSOS** (Humanos, Espaciais, Equipamentos, Materiais, Didáticos, e Financeiros)
Ç		
L		
A		
Temas Transversais		

6/A AVALIAÇÃO		**7/A ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS**
Ç		
L		
A		
Temas Transversais		

Aplicado na 2ª. semana.

2/B OBJETIVOS ESPECÍFICOS		**3/B CONTEÚDOS** (Conceitual, Procedimental e Atitudinal)
Ç		
L		
A		
Temas Transversais		

4/B ATIVIDADES DIDÁTICAS		**5/B RECURSOS** (Humanos, Espaciais, Equipamentos, Materiais, Didáticos, e Financeiros).
Ç		
L		
A		
Temas Transversais		

6/B AVALIAÇÃO		**7/B ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS.**
Ç		
L		
A		
Temas Transversais		

* * *

8 AVALIAÇÃO GERAL

9 OBSERVAÇÕES GERAIS	
Ç	
L	
A	
T	
E	
C	
TT	
O que ocorrer.	

10 REFERÊNCIAS

11 APÊNDICES

12 ANEXOS

Exemplo 2

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA – Departamento de Arte
OFICINA DE MÚSICA: ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO MUSICAL CLATEC
(Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação)
(Professora Brasilena G. P. Trindade)

PLANO DE 1 ENCONTRO/AULA

1 OBJETIVO GERAL DO ENCONTRO (FOCO)

ATIVIDADE CLATEC ►	**C**	**L**	**A**	**TT**
ITENS EDUCACIONAIS ▼	**CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS**	**LITERATURA**	**APRECIAÇÃO**	**TEMA TRANSVERSAL**
2 OBJETIVOS	1			
	2			
	3			
3 CONTEÚDOS	1			
	2			
	3			
4 ATIVIDADES DIDÁTICAS	1			
	2			
	3			
5 RECURSOS	1			
	2			
	3			
6 AVALIAÇÃO	1			
	2			
	3			
7 ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS	1			
	2			
	3			
8 OBSERVAÇÃO	1			
	2			
	3			
9 REFERÊNCIAS				
10 APÊNDICES				
11 ANEXOS				
12 RECREIO (O que ocorrer)	(TT)			

Exemplo 3

COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA

Salvador – Bahia

PLANO DE AULA NÚMERO .....

(Modelo estruturado pela Profa. Ms. Brasilena G. Pinto Trindade)

1 IDENTIFICAÇÃO	
Disciplina:	
Educador(a):	Assinatura:
Local/Data:	Turma/Horário:

2 TEMA DA AULA:

3 OBJETIVO GERAL: (Deve conicindir com uma das competências estabelecidas no Programa da Oficina)

4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**5 CONTEÚDOS** (Conceituais, procedimentais e atitudinais)
A	
B	
C	

6 ATIVIDADES DIDÁTICAS **Preparação Básica:**	**7 RECURSOS**
A	
B	
C	
Técnicas de Ensino:	

8 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS
A
B
C
Outras.

9 ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS
10 REFERÊNCIAS
11 APÊNDICES
12 ANEXOS

13 AUTOAVALIAÇÃO DO ENSINO/EDUCADOR
Coerência entre o plano de aula e a execução real da aula -
Distribuição temporal das atividades -
Performance do educador -
Conceito final do educador - ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente.

14 COMENTÁRIOS E RECOMENDAÇÕES
Pontos **negativos** ocorridos na aula -
Pontos **positivos** ocorridos na aula -
Acontecimentos **relevantes** ocorridos durante a aula -
Recomendações -

Exemplo 4

CABEÇALHO

01 IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA:	
PROFESSORA:	CONTATOS:
CARGA HORÁRIA:	
DIAS/HORAS:	
PERÍODO:	TURMA:

02 APRESENTAÇÃO

03 JUSTIFICATIVA

04 EMENTA

05 COMPETÊNCIAS (Conhecimento, Habilidade e Atitude)

06 OBJETIVOS

07 CONTEÚDOS (Conceituais, procedimentais e atitudinais)

08 TEORIAS DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL (Construtivismo/Piaget, SocioInteracionismo/Vygotsky e Inteligências Múltiplas/Gardner)

09 PERSPECTIVA METODOLÓGICA (PREPARAÇÃO/PROCEDIMENTOS/TÉCNICAS DE ENSINO)

10 RECURSOS (humanos: instalações físicas: materiais permanentes: equipamentos / ferramentas: instrumentos musicais: materiais didáticos: materiais diversos: financeiros)

11 SISTEMA DE AVALIAÇÃO (Diagnóstica, Processual e Somativa/Final)

12 ITENS DE AVALIÇÃO* (Modelos de Instrumentos de Avaliação)

13 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO - ..... aulas.

AULAS	DATAS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	RECURSOS BÁSICOS
01 e 02			
03 e 04			

14 ATIVIDADE/S COMPLEMENTAR/S (oito horas)

15 SÍNTESES CRÍTICA DOS COMENTÁRIOS DO CURSO* (Ao final da aplicação da disciplina)*

16 REFERÊNCIAS (3 básicas e 2 complementares)

17 APÊNDICES*

18 ANEXOS*

19 CIDADE, DATA E ASSINATURAS DO(A) COORDENADOR(A) E DO(A) PROFESSOR(A)*

Salvador, ____ de _____de 201_____.

Professor(a) do Curso/Oficina

(*): Os itens em asteriscos são opcionais, embora, considero-os imprescindíveis.

Exemplo 5

Modelo Tríplice de Planos de Aula, de Curso e de Monografia

SÍNTESE DOS MODELOS DE PLANOS DE:
AULA, CURSO E DE RELATÓRIO E/OU MONOGRAFIA
(Elaborado por Brasilena G. Pinto Trindade)

CABEÇALHO		
PLANO DE AULA	**PLANO DE CURSO**	**RELATÓRIO/MONOGRAFIA** (ABNT NBR 14724 de 30.12.2005)
ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS		
CABEÇALHO (Nome da instituição, curso, disciplina e professor). IDENTIFICAÇÃO TEMA DA AULA	CAPA FOLHA DE ROSTO EPÍGRAFE* SUMÁRIO (*)	CAPA / LOMBADA* FOLHA DE ROSTO ERRATA* / FOLHA DE APROVAÇAO REGISTRO BIBLIOGRÁFICO* DEDICATÓRIA* / AGRADECIMENTO* EPÍGRAFE* RESUMO e Palavras-Chaves (Ling. Vernácula) ABSTRACT and Keywords* (Líng. Estrang.) LISTA DE ILUSTRAÇÕES* / LISTA DE TABELA*/ LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS* LISTA DE SÍMBOLOS* SUMÁRIO
ELEMENTOS TEXTUAIS (1 Introdução, 2 Desenvolvimento e 3 Conclusão)		
1 **OBJETIVO GERAL** (Ter em vista as competências mencionadas no plano de curso – conceitos, habilidades e atitudes) **OBEJTIVOS ESPECÍFICOS** (Deve se iniciar com o verbo no infinitivo e se correlacionar com os conteúdos).	**1** **INTRODUÇAO** Apresentação do Plano. Caracterização da instituição e da turma, carga horária parcial e total, estrutura de trabalho etc. EMENTA, COMPETÊNCIAS OBJETIVOS e CONTEÚDOS (Baseado no Projeto Político Pedagógico - PPI da Escola/Faculdade/Universidade) JUSTIFICATIVA	**1** **INTRODUÇAO** O ESTUDO A PESQUISA (Tema, delimitação do tema, objetivos, justificativas, questões, problema, hipóteses, entre outros) ESTRUTURA DO TRABALHO
2 **CONTEÚDOS** (Conceituais, Procedimentais e Atitudinais)	**2** **FUNDAMENTAÇAO TEÓRICA DA DISCIPLINA/CURSO**	**2** **FUNDAMENTAÇAO TEÓRICA** **REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**
METODOLOGIA Organização da Sala Procedimentos Técnica de Ensino RECURSOS	**METODOLOGIA DESENVOLVIDA** Procedimentos Técnicas de Ensino. Recursos (humanos, espaciais, equipamentos, materiais, técnicas didáticos e financeiros)	**METODOLOGIA** MÉTODO DE ABORDAGEM, MÉTODO DE PROCEDIMENTO, TÉCNICAS DA PESQUISA DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO, TIPO DA AMOSTRAGEM, CRONOGRAMA ORÇAMENTO, INSTRUMENTOS DE PESQUISA.
AVALIAÇAO (Diagnóstica, processual e ou somativa/final)	**AVALIAÇAO** (Diagnóstica, processual e somativa/final). Critérios e Instrumentos de avaliação. Resultados esperados.	**ANÁLISE E AVALIAÇAO DOS DADOS**
3 **ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS** **AVALIAÇÃO PROFESSOR PÓS-AULA***	**3** **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO** (Em forma de tabela – no. de aulas, data, conteúdo e assinatura) **AVALIAÇÃO PROFESSOR PÓS-CURSO**	**3** **CONSIDERAÇOES FINAIS** Recomendações
ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS		
REFERÊNCIAS (Livros, Teses, Revistas, Jornais, CDs, Websites)*	**REFERÊNCIAS** (Livros, Teses, Revistas, Jornais, CDs, Websites)	**REFERÊNCIAS** (Livros, Teses, Revistas, Jornais, CDs, Websites) **GLOSSÁRIO***
APÊNDICES (Materiais didáticos realizados pela educadora)*	**APÊNDICES** (Materiais didáticos realizados pela educadora)*	**APENDICE(S)** (Materiais didáticos realizados pela educadora)*
ANEXOS (Materiais didáticos de outros autores)*	**ANEXOS** (Materiais didáticos de outros autores)*	**ANEXO(S)*** (Materiais didáticos de outros autores) **ÍNDICE(S)** *

***= Itens opcionais.**

APÊNDICE J - Fichas de registros de informações

Ficha 01 – Registro de notação literal

Emblema da Escola	**CABEÇALHO**
EDUCANDO(A): ..... **TEMA DE PESQUISA:**	
Autor. **Título**: subtítulo. Edição. Cidade: Editora, Ano. Acervo de	FICHA O1

Pg.	(Notação Literal)
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg.	
Pg	
Pg.	

Ficha 02 – Registro de palavra-chave, notação literal e reflexão.

	CABEÇALHO

EDUCANDO(A):

.....

TEMA DE PESQUISA:

.....

Autor. **Título**: subtítulo. Edição. Cidade: Editora, Ano. Acervo de	FICHA O1

PG.	PALAVRAS-CHAVE	CITAÇÕES

REFLEXÃO
1
2
3
4
5
6
7

Ficha 03– Registro de notação literal c/ comentários, resumos ou sínteses.

