



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES**

ELISSUAM DO NASCIMENTO BARROS DE SOUZA

**MÚSICA E SÍNDROME DE DOWN: uma compreensão sobre a
aprendizagem no ensino de violino em grupo.**

**Belém - Pará
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES

ELISSUAM DO NASCIMENTO BARROS DE SOUZA

**MÚSICA E SÍNDROME DE DOWN: uma compreensão sobre a
aprendizagem no ensino de violino em grupo.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Áureo Deo DeFreitas Júnior
Coorientador: Prof. Dr. Joel Cardoso

Linha de Pesquisa: História, Crítica e Educação em Artes.

Belém, Pará
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S719m Souza, Elissuam do Nascimento Barros de
Música e Síndrome de Down : uma compreensão sobre a aprendizagem no ensino de violino em grupo /
Elissuam do Nascimento Barros de Souza. — 2018
93 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Artes (PPGARTES), Instituto de Ciências da
Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Aureo Deo DeFreitas Júnior
Coorientação: Prof. Dr. Joel Cardoso.
1. Educação Musical. 2. Inclusão. 3. Síndrome de Down. 4. Ensino em Grupo. 5. Aprendizagem Musical.
I. Júnior, Aureo Deo DeFreitas, *orient.* II. Título
-

CDD 780.7



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

Aos vinte e nove (29) dias do mês de Junho do ano de dois mil e dezoito (2018), às onze (11) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a presidência do orientador professor doutor Aureo Deo De Freitas Junior ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de Elissuam do Nascimento Barros de Souza, **Intitulada: MÚSICA E SÍNDROME DE DOWN: uma compreensão sobre a aprendizagem no ensino de violino em grupo.** Perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores **Áureo Deo De Freitas Junior (Orientador – Presidente), Joel Cardoso da Silva (Membro interno – UFPA), Ana Maria de Castro Souza (Membro externo – UEPA).** Dando início aos trabalhos, o professor doutor **Áureo Deo De Freitas Junior**, passou à palavra ao mestrando, que apresentou a Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pelo mestrando, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito Excelente

A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pelo mestrando, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor doutor Aureo Deo De Freitas Junior agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pelo mestrando. Belém-Pa, 29 de Junho de 2018.

Prof. Dr. ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR

Prof. Dr. JOEL CARDOSO DA SILVA

Prof. Dr. ANA MARIA DE CASTRO SOUZA

ELISSUAM DO NASCIMENTO BARROS DE SOUZA

Áureo Deo De Freitas Junior
Joel Cardoso da Silva
Ana Maria de Castro Souza
Elissuam do N. Barros

Ofereço este trabalho a todos os meus queridos familiares por todo cuidado, carinho, amor, fé e valores morais que me foram transmitidos. Em especial à minha querida e extraordinária mãe: Enoé que, desde sempre, me educou no caminho correto da vida.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, quero ser extremamente agradecido a Deus pelo fortalecimento, ajuda e sustento em todos os momentos de minha vida. Sendo meu refúgio e fortaleza em meio à dor da saudade sentida em toda a minha trajetória acadêmica e profissional. A Ele, seja dada toda honra e glória para sempre.

Agradeço à minha mãe, Enoé, que desde o primeiro momento em que desejei estudar música, me incentivou e fez um enorme sacrifício para que eu alcançasse o meu objetivo. A meus avós maternos Manoel e Aziza, pelo trabalho na minha criação e esforço nas viagens de idas e vindas de Olinda a Recife para aulas de piano. Ao meu querido e saudoso pai, Marcossuam, que me preparou para os desafios da vida. À minha irmã Kétura, pelo apoio e presença constante em nosso meio nos ajudando sempre em todos os momentos. Minha pequenina sobrinha Noemy pelas orações e incentivo. Ao meu tio Samuel, pelo acolhimento, apoio e convivência na cidade de Belém em todos os momentos em que precisei. À amiga Adriana Nascimento Cruz, e aos seus pais, Laércio e Édila Cruz pelo carinho aos meus familiares e ajuda com ofertas inesperadas que me impulsionaram a prosseguir nos estudos.

Quero também ser grato a todos os professores e colegas que ajudaram em minha trajetória acadêmica em especial as professoras de piano erudito Josefa, Joana Darc, Ana Maria Souza, Helena Maia, Lúcia Uchôa, que transmitiram ensinamentos que ecoam dentro de mim até hoje. A queridíssima professora Lia Braga Vieira, que me iniciou na pesquisa em música ampliando minha visão sobre educação musical.

Agradeço a todos que integraram e atuaram ao longo da pesquisa no Grupo Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA/CNPq), Gaby, Jessika, Lorena, Pádua Batista, Jonatas, Sara, Ian, Valeria, Larissa, Silene e Pádua. As colegas, Vivian, Ray, Carol, Franci, Gil, que também deram sua contribuição dentro do projeto, cada uma a seu modo. Em particular ao meu querido amigo Pádua Costa por encorajamento, ideias, apoio, empréstimo de livros, discursões, sugestões de escrita e textos, e principalmente pela inspiração contagiante para a educação musical que ele irradia para todos que se aproximam dele. Obrigado comandante!

Ao meu querido orientador de mestrado, Áureo Déo de Freitas Júnior, entusiasta da educação musical inclusiva, obrigado pela confiança em mim depositada, pelo acolhimento em seu grupo, bem como o exemplo prático de como atuar e agir em meio às adversidades educacionais do nosso país e aos desafios para a inclusão. Obrigado pelo convite e

autorização para participar da pesquisa, cedendo todo o laboratório para a coleta de dados e evidências. Sem isso, essa pesquisa não teria sido feita.

A todas as crianças participantes do projeto que de forma maravilhosa cooperaram na troca de saberes e ofereceram valiosas fontes de dados para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao meu coorientador, Joel Cardoso, por se colocar a disposição para me auxiliar na pesquisa, transmitindo, como sempre, muita calma, tranquilidade e segurança em suas orientações.

A todos os colegas da turma de mestrado do PPGARTES ano de 2016, por todas as discursões e debates prazerosos em sala de aula, inclusive com sugestões para que esta pesquisa se desenvolvesse. Em especial a Frank Sagica, pelas longas conversas sobre pesquisa em música e tantos outros assuntos.

A todos os meus irmãos e irmãs em Cristo, aos demais amigos e familiares que não foram citados, porém, foram muito especiais para mim, pois, direta e indiretamente me auxiliaram em orações.

Ao meu querido amigo Junior por sua amizade, companheirismo, incentivo, discursões, e críticas necessárias. Obrigado por seu exemplo de ética, respeito e dedicação profissional na área da educação musical.

Finalizo agradecendo a uma pessoa maravilhosa, minha esposa Luane, que tem alegrado os meus dias, sendo uma companheira fiel, dedicada e carinhosa.

Até aqui me ajudou o Senhor!

Elissuam do Nascimento Barros de Souza

“As pessoas com deficiência não têm de pedir licença ou permissão para ser incluídas. Têm apenas de ocupar seu lugar no universo humano de que fazem parte.” Rossana Ramos (2016, p. 118).

RESUMO

SOUZA, Elissuam do Nascimento Barros de. **MÚSICA E SÍNDROME DE DOWN**: uma compreensão sobre a aprendizagem no ensino de violino em grupo. 2018. 93 fls. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém.

O presente estudo trata-se de uma compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem de música de crianças com Síndrome de Down, visando entender as expectativas, necessidades e particularidades de aprendizagem destes. O objetivo central desta pesquisa é compreender como ocorre a aprendizagem musical de crianças com Síndrome de Down em uma turma com crianças neurotípicas (sem transtornos do desenvolvimento que envolva distúrbios significativos no funcionamento psíquico) através do ensino de violino em grupo desenvolvido pelo Programa Cordas da Amazônia – PCA do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará – PPGARTES. Para isto, foi realizado um estudo de caso, com a coleta de dados realizada por meio de observação participante, na qual foram coletadas anotações em um caderno de campo e também por meio de registros fotográficos e audiovisuais. Para avaliar a aprendizagem dos estudantes de violino, usou-se Escala de Avaliação do Aprendizado Musical do Violino. No que concerne aos resultados da pesquisa dos participantes B e C com SD, pode-se dizer que eles alcançaram excelentes níveis de aprendizagens nas aulas de violino. Demonstraram entendimento dos comandos ministrados, respondiam às perguntas realizadas pelos professores, observavam os professores e os imitavam na execução das atividades, algumas vezes observavam os colegas e copiavam os gestos realizados por estes. Os resultados, assinalam ainda, que a técnica do *pizzicato* denominada pelos professores do projeto como “bico de pato” foi muito bem assimilada pela grande maioria dos alunos. Observou-se que os participantes SD memorizaram bem as canções que determinavam o início e o fim das atividades com a retenção de prazos curtos e longos de aprendizagem e assimilação das funções de cada melodia (música de entrada/música levantar o braço/e música de despedida). Quanto aos termos da aprendizagem técnica no instrumento, apresentaram eficácia nas atividades de acolhimento, coordenação motora grossa nas danças de aquecimento e relaxação. Uma estratégia de ensino muito válida utilizada pelo projeto, e que merece ser destacada, foi a utilização de recursos visuais (figura 9) para facilitar a aprendizagem de toda a turma. Percebe-se que o ensino coletivo de violino praticado pelo projeto promove a integração e socialização das crianças, além de facilitar a aprendizagens de todos, principalmente das crianças SD. Refletindo sobre estas questões, buscou-se evidenciar as especificidades dos portadores da SD contribuindo com informações para a área da educação musical garantindo o direito do aluno em situação de inclusão de receber ensino de qualidade. Consideramos que ainda há muito a se contribuir para a formação de professores, estratégias, metodologias e práticas pedagógicas para as pessoas com Síndrome de Down.

Palavras-chave: Educação Musical. Inclusão. Síndrome de Down. Ensino em Grupo. Aprendizagem musical.

ABSTRACT

SOUZA, Elissuam do Nascimento Barros de. **MUSIC AND SYNDROME OF DOWN: an understanding on the learning in the education of violin in group.** 2018. 93 pp.. Dissertation (Master in Arts) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém.

The present study one is about an understanding on the process of education and learning of music of children with Syndrome of Down, aiming at to understand the expectations, necessities and particularities of learning of these. The central objective of this research is to understand as the musical learning of children with Syndrome of Down in a group with neurotípicas children (without upheavals of the development that involves significant riots in the psychic functioning) through the education of violin in group developed for the Program occurs Ropes of the Amazônia - PCA of the Program of After-Graduation in Arts of the Federal University of Pará - PPGARTES. For this, a case study was carried through, with the collection of data carried through by means of participant comment, in which notations in a notebook of field had been collected and also by means of photographic and audiovisuals registers. To evaluate the learning of the violin students, Scale of Evaluation of the Musical Learning of the Violin was used. With respect to the results of the research of participants B and C with SD, it can be said that they had reached excellent levels of learnings in the violin lessons. They had demonstrated agreement of the given commands, answered to the questions carried through for the professors, observed the professors and they imitated them in the execution of the activities, some times observed the colleagues and copied the gestures carried through for these. The results, still designate, that the technique of the pizzicato called for the professors of the project as “duck peak” very was well assimilated by the great majority of the pupils. It was observed that participants SD had memorized the songs well that determined the beginning and the end of the activities with the retention of short and long stated periods of learning and assimilation of the functions of each melody (entrance music/music to raise arm/e farewell music). How much to the terms of the learning technique in the instrument, they had presented effectiveness in the activities of shelter, thick motor coordination in the heating dances and relaxation. A valid strategy of education very used by the project, and that it deserves to be detached, was the use of visual resources (figure 9) to facilitate to the learning of all the group. One perceives that the collective education of violin practised for the project promotes the integration and socialization of the children, beyond facilitating the learnings of all, mainly of children SD. Reflecting on these questions, one searched to evidence the specificities of the carriers of the SD contributing with information for the area of the musical education guaranteeing the right of the pupil in inclusion situation to receive education from quality. We consider that still it has very if to contribute for the formation of professors, pedagogical strategies, practical methodologies and for the people with Syndrome of Down.

Keywords: Musical education. Inclusion. Down's syndrome. Group Teaching. Musical learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMUFPA – Escola de Música da Universidade Federal do Pará

CAM – Centro de Atividades Musicais

SAM – Serviços de Atividade Musicais

PCA – Programa Cordas da Amazônia

OVA – Orquestra de Violoncelistas da Amazônia

TECLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPA – Universidade Federal do Pará

SD – Síndrome de Down

PPGARTES – Programa de Pós-graduação em Artes da UFPA

GP-TDDA – Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem

NAPNE – Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CMPI – Centro Médico Psicológico Infantil

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

UEPA – Universidade do Estado do Pará

PROPESP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPA

LABETNO – Laboratório de Etnomusicologia da Universidade Federal do Pará

EXCEL – Microsoft Office Excel

PROFARTES – Programa de Mestrado Profissional em Artes

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

PIPM – Posição do instrumento e postura do músico

PME - Posição da mão esquerda

PMD - Posição da mão direita

QS – Qualidade do som

A – Afinação

ET - Entendimento teórico

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Local da pesquisa: “PPGARTES/UFPA	32
Fotografia 2 – Auditório onde ocorriam as aulas de violino	34
Fotografia 3 – Primeira intervenção pedagógica com os pais e cuidadores	41
Fotografia 4 – Sala de espera: intervenção pedagógica com os pais e cuidadores	41
Fotografia 5 – Segunda aula da turma: “violino apoiado sobre as pernas”	49
Fotografia 6 – Crianças no palco: “ensaio para a apresentação”	52
Fotografia 7 – Sequência para manter o queixo na queixeira	54
Fotografia 8 – 1º avaliação: participante A	56
Fotografia 9 – 3º avaliação participantes B, C e F	59
Fotografia 10 – Crianças no palco: “ensaio para a apresentação”	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Do número de participantes selecionados para a amostragem da pesquisa	23
Quadro 2 – Do número total de participantes das aulas de violino	27
Quadro 3 – Cronograma das aulas de violino	29
Quadro 4 – Fluxograma da sequência de ensino da primeira aula	30
Quadro 5 – Alunos participantes da amostra	31

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Partitura da música de entrada	45
Figura 2 – Exercício praticado na corda Mi	46
Figura 3 – Exercício praticado na corda Lá	47
Figura 4 – Exercício praticado nas cordas Mi e Lá	47
Figura 5 – Exercício praticado com a pausa	47
Figura 6 – Partitura da música de despedida	48
Figura 7 – Recurso visual utilizado na aula: “partitura Mi”	53
Figura 8 – Recurso visual utilizado na aula: “partitura Lá”	53
Figura 9 – Recursos visuais: “partitura em A3”	56
Figura 10 – Trecho da música “tema” ou “brilha, brilha estrelinha”	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Posição do Instrumento e Postura do Músico	64
Gráfico 2 – Posição da Mão Esquerda	65
Gráfico 3 – Posição da Mão Direita	66
Gráfico 4 – Qualidade do Som	67
Gráfico 5 – Afinação	68
Gráfico 6 – Entendimento Teórico	69

ANEXOS

Anexo 1 – Cartaz de Divulgação das Aulas de Violino	77
Anexo 2 – Ofício à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Belém – APAE	78
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	79
Anexo 4 – Modelo de escala de avaliação – Subescala 1	80
Anexo 5 – Modelo de escala de avaliação – Subescala 2	81
Anexo 6 – Ficha da 1º Avaliação (Avaliador 1) – Participante A	82
Anexo 7 – Ficha da 1º Avaliação (Avaliador 2) – Participante A	83
Anexo 8 – Ficha da 2º Avaliação (Avaliador 1) – Participante A	84
Anexo 9 – Ficha da 2º Avaliação (Avaliador 2) – Participante A	85
Anexo 10 – Ficha da 1º Avaliação (Avaliador 1) – Participante B	86
Anexo 11 – Ficha da 1º Avaliação (Avaliador 2) – Participante B	87
Anexo 12 – Ficha da 2º Avaliação (Avaliador 1) – Participante B	88
Anexo 13 – Ficha da 2º Avaliação (Avaliador 2) – Participante B	89
Anexo 14 – Ficha da 1º Avaliação (Avaliador 1) – Participante C	90
Anexo 15 – Ficha da 1º Avaliação (Avaliador 2) – Participante C	91
Anexo 16 – Ficha da 2º Avaliação (Avaliador 1) – Participante C	92
Anexo 17 – Ficha da 2º Avaliação (Avaliador 2) – Participante C	93

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
1 MÚSICA E INCLUSÃO	12
1.1 Síndrome de Down (SD).....	12
1.2. Educação Inclusiva	15
2 PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM MUSICAL INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN	18
3 METODOLOGIA.....	23
3.1. O Campo Empírico da Pesquisa	23
3.2. Opções Metodológicas.....	34
3.3. Intervenção Pedagógica	40
4 RESULTADOS DA PESQUISA.....	45
4.1. O Processo de Aprendizagem da Música das Crianças com Down.....	45
4.2. Avaliações da Aprendizagem Musical.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	75
ANEXOS.....	78

INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com as diferenças que permeiam a sociedade ocorreu ainda na infância, por intermédio de minha mãe que atuava como psicóloga no Centro Médico Psicológico Infantil (CMPI) que funcionava no hospital Otávio de Freitas na cidade do Recife-PE. Sempre gostei de acompanhá-la em seu trabalho e adorava observar sua atuação junto aos atendidos e, várias vezes, participava e interagia com as crianças atendidas através do tratamento da ludoterapia¹.

Nesse ambiente, me deparava junto a uma equipe de profissionais da saúde, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psiquiatras, psicólogos e assistentes sociais. Eles atendiam crianças com diversos comprometimentos neurológicos, dentre eles os transtornos globais do desenvolvimento, do comportamento e do desenvolvimento psicomotor, que abrangiam transtornos do espectro autista, psicóticos, psicoses, com síndrome de Asperger, em seus variados níveis (acentuado, moderado e agressivo). Essas vivências na infância recentemente me despertaram o olhar para o outro na atenção e auxílio de suas necessidades de desenvolvimento no meio social, e a oportunidade dessa convivência com as diferenças me marcaram e ajudaram para que eu chegasse à vida adulta sempre procurando entender e respeitar a diversidade humana, especificamente na área da música.

Um dos momentos marcantes na minha trajetória profissional deu-se quando tive a rica oportunidade de ter um aluno com surdez em minha turma de educação de jovens e adultos no Ensino Médio regular e pude pensar estratégias e práticas de ensino que garantissem a inclusão desse aluno em minhas aulas de música. Contudo, verifiquei na prática o quanto esse aluno se encontrava prejudicado pela falta de um apoio no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e por falta de profissionais que pudessem dar estímulos adequados às suas necessidades, e que a falta desses estímulos acarretaram perdas consideráveis no desenvolvimento de sua aprendizagem na escola.

Por conseguinte, o interesse pela temática do ensino da música para pessoas que apresentam deficiência nos aspectos de interação em grupo e atraso mental foi ampliado quando, ao final do ano de 2016, adentrei no grupo de pesquisa da Universidade Federal do Pará – UFPA, denominado “Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem” (GP-TDDA/CNPq) e, durante as vivências com a diversidade de profissionais que se encontram trabalhando no programa, as discussões sobre técnicas e meios de

¹ Ludoterapia é um tratamento terapêutico que se utiliza de jogos, brinquedos e brincadeiras para o atendimento psicológico de crianças.

abordagens em leituras pertinentes à área, surgiu a curiosidade de estudar aspectos da aprendizagem musical das crianças atendidas por um dos projetos desenvolvidos dentro do Programa Cordas da Amazônia (PCA) do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA (PPGARTES). O projeto escolhido para a realização da pesquisa foi “Violino em Grupo: interdisciplinaridade e inovação de linguagem em crianças neurotípicas e crianças com Síndrome de Down.”, que foi aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPA (PROPESP) para ser desenvolvido como um dos planos de trabalho do PCA durante os anos de 2016 e 2017.

Nessa perspectiva, o presente estudo objetiva compreender como ocorre a aprendizagem musical de crianças com Síndrome de Down em uma turma com crianças neurotípicas (sem transtornos do desenvolvimento que envolva distúrbios significativos no funcionamento psíquico) através do ensino de violino em grupo desenvolvido pelo Programa Cordas da Amazônia (PCA).

Como desdobramentos do objetivo geral, a fim de fornecer-nos elementos que nos auxiliem a dar respostas à principal questão de pesquisa, tem-se como objetivos específicos: 1) descrever as características dos participantes estudantes de violino e as práticas pedagógicas instrumentais das oficinas musicais desenvolvidas pelo projeto; 2) observar o aprendizado musical e mudanças comportamentais dos participantes atendidos pelo projeto; 3) analisar e interpretar os dados coletados durante a pesquisa relacionando-os com a literatura existente sobre a temática abordada.

Trata-se de um estudo na área da educação musical e do processo de inclusão pela música no intuito de se entender as expectativas, particularidades e necessidades de aprendizagem no desenvolvimento musical da criança com a Síndrome de Down. São poucas as pesquisas capazes de nortear práticas metodológicas que abordem o ensino de música a crianças com Down. Segundo Louro (2015, p. 09), “ainda são escassas as metodologias musicais para pessoas com deficiência, bem como pesquisas e publicações que abordem tal temática”. Além disso, ao observarmos a atual conjuntura educacional brasileira, verificamos que, na área da educação inclusiva, quanto ao cumprimento das leis, ainda se encontram momentos ineficazes de atitudes assistivas ao cumprimento de leis e ações que favoreçam o desenvolvimento do processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola. Mesmo governo, governantes e a própria sociedade sabedoras de leis como a de nº 13.146/2015 que trata da inclusão, visando promover e possibilitar condições de igualdade, direitos e liberdades, inclusão e cidadania da pessoa com deficiência, não estão cumprindo a lei em sua totalidade.

As escolas públicas e privadas, em sua maioria, continuam se deparando com inúmeras dificuldades relacionadas à inclusão (LOURO, 2016), como, por exemplo, a ausência de materiais e espaços pedagógicos adequados e de formação dos professores para lidarem com alunos que possuem necessidades específicas, sobretudo, no caso de apresentarem Síndrome de Down. Nesse sentido, segundo Voivodic (2013, p. 58), “a educação formal, ministrada pela escola, é um processo importante na formação de todos os indivíduos”. E pode ser utilizada como um instrumento de transformação de indivíduos com SD possibilitando o desenvolvimento de sua aprendizagem e crescimento pessoal para sua autonomia.

O presente estudo busca realizar um estudo sobre o processo de aprendizagem da música de portadores da Síndrome de Down, visando entender as expectativas, necessidades e particularidades de aprendizagem destes. O objetivo central desta pesquisa é compreender como ocorre a aprendizagem musical de crianças com Síndrome de Down em uma turma com crianças neurotípicas (sem transtornos do desenvolvimento que envolva distúrbios significativos no funcionamento psíquico) através do ensino de violino em grupo desenvolvido pelo Programa Cordas da Amazônia.

Para se alcançar os objetivos de pesquisa, recorreu-se à opção metodológica de uma abordagem qualitativa de estudo de caso. Ao longo da pesquisa de campo, na turma observada, foi analisada uma amostra de (03) crianças atípicas com síndrome de Down e (04) crianças típicas (sem transtornos do desenvolvimento que envolva distúrbios significativos no funcionamento psíquico) com idades entre (06) seis e (09) nove anos, escolhidas pelos critérios de assiduidade nas aulas e avaliações realizadas pelo PCA.

O trabalho está atualmente dividido em cinco partes. São elas: a música e inclusão; Os processos de ensino aprendizagem musicais inclusivos para crianças com a Síndrome de Down; a metodologia da pesquisa; os e seus resultados e as considerações finais.

1. MÚSICA E INCLUSÃO

Neste capítulo, realizam-se discussões sobre as particularidades da Síndrome de Down e a respeito da educação inclusiva, situando o leitor no contexto amplo dos conceitos e pesquisas que fundamentam o presente trabalho investigativo.

1.1 Síndrome de Down (SD)

A Síndrome de Down se apresenta como uma definição médica referente à ocorrência de diversos erros genéticos durante a formação embrionária do feto, levando, conseqüentemente, ao surgimento de limitações internas e/ou externas, segundo Lima, (2016 p. 26) “não é uma doença e sim uma deficiência”. O nome da síndrome se deu em homenagem ao cientista John Langdon Down, do século XIX, que realizou a publicação de um trabalho científico em que descreveu as características de crianças portadoras da síndrome que leva hoje o seu nome (PUESCHEL, 1993, p. 48).

A síndrome de Down foi associada, por mais de um século, à condição de inferioridade. Apesar do conhecimento acumulado sobre a síndrome e das informações acessíveis, o estigma ainda está presente e se reflete tanto na imagem que os pais constroem de sua criança com síndrome de Down como em relação a ela. (VOIVODIC, 2013, p. 50).

Embora ainda sejam desconhecidos muitos fatores que levam a incidência desta síndrome, é consenso entre os estudiosos que um dos fatores principais está relacionado à idade avançada da mãe, que leva ao envelhecimento e à alteração nos óvulos (SCHWARTZMAN, 1999).

Esta síndrome ocasiona uma alteração genética no número de cromossomos, que ocorre na formação embrionária. As células de um indivíduo sem a SD possuem 46 cromossomos, e nos que desenvolvem a síndrome apresentam células com 47 cromossomos. De acordo com Oliveira et al. (2014), a Síndrome de Down é causada pela alteração no cromossomo 21 e ocasiona várias alterações físicas, psicológicas e motoras no indivíduo. Conforme Voivodic (2013, p. 39), a Síndrome de Down pode ser causada por três tipos de comprometimentos cromossômicos: trissomia simples, translocação e mosaicismos.

Esta desordem genética que ocorre em um cromossomo a mais (21) pode ser diagnosticada ainda no exame pré-natal e também através do diagnóstico após o nascimento da criança, pela observação e análise das características fenotípicas, comuns nos indivíduos com a síndrome de Down, tais como Microcefalia, com ou sem branquicefalia; olhos oblíquos

ou pregas epicânticas (dobra fissurada); mãos curtas com hipoplasia da falange média do quinto dedo; baixa estatura, a boca é aberta, muitas vezes mostrando a língua enrugada com fendas cortadas e salientes, mãos curtas e largas, frequentemente com uma única palmar transversa; músculos hipotônicos e articulações com flexibilidade exageradas, e reflexo de Moro Fraco (SCHWARTZMAN, 1997). O diagnóstico preciso ocorre através de um exame chamado cariótipo (ALVES, 2007).

Quando o diagnóstico é dado aos pais, em geral ocorre um impacto muito grande na família, uma vez que era aguardada a vinda de uma criança saudável. Conforme Voivodic (2013), existe um processo de luto adjacente, pela morte das expectativas do filho imaginado, quando do nascimento de uma criança disfuncional, que envolve quatro fases:

Na primeira fase, há um entorpecimento, com o choque e descrença. Na segunda, aparece ansiedade e protesto, com manifestação de emoções fortes e desejo de recuperar a pessoa perdida. A terceira fase caracteriza-se pela desesperança com o reconhecimento da imutabilidade da perda. E finalmente a quarta fase traz uma recuperação, com gradativa aceitação da mudança. (VOIVODIC, 2013, p. 51).

Além das características físicas distintas, Alves (2007, p. 24) relata outras características comportamentais entre 6,1% das crianças e dos adolescentes com menos de 20 anos de idade, chamadas de desordem do *déficit* de atenção, como também comportamentos autoagressivos e estereotipados e em sua grande maioria apresentam sonolência diurna e cansaço externo.

Devido a estas características distintas, logo após alguns meses do nascimento da criança, é necessário que ela receba acompanhamento médico de vários profissionais da saúde, tais como fonoaudiólogo, cardiologista e psicólogo, entre outros. A atuação de um terapeuta ocupacional, por exemplo, é de suma importância em decorrência das características da síndrome, uma vez que há maiores dificuldades com o tônus muscular para sentar e andar, do que uma criança típica. Sendo assim, os trabalhos desenvolvidos junto a um terapeuta ocupacional poderão melhor estimular os músculos da criança com Down.

A estimulação deve ser iniciada tão logo nenhuma anomalia grave for constatada. Qualquer criança deve ser estimulada para uma melhor aquisição e evolução das funções cognitivas e motoras. As crianças com Down, por serem hipotônicas e flácidas, demoram mais para despertar para o mundo que está presente, por tanto, faz-se necessário um envolvimento afetivo mais profundo nesta justificativa. Nos primeiros meses de vida, a estimulação refere-se a atividades sensorio-motoras e segue progressivamente as etapas de desenvolvimento. (ALVES, 2007 p. 49).

A pessoa afetada com a síndrome pode desenvolver plenamente suas capacidades, intelectuais e pessoais, alcançando sua autonomia como qualquer outra pessoa e vindo a ocupar uma boa posição na sociedade, desde que adequadamente estimulada. Conforme Louro (2012, p. 69), “O tempo de aprendizado de uma pessoa com deficiência cognitiva jamais será o mesmo que o de uma pessoa que não conviva com tal deficiência”. Embora a

criança SD consiga aprender como qualquer outra criança, perpassando por todas as etapas do desenvolvimento infantil, o seu desenvolvimento e aprendizagem ocorre de forma mais lenta que o das demais crianças típicas, e isto deve ser levado em consideração.

Com relação ao processo de desenvolvimento educacional musical de qualquer indivíduo a atenção, a concentração e a memória são vitais para que ocorra o desenvolvimento da aprendizagem. O estudante de música precisa aprender a ouvir e apreciar música, memorizar sons para lembra-los posteriormente de acordo com as possibilidades musicais sempre que for preciso durante a execução instrumental e quando se ouve música para que consiga progredir musicalmente. Porém, portadores da Síndrome de Down, apresentam dificuldades na atenção e retenção dos conteúdos apreendidos ao longo dos processos de ensino. Nesse sentido, conforme Bissoto (2005),

Vários estudos [...] têm atestado que crianças portadoras de Síndrome de Down apresentam uma capacidade de memória auditiva de curto-prazo mais breve, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas informações ou ordens/orientações consecutivas. Essa dificuldade pode, entretanto, ser minimizada se essas instruções forem acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas (BISSOTO, 2005, p. 82).

Segundo Bissoto (2005), crianças portadoras da Síndrome de Down possuem memória auditiva menos desenvolvida do que a memória visual, assim, no ensino musical, o professor pode se valer de recursos e figuras visuais para transmitir as informações e os conteúdos pois assim a aprendizagem será facilitada. O professor poderá também se utilizar de estratégias e respostas motoras apontando e gesticulando caso não seja possível verbalizá-la.

Neste sentido Alves (2007) aponta que

O corpo, alguns instrumentos e um repertório de músicas criam situações de exploração de diferentes maneiras para o desenvolvimento do indivíduo na reflexão do prazer de trabalhar em grupo, organizando e socializando-se e, assim, modificando-o cada vez mais (ALVES, 2007, p. 95).

No campo da Educação Musical, depreendemos da literatura de Penna (2008) que tanto o conceito quanto a vivência das habilidades musicais dependem das possibilidades que o aprendiz encontra para aproximar esta vivência sonora da sua própria vida. Swanwick (2014) por sua vez defende que as interações que ocasionam a retenção e integração de um conceito ou habilidade dependem das interações que o aprendiz estabelece com seu meio.

Fazendo-se assim urgir a necessidade de estimular de todas as formas o aluno para que este responda com eficácia às necessidades de atenção para os processos de retenção e acomodação do aprendizado, mesmo que não atinja as necessidades em um momento imediato, mas que se possa promover a oportunidade de aprendizagem dentro de seu tempo de construção dos conceitos.

1.2. Educação Inclusiva

A inclusão tem sido tema de grandes discussões teórico-metodológicas e abrange as diferenças individuais entre as pessoas no convívio em sociedade, levando-se em consideração as suas limitações e formas distintas de apreender e fazer algo. Diante dessas novidades, Mantoan (2015, p. 22) aponta que a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, tampouco anulando e/ou deixando à margem as diferenças e a diversidade humana nos processos pelos quais oferece formação a seus alunos. Louro (2015, p. 09) ao afirmar que a educação inclusiva se remete a “promover um ensino de qualidade para todas as pessoas, respeitando suas características, necessidades e possibilidades frente ao aprendizado”, promove questionamentos em suas argumentações que se defrontam com a existência de excluídos no processo de escolarização, que, neste sentido, ocorre de variadas formas, desde a elaboração de políticas públicas, perpassando pela adequação da escola e sua acessibilidade para a receptividade do aluno, bem como a flexibilização de mecanismos de aprendizagem.

Para que uma escola seja inclusiva, deve se voltar ao aprimoramento e capacitação de seus profissionais para que, por conseguinte, seja oferecida uma formação global a seu corpo discente. Os planejamentos educacionais devem se voltar para a cidadania plena, livre de preconceitos e que reconheçam e valorizem as diferenças existentes no meio social.

A inclusão difere da integração porque do ponto de vista educacional aparentemente tem ocorrido apenas a junção de alunos com deficiências em classes com outros que não a possuem, sem levar em consideração as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança. Incluir, porém, é um conceito mais amplo. Deve se dar condições de aprendizagem a todos.

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais (se existentes), grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência. (MANTOAN, 2015, p. 26).

Diferente da integração, Ramos (2010, p. 9) define que a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países onde há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos, sendo que, na ideia de “todos” incluem-se também as pessoas com deficiência.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as

necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades. [...] O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual nos referimos anteriormente. As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns, por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos [...]. Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino! (MANTOAN, 2015, p. 28).

Lima (2010) busca em Sasaki (1997) suas argumentações na reiteração que inclusão e integração são

formas de inserção de pessoas com NEE, mas mostra que são conceitos distintos. O autor associa a integração às décadas de 1960 e 1970 e ao modelo médico então adotado, que buscava tornar a pessoa apta para satisfazer os padrões sociais exigidos. Por sua vez, a inclusão – que se iniciou como prática na década de 1990 – tem como proposta a modificação da sociedade para torna-la capaz de acolher todas as pessoas. Há mudanças no foco do sujeito para a sociedade (LIMA, 2010, p. 46).

Conforme Ramos (2010, p. 12), corrobora em ser necessária uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações físicas ou mentais. Ademais, faz-se necessário que o meio em que nos desenvolvamos seja repleto de informações e recursos, posto que, quanto mais conhecimento existe à nossa volta, maior é a probabilidade de aprendermos.

Viviane Louro, professora e pesquisadora na área de música, inclusão e acessibilidade, ressalta suas experiências no âmbito de uma educação musical inclusiva:

Para nós é fundamental conhecermos o aluno a fundo, principalmente sua patologia, no caso dos que têm deficiências. Todas as instituições em que trabalhei adotam postura de recusa diante das deficiências, ou seja, os professores pouco sabem – ou pouco querem saber – do diagnóstico dos seus alunos, julgando que esse conhecimento não é necessário. No entanto, minha experiência mostra que a grande diferença entre os casos bem sucedidos e os mal sucedidos pedagogicamente, é o quanto o profissional tem de domínio em relação às informações pertinentes. Esse domínio se relaciona com o conhecimento específico sobre o aluno e sobre suas ferramentas de trabalho, no caso, as metodologias musicais. (LOURO, 2016, p. 168-169).

Em um universo da sala de aula, cada indivíduo possui suas particularidades e diferenças e cabe ao professor “a tarefa de se adequar ao seu “público”, e não querer simplesmente que este se ajuste a determinações alheias à sua condição presente” (RAMOS, 2010). Neste sentido, a escola deve oferecer um ensino igualitário e democrático para todos, lançando mão da relação pedagógica do aluno como sujeito de sua aprendizagem. Conforme Ramos (2010),

é necessário, por exemplo, que identifiquemos o aluno em seu meio social, físico, linguístico e intelectual. A partir dessa identificação é que o plano didático deve ser elaborado. Na maioria das vezes, o desinteresse dos alunos pelas aulas tem a ver com a distância entre o conteúdo escolar e a realidade em que vive. No caso do aluno com deficiência, embora não se tenha que fazer adaptações de conteúdo, o (a) professor (a) precisa estar atento aos detalhes que podem auxiliar o processo de inclusão. (RAMOS, 2010, p. 24 – 25.)

Tomando como base a Constituição Brasileira (1988), o art. 206 assegura que o ensino seja ministrado com os seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Em seu art. 208, discorre sobre o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria; III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

O direito à educação é, ou ao menos deveria ser, garantido para todos. Portanto, todas as escolas devem seguir o que prescreve a constituição, atendendo a todas as pessoas sem distinção e/ou discriminação. Essa prerrogativa já basta para que os indivíduos com deficiência não sejam excluídos da escola. No entanto, alguns afirmam que, em casos de pessoas com deficiência como autismo, deficiências severas, deficiência mental e deficiências múltiplas, se torna impossível ocorrer a inclusão escolar, entretanto, convém ratificar que a educação é um direito de todos.

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos; assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. [...] A constituição, contudo, garante a educação para todos. Para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados. (MANTOAN, 2015, p. 38 e 39).

Certamente se constituiria em formas de avanço, tanto na área social quanto educacional, o cumprimento das leis assegurarem à população a construção de convivências igualitárias e condizentes à diversidade humana. A promoção de convivência em um mesmo meio social possibilita aos indivíduos entenderem as necessidades um do outro, ampliando as possibilidades de compreensão das limitações e capacidade de cada indivíduo.

2. PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

A música na escola possui sua importância, pois possibilita abertura de novos horizontes estéticos ao aluno, fazendo com que amplie seu conhecimento e sua compreensão acerca não apenas de sua própria cultura, mas também a dos outros, ampliando suas capacidades sociais. Neste sentido, conforme Hentschke e Del Ben, (2003),

a educação musical escolar não visa a formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas musico-culturais como parte de construção de sua cidadania. O objeto primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. (HENTSCHKE E DEL BEN, 2003, p. 181).

Louro (2016) ressalta que na vida dos seres humanos, atos como ouvir, cantar e dançar são presenças ativas do cotidiano. Existem músicas para dormir, dançar, comer, acordar, brincar, corar, festejar, e desde muito cedo a criança tem contato com a cultura musical de seu povo. “A criança brinca de roda, aprende canções, participa de brinquedos rítmicos e assim desenvolve sua percepção, utilizando a música. Ela faz música brincando” (LOURO, 2016, p. 88).

Neste sentido, Oliveira et al. (2014) e Pires et al. (2015) destacam a necessidade de ampliar os estudos sobre Educação musical e Síndrome de Down, visto que há uma carência de estudos relacionados aos benefícios e/ ou importância do ensino musical para pessoas com síndrome de Down no âmbito da inclusão por meio da música.

Isto provavelmente ocorre porque professores de música, em sua grande maioria, não se sentem preparados e não buscam conhecer a respeito desta deficiência e das dificuldades de aprendizagem destas crianças. Acaba-se tentando repassar o conteúdo musical para os alunos com Síndrome de Down de uma forma não adaptada metodologicamente, o que resulta na maioria das vezes em um processo de aprendizagem fadado ao fracasso, contribuindo para uma compreensão errônea de que estas crianças atípicas jamais conseguirão desenvolver aprendizagens.

Assim, uma aprendizagem padronizada é sinônimo de exclusão, pois certamente apenas algumas pessoas conseguirão suprir as expectativas do professor, quando se tratar de determinado conteúdo que deva ser absorvido num espaço de tempo fixo. [...] A inclusão de alunos com deficiência no ensino musical comum sempre exigirá estratégias alternativas, bem como um tempo de aprendizado maior que aquele dispensado aos alunos sem deficiência, além de um bom planejamento, de organização e envolvimento por parte de professores, coordenadores pedagógicos e, principalmente pais. (LOURO, 2012, p. 68-70).

Quanto ao aprendizado musical, Louro (2012) também recomenda que as metodologias utilizadas para ensinar música para estas crianças devam ser repensadas, lançando mão de novos métodos que trabalhem de maneira diferenciada e que se possam levar em consideração as peculiaridades destes indivíduos no processo de integração e inclusão com crianças típicas.

Oliveira et al. (2014) e Louro (2012), em suas pesquisas, apontam uma iniciativa inclusiva para crianças com Síndrome de Down, propondo por meio da educação musical, possibilitar o desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla nos instrumentos e nas atividades livres voltadas às atividades musicais desenvolvidas em sala, bem como à identificação, ao reconhecimento e à reprodução de timbres e posturas nos instrumentos (coquinho, clavas, chocalhos, xilofone e tambor). Cursos de formação a professores, em geral, possibilitam a conscientização na elaboração de estratégias eficazes à condução do processo de ensino-aprendizagem da música a estes educandos.

Oliveira et al. (2014), em seu estudo a partir de aulas de música (percussão) para crianças com Síndrome de Down, avaliou a forma como as crianças seguravam os instrumentos, se observavam a forma indicada pela professora; e se o aluno reconhecia o instrumento pelo nome, demonstrando, assim, se o aluno estava aprendendo o nome dos instrumentos que manuseava. Os pesquisadores avaliaram, também, a precisão rítmica e gestual, verificando o desenvolvimento motor ao longo das aulas musicais. Foi observado se o aluno percebia e imitava de maneira consciente a qualidade do som de cada instrumento e quanto ao entendimento teórico, observou-se se o aluno compreendia o que a professora solicitava em termos técnicos e se executava conforme solicitado.