<table>
<tr><td colspan="3">CABEÇALHO</td></tr>
<tr><td colspan="3">EDUCANDO(A):
.....
TEMA DE PESQUISA:
.....</td></tr>
<tr><td colspan="2">Autor. Título: subtítulo. Edição. Cidade: Editora, Ano.
Acervo de .....</td><td>FICHA
O1</td></tr>
<tr><td>Pg.</td><td colspan="2">(Notação literal)</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="3">COMENTÁRIOS, OU RESUMO, OU SINTESE:
(Opcional)</td></tr>
</table>

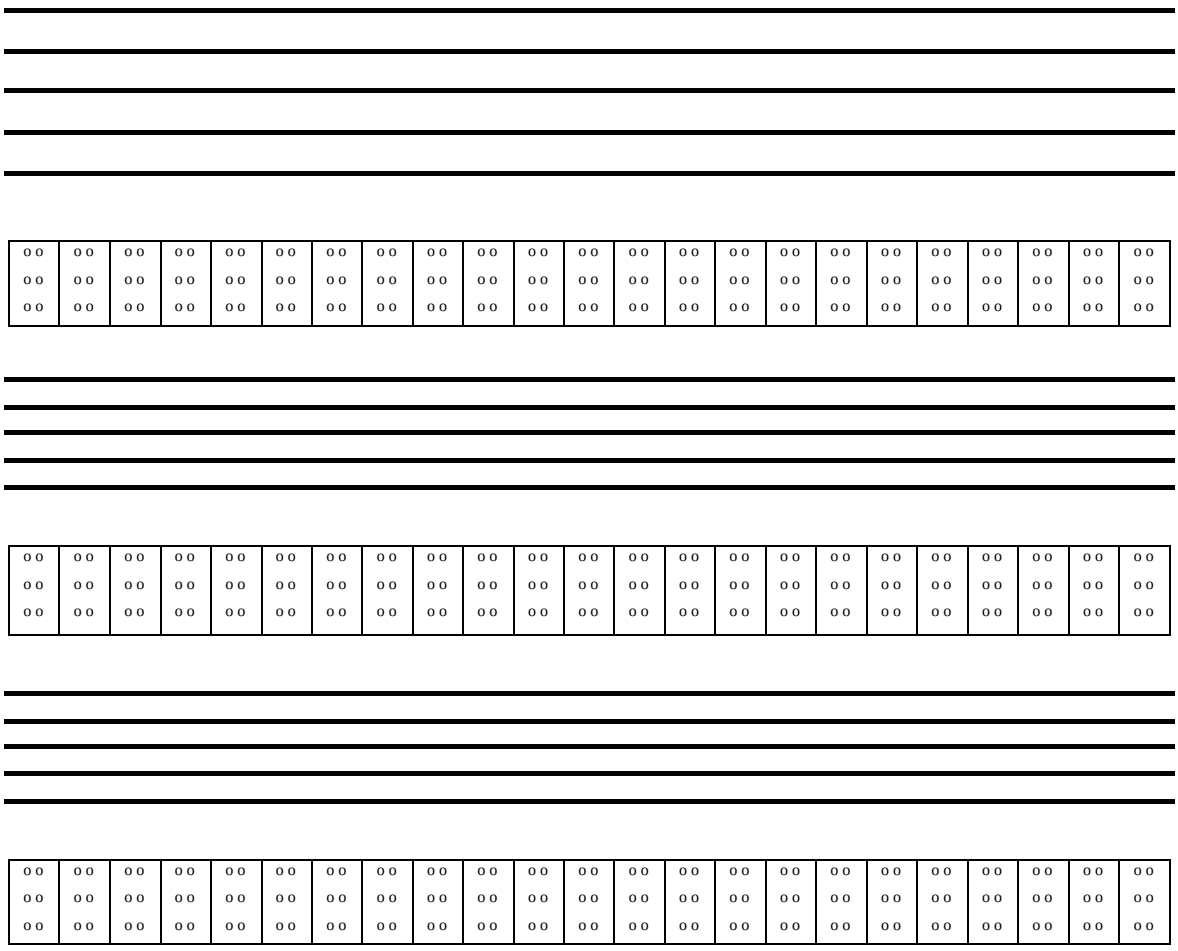
Ficha 04 – Registro em papel pentagramado c/ comentários.

CABEÇALHO	
EDUCANDO(A): ..... **TEMA DE PESQUISA:**	
Autor. **Título**: subtítulo. Edição. Cidade: Editora, Ano. Acervo de	**FICHA 01**
Comentários adicionais no verso.	

Modelo criado por Brasilena Gottschall Pinto Trindade & Gutemberg Trindade.

Ficha 05 – Registro em papel pentagramado com sinalização da musicografia braille.

CABEÇALHO	
EDUCANDO(A): ..... **TEMA DE PESQUISA:**	
Autor. **Título**: subtítulo. Edição. Cidade: Editora, Ano. Acervo de	**FICHA O1**



Modelo criado por Brasilena Gottschall Pinto Trindade & Gutemberg Trindade.

Ficha 06 – Registro em papel pentagramas c/ sinalização braille, c/ comentários em letras cursivas.

CABEÇALHO

EDUCANDO(A): .....

TEMA DE PESQUISA: .....

Autor. **Título**: subtítulo. Edição. Cidade: Editora, Ano.

Acervo de .....

FICHA

O1

Comentários adicionais no verso.

Modelo criado por Brasilena Gottschall Pinto Trindade & Gutemberg Trindade.

Ficha 07 – Registro em pauta comum e em sinalização com celas braille.

CABEÇALHO

EDUCANDO(A): .....

TEMA DE PESQUISA: .....

Autor. **Título**: subtítulo. Edição. Cidade: Editora, Ano.

Acervo de .....

FICHA O1/10

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o

o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o

o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o

o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o

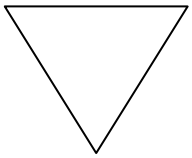
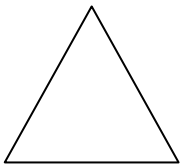
o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o

o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o

o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o

Modelo criado por Brasilena Gottschall Pinto Trindade & Gutemberg Trindade.

Ficha 08 – Registro de desenhos, figuras, gráficos, c/ descrição literal.

<table>
<tr><td colspan="2">CABEÇALHO</td></tr>
<tr><td colspan="2">EDUCANDO(A): .....
TEMA: .....</td></tr>
<tr><td>Autor. Título: subtítulo. Edição. Cidade: Editora, Ano.
Acervo de .....</td><td>FICHA
O1</td></tr>
<tr><td>(Desenho, Figura, Gráfico, entre outros)</td><td>Descrição</td></tr>
<tr><td> </td><td>ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO MUSICAL CLATEC
(De Brasilena Gottschall Pinto Trindade)
Construção de Instrumentos
Literatura, Apreciação
Técnica, Execução
Criação</td></tr>
<tr><td>  </td><td><u>Atividades básicas de apoio ao fazer musical</u>
Construção de Instrumentos
Literatura e Técnica</td></tr>
<tr><td>  </td><td><u>Atividades diretas musicais</u>
Apreciação, Criação
Execução</td></tr>
</table>

Modelo criado por Brasilena G. Pinto Trindade & Gutemberg Trindade.

Ficha 09 – Registro de desenhos, figuras, gráficos, c/ descrição literal.

CABEÇALHO	
EDUCANDO(A): ..... **TEMA:**	
Autor. **Título**: subtítulo. Edição. Cidade: Editora, Ano. Acervo de	**FICHA O1**
(Desenho, Figura, Gráfico, entre outros)	
DESCRIÇÃO DOS SÍMBOLOS	
Este símbolo representa a ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO MUSICAL CLATEC, de autoria da Profa. Dra. Brasilena G. Pinto Trindade. Cada vértice representa uma atividade musical: Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação.	
▼ Atividades básicas de apoio ao fazer musical (Construção de Instrumentos, Literatura e Técnica), representado pelo triângulo com o vértice para baixo.	
▲ Atividades diretas musicais (Apreciação, Criação e Execução), representado pelo triângulo com o vértice apontado para cima.	

Modelo criado por Brasilena G. Pinto Trindade & Gutemberg Trindade.

APÊNDICE K - Materiais Didáticos Alternativos /Alto-relevo e Táteis

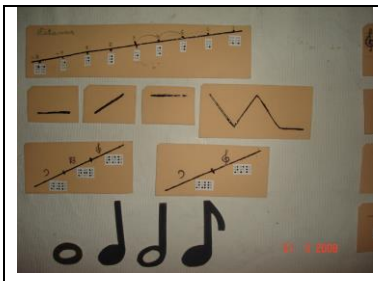
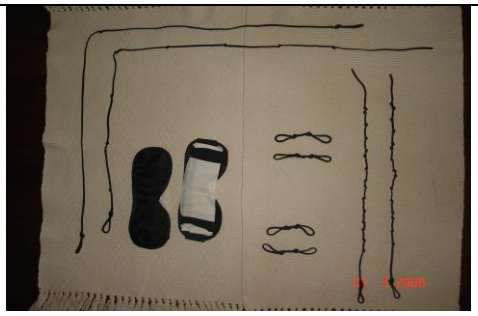


Foto 1 - Sinais táteis de altura sonora.	*Foto 2 – Pentagrama tátil a.*	*Foto 3 – Pentagrama tátil b.*

	
Foto 4 – Sinais musicais táteis: escritas em negro e em Braille.	*Foto 5 – Viseiras, anéis duplos, cordões que sinalizam distâncias entre as nota musicais.*

Continuação...

Fotos 6, 7 e 8 – Anéis Duplo para deslocamentos dos educandos em dupla.

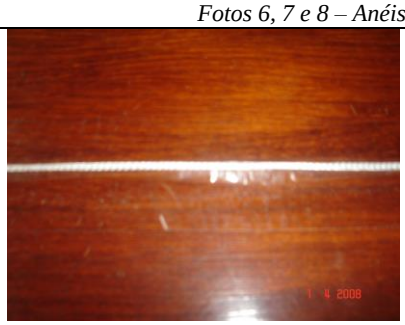


Foto 9 - Sinalizador de piso em alto-relevo.

Foto 10 - Tamanhos dos Cartões Didáticos a partir de uma folha A4.

Foto 11 – Cela Braille tátil adptada com uma bola de gude no ponto 1 (A)

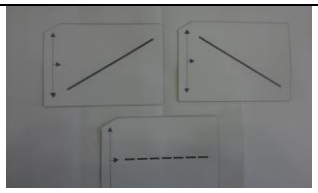
Ilustração12 – Escala Pentatônica Tátil.

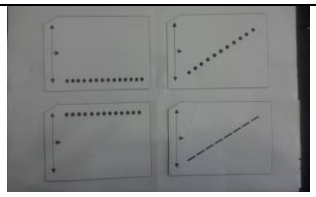
Ilustração 13 – Escala Diatônica Tátil.

Ilustração 14 – Linha sonora, sinalizando grave e agudo.

Ilustração 15 – Escala Tátil Diatônica e Escalas Diatônicas Maior e Menor.
.

Figura 16- Escalas Táteis – Pentatônica e Diatônicas maior e menor.





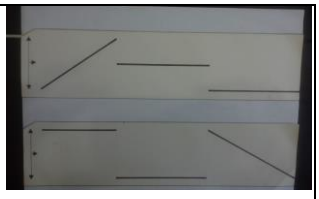


Figura 17- Cartões de altura de som em alto relevo (grave, médio, agudo, acendente e descendete)

Ilustração 18- Celas Braille (Dó em colcheia, semínima, mínima e semibreve).

Ilustração 19 – Compasso Táteis binário, ternário e quaternário.

Figura 20 – Viseiras com lenços descartáveis.

APÊNDICE L – Instrumentos Musicais Alternativos

Foto 1- Instrumentos de Percussão (Pau de chuva, chocalhos, tamboretes).	*Foto 2 – Reco-reco e chocalho de mangueira sanfonada e tubo sonoro.*
Foto 3 – Chocalho com grãos de cerais e tampa de garrafas.	*Foto 4 - Tamborete de Caps.*
Foto 5 – Chocalhos de canos PVC.	*Foto 6 – Chocalhos de tubos de desodorantes e tampas de garrafas.*
Foto 7 - Caps sonoros (grave, médio e agudo).	*Foto 8 – Cano de Chuva.*

Continuação...