Camargos (2016) pesquisou a importância da utilização da música para o desenvolvimento sócio-afetivo de uma criança portadora da Síndrome de Down na educação infantil. A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Sinop/MT, nos anos de 2014 e 2015. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, e foram realizadas observações em sala de aula, com o intuito de verificar a interação de um aluno com Síndrome de Down com a música. Em suas observações a pesquisadora constatou a importância de desenvolver atividades lúdicas que despertem a curiosidade das crianças, e que tragam significado para sua vida, pensando em garantir autonomia para a vida futura das crianças. Camargos (2016) afirma ainda que

geralmente, para aguçar a inteligência do aluno com síndrome de Down foram necessárias atividades de longa duração. Entretanto, atividades que envolvam um tempo maior para serem realizadas não chamam a atenção da criança com síndrome de Down, mas em contrapartida, qualquer atividade requer um tempo maior, ou seja,

devem ser feitas atividades curtas, mas dando possibilidade de um tempo maior para serem feitas. (CAMARGOS, 2016, p. 449).

Desta maneira, ao considerar as contribuições do seu estudo Camargos (2016) conclui que a música se apresenta com relevância para que o desenvolvimento sócio/afetivo ocorra, sendo fundamental existir um ambiente de amizade com a participação de todos envolvidos no processo educativo. Faz-se, portanto, necessária a existência de afeto nos relacionamentos interpessoais o que possibilita um melhor processo de ensino aprendizagem para com os alunos com Síndrome de Down.

A inclusão destas crianças e seu desenvolvimento em sociedade se encontram como direitos adquiridos e garantidos por lei. A inclusão musical educacional, por intermédio da Lei n.º. 11.769, colocou músicos, pedagogos, psicopedagogos e psicólogos diante de uma gama de realidades. De acordo com DeFreitas e Col. (2014), não se tem mais turmas homogêneas e sim turmas heterogêneas nas quais alunos com diagnósticos de alguma necessidade específica interagem com alunos sem necessidades específicas.

Nesse sentido, para que aconteça a educação inclusiva na educação musical se faz necessário não apenas toda reformulação do currículo, mas também a promoção de discussões acerca do assunto – acesso e acessibilidade na escola, assim como outras questões necessárias à inclusão. O professor de música, bem como os demais professores do ensino básico, que vão receber alunos com Síndrome de Down devem possuir uma formação que lhes dê subsídios para incluir todos, sem exceção. Nesse sentido, é de suma importância a participação e dedicação com equipes multidisciplinares que promovam a formação de docentes e, em alguns casos, inclusive de discentes (OLIVEIRA et. al. 2014).

Castro e Pimentel (2009) pesquisaram os desafios educacionais das pessoas com a Síndrome de Down, e ressaltam a necessidade de consolidar mais informações específicas sobre as particularidades das pessoas que possuem necessidades educacionais especiais. Segundo as autoras Castro e Pimentel (2009, p.303), “conhecer as singularidades possibilita o afastamento dos preconceitos, a concretização de posturas e de ações centradas na intervenção, conseqüentemente, no estímulo e na crença de desenvolvimento”.

As autoras também partilham da ideia de que o professor educador necessita ter conhecimento sobre a síndrome e, desta forma, ele poderá incentivar o desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down. O professor precisa saber que essas crianças possuem potencial. De posse dessas informações, as crianças poderão ampliar sua capacidade de aprendizado e, conseqüentemente, de “melhorarem a qualidade de vida”. Castro e Pimentel (2009, p.304).

Ravagnani (2009) verificou a aprendizagem musical de crianças com Síndrome de Down, com idades entre seis e oito anos em um contexto de interação social. Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o método da pesquisa-ação. Foram planejadas e aplicadas dez aulas de música para seis crianças, uma vez durante a semana em uma escola de Educação Especial localizada em Curitiba-PR.

As aulas foram filmadas e, posteriormente, analisadas, observando os aspectos da aprendizagem musical e a interação entre elas durante as aulas. Segundo a autora, apesar das poucas aulas ministradas aos alunos foi possível investigar o potencial e os limites de cada criança, e assim, foi possível fazer um planejamento que possibilitasse o aprendizado musical e a interação do grupo de alunos.

Para evidenciar as contribuições da aprendizagem musical, Ravagnani (2009), ao apresentar os resultados da sua pesquisa, afirmou que foi possível demonstrar que as crianças utilizaram canais não-verbais de comunicação para expressarem-se durante as aulas de música, afirmando que:

Ao final do trabalho, esta criança se comunicava com todos, não somente pelo olhar, mas, também, por meio do contato físico solicitado pela música, pela sua postura de atenção na atividade que exigiu mais concentração, pela alegria demonstrada na forma dos sorrisos que surgiram ao longo das aulas e pela interação observada nos demais momentos do trabalho. Neste sentido, a criança E, cuja voz foi ouvida apenas na décima aula, também pôde engajar-se nas mesmas atividades, obtendo prazer sobre suas realizações musicais, sobretudo, na atividade que utilizava os instrumentos musicais (RAVAGNHANI, 2009 p. 105).

Conseqüentemente, percebe-se do relato apresentado pela pesquisadora que as relações sociais entre os participantes foram importantes para a promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças com Síndrome de Down. Durante a aprendizagem musical das crianças com Síndrome de Down, o presente estudo ressalta que, para os progressos acontecerem, o tempo de cada criança deve ser respeitado, bem como se deve valorizar a autoestima de cada criança, estimulando sua curiosidade e criatividade.

Kebach e Duarte (2008) refletiram não apenas sobre a ampliação do conceito de inclusão, mas também sobre a importância do ensino musical para o desenvolvimento cognitivo da criança com necessidades especiais em situação de inclusão. Primeiramente, as autoras sinalizaram que a escola deve ser um ambiente de trocas e não de imposição do conhecimento, para posteriormente explicar que o fator que as originou decorreu da adoção de posturas tradicionais de ensino musical por professores de música.

A adoção da perspectiva tradicional de ensino, segundo as pesquisadoras, tem ocasionado perdas para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e das relações sociais entre crianças em situação de inclusão, que possuem direito ao desenvolvimento de suas

habilidades criativas, cooperativas e autônomas. Neste sentido, sugerem as autoras que o professor de música deve refletir sobre como pode aplicar atividades musicais desafiadoras e despertadoras da curiosidade dos alunos para aprender música, que, a saber, destacaram como pontos críticos que carecem de mudanças.

No estudo proposto pelas pesquisadoras, verificou-se, durante as aulas de música ministradas, que as aulas de música empregadas na escola especial e pautada na aprendizagem colaborativa contribuíram para o desenvolvimento cognitivo das pessoas com necessidades educacionais especiais porque, “[...]ampliaram a percepção auditiva e rítmica” que foram obtidas durante o envolvimento dos alunos com atividades de “[...] exploração sonora, escuta ativa, improvisação e composição”.

Destacaram-se, no estudo, as atividades ministradas por professores de música, que entendidas como fatores contribuintes ao desenvolvimento cognitivo do aluno foram incrementadas pelo emprego de aulas colaborativas de música e executadas no formato de atividades lúdicas para, não só incrementaram o ensino como também despertaram nos alunos o gosto por adquirir novas habilidades musicais enquanto participantes de aulas de música.

De outro ponto de vista, contribuíram ainda, pela forma com a qual, professores de música empregaram “jogos, brincadeiras sonoras, criação de expressão rítmicas, canto-coral, parlendas, ostinatos, apreciação musical ativa, etc.,” (Kebach e Duarte, 2008, p.107).

Por esta razão, finalizaram o texto sugerindo aos professores que adotem novas possibilidades de ensinar música por intermédio da proposta colaborativa, que entendem ser um dos caminhos para propiciar aos alunos em aulas de música inclusiva, o incremento do ensino e melhorias para sua qualidade, fato possível se forem adotadas e empregadas propostas de ensino abertas e permissivas da participação dos alunos ou, pela promoção do benefício de envolver todos os participantes nas aulas para desenvolver sua cognição musical.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo-se as ações tomadas para o alcance de cada um dos objetivos anteriormente traçados.

Ressalta-se que o objetivo principal desta investigação é compreender como se dá a aprendizagem musical de crianças com Síndrome de Down em uma turma com crianças neurotípicas (sem transtornos do desenvolvimento que envolva distúrbios significativos no funcionamento psíquico) através do ensino de violino em grupo.

Para a amostra analisada foram escolhidas pelos critérios de assiduidade nas aulas e avaliações agendadas, apenas (03) crianças atípicas com síndrome de Down e (04) crianças típicas (sem transtornos do desenvolvimento) com idades entre (06) seis e (09) nove anos. Conforme quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Do número de participantes selecionados para a amostragem da pesquisa

Participantes Atípicos (Síndrome de Down)		Participantes Típicos (Sem transtornos)		Total de Participantes	Idade dos Participantes
Masculinos	Femininos	Masculinos	Femininos		
02	01	01	03	07 Crianças no total	Entre 06 a 09 anos

Os objetivos específicos da pesquisa passaram ser, então: 1) descrever as características dos participantes estudantes de violino e as práticas pedagógicas instrumentais das oficinas musicais desenvolvidas pelo projeto; 2) observar o aprendizado musical e mudanças comportamentais dos participantes atendidos pelo projeto; 3) analisar e interpretar os dados coletados durante a pesquisa relacionando-os com a literatura existente sobre a temática abordada.

3.1. O Campo Empírico da Pesquisa

A pesquisa aconteceu dentro do Programa Cordas da Amazônia (PCA), por meio do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), no qual passei a me envolver a alguns anos como participante do Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA/CNPq), o qual atualmente está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA.

O Grupo de pesquisa coordenado pelo professor Dr. Áureo Déo de Freitas Júnior vem desenvolvendo pesquisas nesta área desde o ano de 2009. Segundo Rodrigues (2012),

O Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem é um grupo de pesquisa formado por graduandos, graduados e pós-graduados nas áreas de música, letras, pedagogia e psicologia, interessados em pesquisa científica sobre os transtornos do desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem, para aplicação na educação musical (RODRIGUES, 2012, p.40).

Trata-se de uma iniciativa bastante inovadora no âmbito das pesquisas em educação musical e inclusão, entre outras coisas por realizar pesquisas do tipo na região Amazônica, especificamente na cidade de Belém do Pará. Considera-se que ainda há muito a se contribuir para a formação de professores de música, por meio da criação de estratégias, metodologias e práticas pedagógicas apropriadas para os alunos portadores de necessidades específicas.

O (GP-TDDA/CNPq) busca promover a melhoria do ensino da música voltado para crianças com Síndrome de Down e crianças neurotípicas (sem transtornos do desenvolvimento que envolva distúrbios significativos no funcionamento psíquico), além de permitir a aproximação de alunos da Escola de Música da UFPA, do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFPA, também do Curso de Licenciatura Plena em Música da UEPA, e de alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA (PPGARTES), que possuem interesse em contribuir e enriquecer a formação docente dos professores de educação básica.

Nessa perspectiva, promove ações para manter o equilíbrio entre a formação musical e as propostas pedagógicas, psicopedagógicas e psicológicas que potencializam a inclusão social de pessoas com Síndrome de Down por meio de um atendimento educacional especializado de qualidade.

Por conseguinte, o grupo se apresenta com devida importância ao contexto educacional e para o desenvolvimento técnico e científico nessa área. Vários trabalhos já foram desenvolvidos no âmbito acadêmico, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como trabalhos de conclusão de curso de graduação e artigos científicos. O grupo conta com um bom acervo destas pesquisas e estudos, que já foram desenvolvidas ao longo de oito anos, aproximadamente, sobre o transtorno de desenvolvimento e aprendizagem no ensino da música e inclusão.

Desta forma, o trabalho aqui apresentado é um desdobramento investigativo de um projeto intitulado: “Violino em grupo: interdisciplinaridade e inovação de linguagem em crianças neurotípicas e crianças com Síndrome de Down”. O referido projeto foi caracterizado como pesquisa e extensão e possuiu um caráter experimental, tendo sido aprovado como um plano de trabalho pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPA (PROPESP) e

pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), para ser desenvolvido no período de 01 de agosto de 2016 a 30 de julho de 2017.

O objetivo do projeto foi realizar e analisar a inclusão de crianças com Síndrome de Down e crianças típicas em aulas de música, bem como a formação de profissionais e pesquisas consistentes na área, para fins de criar e/ou aperfeiçoar estratégias de ensino eficazes à educação musical deste público. Para se atingir o objetivo principal, alguns objetivos específicos foram perseguidos, a saber:

- I. Promover aulas de violino para crianças típicas e crianças com Síndrome de Down visando observar o aprendizado musical e mudanças comportamentais destes participantes.
- II. Descrever as características dos estudantes de violino e as práticas instrumentais das oficinas musicais.
- III. Promover práticas pedagógicas e psicopedagógicas para os técnicos, professores de ensino básico e familiares das crianças inseridas nas turmas a respeito da Síndrome de Down, Dificuldades de Aprendizagem, os benefícios da Educação Musical e Inclusão.

Para o desenvolvimento do projeto, pretendeu-se inscrever 08 (oito) crianças típicas e 04 (quatro) crianças com Síndrome de Down, com idades entre 06 (seis) a 09 (nove) anos. Para isto, foi realizada uma divulgação nos meses de janeiro e março de 2017, através da confecção de cartazes em que constavam todos os pré-requisitos e as regras para participar do projeto (conforme anexo 1).

As crianças deveriam ser da região metropolitana de Belém do Pará, visando facilitar o acesso e a permanência destas ao projeto, por isto, os cartazes foram distribuídos em pontos estratégicos, a saber, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Belém e Ananindeua (demonstrado no anexo 2), divulgado em grupos e redes sociais (como WhatsApp e Facebook) de pais de crianças com síndrome de Down.

A divulgação foi realizada em uma escala menor para não comprometer a estrutura e a capacidade do projeto, visto que a procura poderia ser muito maior que a demanda de vagas disponibilizadas para a pesquisa, o que resultaria em dificuldades para viabilização.

Dentre os documentos para realizar a devida inscrição de todas as crianças, era necessário uma foto 3x4, comprovante de residência, serem alfabetizadas e não serem musicalizadas. Para as crianças com Síndrome de Down, os pais ou cuidadores deveriam apresentar laudo médico. E para inscrição de crianças típicas, estas não deveriam possuir

nenhum tipo de diagnósticos de qualquer tipo de transtornos. Conforme Souza, et al. (2017), estas foram as regras para a escolha dos participantes da pesquisa:

Critérios para seleção de crianças com Síndrome de Down:

- Ter o diagnóstico de Síndrome de Down;
- Ter idade entre seis e nove anos;
- Não ter histórico de aprendizado musical. Sendo, portanto, ingênuos musicalmente.
- Serem alfabetizadas.

Critérios para seleção de crianças típicas:

- Não ter diagnóstico de transtornos;
- Ter entre seis e nove anos;
- Não ter histórico de aprendizado musical. Sendo, portanto, ingênuos musicalmente.
- Serem alfabetizadas.

A escolha dos participantes se deu conforme a ordem de chegada, no dia da inscrição. Foi pensada, inclusive, a criação de um cadastro de reserva caso o número de inscrito fosse maior que o número de vagas disponibilizadas, e havendo desistências os participantes na reserva seriam inseridos no projeto. Porém, isso não foi necessário porque no primeiro momento apenas 08 (oito) crianças típicas (sem nenhum transtorno do desenvolvimento) e apenas (03) três crianças com Síndrome de Down foram inscritas e selecionadas para participar do projeto.

Com isso, foi formada uma turma de 11 crianças, sendo 08 (oito) crianças típicas e 03 (três) crianças com Síndrome de Down. As aulas iniciaram no dia 04 de março e, após a aula, ainda nesse dia, foi matriculada mais uma criança com Síndrome de Down.

Por fim, na segunda aula, ocorrida no dia 11 de março de 2017, a turma estava composta por 12 crianças no total, com idades entre 06 (seis) a 09 (nove) anos. Sendo 08 (oito) crianças típicas, dentre estas, seis do sexo feminino e duas do sexo masculino e 04 (quatro) crianças com Síndrome de Down, dentre as quais duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. Conforme quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Do número total de participantes das aulas de violino

Participantes Típicos (Sem transtornos)		Participantes Atípicos (Síndrome de Down)		Total de Participantes	Idade dos Participantes
Masculinos	Femininos	Masculinos	Femininos		
02	06	02	02	12 Crianças no total	Entre 06 a 09 anos

Todavia, para participar da amostra analisada nesta pesquisa (estudo de caso) foram escolhidas apenas (03) crianças atípicas com síndrome de Down e (04) crianças típicas (sem transtornos do desenvolvimento) pelos critérios de assiduidade nas aulas e avaliações agendadas. Ver o quadro 1, já apresentado no início desse capítulo.

Os professores

As aulas de violino em grupo foram ministradas por dois professores, uma violinista graduada em Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e o outro violoncelista graduando em Licenciatura Plena em Música pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Os professores de violino que atuaram no projeto já possuíam experiência no ensino do instrumento, porém, foram preparados de acordo com a proposta do Programa Cordas da Amazônia.

Os monitores

Os professores contaram com o suporte de quatro monitores durante as aulas que acompanhavam os estudantes, auxiliando-os quanto aos comandos do professor. Os quatro são estudantes de graduação: dois da UEPA e dois da UFPA. Estes foram treinados a cada aula para realizar o atendimento de acompanhante de aluno, auxiliando o professor junto à classe.

Para cada estudante com Síndrome de Down era designado um monitor que se colocava por detrás do aluno assistido, corrigindo sua postura, a posição do instrumento no corpo, posição do dedo na corda, acompanhando o aluno, por exemplo, para que ele pegasse e devolvesse o instrumento, entre outras coisas, sempre quando necessário. Mesmo sem grandes conhecimentos aprofundados da técnica instrumental do violino, todos os monitores puderam assessorar com êxito o professor e os alunos assistidos em todas as aulas.

Existiam também os monitores que contribuíam também na portaria de acesso ao prédio do PPGARTES e auxiliavam recebendo as crianças, os pais, responsáveis e cuidadores. Além do mais, existiam outros monitores que colaboravam na sala de espera enquanto as crianças

aguardavam para entrar na sala de aula. Alguns desses monitores fizeram algumas pesquisas sobre a relação familiar durante as intervenções pedagógicas.

Pesquisadores

Além dos monitores, os professores contaram com uma equipe de pesquisadores formada por um coordenador geral, professor doutor em educação musical, três doutorandos, sendo dois em artes do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) da UFPA e um em administração pela Universidad Autónoma de Asunción no Paraguai, três mestrados em artes do PPGARTES da UFPA, cinco graduados em licenciatura plena em música e uma graduanda em terapia ocupacional da UEPA.

Materiais, equipamentos e instrumentos do projeto

- Ficha de Inscrição
- 13 Violinos
- Fita de marcação para o chão
- Corda para pendurar as partituras
- Partituras em A3
- Computador com câmera filmadora
- Máquina Fotográfica
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
- Ficha de observação: a equipe de pesquisadores além de oferecer apoio durante a intervenção realiza observação com o instrumento caderno de campo, descrevendo as aulas, destacando as dificuldades dos estudantes e as melhoras dos comportamentos a cada aula, sugerindo possibilidades para melhoria do atendimento.
- Escala de Avaliação do Aprendizado Musical: A escala avalia a técnica instrumental e a teoria musical.

A dinâmica das aulas

As aulas do projeto foram totalmente gratuitas, porém, no ato das inscrições foi solicitado aos pais e cuidadores a compra de um jogo de cordas de violino ou a contribuição financeira na quantia de vinte e cinco reais para que a coordenação do projeto realizasse a aquisição desse material. As aulas foram ministradas durante os sábados, no período dos

meses de março a junho do ano de 2017, sempre no período da manhã a partir das 10 horas, totalizando 14 encontros conforme cronograma estabelecido demonstrado no quadro 3 abaixo.

Os estudantes de violino foram musicalizados por meio da vivência lúdica, momentos em que, ao mesmo tempo no qual o estudante aprende a conhecer as notas, figuras musicais, claves, compassos, pausas, ritmos e ler partituras, inicia-se o ensino do Violino sem os rigores técnicos importantes. A técnica instrumental só foi cobrada posteriormente, respeitando o tempo de aprendizado de cada estudante.

Quadro 3 – Cronograma das aulas de violino

Cronograma das Aulas	
Dias	Março de 2017
04	1º Aula e 1º Avaliação
11	2º Aula de violino em grupo
18	3º Aula de violino em grupo
25	4º Aula de violino em grupo
Dias	Abril de 2017
01	5º Aula de violino em grupo
08	2º Avaliação
29	6º Aula de violino em grupo
Dias	Mai de 2017
06	7º Aula de violino em grupo
13	3º Avaliação
20	8º Aula de violino em grupo
27	9º Aula de violino em grupo
Dias	Junho de 2017
03	10º Aula de violino
10	Ensaio para a Apresentação
24	Audição da Turma

Com a intenção de melhorar o aprendizado das crianças com Síndrome de Down, foi criada uma sequência de ensino com uma sequência de procedimentos habituais rotineiros (com pouca variação de mudanças) para que fosse garantida a ampliação da atenção, memória e percepção das crianças, já que a aula teria uma duração de 45 minutos.

Foram utilizados recursos auditivos para estabelecimento de uma rotina, como, por exemplo, uma música sempre tocada no violino pelo professor regente, para garantir o início

da aula e entrada das crianças em sala e, também, uma música para comunicar o término da aula, guarda dos violinos nos estojos e despedida. Segue abaixo como exemplo o modelo de uma sequência de ensino utilizada na primeira aula do projeto, que representa bem a dinâmica das demais aulas:

Quadro 4 – Fluxograma da sequência de ensino da primeira aula

Fluxograma da sequência de ensino
1 - Música de entrada
2 - Aquecimento corporal
3 - Abertura do violino do estojo
4 - Apresentação do violino e suas partes
5 - Apresentação do nome das cordas do violino
6 - Exercícios musicais com a técnica do “Bico de Pato” ou “ <i>Pizzicato</i> ”
7 - Música de despedida
8 - Guardar os instrumentos nos estojos

Características dos participantes

Nesse ponto faremos a descrição das principais características dos participantes escolhidos exclusivamente para serem analisados. Todos serão intitulados por letras maiúsculas. As três crianças participantes com a síndrome de Down serão nominalmente chamados de participantes A, participante B e participante C. Os participantes típicos (Sem transtornos do desenvolvimento) serão designados por participante D, participante E, participante F e participante G.

O participante A: é uma criança do sexo masculino, idade de 09 anos, apresentava comportamento retraído, tímido, calado, na maioria das vezes durante as atividades permanecia afastado do grupo, não respondia à maioria dos comandos ministrados pelos professores regentes e monitores que o acompanhavam, não falava muito. Foram poucas as vezes que interagiu com os professores, monitores e crianças. Se distraía com grande facilidade.

O participante B: é uma criança do sexo masculino, idade de 09 anos, apresentando um comportamento bastante participativo, demonstrando muita atenção aos conteúdos apresentados nas aulas, observador, falava, gostava de falar com o professor e responder às

perguntas sempre que provocado. Algumas vezes chegou a convidar seu colega participante A para interagir nas atividades. Chegando a corrigir a postura/posição no instrumento do participante F. Sempre atendia bem aos comandos solicitados, porém, em algumas vezes, recusava-se a realizá-los.

A participante C: é uma criança do sexo feminino, com a idade de 09 anos, na maioria das atividades desenvolvidas expressava em seu comportamento muita atenção com as atividades, concentração, respondendo às perguntas sempre que provocada nas aulas e avaliações. Atendia bem a todos os comandos, poucas vezes se distraía e em algumas aulas apresentou cansaço físico.

O participante D: é uma crianças do sexo feminino, com a idade de 08 anos, expressava bastante atenção e interesse nas atividades, sempre obedecia aos comandos ministrados, respondia todas as perguntas quando questionada. Demonstrava grande sociabilidade com os colegas.

O participante E: é uma criança do sexo feminino, com idade de 08 anos, também muito participativa, concentrada, sempre obedecia aos comandos ministrados, demonstrava interesse nas aulas, respondendo a todos os comandos.

O participante F: é uma criança do sexo feminino, com idade de 08 anos, bastante comunicativa, gostava de perguntar, muito observadora e atenciosa, sempre participava das atividades inclusive questionando algumas.

O participante G: é uma criança do sexo masculino, com idade de 07 anos, muito atento, participativo, demonstrava muita alegria e empolgação nas aulas. Sempre participava de todas as atividades, obedecendo aos comandos dos professores e monitores.

Segue a relação de participantes da amostra no quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Alunos participantes da amostra

Aluno participante	Idade	Sexo	Características
A	Nove anos	Masculino	Com Síndrome de Down
B	Nove anos	Masculino	Com Síndrome de Down
C	Nove anos	Feminino	Com Síndrome de Down
D	Oito anos	Feminino	Sem Transtornos
E	Oito anos	Feminino	Sem Transtornos
F	Oito anos	Feminino	Sem Transtornos
G	Sete anos	Masculino	Sem Transtornos

Descrição do local

As aulas ocorreram no auditório do Programa de Pós Graduação em Artes da UFPA, situado na Av. Magalhães Barata, n°611, bairro de São Brás, na cidade de Belém do Pará. O PPGARTES possui uma ótima localização. Conforme foto abaixo:

Fotografia 1- Local da pesquisa: “PPGARTES/UFPA”



Fonte: acervo do autor

O prédio possui dois andares com uma entrada principal para o segundo piso através de uma pequena escadaria. Neste segundo piso, possui uma pequena biblioteca contendo um vasto acervo com vários livros na área de artes, dissertações de mestrado, revistas e periódicos científicos. Uma sala para a secretaria acadêmica onde está inserida a coordenação geral do PPGARTES; Três salas de aulas equipadas com *data show*, ar condicionado, caixa de som, quadro branco e cadeiras universitárias;

Uma sala onde funciona a coordenação do programa de mestrado profissional (PROFARTES) coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); um laboratório de informática com (09) nove computadores de última geração, com acesso à internet com banda larga. Dois banheiros, um masculino e outro feminino; uma copa, estruturada com uma geladeira, micro-ondas, bebedouro, mesa para refeições; e uma sala de espera com cadeiras e sofás com uma escada que dá acesso ao piso térreo.

O piso térreo possui uma sala onde fica localizado o Laboratório de Etnomusicologia (LABETNO) da Universidade Federal do Pará e, em outra sala, funciona o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), ligado ao Programa Cordas da Amazônia vinculado ao PPGARTES, assim como, o Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA/CNPq).

É nesta sala do NAPNE que, atualmente, ficam armazenados todos os materiais, documentos de pesquisas, violinos utilizados nos projetos, incluindo instrumentos de percussão utilizados em pesquisas de anos anteriores. Bem como também são armazenados materiais da Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA).

O piso térreo possui ainda um banheiro feminino e um masculino; um quintal com algumas cadeiras e mesas, uma sala de espera onde os pais e cuidadores ficavam aguardando suas crianças até o término das aulas; e um auditório onde aconteceram as aulas do projeto.

O local das aulas

O espaço do auditório comporta aproximadamente 40 pessoas confortavelmente, e dispõe de *data show*, tela de projeção, caixa de som, microfone, ar condicionado, uma boa acústica, várias cadeiras universitárias, uma porta lateral que dá acesso ao auditório, e uma porta frontal bem mais ampla, possuindo boa iluminação, com ambiente limpo e arejado, podendo ser utilizado para palestras, apresentações, ensaios e cursos.

Desde o início da pesquisa, todo o espaço foi devidamente preparado e organizado. Nos dias em que ocorriam as aulas, aos sábados, os pesquisadores e integrantes do grupo de pesquisa envolvidos, chegavam antes para realizar a afinação das cordas dos violinos, organização e afastamento das cadeiras do auditório, e organização de todo o prédio para que tudo funcionasse dentro dos conformes.

Cada integrante do grupo de pesquisa era designado para assumir uma função para que o projeto funcionasse em plena harmonia. Assim, um ou dois voluntários do grupo de pesquisa ficavam na portaria recepcionando os pais e cuidadores que conduziam suas crianças para as aulas de violino como demonstrado na fotografia 2 a seguir, onde pode-se verificar o salão do auditório onde ocorriam as aulas do projeto.

Na sala de espera ficavam também alguns voluntários, que recepcionavam os pais e cuidadores que, durante as aulas, aguardavam suas crianças. Outros pesquisadores se posicionavam dentro da sala do auditório apenas para realizar as observações das aulas. Outros atuavam como monitores auxiliando o professor (regente da turma) que ministrava as

aulas de violino. O papel desses monitores era indispensável no sentido de auxiliar todos os alunos principalmente os com Síndrome de Down.

Fotografia 2 – Auditório onde ocorriam as aulas de violino.



Fonte: acervo do autor

3.2. Opções Metodológicas

No decorrer da pesquisa, observou-se uma turma de (12) doze alunos de violino. Porém, para esta pesquisa, foram analisadas apenas (07) sete crianças no total (como descrito no quadro 1). Essas sete, (03) três crianças eram atípicas com síndrome de Down e (04) quatro crianças eram típicas (sem transtornos do desenvolvimento) com idades entre (06) seis e (09) nove anos.

Todas essas crianças participaram do projeto (experimental) de pesquisa e extensão “Violino em grupo: interdisciplinaridade e inovação de linguagem em crianças neurotípicas e crianças com Síndrome de Down”, e foram atendidos durante o primeiro semestre do ano 2017 no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA (PPGARTES).

Por conseguinte, com o intento de atingir o principal objetivo dessa pesquisa, de compreender como se dá a aprendizagem musical de crianças com Síndrome de Down em uma turma com crianças neurotípicas (sem transtornos do desenvolvimento que envolva

distúrbios significativos no funcionamento psíquico) através do ensino de violino em grupo, valeu-se da alternativa metodológica do estudo de caso, que, Yin (2001, p.32) define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para Chizzotti (2008), o estudo de caso evidencia uma pesquisa que recolhe informações de uma ou mais situações com o propósito de relatar um acontecimento, analisando os fatos com críticas avaliativas, com a intenção de recomendar sugestões para melhorias e soluções das dificuldades encontradas.

O estudo de caso tem por objetivo o conhecimento de um grupo específico em particular e pode trazer contribuições para a área educacional, desta feita, Penna (2015) observa que

um estudo de caso contribui, sim, para o desenvolvimento do conhecimento na área de pedagogia ou de educação musical, na medida em que permite conhecer, de modo sistemático e cientificamente controlado, uma realidade concreta – por exemplo, a prática pedagógica desenvolvida em uma determinada escola ou espaço educativo da Paraíba (ou de outra localidade). (PENNA, 2015, p. 101).

À vista disso, Penna (2015, p. 102) admite que o relato de estudos alicerçados em experiências vivenciadas no cotidiano consequentemente auxiliará na assimilação e entendimento dos fenômenos existentes. Além do mais, a realização de conexões entre o estudo observado e outros estudos de caso auxiliará como descobrir proximidades e disparidades entre os estudos, “num processo que vai firmando gradativamente elementos relevantes para a caracterização e a análise de determinadas problemáticas”.

A autora atesta ainda que “o conhecimento empírico decorrente de vários estudos de caso possibilita uma compreensão progressiva de diversas situações” (Penna 2015, p. 102). Portanto, quando se trata de uma situação vivenciada no dia a dia da sala de aula, o estudo de caso pode se tornar, então, bastante eficaz na compreensão das práticas de ensino e aprendizagem. Isto é percebido em sua consideração sobre a importância do estudo de caso para a educação:

Os estudos de caso mostram-se, portanto, como uma alternativa adequada e produtiva para investigar diversos fenômenos pedagógicos, quando os problemas/questões de pesquisa estão voltados para *conhecer e analisar uma situação educativa existente*. Adotando questões deste tipo, o pesquisador aborda práticas de ensino e aprendizagem que ocorrem em situação real, natural e atual, considerando que não pode focalizá-las de modo isolado, pois há diversos fatores contextuais a serem levados em conta para que seja possível compreender tais práticas (PENNA, 2015, p. 104).

Para Martins (2008, p.11-12), realizar e conduzir um estudo de caso não é tarefa fácil: exige do pesquisador paciência e habilidade. Contudo, o estudo de caso indicará o rumo para

que o pesquisador entenda com profundidade a conjuntura que circunda os “fenômenos sociais complexos”, o que o auxiliará na busca por respostas que expliquem as informações encontradas.

Yin (2001) corrobora para o mesmo entendimento de que o estudo de caso ajuda a entender fenômenos sociais difíceis de serem compreendidos e pode ser uma boa alternativa metodológica quando as questões pesquisadas apresentam perguntas do padrão: “como” e por que”, ou seja, quando não se dominam os fenômenos. Segundo Yin (2001, p.21) “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

Sobre as características do estudo de caso, Martins (2008, p. 4), entende que, ao fazer a comunicação do estudo de caso, o pesquisador não precisa se valer de muitas informações ou relatos minuciosos além da medida. Pois, a abundância de informações acabará desagradando e desestimulando a continuação da leitura do texto. Neste sentido, o autor afirma que o “Estudo de Caso se tornará exemplar se revelar análises em profundidade, não em extensão”.

Técnicas de Coleta de Dados

Quanto à técnica de coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa as fontes de evidências foram a observação direta, a observação participante, a produção de um diário de campo no qual eram realizados registros e anotações dos eventos e dados compilados para posteriormente serem analisados, bem como algumas fotografias e gravações de vídeos realizados através de uma câmera instalada em um notebook posicionado estrategicamente em um ponto específico da sala de aula, para que não chamasse tanto a atenção das crianças, distraindo-as do foco das aulas.

Todas essas técnicas foram escolhidas em decorrência do estudo, para compreender a análises de dados e informações das aulas de violino; logo, essas fontes foram se complementando para gerar os resultados do trabalho. Em concordância com Yin (2001, p.105) a utilização de evidências para a realização de um estudo de caso pode ser proveniente de variadas fontes incluindo a “observação participante e artefatos físicos”.

Escala de avaliação do aprendizado de violino

Outro instrumento de coleta de informações utilizado na pesquisa foi a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical criada dentro do Programa Cordas da Amazônia com o intuito de avaliar a aprendizagem dos estudantes de violino e viola na aplicação da proposta

metodológica de ensino coletivo (Anexo 04 e 05). Segundo Nobre (2011, p. 26), essa Escala de Avaliação do Aprendizado Musical foi “adaptada a partir da Escala de Verificação do Comportamento Verbal e Não-Verbal do estudante desenvolvida por DeFreitas (2007)” e tinha como objetivo inicial mensurar a aprendizagem musical de alunos de violoncelo e, posteriormente, foi adaptada para a avaliação dos estudantes de violino.

E, ainda, conforme Rodrigues (2012, p. 66), no ano de 2008 o coordenador do Programa Cordas da Amazônia, Áureo firmou parcerias com os demais professores e coordenadores do PCA no momento, “Antônio de Pádua Batista, Társilla Rodrigues, Patrícia Moura e Eduardo Florentino”, o que resultou em adaptações para os itens da escala de avaliação do violino e viola.

A escala é composta por 05 itens referentes à técnica instrumental a ser adquirida pelo estudante para execução dos instrumentos violino e viola que são (a) Posição do Instrumento e Postura do Músico (PIPM); (b) Posição da Mão Esquerda (PME); (c) Posição da Mão e Braço Direito (PMBD); (d) Qualidade Sonora (QS); e (e) Afinação (Afin.); e 01 item referente ao entendimento teórico do estudante. A escala é constituída de duas subescalas que são: Definição Operacional do Comportamento do Estudante e Verificação de Comportamento Não-Verbal do Estudante. (RODRIGUES, 2012, p. 48 - 49).

Essa escala de avaliação se adapta às necessidades deste estudo, e é amplamente utilizado nas pesquisas do grupo (GP-TDDA/CNPq). Para Martins (2008), as pesquisas iniciais, nas ciências humanas, acabam encontrando dificuldades de localizar instrumentos de coleta de dados experimentados que auxiliem no desenvolvimento das pesquisas. Portanto, “o uso de instrumento já testado poderá garantir confiabilidade e validade às medidas a serem obtidas” (Martins 2008, p. 22).

A subescala 2 (anexo 5) trata-se de uma escala do tipo Linket, Martins (2008) declara que esse tipo de escala

foi desenvolvida por Rensis Likert, o início dos anos 30. Trata-se de um enfoque muito utilizado nas investigações sociais. Consiste em um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações, ante os quais se pede ao sujeito que externar sua reação, escolhendo um dos cinco ou sete pontos de uma escala. A cada ponto associa-se um valor numérico. Assim, o sujeito obtém uma pontuação para cada item, e o somatório desses valores (pontos) indicará sua atividade favorável, ou desfavorável, em relação ao objeto ou representação simbólica que está sendo medida. (MARTINS, 2008, p. 41).

Sobre a observação participante, no entendimento de Yin (2011), esse tipo de técnica de coleta de dados permite ser utilizada em situações do cotidiano, em grupos pequenos, que é o contexto desta pesquisa onde atuei participando ativamente de todas as etapas do seu desenvolvimento, inclusive como monitor auxiliando o professor regente da turma nas diversas atividades que envolviam auxílio aos alunos assistidos nas aulas. Mantendo contato direto com o objeto de estudo.

Ainda de acordo com esse autor,

a observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados (YIN, 2001, p. 116).

Sobre o envolvimento do pesquisador com seu objeto ou sujeito observado, Martins (2008) considera que o pesquisador pode ficar à vontade para escolher se decide participar do sistema investigado. “Em um Estudo de Caso o próprio pesquisador deve se envolver com o fenômeno e o ambiente pesquisado, ou seja, desempenhar o papel de um observador participante”, Martins (2008, p. 24).

Consequentemente, a observação direta foi realizada concomitantemente à atuação dentro do projeto, observando a atuação e a conduta comportamental dos participantes da pesquisa, o que incluiu as observações do ambiente de ensino e aprendizagem em sala de aula, entre outras atividades dessa natureza. “As provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado”, Yin (2001, p.115).

Sobre a autorização dos participantes

A pesquisa se deu com a participação voluntária dos alunos e seus respectivos responsáveis legais. Tivemos o cuidado de não expor e prejudicar os envolvidos. Para a realização da pesquisa foi solicitada autorização por escrito de todos os responsáveis legais dos participantes que concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 3). Segundo Penna (2015, p. 166), “o princípio de não prejudicar os envolvidos, de não lhes causar mal, envolve a questão do uso criterioso (e sigiloso) dos dados, da proteção dos participantes, e está relacionada ao anonimato”.

Com relação à permissão formal, Martins (2008, p. 10) afirma que “o papel do pesquisador deve ser claro para aqueles que lhe prestam informações, não podendo ser confundido com elementos que inspecionam, avaliam ou supervisionam atividades”.

Neste ponto, os participantes foram totalmente esclarecidos sobre a pesquisa e seus objetivos e métodos e, desta forma, decidiram participar da pesquisa livremente. Inclusive, autorizando o uso dos registros durante as intervenções (aulas) de violino entre todo e qualquer material entre fotos, filmagens, sons e documentos, para serem utilizados nos projetos de pesquisa do (GP-TDDA/CNPq).

Quanto à avaliação

Conforme Chizzotti (2008), o estudo de caso evidencia uma pesquisa que recolhe informações de uma ou mais situações com o propósito de relatar um acontecimento,

analisando os fatos com críticas avaliativas, com a intenção de recomendar sugestões para melhorias e soluções.

À vista disso, os procedimentos para avaliar os alunos de violino incluíram apenas três avaliações: a primeira antes de começarem as aulas e após a primeira aula, quando foi constatado realmente que todos os participantes eram ingênuos musicalmente (não musicalizados); a segunda e a terceira ocorreram durante o período das aulas (quadro 3).

Para se garantir a confiabilidade dos dados, quatro violinistas foram treinados como observadores independentes, para avaliarem simultaneamente os comportamentos dos estudantes de violino durante as avaliações realizadas com a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical elaborado no PCA.

Essa pesquisa procurou mensurar o que os alunos conseguiram aprender durante as aulas de violino, utilizando de um instrumento avaliativo (escala avaliativa), nesse sentido, em consonância com Martins (2008, p.23) “o pesquisador-autor poderá dar mais ênfase à avaliação quantitativa, e assim procurará mensurar, ou medir, variáveis”. Entretanto, buscou-se avaliar os alunos também no aspecto formativo com base em observações e, por esse ponto de vista, Martins (2008, p.23) admite que “o enfoque da avaliação poderá ser qualitativo e, nesse caso, buscará descrever, compreender e explicar comportamentos, discursos e situações”.

No tocante aos dados obtidos através da Escala de Avaliação do Aprendizado, todos foram organizados e processados no programa estatístico Microsoft Office Excel (EXCEL) que possibilitou o trabalho de edição de planilhas e gráficos que foram apresentados nos resultados.