Foto 9 – Sino.	*Foto 10 – Metalofone Tritônico.*

Foto 11- Trovão.	*Foto 12 - Chocalho de Garrafa.*	*Foto 13 – Garrafa Percursiva.*

Foto 14 – Chocalho de Lata.	*Foto 15 - Tambor de Joelho.*

Foto 16 – Reco-reco de Cano.	*Foto 17 – Flautas de Cano (Soprono e Contralto)*

Continuação...

Foto 18 - Garrafone Bitônico	*Foto 19 - Garrafone Tritônico*
Foto 20 - Garrafone Pentatônico	*Foto 21 - Garrafone Diatônico (cromático)*
Foto 22 – Flauta Pã para acompanhamento	*Foto 23 - Flauta Pã para solo*
Foto 24 – Flauta de êmbolo de cano.	*Foto 25 - Flauta de êmbolo de garrafa.*
Foto 26 – Flauta de êmbolo de água.	*Foto 27 - Flauta de êmbolo transversal.*

APÊNDICE M - Modelo de Exercícios de conscientização e relaxamento corporais.

CONSCIENTIZAÇÃO E RELAXAMENTO CORPORAIS

Por Brasilena G. Pinto Trindade
Salvador, 2005.2.

Ambiente: Sala silenciosa, higienizada, ventilada e com pouca iluminação.

Duração: Vai depender do número dos participantes bem como - faixa etária e predisposição (de 10 a 30 minutos).
Pode-se aplicar este trabalho seguindo etapas, sempre partindo do geral para o específico, do macro para o micro, do todo para as partes, do externo para o interno, do individual para o coletivo, do eu para o nós.
Enfocar estados de sentimentos.

Estado Físico: Todos os integrantes do grupo deverão estar deitados ou sentados, sem sapatos e com suas roupas soltas ao corpo, de olhos fechados, confortavelmente, em suas carteiras/cadeiras.

Orientações (flexíveis) da condutora
Favor observar o comportamento do grupo. Ao som de uma música de andamento lento e melodia definida, solicitar a todos que relaxem e procurem não pensar em nada (por alguns minutos). Deve-se evitar contatos orais.
Em seguida, pedir ao grupo que observe, detalhadamente, o seu corpo, o seu espaço etéreo e físico. Depois, lentamente, vão se movimentando até ficarem de pé.
De olhos abertos todos devem observar seus colegas e o ambiente que os rodeiam.
(Pode-se oferecer a todos algum alimento, ou um copo de água e/ou suco gelado, ou um pouco de chá quente - para que tenham a real sensação do paladar e do processo de ingestão alimentar).
Após a degustação, todos deverão perceber o espaço físico/tátil/olfativo/visual de cada colega.

Opcional: Em duplas ou trios, fazer atividades de expressão corporal de pergunta/resposta e de espelho.
Pequenas movimentações espaciais até que todos se dêem as mãos.
A condutora lê ou apresenta uma figura relacionada com a mensagem que deseja apresentar.
Todos têm a oportunidade de falar pequenas frases sobre o assunto. Finalizando com abraços em duplas e um grande abraço coletivo selando o acordo/congraçamento/ confraternização/encontro etc.
Depois, de volta às suas cadeiras/carteiras, todos apresentam seus comentários seguidos da avaliação da atividade.

Comandos de observação:
O espaço energético/etéreo que os envolvem;
O espaço físico em que todos estão inseridos (individual e coletivo);
O maior órgão do corpo – a pele;
Membros e órgãos - direito e esquerdo;
Membros superiores - dedos, punhos, munheca, antebraços, cotovelos, braços e ombros etc.;
Cabeça - cabelos, olhos, orelhas, nariz, boca, língua, garganta, dentes, gengivas etc.;
Tronco – ombro (novamente), peitos, costelas, abdômem, pélvis, costas, nádegas, quadris, coração, pulmões, fígado, estômago, diafragma, intestinos, útero, ovário, bexiga, vagina, pênis, ânus etc.:
Membros inferiores - as pernas, coxas, joelhos, panturrilha, calcanhares, pés e dedos.

Sugestões musicais: músicas ambientes ao som da Flauta Doce e Flauta Pã.
Sugestões dos temas: cuidados com a saúde, solidariedade, o planeta terra etc.
Materiais necessários: perfume para ambientes, apostila, CDs, aparelho de som, guardanapos e copos descartáveis, alimentos (bolachas, frutas, água, suco, café ou chá, e outros).

ANEXOS

ANEXO A – Breve Biografia de Louis Braille[138].

(Disponibilizada aos participantes da OFICINA DE MÚSICA/2008)

Louis Braille

Fonte: http://louisbrailleschool.org/resources/nancy-lucas-williams/

Louis Braille nasceu em 4 de janeiro de 1809, em Coupvray – França (cerca de 40 km de Paris), e faleceu em 6 de janeiro de 1852, nesta capital. Em 1812, aos três anos de idade, brincando na selaria do seu pai, Simon-René Braille, feriu seu olho esquerdo com uma sovela de ponta muito fina (instrumento de retalhar o couro), causando-lhe hemorragia. Após alguns meses os dois olhos foram tomados per uma grave conjuntivite que destruiu suas córneas, causando-lhe a cegueira total, ao atingir os seus cinco anos de idade.

Mesmo cego, levava uma vida normal dentro do possível, recebendo uma atenção especial de seus pais e do padre da paróquia, Jacques Pallury, que lhe estimulava aos estudos e descobertas. Aos 10 anos, Braille foi estudar no Instituto Real para Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy. Este Instituto utilizava o método de leitura das varetas, criado em 1580, sendo representado por letras esculpidas em madeira e gravadas em baixo relevo. Por intermédio de Haüy, Braille conheceu a pianista cega Teresa Von Paradis, que lhe presenteou com um órgão e o pediu que nunca se esquecesse dela e nem de seus amigos iguais. Ela custeou seus estudos musicais por um ano. Seu professor, dava-lhe aulas de música, mediante exercícios de ouvir e de memorizar. Braille gostava de música erudita e de estudar piano e violoncelo. Em pouco tempo se tornou o organista de Notre Dame des Champs, em Paris.

Inconformado com a inexistência de um sistema eficiente de escrita e leitura para cegos, dedicou-se a buscar uma solução eficiente, segundo aos parâmetros de uma pessoa cega. Baseado no Sistema da Escrita Noturna do Capitão Charles Barbier de la Serre - que transmitiam suas ordens militares para os soldados durante a noite, sinalizando em alto relevo suas mensagens que representava sons e expressões, Braille (em 1824) criou a Cela Braille com suas 43 combinações correspondentes a todos as letras do alfabeto, acentuações, pontuações, sinais matemáticos, e, logo a seguir, sinais musicais.

Aos 26 anos de idade, contraiu tuberculose, e, mesmo assim, continuou a aperfeiçoar seu invento ao tempo em que ministrava aulas de música no mesmo Instituto. Publicou, em 1838, a "Pequena sinopse da aritmética para principiantes" e, em 1839, o "Novo método para representação por sinais de formas de letras, mapas, figuras geométricas e símbolos musicais para uso de cegos". Muito debilitado com sua doença e decepcionado com o descaso das autoridades em relação ao seu invento, Braille foi demitido em 1850, e ficou exercendo apenas suas atividades de professor particular de piano e de órgão.

Seu invento se tornou público e internacionalmente conhecido, após sua morte, por meio de uma de suas brilhantes ex-alunas - Tereza von Kleinert. Hoje o Sistema Braille é composto de 63 combinações básicas e representa o eficiente sistema internacional de escrita e leitura para as pessoas cegas.

Fonte: Síntese da autora extraída das seguintes publicações: Introdução à Muicografia Braille - Dolores Tomé (2003, p. 37); Novo Manual Internacional de Musicografia Braille (Mota, 2004)

---

[138] Fonte: Disponível em: http://cache.eb.com/eb/image?id=6834&rendTypeId=4. Acesso em: 16 dez.2007.

ANEXO B – Lions Clube Internacional: Criação, Códigos de Ética, Objetivos e Serviços.

LIONS CLUBE INTERNACIONAL
Criação, Código de Ética do Leão e Objetivos

"Você não irá muito longe enquanto não começar a fazer algo por outra pessoa".
(Melvin Jones)

CRIAÇÃO

A Associação Internacional de Lions Clubes foi criado em Dalas (Texas – EUA), em 10 de outubro de 1947, por Melvin Jones. Atualmente esta organização social representa o maior clube de serviço do mundo, atendendo a 202 países, em distintas regiões geográficas, com 45 mil Lions Clubes e 1,3 milhão de afiliados. No Brasil, foi fundado o primeiro Lions Clube Rio de Janeiro em 16 de abril de 1952. Hoje temos 1006 mil Clubes e, aproximadamente, 38 mil associados em mais de 1.300 municípios, localizados em todos os estados brasileiros. A atuação do Lions refere-se a construção e manutenção de escolas, hospitais, creches, centos de apoio a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Desenvolve programas de combate às drogas, preservação do meio ambiente, reforço escolar, profissionalização de adolescentes e jovens, entre outros. Seu programa de maior destaque é o de combate a cegueira, realizado em todo o mundo – Sighfirst (visão em primeiro lugar).

CÓDIGO DE ÉTICA DO LEÃO

1- DEMONSTRAR fé nos méritos da minha profissão esforçando-me para conseguir honrosa reputação mercê da excelência dos meus serviços.
2- LUTAR pelo êxito e pleitear toda remuneração ou lucro que, equitativa e justamente mereça, recusando, porém aqueles que possam acarretar diminuição de minha dignidade, devido a vantagem injusta ou ação duvidosa.
3- LEMBRAR que, para ser bem sucedido nos negócios ou empreendimentos, não é necessário destruir os dos outros. Ser leal com os clientes e sincero comigo mesmo.
4- DECIDER contra mim mesmo no caso de dúvida quanto ao direito ou a ética de meus atos perante meu próximo.
5- PRATICAR a amizade como fim e não como um meio. Sustentar que a verdadeira amizade não é o resultado de favores mutuamente prestados, dado que não requer retribuição, pois recebe benefícios com o mesmo espírito desinteressado com que os dá.
6- TER sempre presente meus deveres de cidadão para com minha localidade, meu estado e meu País, sendo-lhes constantemente leal em pensamento, palavras e obras, dedicando-lhes, desinteressadamente, meu tempo, meu trabalho e meus recursos.
7- AJUDAR ao próximo, consolando o aflito, fortalecendo o débil e socorrendo o necessitado.
8- SER comedido na crítica e generoso no elogio; construir e não destruir.

OBJETIVOS

1- CRIAR e fomentar um espírito de compreensão entre os povos da Terra.
2- PROMOVER os princípios de bom governo e boa cidadania.
3- INTERESSAR-SE, ativamente, pelo bem-estar cívico, cultural, social e moral da comunidade.
4- UNIR os Clubes com laços de amizade, bom companheirismo e compreensão recíproca.
5- PROMOVER um fórum para a livre discussão dos assuntos de interesse público, excetuando-se os assuntos de ordem política e religiosa, os quais não devem ser discutidos pelos sócios do clube.
6- ENCORAJAR homens de mentalidade de serviço a servir suas comunidades sem recompensa financeira pessoal, estimulando a eficiência e promovendo elevado padrão de ética no comércio, indústria, profissões, serviços públicos e empreendimentos privados.