Vídeos e fotografias

No que concerne às fotografias e vídeos, antes do início das aulas de violino pensamos em realizar gravações de vídeos através de um computador, para utilizar em observações posteriores, de momentos que puderam passar despercebidos. Assim, foi feito, pois, considerou-se que esse método poderia ser bastante viável trazendo melhorias significativas para o resultado da pesquisa. Como declara Loizos (2008, p. 137), “a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais”. O autor atesta ainda que

o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola. Qualquer ritual religioso, ou um cerimonial ao vivo (como um casamento), pode ser candidato, ou uma dança, uma

hora de ensino em sala de aula, ou uma atividade artística, desde fazer um sapato, até polir um diamante (LOIZOS 2008, p. 149).

Por essa fala, verifica-se a importância da utilidade das imagens realizadas em sala de aula, para posterior análise documental das informações. Pois, quando se está concentrado na observação do desenrolar das atividades, pode-se deixar escapar muitas informações valiosas dos eventos.

3.3. Intervenção Pedagógica

Durante a realização das aulas, foi solicitado aos pais e cuidadores para que não adentrassem a sala de aula, a menos em casos de extrema necessidade, visando diminuir ao máximo a influência destes no comportamento dos alunos. E foram ao longo desses momentos de espera que foram realizadas algumas “intervenções pedagógicas e psicopedagógicas” com os pais e cuidadores.

Por conseguinte, paralelamente à realização das aulas de violino, durante o mês de 2017, foram realizadas (03) três práticas pedagógicas junto com os pais e cuidadores dos estudantes. Estas práticas ocorreram sempre uma semana antes das avaliações e visavam explicar os objetivos do projeto de forma mais específica e aprofundada, levantando discussões de temas sobre a inclusão educacional e educação musical. Também foram elencados alguns fatores sobre como estes poderiam contribuir para o aprendizado musical de seus filhos em casa. Conforme Alves (2007),

a ausência de estímulos na síndrome de down significa regressão, até mesmo na fase adulta. A falta de informação e orientação faz com que muitas famílias acabem perdendo a oportunidade de fazer a criança down começar a se estimular logo nos primeiros meses de vida. Esta mesma família tem de ficar ciente de que a estimulação é tarefa de todos que o cercam. A família é reconhecida como fonte principal de sua socialização, satisfação pessoal e identificação. [...] A estimulação leva a modificações funcionais, principalmente quando há intervenções psicomotoras e pedagógicas. (ALVES, 2007, pág. 50).

Estes momentos de intervenção possibilitaram uma ampla troca de conhecimento entre pais, cuidadores, professores e alunos de graduação e pós-graduação envolvidos no projeto. Neste ponto, no que se refere às famílias, a prática dessas intervenções estão de acordo com os princípios admitidos por Espigares (2012), citado em Royo (2012, p. 308), que considera a parceria com a família uma excelente estratégia de ensino necessária na educação das pessoas com Síndrome de Down.

Vale ressaltar, ainda, que a união entre alunos de graduação e pós-graduação permitiu o contato destes com o ensino informal e uma educação não continuada e o treinamento teórico e prático a eles ofertados os estimulou na elaboração de pesquisas voltadas para o

estudo das potencialidades da música em diversos aspectos do desenvolvimento da aprendizagem de crianças com Síndrome de Down. Segue abaixo alguns registros de palestras e debates nas fotografias 3 e 4.

Fotografia 3 – Primeira intervenção pedagógica com os pais e cuidadores



Fonte: acervo do autor

Fotografia 4 – Sala de espera: intervenção pedagógica com os pais e cuidadores



Fonte: acervo do autor

Durante as primeiras intervenções pedagógicas, foram oferecidas aos pais, responsáveis e cuidadores, três palestras explicando sobre o desenvolvimento do projeto. O coordenador destacou que as crianças teriam apenas uma aula de violino de 45 minutos de duração durante a semana. E que o sucesso acadêmico musical dentro do projeto e fora dele dependeria do apoio e incentivo dos pais e cuidadores.

Foi informado também que não se poderia forçar a prática instrumental da criança por muitas horas, pois o excesso de exercícios no violino poderia machucar o dedinho da criança. Ficou esclarecido que o projeto se tratava de uma pesquisa, portanto, não de uma educação continuada, no sentido de oferecer um curso completo de violino em sua totalidade, o que seria inviável em apenas quatro meses de aulas.

Em vista disso, tratou-se da possibilidade de se obter a continuidade dos estudos musicais das crianças em uma escola pública especializada em música, como por exemplo, a Escola de Música da UFPA – EMUFPA, de uma importante instituição de ensino musical paraense que possibilita formação continuada através de cursos livres e profissionalizantes, porém, com um *déficit* de vagas para todas as crianças.

A EMUFPA foi criada em 1963, mas somente em 1991 recebeu o nome de Escola de Música, definindo sua identidade acadêmica na UFPA. Antes disso, adotou primeiramente a denominação de Centro de Atividades Musicais – CAM – e depois Serviços de Atividades Musicais – SAM -, que promovia, principalmente, por meio de sua orquestra e coral, em eventos musicais na cidade de Belém.

Em meio a esta discussão, veio à tona a problemática das reprovações nas escolas regulares, inclusive a dificuldade de se obter aprovação em um processo seletivo musical para o ingresso em uma escola especializada de música, pela dificuldade da oferta de vagas para todos os candidatos. Para estas adversidades, foi lançado o desafio para modificações nesse tipo de política.

Para a continuidade dos estudos de violino após o término do projeto de pesquisa, e conjuntamente, reforçar uma futura tentativa de ingresso nas escolas especializadas, apontou-se a contratação de professores particulares de violino, de acordo com o interesse dos pais e cuidadores.

A questão da inclusão também foi tratada quando descrito o ambiente da sala de aula. A formação da turma ocorria com a junção de crianças atípicas com Síndrome de Down e crianças típicas (sem transtornos). Acontecendo neste ambiente, um dos mais nobres objetivos do projeto é o de ensinar desde cedo a conviverem livres de preconceitos com a diversidade.

Como complementou o professor Áureo DeFreitas em sua fala na palestra:

“- Ensinamos os filhos de vocês a seguirem comandos, a conviver em uma comunidade, a ter disciplina. Agora é claro utilizamos o conteúdo musical para que isso ocorra. Gente, se alguma criança sair tocando alguma coisa, bravo! Agora, se não conseguir, não tem problema, porque é muito cedo para se decidir alguma coisa”.

Discutiu-se também sobre os benefícios inegáveis proporcionados pela educação musical na vida das crianças, ilustrado através de resultados de projetos já desenvolvidos em anos anteriores através do Programa Cordas da Amazônia – PCA, que resultaram em exemplos de sucesso tais como, o aluno Luís Gustavo que atualmente reside e estuda música com bolsa de estudo na Suíça. E a aluna de graduação da UFPA e atualmente pesquisadora do PCA, Gabriela Cavalcante.

Tratou-se, ainda, sobre a autorização por parte dos responsáveis legais das crianças para a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (anexo 3). Posto isto, reiterou-se a importância da colaboração dos pais para que os estudantes de mestrado e doutorado pudessem desenvolver suas pesquisas e concluir seus cursos. Através dos resultados, todos poderiam, sim, contribuir de alguma forma para modificações e inovações nas políticas públicas governamentais na área da educação.

No decorrer dos debates alguns pais se manifestaram, agradecendo a oportunidade que seus filhos obtiveram e parabenizaram a iniciativa de desenvolvimento do ensino da música de forma inclusiva. Alguns observaram que o trabalho musical inclusivo em Belém ainda era muito embrionário e que já haviam procurado e até mesmo encontrado programas voltados para o trabalho com crianças com transtornos dentro da universidade, porém, apenas programas voltados para o desenvolvimento comportamental e não para a música especificamente.

Uma das mães alegou estar muito feliz e desejou que todos pudessem alcançar seus objetivos de uma forma plena, desejando que todas as crianças pudessem ser os protagonistas dessa história e desse processo, contribuindo para o desenvolvimento do projeto.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa, discutindo-os à luz das pesquisas e teóricos anteriormente mencionados neste relatório de pesquisa.

4.1 O Processo de Aprendizagem da Música das Crianças com Down

Os participantes escolhidos para compor a amostragem dessa pesquisa serão denominados por letras maiúsculas. Os participantes atípicos (com síndrome de down) serão chamados de participante A, participante B, participante C. Os participantes típicos (Sem transtornos do desenvolvimento) por participante D, participante E, participante F e participante G. Todos esses (07) sete participantes (quadro 1 e 5) foram escolhidos dentre os (12) doze participantes através do critério de assiduidade nas aulas e avaliações realizadas.

As aulas de violino ocorreram no auditório, que como mencionado anteriormente, era organizado previamente para receber os participantes. Para facilitar o aprendizado das crianças, os violinos eram afinados, organizados por tamanho e separados dentro de estojos com zíper em cores diferentes. Eram disponibilizados (04) quatro violinos $\frac{3}{4}$ com estojos na cor preta para crianças maiores e (08) oito violinos $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ com estojos na cor vermelha para crianças menores. E um violino com estojo azul para o professor.

Os professores de violino que atuaram no projeto como “professores regentes” à frente da turma de violino foram o Ian Felipe Sousa de Souza (Estudante de graduação da UFPA) e a professora Sara Carolinne Costa Pantoja (Formada em licenciatura plena em música pela UEPA).

As aulas foram ministradas durante os sábados, nos meses de março a junho do ano de 2017, sempre no período da manhã a partir das 10 horas com duração de 45 minutos. Para a realização da descrição, foram escolhidos 11 encontros de um total de 14 realizados pelo projeto (quadro 3).

Primeira aula e primeira avaliação

O primeiro dia de aula ocorreu no dia 04 de março de 2017 e iniciou com muita empolgação, entusiasmo e alegria por parte de todos os envolvidos no projeto, principalmente as crianças que aparentavam estar ávidas pela descoberta do que iria acontecer na aula.

Nesse dia, a turma foi formada por (09) nove crianças no total, e a aula foi iniciada pelo professor Ian tocando a música de entrada “can-can” do compositor Jacques Offenbach, utilizada como estímulo sonoro para indicar o início da aula (conforme figura 1). Ele veio tocando desde a sala de espera onde os alunos aguardavam, até a sala de aula onde os alunos adentraram e sentaram no chão formado um semicírculo de frente para o professor.

Figura 1 – Partitura da música de entrada

92. CAN-CAN - Orchestra Arrangement Jacques Offenbach
Arr. John Higgins

Allegro

Em seguida, a professora Sara, assumiu a turma com um alegre “bom dia”. Houve a apresentação dos nomes dos professores, alunos e todos os monitores do projeto. Ao término das apresentações, todos ficaram de pé e a professora conduziu um aquecimento corporal acompanhando pela canção “Levantar o Braço” (gravada pela personagem infantil Vovó Mafalda interpretada por Valentino Guzzo).

“Levantar o Braço”

Levantar o braço
Levantar o outro
Fazer um bambolê
E mexer o pescoço.

Olha para cima
Olha pro sapato
Olha pro amiguinho
E dá um abraço.

E manda um beijo (variação final).
E senta devagar (variação final).

Ao final do aquecimento, todos voltaram a ficar sentados com as perninhas cruzadas e permaneceram assim até o final da aula. Foi explicado acerca do posicionamento que o músico deveria ter ao segurar o violino quando estivesse sentado ou em pé, sempre mantendo uma postura elegante de um bom músico violinista. Apenas uma aluna percebeu a presença do computador que filmava a turma, e de vez em quando acenava para a câmera.

Posteriormente, um a um, os alunos foram chamados para saírem dos seus lugares e buscarem seus instrumentos de acordo com a indicação da professora, que, ao seu comando, puderam abrir o estojo e manipular o violino com as suas mãos, conhecendo o instrumento. Para essa atividade, o participante A não quis obedecer ao comando da professora, e o monitor levou o violino até ele, porém, em seguida ele demonstrou bastante interesse em manipular o instrumento, participando ativamente da atividade. Logo, foi realizada a apresentação do violino e de todas as suas partes que o compõe para toda a turma, tais como: o corpo, espelho, queixeira, estandarte, cravelha, cavalete, voluta, e o botão que sustenta o estandarte. Após a apresentação de cada item, as crianças repetiam os nomes das partes do violino verbalmente em conjunto, e observamos que o participante B respondia também junto com a turma.

A próxima atividade foi aprender a pegar o violino com a mão esquerda, segurando-o pelo seu corpo igual a um violão. Em seguida as crianças aprenderam os nomes das cordas do violino, uma a uma progressivamente de baixo para cima, da corda mais fininha para a mais grossa. Deste modo, a primeira nota aprendida foi a corda Mi, que foi repetida em voz alta quatro vezes por todos, menos pelo participante A que, a partir desse momento, se manteve concentrado apenas em manipular o violino, buscando conhece-lo. Algumas vezes ele guardava o violino no estojo e em outros momentos, ele o retirava novamente. Faltando alguns minutos para o final da aula ele interrompeu sua tarefa e não quis mais participar. Durante essa aula ele sempre mantinha o olhar com o monitor e através de gestos ele se comunicava com ele.

Sem demora, a mesma corda foi tocada utilizando-se a mão direita apoiada com o dedo polegar embaixo do espelho e o com o dedo indicador beliscando a corda. Para ensinar isso, a professora se utilizou do exemplo do “bico de pato” que consistia em utilizar os dois dedos (polegar e indicador) formando o “biquinho do pato”, uma metáfora para o entendimento da técnica do *pizzicato* que é muito utilizada para tocar alguns instrumentos como violino e viola, entre outros, beliscando as cordas.

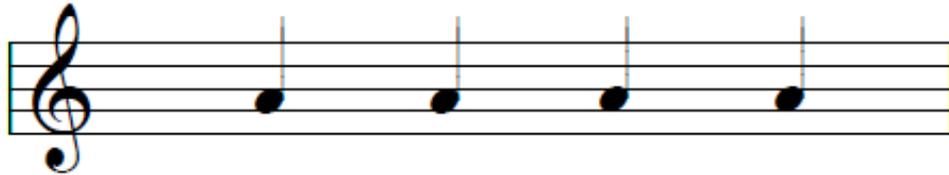
Isso foi bem assimilado por todos, que, ao comando da professora, tocaram e cantaram simultaneamente a nota Mi quatro vezes, todos juntos em um ato contínuo (Figura 2).

Figura 2 – Exercício praticado na corda Mi



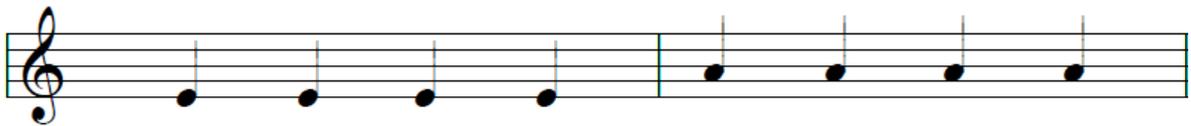
A próxima nota trabalhada foi a nota Lá do mesmo modo como aprenderam a nota Mi (Figura 3).

Figura 3 – Exercício praticado na corda Lá



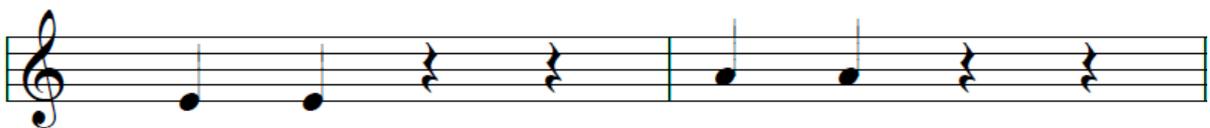
Ao compreenderem a atividade, a professora inseriu um exercício com as duas notas (Figura 4), que foi repetido várias vezes até a sua assimilação total por parte dos alunos.

Figura 4 – Exercício praticado nas cordas Mi e Lá



Logo após, a professora explicou sobre o silêncio que é representado na música pela pausa. E assim, os alunos fizeram mais um exercício e dessa vez incluindo a pausa (Figura 5).

Figura 5 – Exercício praticado com a pausa



Durante todas essas atividades, o participante A apenas manipulou o instrumento o conhecendo, ele pareceu gostar muito dessa atividade. Às vezes, ele observava os demais alunos e mantinha a postura e a posição de segurar o violino pelo corpo, como a postura para portar o violão. Em outros momentos ele guardava o violino no estojo e retirava novamente continuando a manipulá-lo, ele também gostou muito dessa atividade. Já o participante B fez a atividade juntamente com os demais alunos com muito interesse e atenção, obedecendo aos comandos solicitados, todavia, percebemos que ele tinha certa dificuldade em manter o formato correto do “bico de pato”.

Para indicar o término das atividades, o professor Ian que conduzira a turma tocando a música de entrada, tocou também a música de despedida “Movimento Perpétuo” do volume 1 do método Suzuki para violino (Figura 6), e a professora explicou que sempre que ouvissem essa música todos deveriam guardar seus instrumentos no estojo e formarem uma fileira para seguirem para a sala de espera onde os pais, responsáveis e cuidadores os aguardavam. E todos assim o fizeram.

Figura 6 – Partitura da música de despedida



Ao final dessa primeira aula do projeto, ocorreu uma avaliação do conhecimento musical de todos os alunos, denominada “avaliação de base” sendo constatado que eles não tinham conhecimentos práticos e teóricos em relação ao violino, ou seja, para o projeto estavam ingênuos musicalmente.

Segunda aula

A segunda aula ocorreu no dia 11 de março de 2017 e contou com a presença de (11) onze alunos no total, sendo (04) quatro alunos atípicos e (07) seis alunos típicos. A partir dessa aula foi inserida mais uma aluna com síndrome de Down, que será identificada como participante C. Portanto, a partir dessa segunda aula, teremos agora (03) três alunos com (SD) que serão observados e analisados na pesquisa, Sendo eles: o participante A, o participante B e a participante C.

No tocante à organização do espaço, durante reunião após a primeira aula, os pesquisadores entenderam que o semicírculo formado pelas crianças era ruim, portanto, resolveram sinalizar o chão com marcadores para que as crianças se posicionassem bem em cima das marcações. Essa ideia foi muito boa, pois realmente os alunos começaram a se posicionar corretamente em um formato de meia-lua. Observamos que a proximidade dos estudantes de violino favoreceu o aprendizado coletivo, algumas vezes as crianças aprendiam o conteúdo observando o colega ao lado.

Essa segunda aula foi totalmente conduzida pelo professor Ian, que tocou a música de entrada conduzindo os alunos da sala de espera até a sala de aula, realizou mais uma vez a

apresentação dos nomes das crianças. Em seguida todos ficaram de pé e foi realizado o aquecimento corporal cantado por todos, explicitado na primeira aula.

Depois, o professor foi chamando nominalmente cada aluno presente para pegar o seu instrumento e voltar para seus lugares sentando no chão e deixando o violino à frente. O professor fez questão de lembrar cada parte que compõe o violino: cavalete, queixeira, espelho, cravelha, estandarte, tampo, braço, voluta, sempre solicitando que os alunos repetissem em voz alta cada nome.

Após essa parte, foi dado o comando para que, com calma, todos retirassem os instrumentos e colocassem em cima do estojo. Dessa vez, o professor perguntava aos alunos os nomes de cada parte do violino enquanto elas iam respondendo. Os participantes B e C também repetiram em voz alta cada nome.

Posteriormente, o professor pediu para que todos pegassem o violino com a mão esquerda apoiando o nas pernas cruzadas e, na fotografia, podemos ver a participante C, a terceira menina da direita para a esquerda, segurando o violino na posição correta juntamente com as demais crianças, demonstrando entendimento dos comandos ministrados (fotografia 5). Nesse momento, a participante F fez uma pergunta: - Por que não pode ser com o queixo? Professor responde: - Porque só depois que vamos ver isso ai!

Fotografia 5 – Segunda aula da turma: “violino apoiado sobre as pernas”



Fonte: acervo do autor

Em continuação, solicitou que todos levantassem o dedinho polegar pedindo que apoiassem ele sob o espelho. Nesse momento, ele cobra silêncio das crianças que exploravam com curiosidade o som produzido pelo instrumento, recomendando que ninguém mexesse na cravelha, porque as cordas poderiam arrebentar e machucar o rostinho da criança.

Fala do professor: - Vou tocar uma vez e vocês observem (figura 1) exercício praticado na corda Mi.

Fala do professor: - Vamos agora todo mundo juntos, tocando bem leve na corda, todo mundo na posição. Postura! Todo mundo junto! Preparou! Bem leve!

Isso foi repetido até a assimilação, e sempre que as crianças terminavam o exercício o professor parabenizava-os com “muito bem”, “muito bom”, “é isso aí”. Em seguida o exercício foi realizado na corda Lá (figura 2).

Observamos que durante todas essas atividades os participantes B e C estavam concentrados, atentos e obedecendo aos comandos ministrados. Já o aluno A apresentou dificuldade para obedecer aos comandos dados pelo professor regente. Apesar de integrado ao grupo, aparentava distração e dificuldade de assimilar as recomendações e comandos do professor. No entanto, sempre observava os colegas fazerem o exercício tentando imitá-los.

Em continuação, o professor regente lembrou a sequência aprendida na aula anterior tocando uma vez para que todos escutassem o exercício praticado nas cordas Mi e Lá (figura 3). Fala do Professor: - Agora vocês! Preparou! Atenção! Postura!

Logo depois, os alunos foram lembrados da sequência musical com a inclusão da pausa vista na aula anterior, quando o professor explicou o seu significado na música (figura 5).

Observamos que, apesar dos participantes B e C estarem executando o comando determinado pelo professor, eles ainda não haviam assimilado totalmente a técnica do “bico de pato”, principalmente a participante C, que iniciava seus estudos exatamente nesse segundo dia de aula.

Ao término do exercício, o professor revisou os nomes das partes do violino e adicionou mais conteúdo ensinando as notas Ré e Sol. Solicitou que todos ficassem de pé e revisou os exercícios praticados, solicitando mais qualidade na execução do som, e leveza no toque do polegar nas cordas.

Fala do professor: - ok! Agora todo mundo cantando e tocando! Mais uma vez! Preparou! Exercícios praticados com a pausa (figura 5).

Fala do professor: - Muito bem! Isso mesmo!

Ao término do exercício, o professor fez a seguinte pergunta: - o que significa essa música aqui? E tocou a música de despedida (figura 6), todos entenderam que chegava a hora de guardar os instrumentos e ir embora para casa.

Terceira aula

A terceira aula ocorreu no dia 18 de março de 2017 e estavam presentes (09) nove alunos. A professora Sara assumiu a turma conduzindo as crianças até a sala de aula tocando a música de entrada (figura 1).

A professora iniciou a aula com um alegre “bom dia”. Solicitou que todos ficassem de pé e fez o aquecimento corporal cantado “Levantar o braço”. Um a um todos foram chamados a sair dos seus lugares e pegar o violino de acordo com o seu tamanho, violinos menores para crianças menores e violinos maiores para crianças maiores.

Até nesse ponto da aula podemos notar que os comandos eram todos bem executados por todas as crianças que realizavam bem todas as tarefas solicitadas. Os participantes B e C demonstraram bastante interesse em todas as atividades, participando ativamente, respondendo aos comandos ministrados, participando do aquecimento corporal, pegando e abrindo o instrumento logo após os comandos.

Contudo, até esse momento o participante A se manteve afastado do grupo com a cabecinha baixa, procurando esconder o rostinho aparentando vergonha. Mesmo sendo motivado e convidado a participar ele não respondia. Não se sentou no chão junto com as outras crianças, também não participou do aquecimento e não foi buscar o violino quando chamado. Dessa vez a monitora não pegou o violino para ele, como ocorrido na primeira aula, porém, esperou que ele o fizesse sempre o motivando a isso.

Em continuação à aula, a professora solicitou que todos ficassem de pé com o violino na mão. Só então o participante A engatinhou até seu violino e voltou ao seu lugar agachando-se, porém, durante a atividade ele permaneceu sentado apenas manipulando o instrumento, o guardando e retirando novamente do estojo. Nesse dia, foi ensinado que o violino agora seria posicionado no queixo, por essa razão, foi incluída uma sequência de três passos: 1 – segurar o violino com a mão esquerda, 2 – elevar o violino para frente, 3 – colocar o violino entre o ombro esquerdo e o queixo. Isso foi bastante repetido até a assimilação de todos.

Alguns participantes como B, e F, apresentaram dificuldade em realizar a sequência e manter corretamente a posição, confundindo direita com esquerda. Em um momento, o B chama a atenção do F, que estava com a posição errada. Para isso, algumas vezes a professora ficava de costas para os alunos com o intuito de facilitar o aprendizado até eles

compreenderem o posicionamento. Sempre que ela ficava de costas o participante B também virava junto e a monitora corrigia a posição com cuidado. O participante B demonstrou cansaço em manter a posição e agachou, ficou disperso e saiu do seu lugar para observar o computador que gravava a aula, mas ao ser chamado de volta ao seu lugar, retornou rapidamente. O mesmo cansaço foi demonstrado pela participante C, que agachou por um momento, mas logo levantou ao comando da professora.

Fala da professora: - Agora mantendo a posição, todo mundo vai levantar a mão e fazer o “bico de pato” comigo! Assim! Muito bem! Muito bom! Parabéns! E na fotografia 6 abaixo, podemos ver o participante B, o primeiro menino de camisa branca da direita para a esquerda na foto, e a participante C, a quarta menina com vestido branco, juntamente com as demais crianças participando da atividade, já com o violino no queixo demonstrando entendimento, concentração, atenção, mantendo o foco na professora e imitando os seus gestos. Também se pode ver o participante A, a oitava criança no canto esquerdo ao fundo da foto, sentado com os braços entre as pernas, sem querer participar, distraído, sem praticar os comandos.

Fotografia 6 – Terceira aula: crianças fazendo o “bico de pato”



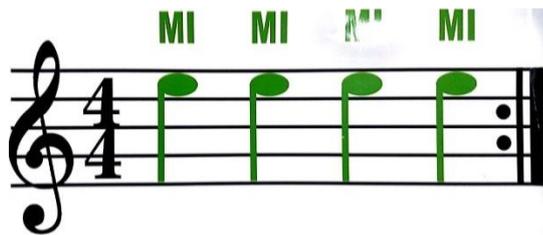
Fonte: acervo do autor

Fala da professora: - Agora vamos pegar o dedo polegar e colocar no espelho, bem em cima da parte preta, sem mexer no dedo.

Em prosseguimento à aula, nesse dia foi utilizado um recurso visual da partitura impressa em um papel A3 pendurado em um barbante. A professora apontava demonstrando o que eles estavam tocando conforme figura 7 abaixo.

Fala da professora: - Nós vamos começar pela corda Mi! Qual é a corda Mi? É a primeira corda do violino, a mais fininha.

Figura 7 – Recurso visual utilizado na aula: “partitura Mi”



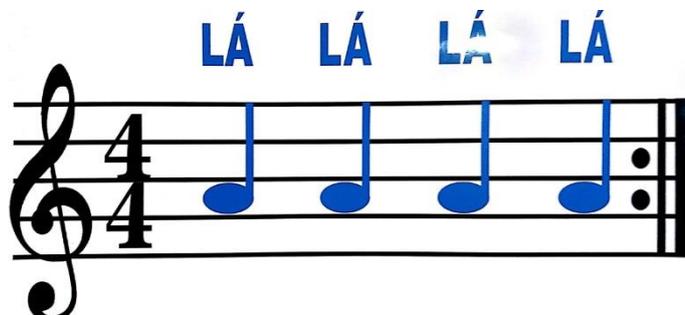
Fonte: criação do projeto

Durante essa atividade, o participante A continuou sentado, apenas manipulando o violino, supervisionado pela monitora.

Mais uma vez o participante B demonstrou cansaço em permanecer de pé e sentou, porém continuou fazendo o exercício. A participante C fez todo o exercício perfeitamente. Nessa aula, os monitores tiveram uma importância fundamental para o bom andamento da aula. Sem a atuação deles, a professora teria que dispor uma grande quantidade de tempo corrigindo individualmente as posições dos alunos.

Posteriormente, o mesmo exercício foi realizado com a corda Lá, na segunda corda do violino. Aqui, também, foi utilizado mais um recurso visual como estratégia de ensino (Figura 8).

Figura 8 – Recurso visual utilizado na aula: “partitura Lá”



Fonte: criação do projeto

Em seguida, todos os alunos seguiram o exemplo do participante B e também se sentaram no chão. A professora esperou que eles descansassem um pouco e pediu que ficassem de pé. O outro exercício inserido foi a sequência das notas Mi e Lá. O exercício foi

repetido várias vezes. Logo após, a música de encerramento foi tocada e os alunos foram guardando seus instrumentos.

Quarta aula

A quarta aula ocorreu no dia 25 de março, e foi ministrada pelo professor Ian. Nessa aula foram realizadas todas as seqüências de ensino habitual das aulas, aquecimento corporal, apresentação das partes do violino, seqüência de três passos para colocar o violino no queixo foi realizada: 1 – segurar o violino com a mão esquerda, 2 – elevar o violino para frente, 3 – colocar o violino entre o ombro esquerdo e o queixo. Mais uma vez os recursos visuais foram utilizados, e exercícios também foram praticados com as cordas Ré e Sol. O professor fez perguntas revisando os nomes de todas as cordas do violino.

Essa foi a primeira aula que o participante A integrou-se mais ativamente em algumas atividades. Logo, bem no início da aula, ele manteve um comportamento indiferente, engatinhou pela sala, se interessou pelos marcadores colocados no chão para indicar o posicionamento das crianças. Os monitores e o professor tentaram de diversas formas chamar sua atenção para as atividades e, por fim, conseguiram que ele pegasse o violino.

Como demonstrado na fotografia 7 abaixo, podemos identificá-lo no canto esquerdo da foto, ao fundo da sala, de camisa branca em pé com o violino ao lado da monitora. Ele ficou um bom tempo de pé junto com as demais crianças, mas logo se desinteressou.

Fotografia 7: Seqüência para manter o queixo na queixeira



Fonte: acervo do autor

No momento de execução das sequências, ele voltou a se interessar e imitava os movimentos, mantendo a posição e o seu olhar no professor. A monitora o auxiliava e ele conseguiu executar bem algumas tarefas como, por exemplo, manter a posição do violino entre o ombro e o queixo e, beliscando as cordas.

A respeito disso, percebe-se que o participante A, assim como o B e C, possui muita capacidade motora e cognitiva, pois, do ponto de vista da coordenação motora fina essa tarefa e posição são muito difícil de serem executadas e mantidas mesmo que por alguns minutos.

Os participantes B e C, assim como o restante das crianças típicas, responderam as perguntas iniciais feitas pelo professor, participaram do aquecimento, responderam as perguntas sobre os nomes das partes do violino, executaram todas as sequências e comandos solicitados, apenas já próximo ao final da aula eles apresentaram cansaço físico.

Quinta aula

A quinta aula ocorreu no dia 01 de abril, ministrada pelo Ian, seguiu a sequência de ensino, com aquecimento, apresentação do instrumento e suas partes, porém, foram acrescentadas algumas atividades como, por exemplo, a de percepção sonora. O professor, que anteriormente já havia ensinado o nome das cordas, agora escondia o violino das crianças e perguntava quais notas ele estava tocando, e os participantes iam respondendo.

Outra atividade adicionada à aula foram informações referentes ao entendimento teórico e, para isso, foram utilizados recursos visuais com imagens de símbolos musicais como pentagrama, pausa de semínima, barra de ritornelo, entre outros.

O participante A manteve o comportamento disperso, no entanto, na hora de pegar o violino ele obedeceu ao comando do professor, permanecendo apenas sentado manipulando o instrumento e, da metade da aula para o final, se desinteressou pela atividade, se mantendo afastado do grupo.

O participante B participou normalmente das atividades até a metade da aula, mas, depois disso, ele abandonou as tarefas voltou mais a se interessar pela aula. Várias vezes ele foi convidado pelos monitores a participar, porém, se manteve fora do grupo.

A participante C participou de todas as atividades, porém, já próximo ao fim da aula el demonstrou cansaço e permaneceu sentada apenas observando.

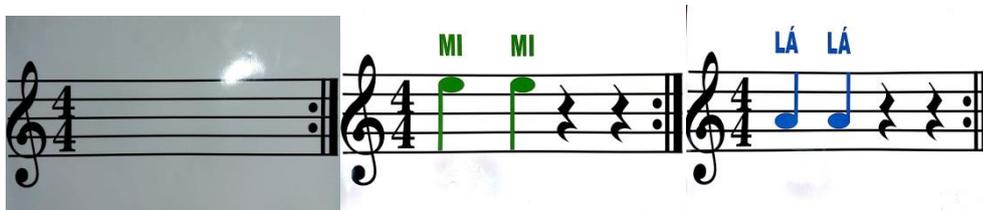
Segunda avaliação

A segunda avaliação ocorreu no dia 08 de abril e foi o professor Ian quem a conduziu. Os alunos da turma eram chamados individualmente sem a utilização da música de entrada, já

dentro da sala de aula os alunos ficavam de frente para o professor, enquanto esse repassava os comandos que o aluno seguia. Ao perceber algum traço de nervosismo, o professor tentava tranquilizar a criança.

Posteriormente, a sequência para posicionar o violino entre o ombro e o queixo era repassada e o participante era solicitado a fazer igual. Em seguida, tocava o exercício e solicitava que a criança repetir após ele. Com os três dedos em cima da corda Lá ele tocou uma sequência de quatro notas. E esperava a criança repetir. Em continuidade, ele apresentava os recursos visuais abaixo, e solicitava que a criança tocasse junto com ele os exercícios nas cordas Mi e Lá (figura 9).

Figura 9 – Recursos visuais: “partituras em A3”



Fonte: criação do projeto

Dando prosseguimento, eram feitas perguntas sobre os símbolos musicais apresentados através dos recursos visuais. Enquanto isso, dois avaliadores observavam e avaliavam os alunos de acordo com os seis tópicos da escala de avaliação.

Fotografia 8 – 1º avaliação: participante A



Fonte: acervo do autor

Destacamos anteriormente, (fotografia 8) a avaliação do participante A com SD, por este não ter pontuado em nenhum dos tópicos da escala de avaliação, pois, ao adentrar a sala, ele engatinhou até o canto se escondendo, mesmo assim, o professor continuou dando os comandos, fez as perguntas referentes ao entendimento teórico. No entanto, durante todo o processo ele continuou agachado, mantinha o contato visual com o professor, porém não interagiu, nem respondia a nenhum comando. As fichas da segunda avaliação dos participantes A, B e C com (SD) podem ser conferidas a partir do anexo 6.

Sexta aula

A sexta aula ocorreu no dia 29 de abril. Ministrada pelo Ian, seguiu comumente a sequência de ensino habitual, música de entrada, aquecimento, apresentação do instrumento e suas partes, acrescida de percepção sonora, sequência para posicionar o violino no queixo, exercícios nas notas Mi, Lá, Ré e Sol, perguntas e respostas sobre os símbolos musicais demonstrados pelos recursos visuais. Dando sequência à aula o professor parava por alguns instantes as atividades para que as crianças descansassem da posição e revisava os conteúdos teóricos nos recursos visuais.

Nesse dia, o participante A permaneceu integrado ao grupo ao lado das demais crianças, em alguns momentos sentados e em outros de pé, segurava o violino dentro do estojo. Sem interesse pela atividade, o aluno permanecia disperso.

O participante B iniciou a aula concentrado nas atividades, obedecendo bem aos comandos, demonstrando entendimento durante as sequências de ensino, porém, no momento do meio para o fim da aula, o aluno ficou distraído, e começou a imitar o comportamento do participante A. Começaram a ficar bem distraídos. Nesse momento da aula, os pesquisadores do projeto requisitaram a presença em sala do responsável pelo participante A, para mediação da comunicação e a aprendizagem.

A participante C nesse dia estava interagindo bastante com o professor, respondia bem às perguntas, permaneceu atenta até o final da aula praticando todos os exercícios.

Sétima aula

A aula aconteceu no dia 06 de maio, sendo ministrada pelo professor Ian, que seguiu novamente toda sequência da aula anterior: música de entrada, aquecimento, apresentação do instrumento e suas partes, acrescida de percepção sonora, sequência para posicionar o violino no queixo, exercícios nas notas Mi, Lá, Ré e Sol, perguntas e respostas sobre os símbolos

musicais demonstrados pelos recursos visuais. Nesse dia, foi ensinada uma sequência com os três dedos da mão esquerda ficando em cima da corda Lá

O participante A, nesse dia, apresentou distração e isolamento da turma, foi estimulado pelo professor e monitora a participar e acabou interagindo, começando a imitar o exemplo das posições realizadas pelo professor. Nesse dia, ele manteve o violino entre o queixo e o ombro sendo auxiliado pela monitora, fez junto com a turma os exercícios com a pausa de semínima nas notas Mi e Lá, porém, por um breve período de tempo.

Nesse momento da aula, o participante B que mantinha a sua atenção na aula e realizando os exercícios, abandonou a tarefa, e foi para perto do participante A. Os dois se distraíram com outras ações. A responsável pelo participante A novamente foi chamada para mediar na comunicação. A participante C realizou todas as atividades, apresentando apenas um pouco de cansaço apenas no final da aula.

Terceira avaliação

A terceira avaliação ocorreu no dia 13 de maio e foi conduzida pelo professor Ian, e foi realizada da mesma forma que a segunda avaliação. Os alunos da turma eram chamados individualmente e seguiam os comandos ministrados pelo professor. Além, da sequência para posicionar o violino entre o ombro e o queixo, a diferença nessa avaliação era a cobrança de um trecho da música “tema” do método Suzuki para violino, também conhecida como “brilha, brilha estrelinha” (figura 10).

Figura 10 – Trecho da música “tema” ou “brilha, brilha estrelinha”



Fonte: criação do projeto

Nessa avaliação o professor poderia repetir até três vezes as atividades, caso a crianças não conseguisse realizar corretamente. E, uma vez, enquanto o aluno observava e posteriormente ele deveria repetir o exercício. Em seguida, eram realizadas perguntas referentes ao entendimento teórico com a utilização de recursos visuais.

O participante A, da mesma forma como da segunda avaliação, não respondeu aos comandos. Já os participantes B e C como descritos na fotografia 9 acima, conseguiram participar da atividade, realizando os comandos solicitados e sendo avaliados em todos os

tópicos da avaliação. O que demonstra altos níveis de atenção, concentração, coordenação motora fina, compreensão e envolvimento.

Fotografia 9 – 3º avaliação participantes B, C e F



Fonte: acervo do autor

Algo que chamou a atenção de todos os pesquisadores presentes, inclusive do professor e dos avaliadores foi na avaliação da participante F (fotografia 9), que logo após o professor ter solicitado a repetição do trecho da música “tema”, a participante iniciou tocando a melodia da música e foi improvisando outros sons além da melodia tocada. Isso foi realizado pela aluna durante as três vezes que o professor solicitou e, foi uma ação bastante interessante. As fichas da terceira avaliação dos participantes A, B e C com (SD) podem ser conferidas a partir do anexo 6.

Ensaio para apresentação

No dia 10 de junho foi realizado o ensaio para a apresentação da turma que ocorreria no próximo encontro, no entanto, devido ao feriado e também aos dias facultativos, a apresentação foi transferida para o dia 24 de junho.

Nesse dia apenas quatro crianças compareceram ao encontro, por isso, houve uma breve preocupação por parte dos professores com relação ao dia da apresentação, devido ao baixo número de alunos. Porém, a aula seguiu sua sequência naturalmente. Nesse dia, foi inserido um teclado para realizar o acompanhamento musical de todos os exercícios musicais, incluindo a música a ser apresentada no dia do recital.

Levando em consideração a apresentação a ser realizada, a sequência de ensaio ocorreu da seguinte forma: 1 - Música de entrada (entrada e posicionamento das crianças no palco do auditório); 2 - Aquecimento corporal “levantar o braço”; 3 – Apresentação do nome das cordas do violino (com perguntas direcionadas aos alunos); 4 – Tocar exercício das cordas soltas; 5 – Apresentação das partes do violino (com perguntas direcionadas aos alunos); 6 – Tocar a música “Brilha, brilha estrelinha”; 7 – Música da despedida.

Ao observar a fotografia 6 abaixo, pode-se visualizar os participantes B, F e D da esquerda para a direita da foto posicionados no palco. Percebe-se o quanto o participante B pode se desenvolver no projeto, se socializando, mantendo a atenção e a concentração na prática dos exercícios desenvolvidos, praticando imitação através dos exemplos do professor e dos demais colegas, sempre obedecendo aos comandos e respondendo as perguntas. Todas essas respostas do participante B são resultados expressivos de como se deu a aprendizagem do aluno.