ANEXO C – Documentos Internacionais de Apoio ao Direito à Vida e à Educação

	DOCUMENTOS INTERNACIONAIS DE APOIO AO DIREITO À VIDA E À EDUCAÇÃO
1	A Torá
2	A Bíblia Sagrada
3	A Ratio Studiorum
4	A Carta Mágna
5	A Carta das Nações Unidas/1945
6	A Declaração dos Direitos Universais do Homem/1948
7	A Declaração dos Direitos dos Discapacitados Psíquicos/1971
8	A Declaração sobre o Direito do Desenvolvimento/1986
9	A Declaração de Crenças da Sociedade Internacional de Educação Musical/1998*
10	A Declaração de Princípios do Fórum Latino Americana de Educação Musical/2002*
11	Declaração Mundial sobre Educação Para Todos/Jomtien, Tailândia/1990
12	A Declaração/Programa de Ação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena/1993
13	A Declaração de Salamanca/1994
14	O Relatório da Comissão Internacional Sobre Educação Para O Século XXI/1996
15	O Marco de Ação de Dakar, Senegal – 26 a 28 de abril de 2000
16	Oito Metas do Milênio aprovado em setembro de 2000
17	Sete Códigos da Modernidade de José Bernardo Toro/2000
18	Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro – Edgar Morin/2000
19	Carta da Terra aprovada em 26 de junho de 2000, na Holanda
20	Convenção de Guatemala - Decreto/ 1999 (Brasil, 3.956/2001)
21	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas/2006

SÍNTESE - Em todos estes documentos internacionais são enfatizados a igualdade do ser humano diante da Lei de D´us (documentos religiosos 1 e 2), assim como a igualdade diante da Lei dos Homens (demais documentos). Da mesma forma, é enfatizado o direito à educação, e consequentemente, à arte e à cultura. E, de forma enfática e especial, o direito ao ensino de música* (9 e 10).

ANEXO D – Documentos Nacionais de Apoio ao Direito à Vida e à Educação.

	DOCUMENTOS NACIONAIS DE APOIO AO DIREITO À VIDA E À EDUCAÇÃO
1	Estatuto do Índio/ Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973.
2	Constituição da República Federativa Brasileira / de 5 de outubro de 1988.
3	Estatuto da Criança e do Adolescente/ Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.
4	Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM de 1991.
5	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
6	Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010/ Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001.
7	Programa/Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena(Módulo 8 – As artes na escola indígena).
8	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Ético-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana / Lei 10.639/2003, aprovada em 10/042004.
9	Pastas de Textos – Educação das Relações Ético-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Fundamental/ 2005.
10	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/ 1998.
11	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos/ 1997.
12	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos/ 1998.
13	Escola Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador/ 1999.
14	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/1999.
15	Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio/ 2005.
16	Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares/1998.
17	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2002.
18	Estatuto do Idoso/ 1º de outubro de 2003.
19	Indicadores e Padrões de Qualidade para Autorização dos Cursos de Graduação em Música/2000.
20	Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música/2004.
21	**DEMAIS LEIS:** Lei no. 7.853, de 24 de outubro de 1989; Lei no. 8.069, de 16 de julho de 1990; Lei no. 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Lei no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001; Lei no. 10.216 de 06 de abril de 2001; Lei no. 10.10.436, de 24 de abril de 2002; Lei no. 10.845, de 5 de março de 2004.
22	**DECRETOS:** Decreto no. 2.264, de 27 de junho de 1997; Decreto no. 3.298, de 20 de dezembro de 1999; Decreto no. 1.680, de 18 de outubro de 1995; Decreto no. 3.030, de 20 de abril de 1999; Decreto no. 3.076, de 01 de junho de 1999; Decreto no. 3.691, de 19 de dezembro de 2000; Decreto no. 3.952, de 04 de outubro de 2001; Decreto no. 3.956, de 8 de outubro de 2001.
23	**PORTARIAS:** Portaria no. 1.793, de dezembro de 1994; Portaria no. 319, de 26 de fevereiro de 1999; Portaria no. 554, de 26 de abril de 2000; Portaria no. 3.284, de 7 de novembro de 2003; Portaria no. 8, de 23 de janeiro de 2001.
24	**RESOLUÇÕES:** Resolução no. 02, de 24 de fevereiro de 1981 do conselho Federal de Educação; Resolução CNE/CP no. 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP no. 2, de 19 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CEB no. 1, de 21 de janeiro de 2004.
25	**PARECER:** Parecer CNE/CEB no. 17/2001 de 03 de julho de 2001.
26	**AVISO CIRCULAR:** Aviso circular no. 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996 (Brasília).

ANEXO E – A Torá: o Decálogo (Dez Mandamentos da Lei de D´us).

A TORÁ
O DECÁLOGO - OS DEZ MANDAMENTOS DA LEI DE D´US
(Êxodo 20:1-17)
(TORÁ, 2001, pp. 214 -215)

MANDAMENTOS	CITAÇÃO DOS MANDAMENTOS
1°	Eu sou o Eterno, teu Deus, que te tirei da terra do Egito, da casa dos escravos.
2°	Não terás outros deuses diante de Mim. [....]
3°	Não jurarás em nome do Eterno, teu Deus, em vão; porque não livrará o Eterno ao que jurar Seu nome em vão.
4°	Estejas lembrando do dia de sábado [Shabat] para santificá-lo. [....]
5°	Honrarás teu pai e tua mãe, para que se prolonguem os teus dias sobre a terra que o Eterno, teu Deus, te dá.
6°	Não matarás.
7°	Não adulterarás.
8°	Não furtarás.
9°	Não darás falso Testemunho contra teu próximo.
10°	Não cobiçará a casa de teu próximo; não cobiçará a mulher de teu próximo, seu servo, sua serva, seu boi, seu asno e tudo o que seja de teu próximo.

ANEXO F – Declaração Universal dos Direitos Humanos/1948

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS
10 DE DEZEMBRO DE 1948

Artigo 1 – Todos os seres humanos nascem libres e iguais em dignidade e direito. São dotados de razão e de consciência e devem agir, uns em face de outros, com espírito de fraternidade.

Artigo 2 – Qualquer cidadão poderá valer-se de todos os direitos e liberdades proclamados na presente Declaração sem distinção nenhuma, notadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou qualquer outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de outra qualquer situação. Além disso, nenhuma distinção será feita na base do estatuto político, jurídico ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3 – Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança de sua pessoa.

Artigo 4 – Ninguém será mantido em escravidão nem em servidão; a escravatura e o tráfico de escravos são interditos sob qualquer forma.

Artigo 5 – Ninguém será submetido à tortura, nem a penas ou tratamento cruéis, inumanos ou degradantes.

Artigo 6 – Todos os homens tem direito ao reconhecimento, seja onde for, deu sua personalidade jurídica.

Artigo 7 – Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos tem direito a uma proteção igual contra qualquer discriminação violadora da presente Declaração e contra todo o estímulo que leve a tal discriminação.

Artigo 8 – Toda pessoa tem o direito de recurso efetivo às jurisdições nacionais competentes contra os atos violadores dos direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo 9 – Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10 - Qualquer pessoa tem o direito, em plena igualdade, a que sua causa seja ouvida, publicamente e com justiça, por um tribunal independente e imparcial que decidirá, seja de seus direitos e obrigações, seja do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.
Artigo 11- CONTINUACAO…

ANEXO G - Declaração da Missão da ISME/ 1998

DECLARAÇÃO DA MISSÃO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL
ISME /1998

(Fundada em Bruxelas/Bélgica, em 1953)
Trad. de Ms. Brasilena Gottschall Pinto Trindade e Ms. Ekaterina Konopleva

1º	A ISME acredita que a educação musical inclui tanto a educação em música como a educação por meio da música.
2º	A ISME acredita que a educação musical deve ser um processo contínuo, para toda a vida e deve envolver todas as faixas etárias.
3º	A ISME acredita que todos os educandos devem ter a oportunidade de expandir em conhecimento musical, habilidades e apreciação musical, de modo a propiciar a mudança de suas mentes, estimular sua imaginação, proporcionar alegria e satisfação para suas vidas e exaltar seus espíritos.
4º	A ISME acredita que todos os educandos devem receber a mais refinada educação musical possível, todos os educandos devem ter iguais oportunidades de estudar música, e a qualidade e quantidade de sua educação musical não deve depender de sua localização geográfica, status social, identidade racial ou étnica, habitat urbano/suburbano/rural ou riqueza.
5º	A ISME acredita que a implementação de esforços é necessária para suprir as necessidades musicais de todos os educandos, incluindo aqueles com necessidades especiais e aqueles com aptidões excepcionais.
6º	A ISME acredita que todos os educandos devem ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades musicais até a sua formação completa, que, por sua vez, deve atender por todas as suas necessidades.
7º	A ISME acredita que todos os educandos devem ter extensivas oportunidades de participação ativa como ouvintes, executantes, compositores e improvisadores.
8º	A ISME acredita que todos os educandos devem ter a oportunidade de estudar e participar das manifestações musicais da sua própria cultura e de outras culturas, de sua própria nação e de todo o mundo.
9º	A ISME acredita que todos os educandos devem ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades para compreender os contextos cultural e histórico das manifestações musicais do meio que o circunda, de modo a fazer julgamentos críticos pertinentes acerca da música e performances, a analisar com critérios de discernimento, e entender posicionamentos estéticos relevantes à música.
10	A ISME acredita na validade de todas as músicas do mundo, e respeita o valor dado a cada manifestação musical, em particular, pelas comunidades que as possuem. A Sociedade acredita que a riqueza e a diversidade das manifestações musicais do mundo são causas de celebração e de oportunidade para o aprendizado intercultural e para o incremento da compreensão, cooperação e paz internacional. (MCCARTHY, 1994, p. 177-178).

SÍNTESE

A Sociedade Internacional de Educação Musical – ISME acredita: que a educação inclui tanto a educação em música como educação por meio da música. Esta dever ser equilibrada, abrangente, contínua e progressiva em todas as etapas da vida, a todas as pessoas, sendo oferecida em oportunidades iguais de busca de conhecimentos, seja para atender as realizações individual ou coletiva, percorridos por caminhos que atendam também as pessoas com necessidades específicas, oferecendo oportunidades ativas de se envolverem em música, seja da sua cultura ou de outras culturas do mundo, como ouvintes, compositores, improvisadores e executantes, além de desenvolverem a compreensão do contexto cultural e histórico das obras trabalhadas, tendo respeito, fazendo julgamentos críticos e relevantes. A riqueza das diversidade musicais do mundo é um causa para celebração não somente pela promoção do conhecimento, alegria, satisfação e realizações, mas também pela oportunidade de encontros, compreensão internacional, cooperação e paz mundial. (McCARTHY, 2004, 177-178). (Tradução nossa)

McCARTHY, Marie. **Toward a global community**: the International Society for Music Education 1953-2003. Australia: International Society for Music Education (ISME), 2004.