Fotografia 10 – Crianças no palco: “ensaio para a apresentação”



Fonte: acervo do autor

Recital

O recital de apresentação da turma ocorreu no dia 24 de junho pela manhã no auditório do PPGARTES/UFPA, no mesmo local das aulas. Porém, nesse dia todos os pesquisadores do PCA chegaram cedo para organizar e montar toda uma estrutura nova para o local, pois, como seria uma apresentação pública, foram colocadas todas as cadeiras no auditório, a porta externa do auditório que dava acesso à rua foi aberta, bom como foi instalada uma cortina no palco do auditório para criar ainda mais uma atmosfera de recital.

Os pais, cuidadores e familiares receberam convites para estarem presentes e prestigiarem a audição. Todos atenderam ao convite a poucos minutos do horário agendado o auditório estava praticamente lotado. Entretanto, quando todas as crianças da turma já estavam preparadas para entrar no palco, os participantes A e B não quiseram entrar no palco de jeito nenhum, se recusaram veementemente.

Por isso, a única aluna com Síndrome de Down a se apresentar no recital nesse dia, mesmo tendo faltado o dia do ensaio, foi a participante C, que se apresentou brilhantemente no palco junto com os demais participantes típicos D, E, F e G.

A sequência da apresentação ocorreu da seguinte forma: 1 - Música de entrada (entrada e posicionamento das crianças no palco do auditório); 2 - Aquecimento corporal “levantar o braço”; 3 - Apresentação do nome das cordas do violino (com perguntas direcionadas aos alunos); 4 - Tocar exercício das cordas soltas; 5 - Apresentação das partes do violino (com perguntas direcionadas aos alunos); 6 - Tocar a música “Brilha, brilha estrelinha” (figura 11); 7 - Música da despedida.

Figura 11 - Música “Tema” ou “Brilha, brilha estrelinha”



Fonte: criação do projeto

A apresentação foi um sucesso! E logo após o encerramento, houve uma comemoração entre os presentes no recinto, crianças, seus responsáveis e todos os envolvidos no projeto. Foi um momento de muita emoção, confraternização e agradecimento.

4.2 Avaliações da Aprendizagem Musical

Avaliação da aprendizagem musical é um tema que precisa ser discutido na área da educação musical, pois, até um tempo atrás se pensava em avaliação apenas do ponto de vista somativo, momento em que no ato de avaliar, o professor classificava os seus alunos apenas pelos resultados que eles obtinham nos testes e nas provas realizadas.

Porém, na atualidade, avaliar significa observar o desenvolvimento do aluno ao longo de todo processo educacional. Para saber se nosso aluno realmente aprendeu precisamos ter à nossa disposição mecanismos de avaliação para medirmos a aprendizagem dos alunos. Olhando por esse lado, avaliar torna-se vital para sabermos se estamos conduzindo um processo de ensino e aprendizagem eficaz.

Embora avaliação seja um tema bastante discutido nas outras áreas do conhecimento, ainda persiste a ideia de que avaliar em artes é difícil, uma vez que a avaliação não pode ser objetiva quando se trata de áreas que envolvem a criatividade ou, no caso da música, o que deve ser avaliado nem sempre tem uma resposta muito clara e simples. [...] Poucos tem consciência de que muitos problemas de planejamento residem no sistema de avaliação adotado. Isso porque em artes, em geral, e na música, em particular, perpetuou-se a concepção de que não podemos avaliar a produção artística do indivíduo em razão do grau de subjetividade envolvido. (HENTSCHKE; SOUZA, p. 8, 2003)

A escola precisa informar sobre o rendimento e o desenvolvimento dos alunos, os pais precisam ter um *feedback* sobre o desenvolvimento dos seus filhos. Bem como, a avaliação formativa precisa ser desenvolvida dentro do processo de ensino e aprendizagem em música. Desse modo, consideramos que o professor de música necessita ter ao seu dispor instrumentos e ferramentas que lhe auxiliem no processo avaliativo dos seus alunos, principalmente em uma sala de aula inclusiva, com alunos com necessidades específicas, como por exemplo, a Síndrome de Down. Nesse sentido, a avaliação possui grande relevância.

A avaliação tem uma grande importância na implementação dos programas de música e possui muitas funções, como: avaliar o processo do aluno; diária carreira do intérprete; motiva-lo; ajudar a melhorar o ensino do professor; manter o padrão da escola ou de determinada região ou, ainda, coletar dados para uso em pesquisas, gerando conhecimento para orientar outras situações de avaliação baseadas em sistemas mais adequados. (TOURINHO; OLIVEIRA, p.13, 2003).

No caso desse estudo, a avaliação dos alunos com síndrome de Down junto com os demais alunos típicos foi realizada para medir o nível de aprendizagem musical deles ao

longo do processo educativo. Pois, segundo Tourinho e Oliveira (2003, p. 13), “quando se avalia a performance, se analisa e interpreta a maneira pela qual o estudante toca o instrumento”.

Dessa maneira, no período acadêmico de 04 de março a 24 de junho de 2017, foram realizadas 15 encontros, em que (03) três desses encontros foram reservados para as avaliações da aprendizagem dos estudantes de violino participantes do projeto. Ressalto que a 1ª avaliação foi considerada de base. Nesta avaliação, detectou-se que todos os estudantes eram ingênuos, ou seja, nunca haviam tido contato com a educação musical. Detectou-se que estudantes não tinham conhecimentos práticos e teóricos com referência ao violino.

Na segunda e terceira avaliação, os alunos adentravam o recinto da sala de aula individualmente. O aluno entrava e ficava de frente para o professor sem a ajuda dos monitores encarregados. O professor dava o primeiro comando ao participante, sendo que o máximo que o comando poderia ser repetido era três vezes em cada tópico da subescala 1 (anexo 4).

Apenas dois avaliadores faziam a avaliação dos participantes, e só após o terceiro comando dado pelo professor é que as fichas avaliativas poderiam ser preenchidas pelos avaliadores. Essas três repetições se davam em todos os seis tópicos da subescala 1: posição do instrumento e postura do músico (PIPM), posição da mão esquerda (PME), posição da mão direita (PMD), qualidade do som (QS), afinação (A), e entendimento teórico (ET).

Para se alcançar as notas demonstradas nos gráficos, foram somadas as notas das fichas de avaliação de cada participante, preenchidas pelos dois avaliadores independentes. Para cada tópico da subescala 1 os avaliadores respondiam sim ou não. Se marcasse no (sim), o participante pontuava dois pontos e se marcasse no (não) o participante não marcava pontos. A soma dos pontos de cada tópico valia dez pontos no total. Por conseguinte, as notas das duas fichas dos dois avaliadores foram somadas e divididas por dois, o que resultou nas notas visualizadas nos gráficos, ou seja, a média geral de cada tópico da subescala 1.

Quanto à aprendizagem musical, objetivo maior dessa investigação, e as noções básicas assimiladas por cada participante acerca do aprendizado do violino, serão agora demonstradas através dos gráficos no que diz respeito ao conteúdo ministrado no decorrer das aulas.

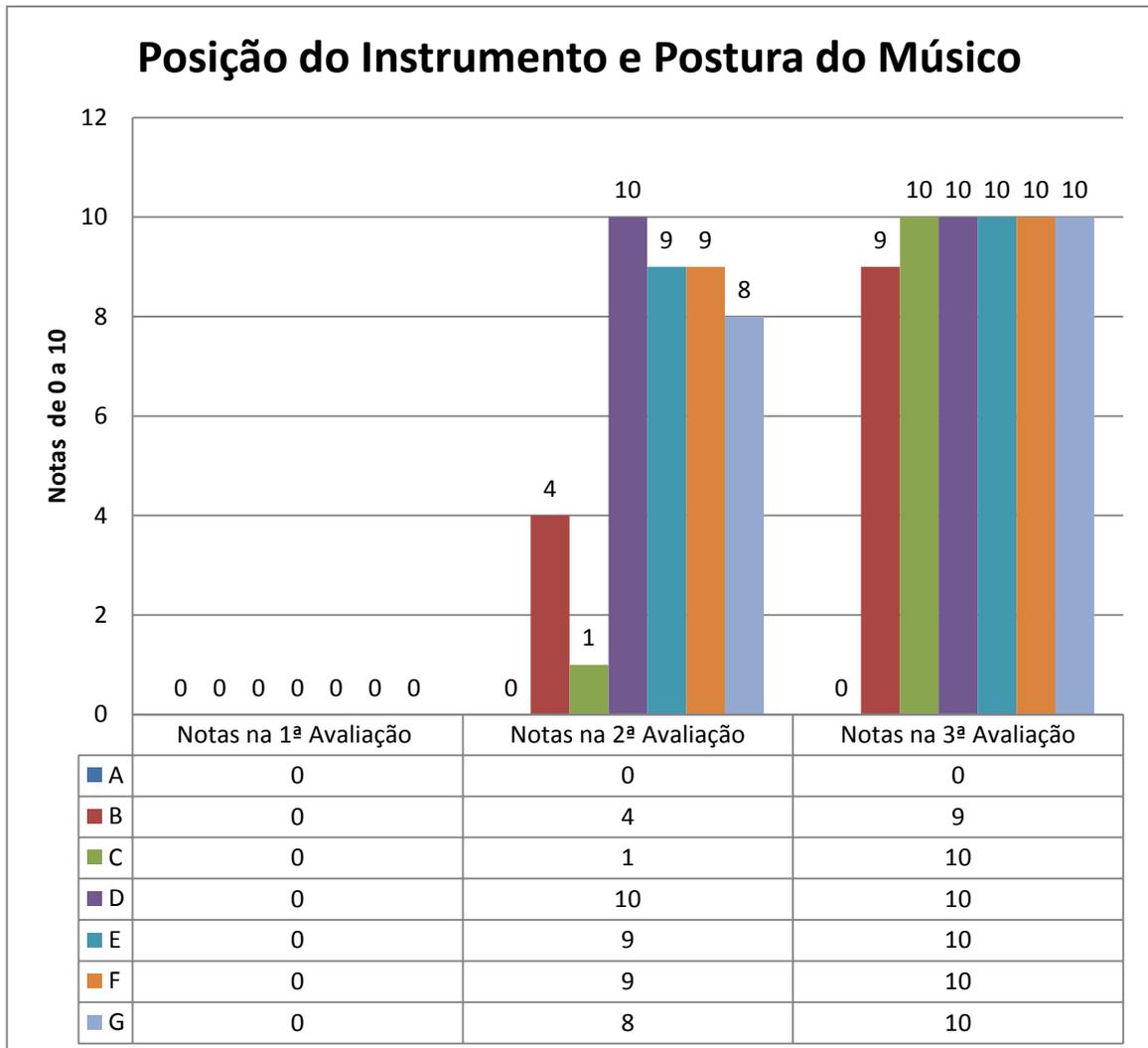
1- Posição do instrumento e postura do músico (PIPM)

Esse é o primeiro tópico da subescala 1, e nele estão contidos cinco itens que foram avaliados pelos dois avaliadores na segunda e terceira avaliações que são:

- Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro eo queixo)

- Mantém o queixo na queixeira
- Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente)
- Utiliza a espaleira/esponja de forma correta

Gráfico 1 – Posição do Instrumento e Postura do Músico



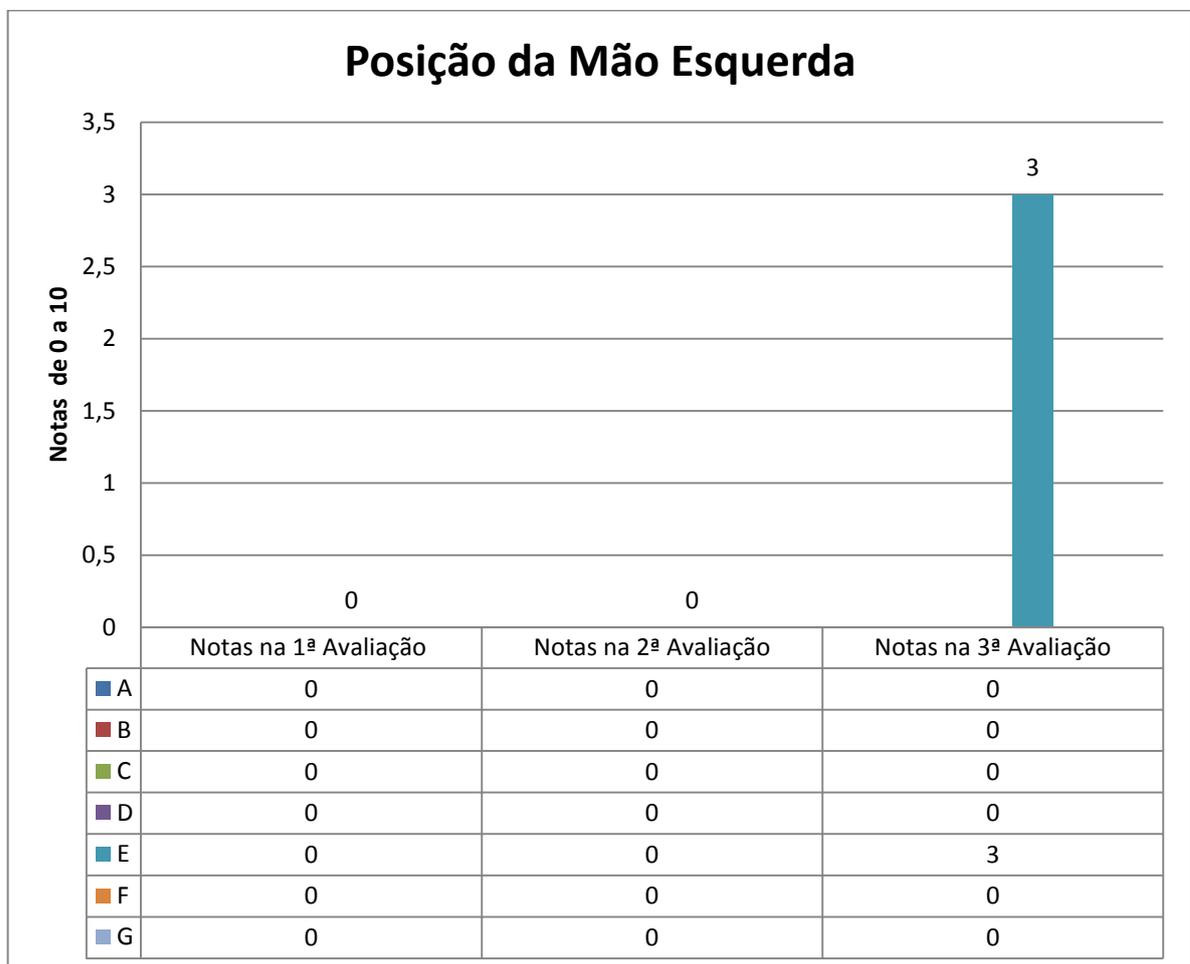
O gráfico demonstra que o participante A não obteve nenhum aprendizado nesse tópico. Já no que diz respeito às notas da terceira avaliação obtidas pelos participantes B e C, constata-se que eles obtiveram rendimentos incríveis nesse quesito. O gráfico indica que o conhecimento demonstrado por eles se iguala aos dos demais participantes típicos (sem transtornos). Já na segunda avaliação, as notas dos participantes B e C não foram tão boas, isso reforça que a aprendizagem para eles se deu de forma um pouco mais lenta até chegaram aos resultados excelentes na terceira avaliação.

2 – Posição da mão esquerda (PME)

A posição da mão esquerda (PME) é o segundo tópico da subescala 1, e nele também contam cinco itens que foram avaliados, são eles:

- Toca com os dedos voltados para o espelho (forma redonda)
- Toca com o 3º dedo sobre a referência
- Não toca com o pulso quebrado
- Toca com 2º dedo sobre a referência
- Toca com o 1º dedo sobre a referência

Gráfico 2 – Posição da Mão Esquerda

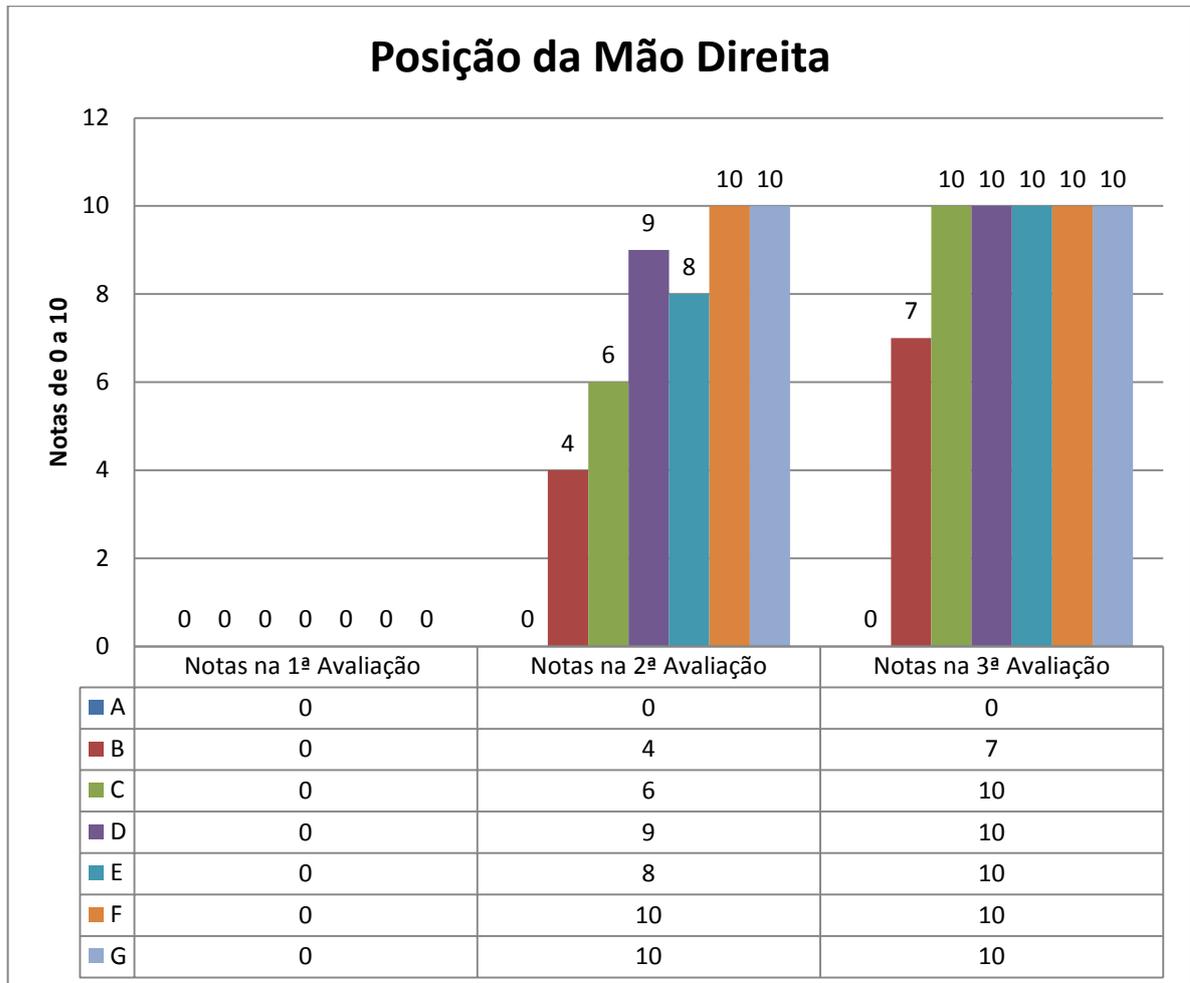


Sobre os resultados demonstrados nesse gráfico, vale resaltar que os exercícios para o desenvolvimento da posição da mão esquerda só vieram a ser ensinados na turma pelos professores apenas após a segunda avaliação. Isso explica a ausência de notas de diversos alunos na segunda e terceira avaliação. Desta forma, observa-se que a única aluna a obter algum resultado foi a participante E, que alcançou a nota três na terceira avaliação.

3 – Posição da mão direita (PMD)

A posição (PMD) é o terceiro tópico da subescala 1, e nele contém cinco itens que foram avaliados.