ANEXO H – Declaração de princípios do FLADEM

Fórum Latino Americano de Educación Musical – FLADEM (Criado em 1995)

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS DO FLADEM

(Elaborada em 2002, no VIII Seminário Latinoamericano de Educação Musical - Cidade do México, México)

Texto Original	**Texto Traduzido por Brasilena G. P. Trindade (Em 21.03.2008)**
Los miembros del Forum Latinoamericano de Educación Musical – FLADEM- reunidos en la ciudad de México, firmemente comprometidos con nuestra labor y unificados en red solidaria, dejamos constancia de nuestra ideología a través de esta Declaración de Principios.	Os membros do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM) – reunidos na cidade do México, firmemente comprometidos com nosso trabalho, unificado em redes solidárias, registramos nossa ideologia através desta Declaração de Princípios
1. La educación musical es un derecho humano, presente a lo largo de toda la vida, dentro del ámbito escolar y fuera de él. Trabaja desde la música poniéndola al servicio de las necesidades y urgencias individuales y sociales.	**1.** A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro do âmbito escolar e fora dele. Ela deve estar a serviço das necessidades e urgências individuais e sociais.
2. La educación musical es baluarte y portadora de los elementos fundamentales de la cultura de los diferentes los pueblos latinoamericanos, por lo que su atención es prioritaria en función de la conformación de las identidades locales y, por extensión, de la consolidación del carácter identitario de América Latina.	**2.** A educação musical é baluarte e portadora de elementos fundamentais da cultura dos diferentes povos latino-americanos, tornando sua atenção prioritária em função da formação das identidades locais e, por extensão, da consolidação do caráter indenitário Latino-Americano.
3. La educación musical está al servicio de la integración socio-cultural y la solidaridad, y permite canalizar positivamente las diferencias de todo tipo.	**3.** A educação musical está a serviço da integração sociocultural e da solidariedade, permitindo canalizar, positivamente, as diferenças de todo tipo.
4. Una educación musical flexible y abierta tiende a romper estereotipos y a instaurar nuevos paradigmas de comportamiento y aprendizaje en el contexto escolar y social.	**4.** Uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem nos contextos escolar e social.
5. La educación musical, procediendo desde la vivencia y la producción musical, tiende a promover el desarrollo pleno de la sensibilidad artística, de la creatividad y la conciencia mental.	**5.** A educação musical, procedendo da vivência e da produção musical, tende a promover o desenvolvimento pleno da sensibilidade artística, da criatividade e da consciência mental.
6. El FLADEM es una institución independiente, que integra a los pueblos de origen amerindio, ibérico y caribeño que conforman el continente Latinoamericano; se propone preservar las raíces musicales y los modelos educativos propios que surgen de los procesos históricos y culturales de los diferentes países.	**6.** O FLADEM é uma instituição independente, que integra os povos de origens ameríndia, ibérica e caribenha que formam o continente latino-americano: ele se propõe a preservar as raízes musicais e os modelos educacionais próprios que surgem dos processos históricos e culturais dos seus diferentes países.
7. El FLADEM es una institución de bases artísticas y humanas amplias, que integra a educadores musicales, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas y toda persona que adhiera a esta declaración de principios, sin limitar su pertenencia a otras organizaciones	**7.** O FLADEM é uma instituição com amplas bases artísticas e humanas, que integra educadores musicais, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas, e toda pessoa que adere a esta Declaração de Princípios, sem limitar sua participação em outras organizações.
8. El FLADEM constituye una red de servicio e investigación que propicia la formación de redes solidarias de acción orientadas a formar, capacitar e integrar a los educadores musicales en cada uno de los países que la integran.	**8.** O FLADEM constitui uma rede de serviço e de investigação que propicia a formação de redes solidárias de ação, orientadas a formar, a capacitar e a integrar os educadores musicais em cada um dos países participantes.
9. El FLADEM concibe a la educación por el arte como un proceso permanente de aprendizaje e integración de los lenguajes expresivos, para el mejoramiento de la persona humana en aras de la transformación del mundo y de la vida.	**9**. O FLADEM concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem e de integração das linguagens expressivas, para o aperfeiçoamento da pessoa, a fim de transformar o mundo e a vida.
10. El FLADEM se compromete a promover la implementación de políticas educativas y culturales que favorezcan el logro pleno de estos principios.	**10.** O FLADEM se compromete a promover a implementação de políticas educacionais e culturais que favoreçam a realização plena destes princípios.

Cidade do México, México, outubro 2002.
(FLADEM: Forum Latinoamericano de Educação Musical.
Disponível em: http://www.fladem.org.ar/principios.htm. Acesso: 20 mar. 2008).

ANEXO I – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas/2006[139] (e ratificado no Brasil, no dia 9 de julho de 2008).

Artigo 1 - Propósito

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Artigo 2 Definições

Para os propósitos da presente Convenção:

- "Comunicação" abrange as línguas, a visualização de textos, o braile, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação;
- "Discriminação por motivo de deficiência" significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nas esferas política, econômica, social, cultural, civil ou qualquer outra. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável;
- "Ajustamento razoável" significa a modificação necessária e adequada e os ajustes que não acarretem um ônus desproporcional ou indevido, quando necessários em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam desfrutar ou exercitar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- "Desenho universal" significa o projeto de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem que seja necessário um projeto especializado ou ajustamento. O "desenho universal" não deverá excluir as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias.

Artigo 3 - Princípios gerais

Os princípios da presente Convenção são:

a. O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e autonomia individual.
b. A não-discriminação;
c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
e. A igualdade de oportunidades;
f. A acessibilidade; [....]

[139] Disponível em: file:///C:/Users/Brasilenaa/Downloads/ConvTxtOfPort%20(2).pdf . Acesso em:15 fev. 2008.

ANEXO J – Estatuto da ABEM/2006

Estatuto da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM
http://www.abem.clic3.net/

Capítulo I - Da Denominação, Sede e Fins

Art. 1º - A **Associação Brasileira de Educação Musical**, também designada pela sigla **ABEM**, é uma associação sem fins econômicos, de cunho eminentemente social, voltada para o ensino e o aprendizado da música, que terá duração por tempo indeterminado, com sede no município de Florianópolis, estado de Santa Catarina, situada à Rua das Araras, nº 277, Lagoa da Conceição, CEP 88062-075.
Parágrafo Primeiro – A ABEM terá sede onde tiver domicilio o Presidente da associação.
Parágrafo Segundo – A ABEM está vinculada à ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Música).

Art. 2º - A Associação tem por finalidades:

a) Promover a Educação Musical;
b) Organizar anualmente um encontro onde serão divulgados trabalhos na área e serão oferecidos cursos de atualização nas temáticas de interesse da área;
c) Congregar Associações Regionais de Educação Musical, bem como promover encontros de professores, visando a integração, discussão e divulgação dos conhecimentos nas diversas especialidades da área;
d) Incentivar a atualização do profissional em Educação Musical.
Parágrafo Único: Para alcançar os objetivos enumerados neste capítulo, a **ABEM** poderá firmar contratos, acordos, ajustes, convênios e representações com entidades públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras.

Art.3º – No desenvolvimento de suas atividades, a ABEM não fará qualquer discriminação de raça, cor, sexo ou religião.

Art.4º – A Associação poderá ter um Regimento Interno, que aprovado pela Assembléia Geral, disciplinará o seu funcionamento.
Art.5º – A fim de cumprir suas finalidades, a ABEM poderá organizar-se em tantas unidades de prestação de serviços quantas se fizerem necessárias, as quais se regerão pelo Regimento Interno.

Capítulo II - Dos Associados

Art.6º – A Associação é constituída por número ilimitado de associados, que serão admitidos, a juízo da diretoria, dentre pessoas físicas e jurídicas com as seguintes características:

a) Professores de música da educação básica e superior;
b) Professores de escolas especializadas de música;
c) Professores de música de outros contextos sócio-educativos;
d) Estudantes de música;
e) Pesquisadores e Profissionais da área de Educação Musical;
f) Outros profissionais com interesse na área de Educação Musical;
g) Instituições de Ensino de Música;
h) Associações da área de educação musical.

Art. 7º - Haverá as seguintes categorias de associados:
a) Sócios efetivos – professores, pesquisadores e profissionais da área de música, ou com interesse na área de Educação Musical;
b) Sócios estudantes – estudantes de todos os níveis de ensino;
c) Sócios institucionais – instituições, entidades, associações e organizações ligadas ao ensino de música;
d) Sócios fundadores - todos os associados que subscreveram a ata de fundação;
e) Sócios beneméritos - aqueles aos quais a Assembléia Geral conferir esta distinção, espontaneamente ou por proposta da diretoria, em virtude dos relevantes serviços prestados à Associação;
f) Sócios honorários - aqueles que se fizerem credores dessa homenagem por serviços de notoriedade prestados à Associação, por proposta da diretoria à Assembléia Geral.

Parágrafo Único - A admissão será feita com o preenchimento da Ficha de Inscrição que deverá ser enviada para a Secretaria, juntamente com a taxa de pagamento da anuidade.

Art. 8º - O associado a qualquer tempo poderá retirar-se da associação, uma vez cumpridos seus compromissos, não podendo ser compelido a permanecer associado.

Art. 9º - Havendo justa causa, o associado poderá ser demitido ou excluído da Associação por decisão da Diretoria, após o exercício do direito de defesa. Da decisão caberá recurso à Assembléia Geral;

Parágrafo Primeiro – O demitido ou excluído terá o prazo de 30 (trinta dias) para recorrer da decisão à Assembléia Geral.
Parágrafo Segundo – O recurso terá efeito suspensivo até a realização da primeira Assembléia Geral após a impetração do recurso mencionado no parágrafo anterior.
Parágrafo Terceiro – A demissão ou exclusão considerar-se-á definitiva se o associado não houver impetrado o recurso dentro do prazo estabelecido no parágrafo anterior.

Art. 10 – O desligamento do associado ocorrerá por morte da pessoa física, por incapacidade civil, ou ainda por dissolução da entidade.

Art. 11 – São direitos dos associados quites com suas obrigações sociais:
I – votar e ser votado para os cargos eletivos;
II – tomar parte nas Assembléias Gerais;
III - propor, discutir e votar sobre assuntos referentes às finalidades da entidade e outros interesses da comunidade;
IV - reclamar, perante a diretoria, medidas que visem corrigir infrações ao Estatuto, com recurso à Assembléia Geral;
V - saber que a entidade não remunera os membros da Diretoria, não distribui lucros, vantagens, dividendos, bonificações aos dirigentes, aos associados ou mantenedores no exercício do prescrito neste Estatuto, destinando-se a totalidade das rendas apuradas às suas finalidades;
VI - receber os informativos da ABEM – eletronicamente ou em papel - e um exemplar dos anais referente ao ano do pagamento de sua anuidade;
VII - receber desconto nas taxas de inscrição dos Encontros da ABEM.
Parágrafo Primeiro - Os associados beneméritos e honorários não terão direito a voto e nem poderão ser votados.

Parágrafo Segundo - Os associados com direito a voto poderão requerer a convocação de Assembléia Geral extraordinária mediante solicitação assinada por, no mínimo, um quinto deles.

Art. 12 – São deveres dos associados:
I – cumprir as disposições estatutárias e regimentais;
II – acatar as determinações da Diretoria;
III - exercerem os cargos para os quais forem eleitos, participarem das atividades e prestigiarem as iniciativas da ABEM;
IV - contribuir financeiramente para a manutenção da Associação.

Art. 13 – Os associados da entidade não respondem, nem mesmo subsidiariamente, pelas obrigações e encargos sociais da instituição.

Capítulo III - Da Administração

Art. 14 – A Associação será administrada por:

a) Assembléia Geral
b) Diretoria Central
c) Conselho Fiscal
d) Conselho Editorial
e) Diretoria Regional

Art. 15 – A Assembléia Geral, órgão soberano da instituição, constituir-se-á dos associados em pleno gozo de seus direitos estatutários.

Art. 16 – Compete à Assembléia Geral:
I – eleger os membros da Diretoria Central, o Conselho Editorial, a Diretoria Regional e o Conselho Fiscal;
II – destituir os administradores;
III – apreciar recursos contra decisões da Diretoria;
IV – decidir sobre reformas do Estatuto;
V – conceder o título de associado benemérito e honorário por proposta da Diretoria;
VI – decidir sobre a conveniência de alienar, transigir, hipotecar ou permutar bens patrimoniais;
VII – decidir sobre a extinção da entidade, nos termos do artigo 33;
VIII – aprovar as contas dos administradores;
IX – aprovar o regimento interno.

Art. 17 - A Assembléia Geral realizar-se-á uma vez por ano para:
I – apreciar o relatório anual da Diretoria;
II – discutir e homologar as contas e o balanço aprovado pelo Conselho Fiscal.

Art. 18 – A Assembléia Geral realizar-se-á, extraordinariamente, quando convocada:
I – pelo presidente da Diretoria;
II – pela Diretoria;
III – pelo Conselho Fiscal.

IV – por requerimento de 1/5 dos associados quites com as obrigações sociais.

Art. 19 – A convocação da Assembléia Geral será feita por meio de circulares, correios eletrônicos ou outros meios convenientes, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

Parágrafo Primeiro – Qualquer Assembléia instalar-se-á em primeira convocação com a maioria dos associados e, em segunda convocação, com qualquer número, não exigindo a lei quorum especial.

Parágrafo Segundo – O mandato de todos os cargos eletivos será de 02 (dois) anos, permitida uma única recondução.

Parágrafo Terceiro – Os sócios da ABEM que atuarem por dois mandatos consecutivos no mesmo cargo poderão concorrer à eleição para cargos diferentes daqueles assumidos anteriormente.

Art. 20 - As Assembléias serão dirigidas pelo Presidente.

Diretoria Central

Art. 21 – A Diretoria Central será constituída por um Presidente, um Vice-Presidente, Primeiro e Segundo Secretários, Primeiro e Segundo Tesoureiros e o Presidente da gestão anterior.

Parágrafo Primeiro - O mandato da Diretoria será de dois anos, sendo permitida uma recondução.

Art. 22 – Compete à Diretoria:
I – elaborar e executar programa anual de atividades;
II – elaborar e apresentar à Assembléia Geral relatório e prestação de contas anual com a aprovação do Conselho Fiscal;
III – estabelecer o valor da mensalidade para os sócios contribuintes;
IV – manter contato com instituições públicas e privadas para mútua colaboração em atividades de interesse comum;
V - dinamizar e promover atividades que visem o desempenho do papel social que este Estatuto confere à entidade;
VI – contratar e demitir trabalhadores temporários;
VII – convocar a assembléia geral;
VIII - participar do planejamento do encontro anual e dos encontros regionais.

Art. 23 – A diretoria reunir-se-á no mínimo uma vez por ano.

Art. 24 – Compete ao Presidente:
I – representar a Associação ativa e passivamente, judicial e extrajudicialmente;
II – cumprir e fazer cumprir este Estatuto e o Regimento Interno;
III – convocar e presidir Assembléias Gerais e extraordinárias quando necessário;
IV – convocar e presidir as reuniões da Diretoria;
V – assinar cheques, ordens de pagamento e títulos que representem obrigações financeiras da Associação;
VI - apresentar à Assembléia Geral o relatório anual de atividades da ABEM, acompanhado da prestação de contas sobre as movimentações financeiras da entidade.

Art. 25 – Compete ao Presidente da gestão anterior:
I – Auxiliar o Presidente prestando informações ou serviços quando solicitados.
II – Prestar contribuição à associação sempre que entender necessário.

Art. 26 – Compete ao Vice-Presidente:
I – substituir o Presidente em suas faltas ou impedimentos;
II – assumir o mandato, em caso de vacância, até o seu término;
III – prestar, de modo geral, a sua colaboração ao Presidente.

Art. 27 – Compete ao Primeiro Secretário:
I – secretariar as reuniões da Diretoria e Assembléia Geral e redigir as atas;
II – publicar todas as notícias das atividades da entidade;
III - manter atualizado o cadastro dos sócios da ABEM;
IV - outras atribuições indicadas pelo presidente da ABEM.

Art. 28 – Compete ao Segundo Secretário:
I – substituir o Primeiro Secretário em suas faltas ou impedimentos;
II – assumir o mandato, em caso de vacância, até o seu término; e
III – prestar, de modo geral, a sua colaboração ao primeiro secretário.

Art. 29 – Compete ao Primeiro Tesoureiro:
I – arrecadar e contabilizar as contribuições dos associados, rendas, auxílios e donativos, mantendo em dia a

escrituração;
II – pagar as contas autorizadas pelo Presidente;
III – apresentar relatórios de receitas e despesas, sempre que forem solicitados;
IV – apresentar o relatório financeiro para ser submetido à Assembléia Geral;
V – apresentar anualmente o balancete ao Conselho Fiscal;
VI – conservar, sob sua guarda e responsabilidade, os documentos relativos à tesouraria;
VII – manter todo o numerário em estabelecimento de crédito;
VIII – assinar cheques, ordens de pagamento e títulos que representem obrigações financeiras da Associação.

Art. 30 – Compete ao Segundo Tesoureiro:
I – substituir o Primeiro Tesoureiro em suas faltas ou impedimentos;
II – assumir o mandato, em caso de vacância, até o seu término;
III – prestar, de modo geral, a sua colaboração ao Primeiro Tesoureiro.

Art. 31 – O Conselho Fiscal será constituído por um Presidente e três membros, e seus respectivos suplentes, eleitos pela Assembléia Geral.

Parágrafo Primeiro – O mandato do Conselho Fiscal será coincidente com o mandato da Diretoria.

Parágrafo Segundo – Em caso de vacância, o mandato será assumido pelo respectivo suplente, até seu término.

Art. 32 – Compete ao Conselho Fiscal:
I – examinar os livros de escrituração da entidade;
II - examinar o balancete anual apresentado pelo tesoureiro, opinando a respeito, submetendo-o à aprovação da Assembléia Geral;
III – apresentar relatórios de receitas e despesas, sempre que forem solicitados.
IV - realizar a fiscalização contábil e financeira da entidade;
IV – opinar sobre a aquisição e alienação de bens.
Parágrafo Único – O Conselho Fiscal reunir-se-á ordinariamente anualmente e, extraordinariamente, sempre que necessário.

Art. 33 – As atividades dos diretores e conselheiros, bem como as dos associados, serão inteiramente gratuitas, sendo-lhes vedado o recebimento de qualquer lucro, gratificação, bonificação ou vantagem.

Art. 34 – A instituição não distribuirá lucros, resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio, sob nenhuma forma ou pretexto.

Art. 35 – A Associação manter-se-á através de contribuições dos associados e de outras atividades, sendo que essas rendas, recursos e eventual resultado operacional serão aplicados integralmente na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais, no território nacional.

Conselho Editorial

Art. 36 - O Conselho Editorial será composto por um Presidente, um Editor e três membros.
Parágrafo Primeiro - O mandato dos membros do Conselho Editorial será de dois anos, sendo permitida uma recondução.
Parágrafo Segundo - O presidente do Conselho Editorial poderá acumular a função de Editor.

Art. 37 - Compete ao Conselho Editorial:
I - Organizar as publicações da entidade
II - Estabelecer critérios para as publicações da entidade;
III - Apresentar propostas de alteração/criação das respectivas publicações.

Diretoria Regional

Art. 38 - A Diretoria Regional será composta por cinco membros efetivos, assegurada a representatividade das cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul.

Parágrafo Primeiro - Cabe ao Diretor Regional representar a Associação em nível regional;

Parágrafo Segundo - Promover encontros regionais.

Capítulo IV – Das Eleições

Art. 39 - A eleição para todos os cargos diretivos da ABEM será realizada através de votação dos sócios em assembléia geral convocada para tal fim.

Art. 40 – Os candidatos deverão registrar-se em chapa completa, até 24 horas antes da eleição.

Capítulo V - Do Patrimônio

Art. 41 – O patrimônio da Associação será constituído de bens móveis e imóveis.

Art. 42 – No caso de dissolução da Instituição, os bens remanescentes serão destinados a outra instituição congênere, com personalidade jurídica, que esteja registrada no Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS ou entidade Pública.

Capítulo VI - Das Disposições Gerais

Art. 43 – A Associação será dissolvida por decisão da Assembléia Geral Extraordinária, especialmente convocada para esse fim, quando se tornar impossível a continuação de suas atividades.

Art. 44 – O presente estatuto poderá ser reformado, em qualquer tempo, por decisão de 2/3 (dois terços) dos presentes à assembléia geral especialmente convocada para esse fim.

Art. 45 – Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria e referendados pela Assembléia Geral.

O presente estatuto foi aprovado pela assembléia geral realizada em João Pessoa, no dia 18 de

Outubro de 2006.
Presidente - Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Fonte: <http://www.abem.clic3.net/
O Hino da ABEM, de autoria da Profa. Alda Oliveira (17/10/2004) encontra-se registrado no endereço eletrônico http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/partitura.pdf

ANEXO K – Documentos Nacionais de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (GOTTI et. al., 2004, p. 39-351).

LEIS

Lei no. 7.853, de 24 de outubro de 1989 – Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Lei no. 8.069, de 16 de julho de 1990 – Mencionada anteriormente, Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Mencionada anteriormente, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Lei no. 10.098, de 19 de dezembro de 2000 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá ouras providências.

Lei no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – Mencionada anteriormente, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Lei no. 10.216 de 06 de abril de 2001 – Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistêncial em saúde mental.

Lei no. 10.436, de 24 de abril de 2002 – Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libra e dá outras providências.

Lei no. 10.845, de 5 de março de 2004 – Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadores de Deficiência, e dá outras providências.

DECRETOS

- Decreto no. 2.264, de 27 de junho de 1997 – Regulamenta a Lei no. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências.
- Decreto no. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 – Regulamenta a Lei no. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispões sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

- Decreto no. 1.680, de 18 de outubro de 1995 – Dispões sobre a competência, a composição e o funcionamento do Conselho Consultivo da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.
- Decreto no. 3.030, de 20 de abril de 1999 – Dá nova redação ao art. 2º do Decreto no. 1.680, de 18 de outubro de 1995, que dispões sobre a competência, a composição e o funcionamento do Conselho Consultivo da Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.
- Decreto no. 3.076, de 01 de junho de 1999 – Cria, no âmbito do ministério da justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, e dá outras providências.
- Decreto no. 3.691, de 19 de dezembro de 2000 – Regulamenta a Lei no. 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
- Decreto no. 3.952, de 04 de outubro de 2001 – Dispões sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD.
- Decreto no. 3.956, de 8 de outubro de 2001 – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

PORTARIAS

- Portaria no. 1.793, de dezembro de 1994 -
- Portaria no. 319, de 26 de fevereiro de 1999 -
- Portaria no. 554, de 26 de abril de 2000 - que aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.

- Portaria no. 3.284, de 7 de novembro de 2003 – dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
- Portaria no. 8, de 23 de janeiro de 2001 – regulamenta os estágios de alunos que estão em regularmente matriculados em escolas públicas e privadas.

RESOLUÇÕES

- Resolução no. 02, de 24 de fevereiro de 1981 do Conselho Federal de Educação – autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência físicas, afecções congênitas ou adquiridas.
- Resolução CNE/CP no. 1, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP no. 2, de 19 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Resolução CNE/CEB no. 1, de 21 de janeiro de 2004 – Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos de Educação Profissional e do Ensino médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de jovens e Adultos.

PARECER

- Parecer CNE/CEB no. 17/2001, de 03 de julho de 2001- apresenta a opinião fundamentada sobre a Organização Dos Sistemas De Ensino Para O Atendimento Ao Aluno Que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais.

AVISO CIRCULAR

- Aviso circular no. 277/MEC/GM , de 08 de maio de 1996 (Brasília) – informa sobre os esforços que as Instituições de Ensino Superior (IES) vem desenvolvendo no sentido de ampliar e viabilizar o acesso e permanência do educando com deficiência na instituição de ensino superior.

ANEXO L – Texto com cifras para Violão da Música Ciranda da Rosa Vermelha

(De Alceu Valência e adaptação folclórica da música "O Cravo Brigou com a Rosa")

Ciranda da Rosa Vermelha

(De Alceu Valência e adaptação folclórica da música "O Cravo Brigou com a Rosa")

F# Bm Em
Teu beijo doce tem sabor do mel da cana
F# Bm
Sou tua ama, tua escrava, teu amor
B7 Em
Sou tua cana, teu engenho, teu moinho
Bm F# Bm
Tu és feito passarinho que se chama beija-flor
B7 Em
Sou tua cana, teu engenho, teu moinho
Bm F# Bm
Tu és feito passarinho que se chama beija-flor.

REFRAO

Bm
Sou rosa vermelha,
B7 Em
Ai, meu bem querer
Bm BIS
Beija-flor sou tua rosa
F# Bm (2a vez: G# G)
Hei de amar-te até morrer.

F# Bm Em
Quando tu voas pra beijar as outras flores
F# Bm
Eu sinto dores, um ciúme e um calor
B7 Em
Que toma o peito, o meu corpo, invade a alma
Bm F# Bm
Só meu beija-flor acalma tua escrava, meu senhor
B7 Em
Que toma o peito, o meu corpo, invade a alma
Bm F# Bm
Só meu beija-flor acalma tua escrava, meu senhor

REFRAO

Bm
Sou rosa vermelha
B7 Em
Ai, meu bem querer
Bm BIS
Beija-flor sou tua rosa
F# Bm (2a vez: G# G)
Hei de amar-te até morrer.

Cm Fm
Quando tu voas pra beijar as outras flores
G Cm
Eu sinto dores, um ciúme e um calor
C7 Fm
Que toma o peito, o meu corpo, invade a alma
Cm G Cm
Só meu beija-flor acalma tua escrava, meu senhor
C7 Fm
Que toma o peito, o meu corpo, invade a alma
Cm G Cm
Só meu beija-flor acalma tua escrava, meu senhor

REFRAO

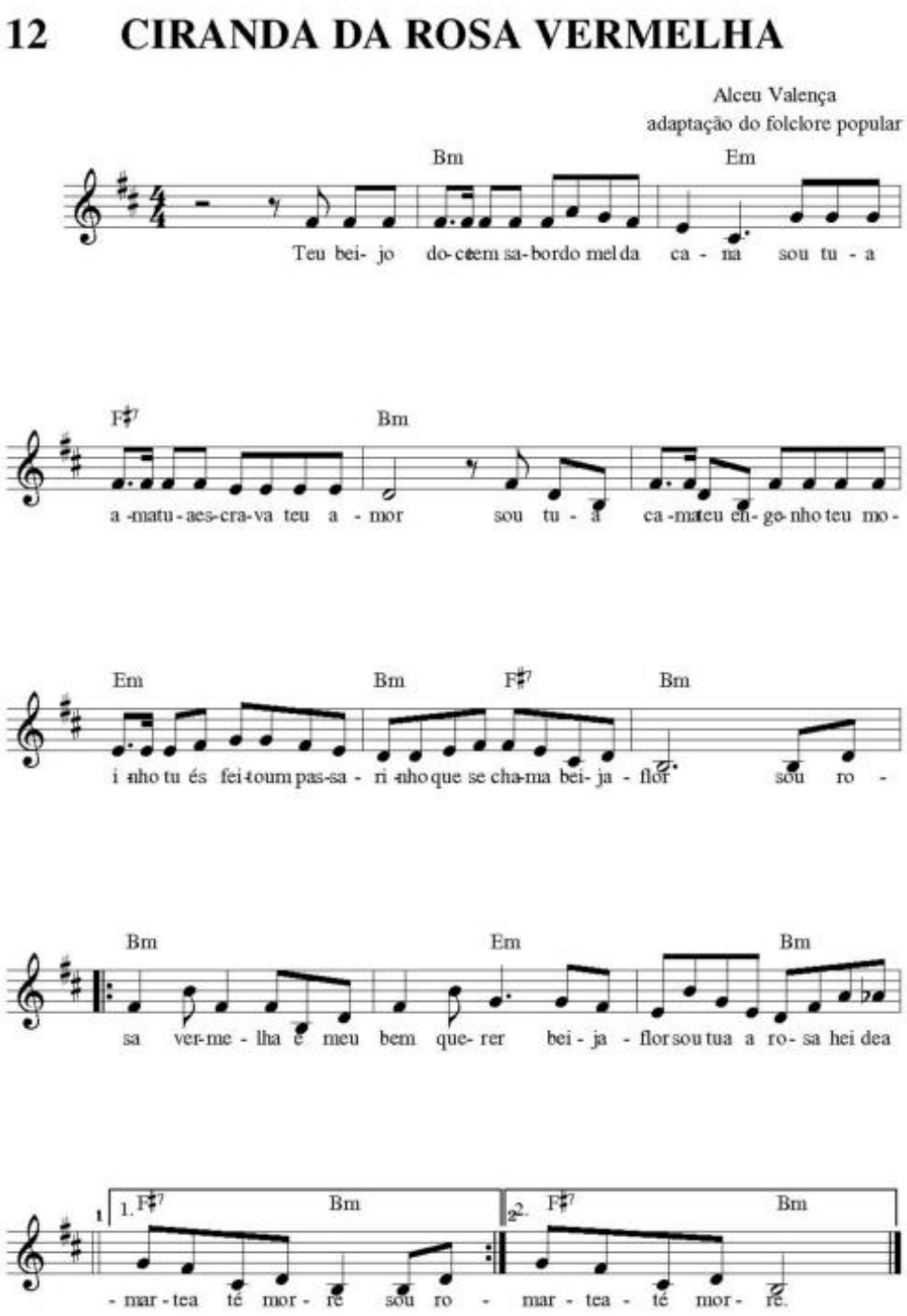
Sou rosa vermelha
C7 Fm
Ai, meu bem querer
Cm BIS
Beija-flor sou tua rosa
G Cm
Hei de amar-te até morrer
Fm Cm
Beija-flor sou tua rosa
G Cm
Hei de amar-te até morrer.

Disponível em: <http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/alceu-valenca.asp>. Acesso em: 15 mai. 2008.

ANEXO M – Partitura da Música Ciranda da Rosa Vermelha

(De Alceu Valência e adaptação folclórica da música "O Cravo Brigou com a Rosa")

www.superpartituras.com.br



Disponível em: <http://www.superpartituras.com.br/Content/demonstracoes/ciranda-da-rosa-vermelha.jpg>. Acesso em: 15 mai. 2008.

ANEXO N – Biografia de Alceu Valença

BIOGRAFIA DE ALCEU VALENÇA

Disponível em: <http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/alceu-valenca.asp>. Acesso em: 15 mai. 2008.

Nascido em Pernambuco, em 1º. de julho de 1949, cresce ouvindo música brasileira nos alto-falantes da feira da cidade, e aos 4 anos participa de um concurso infantil, interpretando Capiba. Nos anos 50 vai com a família para Recife, e mais tarde se envolve em atividades político-estudantis. Participa de festivais no final da década de 60, e em 1970 se forma em Direito, exercendo a profissão por apenas alguns meses. Participou do Festival Universitário da TV Tupi com Geraldo Azevedo, com quem gravou seu primeiro LP, em 1972 e ganhou projeção participando do Festival Abertura, da TV Globo, em 75, com "Vou Danado Pra Catende".

O sucesso mesmo aconteceu a partir de 80 com as músicas "Tropicana" (com Vicente Barreto) e "Coração Bobo". Poeta e intérprete carismático, com uma obra que mistura as raízes nordestinas com o pop e o rock, já lançou mais de vinte discos, tendo suas músicas gravadas por outros intérpretes como Elba Ramalho ("Chego Já" e "Ciranda da Rosa Vermelha") e Maria Bethânia ("Na Primeira Manhã", "Junho" e "Tomara"). Eclético, apresentou-se tanto no Festival de Jazz de Montreux (Suíça) quando no Rock In Rio II, em 1991, tocando logo após o cantor funk Prince. Nos anos 90, fez sucesso com canções como "La Belle de Jour" e "Tesoura do Desejo". Em 1996, o show "O Grande Encontro", com Alceu Valença, Elba Ramalho, Zé Ramalho e Geraldo Azevedo, trouxe o artista de volta ao centro dos holofotes, que virou também CD, vendendo mais de 500 mil cópias.

Outros sucessos de Alceu: "Talismã" (Geraldo Azevedo/ Alceu Valença), "Papagaio do Futuro", "Como dois animais" (Alceu Valença), "Cavalo de Pau" (Alceu Valença), "Na Primeira Manhã" (Alceu Valença), "Anunciação" (Alceu Valença), "Solidão" (Alceu Valença), "Pelas ruas que andei" (com Vicente Barreto), "Estação da Luz", "Amor Covarde", "Bicho Maluco Beleza" (Alceu Valença), "FM Rebeldia" (Alceu Valença), "Bicho Maluco Beleza" (Alceu Valença) e outros. Em maio de 2003, Alceu grava no Rio de Janeiro "Ao vivo em todos os sentidos", reunindo vários sucessos em CD e, pela primeira vez, em DVD. Em julho, recebe o Prêmio Tim de Música Brasileira na categoria "Melhor cantor regional", pelo CD "De Janeiro a Janeiro", em cerimônia realizado no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Em 2005 lança seu 26º disco solo: "Na embolada do tempo".

ANEXO O – Tipologia dos Conteúdos

TIPOLOGIA DOS CONTEÚDOS DE CEZAR COLL
NA PERSPECTIVA DOS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI
Verbos listados por Cezar Cool (1996) e reorganizado por Brasilena G. Pinto Trindade (2008)

Para Antoni Zabala "... haverá conteúdos que é preciso 'saber' (*conceituais*), conteúdos que é preciso 'saber fazer' (*procedimentais*) e conteúdos que admitem 'ser' (*atitudinais*)". (ZABALA, 1999, p. 8),

CONCEITUAIS	**PROCEDIMENTAIS**	**ATITUDINAIS**
Enfoque: **Aprender a Conhecer**	**Enfoques:** **Aprender a Fazer e** **Aprender a Conviver**	**Enfoques:** **Aprender a Conviver e** **Aprender a Ser**
Designa um conjunto de objetos, eventos ou símbolos que teem certas características comuns. Sinaliza os fatos, os conceitos e os princípios (ZABALA, 1999, p. 9).	Representa um conjunto de ações (regras, técnicas, métodos, destrezas, estratégias) dirigidas à realização de um objetivo.	Representa uma tendência a comportar-se de uma forma consistente e persistente em determinadas situações, objetos, eventos, e/ou com pessoas. Sinalizam os valores, as normas e as atitudes (ZABALA, 1999, p. 9).
Analisar, Aplicar, Assinalar, Classificar, Comentar, Comparar, Conhecer, Convencer, Descrever, Distinguir, Enumerar, Esboçar, Explicar, Generalizar, Identificar, Indicar, Inferir, Interpretar, Lembrar, Reconhecer, Recordar, Relacionar, Resumir, Tirar Conclusão e Situar (no espaço/tempo).	Aplicar, Coletar Compor, Confeccionar Construir, Demonstrar Elaborar, Executar Experimentar, Manejar Observar, Planejar Planificar, Provar Reconstruir, Recorrer Representar, Resolver Simular, Testar e Utilizar.	Aceitar, Agir, Apreciar, Atuar Comportar-se, Confirmar-se Conhecer, Dar-se conta Deleitar-se, Estar sensibilizado Inclina-se por, Interessar-se por Perceber, Permitir Prestar atenção a, Praticar, Preferir Preocupar-se com, Reagir a, Recrear-se, Relacionar, Respeitar, Sentir, Valorizar e Ser consciente.

REFERÊNCIAS

COLL, César. **Psicologia e currículo.** São Paulo: Ática, 1996.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DELORS, Jacques [e outros] (Organizador). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9.ed. São Paulo; Brasília: Cortez; MEC; UNESCO, 2004.

ZABALA, Antoni (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

ANEXO P – Cuidados com a Coluna Vertebral

Cuidados com a Coluna Vertebral (SANTOS, 1996, 115-160)

Constantemente estamos observando pessoas que andam, sentam e se movimentam sem o cuidado com a boa postura. Santos (1996) considera a definição de Boa Postura como:

1- A posição do corpo que envolve o mínimo de sobrecarga das estruturas, como o menor gasto energético, para o máximo de eficiência do corpo (Kendall).

2- Aquela postura que preenche todas as necessidades mecânicas do aparelho locomotor, permitindo que o indivíduo mantenha a posição ereta com esforço muscular mínimo.

3- A posição que o corpo assume para preparação do próximo movimento (Rooaf) (SANTOS, 1996, 21).

Em todas as ações que desenvolvemos ao longo do dia devemos ter cuidados com as posturas básicas do nosso corpo, que, em especial, reflete basicamente na postura da estrutura óssea comandada pela coluna vertebral. Enfatizando acerca das nossas práticas de estudo de canto e de flauta doce, estes cuidados devem ser orientados em sala de aula. Com base em Santos (1996) apresentaremos a seguir, alguns exercícios e recomendações pertinentes.

EXERCÍCIOS PARA A COLUNA DORSAL EM POSIÇÃO SENTADA – FASE I

Posição Inicial: Em pé, pés paralelos e fixos no chão, costas retas, cabeça alinhada, queixo apontado para o chão.

Execução (a): Elevar os dois ombros e relaxar lentamente.

Execução (b): Girar os dois ombros para trás, descrevendo um circulo.

Execução (c): Girar os dois ombros para frente, descrevendo um circulo.

Execução (d): Levar os dois ombros para trás, abduzindo as omoplatas, e relaxar voltando à posição inicial.

Execução (e): Inclinar o tronco lateralmente, relaxando, voltar contraindo o abdômen e corrigir as costas: repetir para o outro lado.

Execução (f): Elevar um braço para trás e outro para a frente, estendidos, olhar para o braço de trás [direcionar a cabeça em direção ao braço de trás], voltar à posição inicial; repetir para o outro lado.

Execução (g): Mãos nos ombros, cotovelos altos, cabeça fixa, girar o tronco para o lado e para o outro. (SANTOS, 1996, pp.117-124).

EXERCÍCIOS DE RELAXAMENTO E CORREÇÃO POSTURAL

Posição Inicial: Sentado, pés paralelos e fixos no chão, abdômen contraído e costas retas.

Execução: Fletir o tronco para a frente, iniciando o movimento pela cabeça, relaxar o tronco sobre as coxas. Voltar rolando a coluna, iniciando o movimento pela coluna lombar.

Cuidados: contrair o abdômen quando iniciar o movimento de volta.

Manter a cervical fletida durante o retorno do tronco à posição inicial, corrigir a posição da cabeça no final do movimento (SANTOS, 1996, 125-127).

EXERCÍCIOS PARA A COLUNA DORSAL EM POSIÇÃO SENTADA – FASE II

1 – Alongamento de Peitorais com Bastão.

Posição Inicial: Sentada, abdômen contraído, costas retas, segurando um bastão pelas extremidades.

Execução (a): Elevar o bastão sobre a cabeça com os braços estendidos, levar o bastão para trás, fletindo os cotovelos, depois estender os braços levando o bastão até o quadril. Voltar da mesma forma.

Execução(b): Lavar o bastão para trás com os cotovelos bem estendidos.

Cuidados: Não movimentar a cabeça durante o movimento dos braços. Manter o quadril posteriorizado, e o tronco fixo. (SANTOS, 1996, 131-134).

EXERCÍCIOS DE ALONGAMENTO DE PEITORAIS E ROTAÇÃO DE TRONCO

Posição Inicial: Sentada, segurando um bastão na altura das omoplatas, cabeça fixa.

Execução: Fazer rotação do tronco para um lado e para o outro, sem movimentar a cabeça.

Cuidados: Fazer a rotação do tronco dentro do eixo, não movimentar a cabeça. (SANTOS: 1996, 135-136).

EXERCÍCIOS DE ALONGAMENTO PARA A COLUNA CERVICAL

Posição Inicial: Sentada em um baquinho [ou na ponta da cadeira], pés fixos no chão e paralelos, abdômen contraído, costas retas, cabeça alinhada, queixo apontado para o chão.

Execução(a): Baixar lentamente a cabeça, fletindo a cervical, levando o queixo ao peito. Corrigir voltando à posição inicial.

Execução(b): Levar o queixo para o alto, estendendo a cervical, voltar à posição inicial.

Execução(c): Inclinar a cabeça lateralmente, levando a orelha na direção do ombro, voltar à posição inicial.

Execução(d): Girar a cabeça para o lado, olhando por sobre o ombro, voltar à posição inicial, repetir para o outro lado.

Cuidados: Movimentar apenas a cabeça, os ombros permanecem fixos. Os movimentos devem ser lentos. Sempre voltar à posição inicial para corrigir. (SANTOS, 1996, 139-143).

EXERCÍCIO DE RELAXAMENTO

1. Posição Inicial: Sentada, pernas levemente afastadas, pés paralelos e fixos no chão, tronco reto, braços ao lado do corpo.

Execução: Elevar os ombros lentamente em direção às orelhas, concentrando a tensão no músculo trapézio; manter por alguns segundos e ir relaxando lentamente.

2. Posição Inicial: Decúbito dorsal, braços ao lado do corpo, uma almofadinha sob a nuca.

Execução: Posicionar a nuca suave e progressivamente contra a almofadinha, queixo no peito; manter por alguns segundos e relaxar lentamente.

Cuidados: Manter a contração só na região cervical. Respiração lenta, inspirar antes de iniciar a contração e ir soltando o ar durante o tempo em que permanecer a contração, inspirar ao final, ao relaxar.

3. Posição Inicial: Decúbito dorsal, braços no prolongamento do tronco.

Execução: Alongar todo o corpo como se estivesse sendo puxado por duas forças opostas, manter a contração por alguns segundos. Ir relaxando lentamente, sentindo como se o corpo fosse um elástico voltando ao repouso depois de ter sido estendido.

Cuidados: Respiração idêntica ao do exercício anterior. (SANTOS, 1996, 147-150).

CUIDADOS COM SUA COLUNA

Parafraseando Santos (1996, 155-160) devemos ter cuidado com a nossa coluna e com as colunas dos nossos educandos. A dor nas costas é um dos males mais frequentes dos nossos dias, pois cerca de 80% da população apresentam este problema, cuja intensidade pode ir desde um desconforto leve até dores incapacitantes, manifestadas por crises agudas ou quadros crônicos de longa duração.

A coluna, no desempenho de suas funções básicas – dar equilíbrio e movimento ao nosso corpo -, sofre inúmeras agressões no dia-a-dia; as maneiras incorretas de sentar, andar, dormir, acrescidas de ações corriqueiras no trabalho, lazer [estudo] etc. A depressão, angústia, problemas sexuais e vida sedentária, são os principais responsáveis por tais agressões.

O mais importante é modificar os hábitos que agridem a coluna, observando a melhor maneira para: a) andar e trabalhar em pé; b) sentar; levantar, carregar pesos; e c) dormir. Em especial, na nossa prática como educadora e educandos, seja em sala de aula ou em casa, realizando os nossos estudos vocal e/ou instrumental, devemos por em prática as seguintes recomendações:

Andar e trabalhar em pé:

Cabeça e ombros erguidos: olhar na linha do horizonte; abdômen e nádegas contraídos; o calçado mais adequado é fechado atrás, com salto de base larga e leve, altura de, no máximo, 4 centímetros; caminhar é

um dos exercícios mais recomendados, desde que com calçados adequados, postura correta e mãos livres. Evitar fletir o tronco quando em pé, elevar o objeto que está manuseando ao realizar um serviço sobre uma prancha ou mesa; utilizar um step (pequena caixa tipo tijolo) para colocar alienadamente os pés, quando ficar parado muito tempo em pé; procurar não hiperestender a coluna (jogá-la para trás) ao executar tarefas com os braços elevados. Por exemplo, trocar uma lâmpada.

b) Sentar: a posição sentada produz bastante sobrecarga nos discos intervertebrais, mais do que a posição em pé: procure levantar-se com freqüência, mesmo que seja por poucos segundos; A cadeira deve ser adequada ao seu usuário, com assento reto e amplo para permitir o apoio de toda a coxa, como os joelhos em flexão (90^o), o encosto deve ser reto, não inclinado ou levemente inclinado para trás, e deve dar apoio à curvatura lombar. Deve existir ainda uma abertura atrás para as nádegas; altura adequada dos pés da cadeira, para que os pés do usuário fiquem bem apoiados no chão; nas atividades que exigem muita leitura, usar um apoiador de livros.

c) Levantar e carregar pesos; torções da coluna, levantamento de pesos e esforços repetitivos e constantes são os movimentos que mais danos causam à coluna. Para elevar um peso do chão, deve-se ficar de cócoras, com um pé anteriorizado em relação ao outro, sem curvar a coluna. O volume do peso não deve ultrapassar 10% do peso corporal de quem o está elevando e deve ser trazido junto ao corpo; quando o objetivo for elevar um objeto a uma altura acima da cabeça, deve-se encostar o objeto no corpo e subir em uma escada ou banco, protegendo assim a coluna cervical; evite carregar peso em uma única sacola, procure dividir em duas.

d) Dormir: a posição de descanso para a coluna é em decúbito dorsal, pois ela permite repouso muscular e faz com que os discos intervertebrais voltem á sua posição norma, sem sofrer pressão; melhor ainda se associada a alguma técnica de relaxamento; para dormir, a posição mais correta é em decúbito dorsal, tendo como opção o decúbito lateral, com as pernas levemente fletidas; o colchão mais adequado é o de espessura entre 12 e 15 cm, de densidade que respeite peso e altura do indivíduo. A tabela de densidade pode ser encontrada nas lojas especializadas; o travesseiro deve ser de altura média, de espuma e que preencha o espaço entre a cabeça e o ombro quando em decúbito lateral; um travesseiro pequeno, opcional, pode seu usado entre as pernas em decúbito lateral.

Palavras desconhecidas:

Decúbito dorsal. Decúbito lateral. Incapacitantes. Fletir. Posteriorizados. Rotação. Hiperestender. Intervertebral.

REFERÊNCIA

DOS SANTOS, Antonio Cardoso. **O exercício físico e o controle da dor na coluna.** Rio de Janeiro: MEDSI, 1996.

ANEXO Q – Tópicos do Estatuto da Criança e do Adolescente – Capítulo IV, Artigos 53- 59.

CAPÍTULO IV
DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Art.53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único – É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
III ate4ndimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI – oferta de ensino noturno regular, adequado ás condições do adolescente trabalhador;
VII – atendimento no ensino fundamental, através do programas suplementares de material didátio-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

ℜ 1° - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
ℜ 2° - o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade de autoridade competente.
ℜ 3° - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 55 – Os pais ou responsável tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56 – Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I – maus-tratos envolvendo seus alunos;
II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
III – elevados níveis de repetência.

Art. 57 – O poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamento obrigatório.

Art. 58 – No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59 – Os Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (ESTATUTODA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2002, p. 21-23).