Gráfico 3 – Posição da Mão Direita



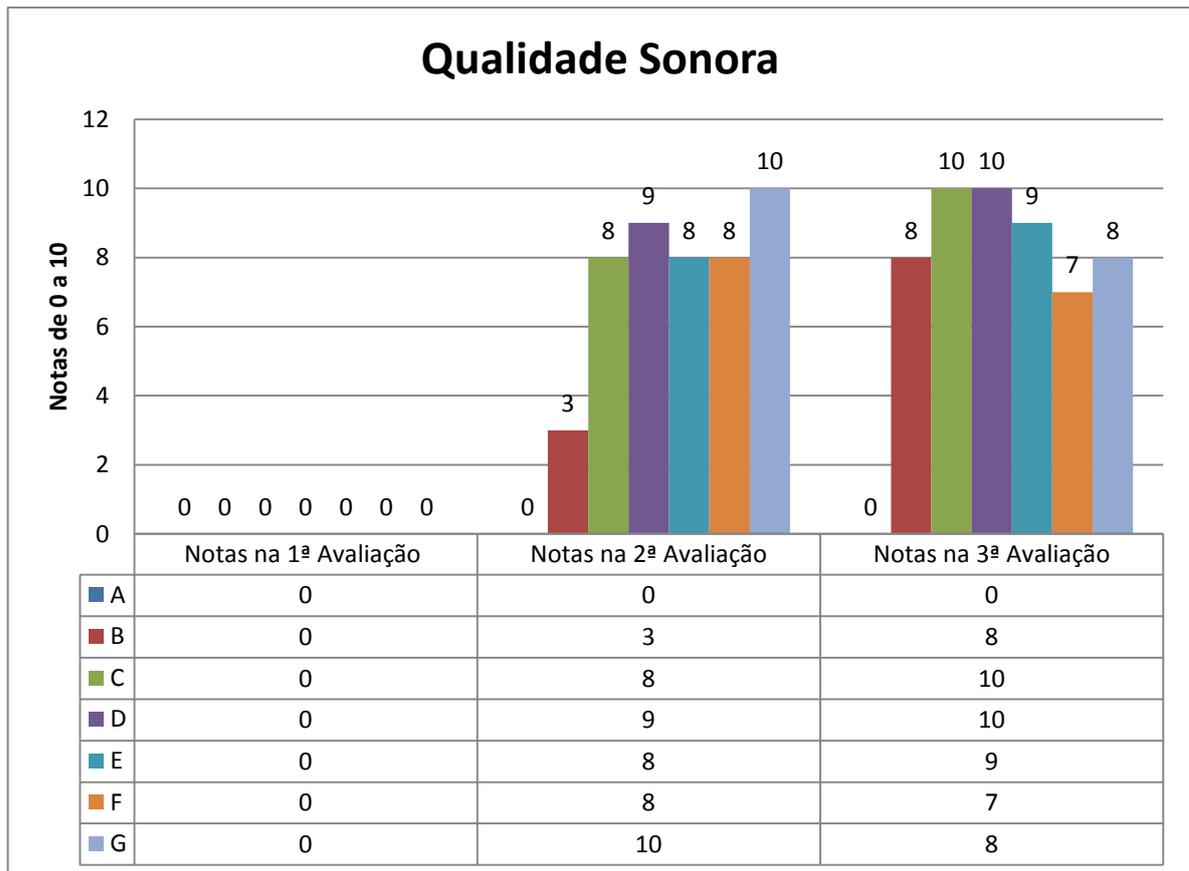
Ao analisar o gráfico acima, constata-se que a maioria dos participantes analisados conseguiram obter um bom rendimento na segunda avaliação e um excelente rendimento na terceira avaliação. O participante A não pontuou em nenhuma das avaliações desse tópico, todavia, os participantes B e C obtiveram um maravilhoso ganho nos níveis de sua aprendizagem.

Os resultados demonstram que a técnica do *pizzicato* denominada pelos professores do projeto como “bico de pato” foi muito bem assimilada pela grande maioria dos alunos. Os itens avaliados nesse tópico foram muito bem trabalhados ao longo das aulas ministradas antes e depois da segunda avaliação, são eles: toca com o polegar apoiado no espelho; toca

com o pulso na posição correta; toca com o conjunto do braço na posição correta; toca com o dedo indicador na posição correta; toca com o ombro relaxado.

4 – Qualidade sonora (PME)

Gráfico 4 – Qualidade Sonora



Os dados demonstrados pelo gráfico acima impressionam pelos resultados obtidos pelos alunos com (SD) nesse tópico. Ao constatar as notas alcançadas na 3ª avaliação pelo participante B, (08) oito pontos e pela participante C (10) dez pontos, chega-se até mesmo a pensar em questionar os dados. Entretanto, as fichas avaliativas foram revistas e estava tudo correto e, de fato, eles inclusive ultrapassaram as notas de outros participantes típicos.

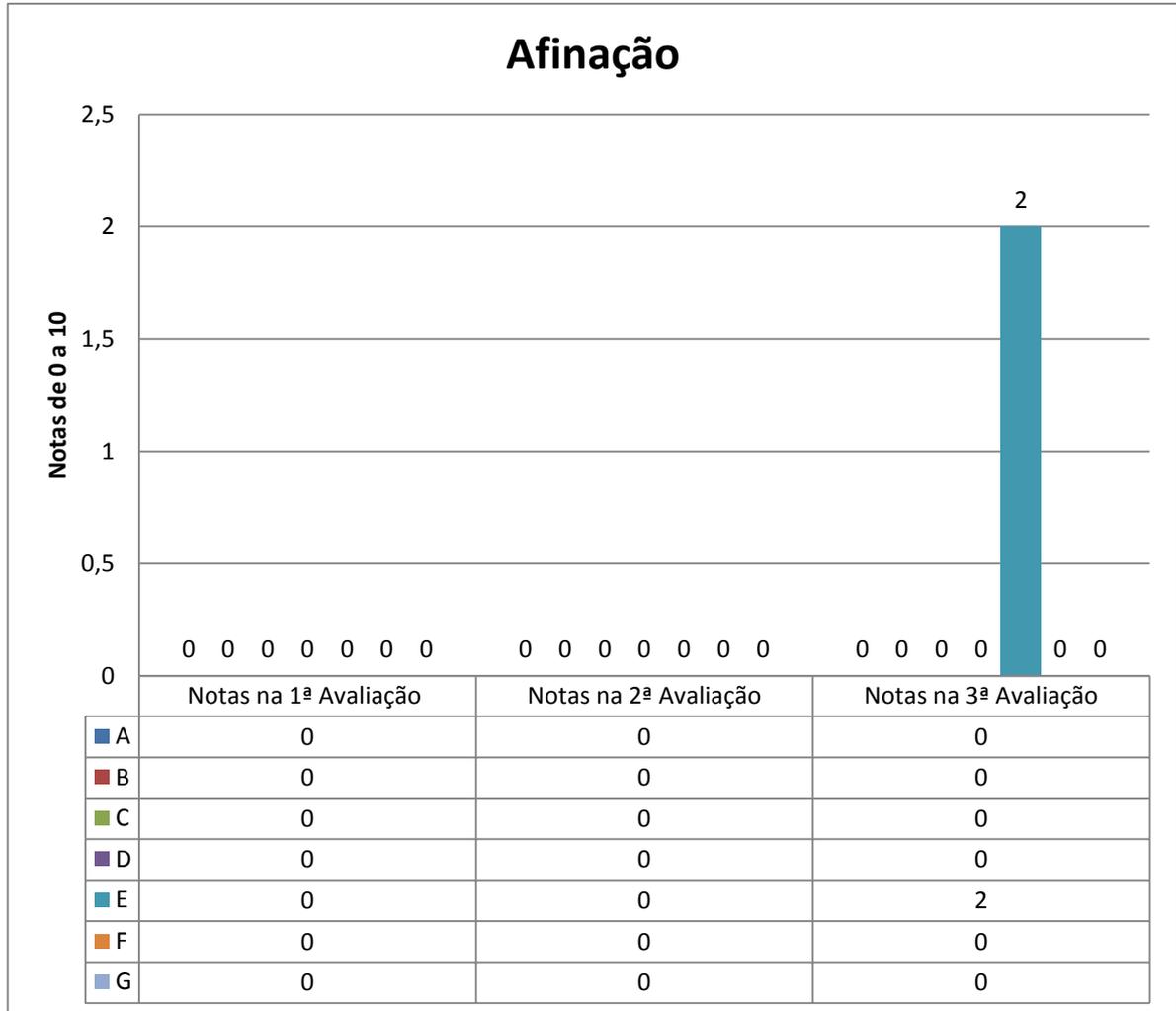
Esse foi o quarto tópico da subescala 1, e nele continha cinco item, que foram:

- Toca com o indicador da mão direita relaxado
- Toca sem tanger as outras cordas
- Toca com o som limpo (audível)
- Toca com o pulso direito correto
- Toca com a mão na posição correta

5 – Afinação (A)

Esse é o quinto tópico da subescala 1, e nele contém cinco item que foram avaliados, no que se refere à afinação.

Gráfico 5 – Afinação

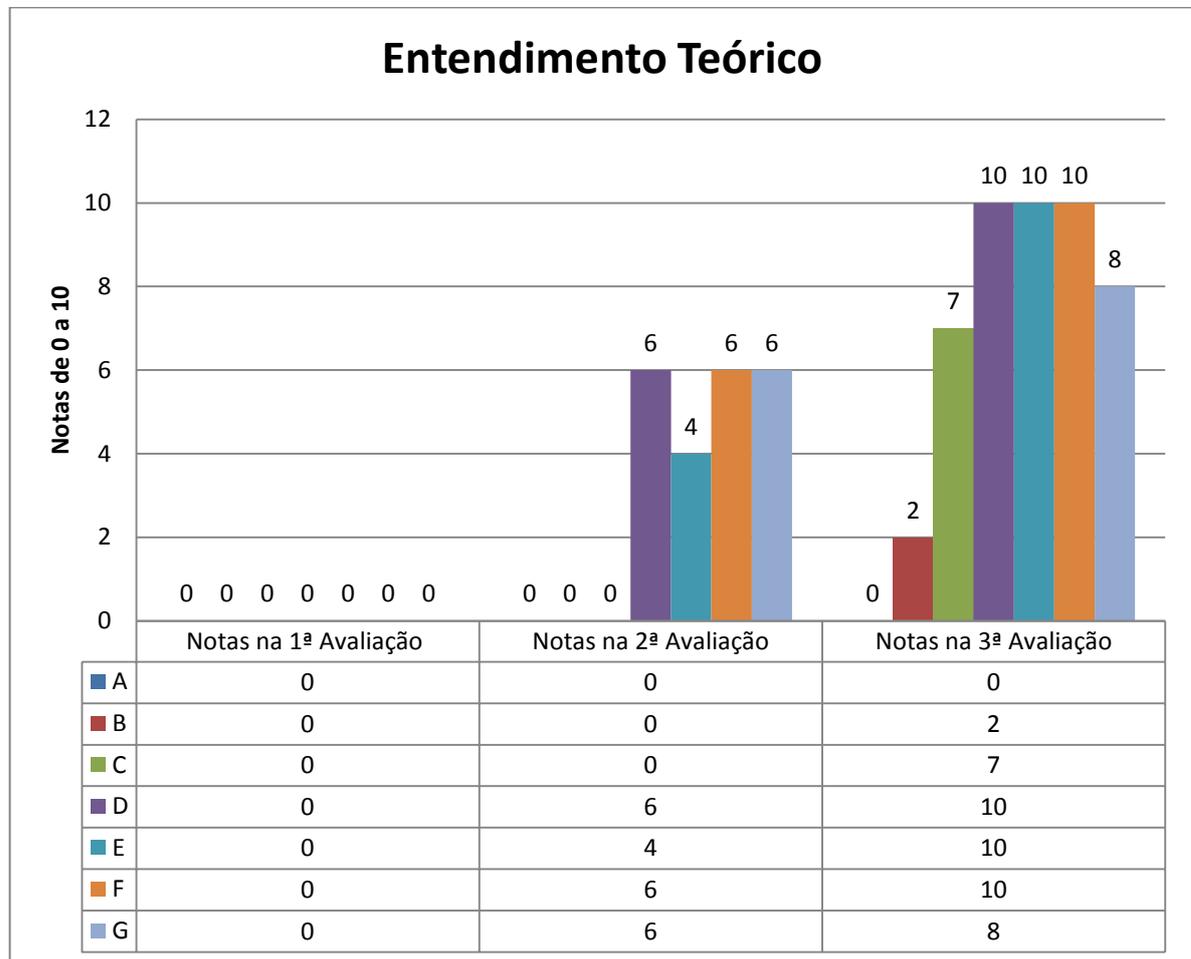


Ao atentar para o gráfico acima, notamos que apenas a participante E obteve a nota (02) dois somente na 3ª avaliação. E os demais participantes não pontuaram em nenhuma das avaliações. Nesse tópico, os itens avaliados foram:

- Mantém a forma da mão esquerda arredondada
- Mantém o 1º dedo sobre a referência
- Mantém o 2º dedo sobre a referência
- Mantém o 3º dedo sobre a referência
- Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente

6 – Entendimento teórico (ET)

Gráfico 6 – Entendimento Teórico



Esse é o sexto e último tópico da subescala 1 e, nele, contém cinco itens em forma de perguntas que foram direcionadas aos participantes durante a 2ª e 3ª avaliações, que foram:

- Pergunta nº1: o que é isso? Resposta: (Pentagrama); - Pergunta nº2: o que é isso? Resposta: (Clave de Sol); - Pergunta nº3: Para que serve isso? Resposta: (*Ritornello*); - Pergunta nº4: - O que é isso? Resposta: (Pausa); - Pergunta nº5: - Que nota é esta? Resposta: (Mi)

Observa-se que, na 2ª avaliação, os participantes (SD) não pontuaram, entretanto, as notas obtidas pelos participantes típicos não foram tão boas. Em análises das gravações das aulas, observou-se que o conteúdo contido nas perguntas desse tópico só vieram a ser mais trabalhados após a segunda avaliação. Conseqüentemente, na 3ª avaliação as notas dos participantes típicos melhoraram bastante, assim como, o mesmo progresso ocorreu com os participantes B e C, que progrediram em relação ao conhecimento da teoria, todavia, menos o participante A.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa pesquisa foi compreender como se deu a aprendizagem musical em uma turma de violino com três crianças com Síndrome de Down e quatro crianças típicas (sem transtornos do desenvolvimento) que participaram de um projeto experimental de pesquisa desenvolvido pelo GP-TDDA/CNPq. Os resultados da pesquisa atestam que as crianças que participaram da amostragem conseguiram um bom desenvolvimento da aprendizagem musical.

As práticas pedagógicas instrumentais desenvolvidas nas aulas de violino durante o projeto possuíram um caráter voltado para o ensino da técnica e performance instrumental.

Ao analisar os gráficos, percebe-se que o participante A, não pontuou em nenhum tópico referente às avaliações realizadas através da Escala de Avaliação do Aprendizado. Isso ocorreu porque nos dias da avaliação ele não conseguiu desenvolver as tarefas, se manteve disperso, não desenvolveu a imitação solicitada e não respondeu aos comandos ministrados. Presume-se que ele manteve esse comportamento nas aulas e nos dias de avaliação por não ter conseguido se adaptar à rotina estabelecida pelo projeto.

Outro fator que pode ter dificultado a adaptação e o desenvolvimento do participante A nas aulas de violino foi o revezamento de monitores que o auxiliavam, bem como, de dois professores que alternavam na ministração das aulas. Foi observado que, durante a primeira aula do projeto, o participante A, se relacionou muito bem com o monitor, mantendo o olhar e se comunicando. No tocante a isso, sugerimos que seja mantido apenas um professor do início ao fim das aulas e, se possível, também o mesmo monitor, pois a troca constante pode gerar quebra de estrutura e rotina, conseqüentemente, prejudicando a aprendizagem das crianças com (SD).

No entanto, avaliando o participante A do ponto de vista formativo, verifica-se que ele atingiu momentos de aprendizagens, pois em algumas aulas o aluno se integrou às atividades junto com as outras crianças, como, por exemplo, mantendo a posição do violino entre o ombro e o queixo e, beliscando as cordas, respondendo bem a alguns comandos. À vista disso, observa-se que o aluno possui muita capacidade cognitiva, pois, do ponto de vista na coordenação motora fina, é muito difícil manter essa posição, mesmo que por poucos minutos, já que o aluno deve manter a coluna ereta, segurar e prender o violino mantendo ele entre queixo e ombro. Já, em muitos outros momentos, ele gostava de manipular o violino, guardá-lo e retirá-lo do estojo.

Por conseguinte, sugere-se que, para casos como estes e semelhantes, sejam pensadas melhores estratégias de ensino para essas especificidades, que venham contribuir para chamar a atenção do aluno para a aula. Sugerimos que seja realizado um estudo mais detalhado durante as entrevistas com os pais e cuidadores para indentificar melhor o comportamento e as necessidades das crianças, a fim de que o professor possa se munir de estratégias adequadas aos estudantes de acordo com suas necessidades, aprendendo a se comunicar melhor com o aluno.

No que diz respeito à aprendizagem dos participantes B e C, os resultados nos gráficos demonstram que eles conseguiram aprender, porém, de forma um pouco mais lenta se comparados com as demais crianças típicas. Essa informação pode ser observada e constatada através da visualização das notas obtidas da segunda para a terceira avaliação, quando os participantes com Síndrome de Down B e C obtiveram um crescimento nos níveis de aprendizagem (gráficos 1, 3, 4 e 6).

Para melhorar ainda mais o ganho nos níveis de aprendizagem das crianças com (SD) nas aulas de violino, recomenda-se que o professor realize os mesmos exercícios musicais realizados com a turma no instrumento com um número de vezes maior e de forma mais lenta, atentando para que todos possam acompanhar. Isso, provavelmente, trará grandes melhorias para a compreensão das atividades, assimilação dos conteúdos musicais e ampliação da aprendizagem.

Segundo Espigares,

basicamente, os alunos com Síndrome de Down precisam de mais tempo e mais apoio do que a escola costuma dedicar. Esse tempo e esse apoio terão de ser aplicados em conhecimentos úteis para esses alunos conseguirem alcançar o máximo grau de autonomia possível, em ambientes normalizados. Vale a pena dedicar-lhes esse tempo, pois será uma grande satisfação ver como eles viram adultos, com um trabalho e uma vida normal. (ESPIGARES, 2012, p. 315).

No que concerne aos resultados da pesquisa dos participantes B e C, pode-se dizer que eles alcançaram excelentes níveis de aprendizagens nas aulas de violino. Demonstraram entendimento dos comandos ministrados, respondiam às perguntas realizadas pelos professores, observavam os professores e os imitavam na execução das atividades, algumas vezes observavam os colegas e copiavam os gestos realizados por estes. O participante B chegou a incentivar outros colegas a participar da atividade, bom como corrigiu a posição de outro.

Conseguiram manter a atenção e concentração por um período longo, demonstravam bastante interesse e compreensão de todas as atividades desenvolvidas em classe, participando de toda a sequência de ensino e das avaliações agendadas, de modo que, às vezes, eles

apresentavam um pequeno cansaço físico durante as aulas, o que é normal para as características da SD.

Os resultados do gráfico 3 atestam que os participantes B e C, além dos demais participantes típicos, atingiram níveis maravilhosos de aprendizagem. Uma explicação para isso é de nesse tópico (PMD) o conteúdo foi muito bem trabalhado ao longo das aulas ministradas antes e depois da segunda avaliação. Os resultados, assinalam ainda, que a técnica do *pizzicato* denominada pelos professores do projeto como “bico de pato” foi muito bem assimilada pela grande maioria dos alunos.

Nesse sentido, a utilização de mais metáforas como estas como estratégias de ensino na educação musical pode trazer grandes resultados, contribuiu muito para a aprendizagem dos alunos de instrumentos. Visto que, é como discorre Swanwick (1994), por meio de metáforas:

começo então a produzir um “esquema” ou “plano” sozinho – uma fotografia mental que pode ser refinada e desenvolvida. Ao criar o hábito de imagens de ação, o aluno aprende a lidar com a música, aprende a se tornar autônomo, aprende a aprender. (SWANWICK, 1994, p. 8).

Essa ação é válida, principalmente pelo fato de as crianças com SD apresentarem uma maior dificuldade por possuírem mãos curtas e largas, frequentemente com uma única palmar transversa e músculos hipotônicos (SCHWARTZMAN, 1997). Quanto aos termos da aprendizagem técnica no instrumento, apresentaram eficácia nas atividades de acolhimento, coordenação motora grossa nas danças de aquecimento e relaxação.

Observou-se que os participantes SD memorizaram bem as canções que determinavam o início e o fim das atividades com a retenção de prazos curtos e longos de aprendizagem e assimilação das funções de cada melodia (música de entrada/música levantar o braço/e música de despedida).

No que concerne à avaliação, podemos dizer que se trata de um processo relativo que ao mesmo tempo possui seu lado positivo e negativo. Nessa perspectiva, percebeu-se que um conteúdo bastante trabalhado em classe, denominado: “apresentação do violino e suas partes”, em que o professor mostrava as partes do instrumento e em seguida fazia perguntas às crianças, não foi cobrado na avaliação e, conseqüentemente, não foi incluído como um item dentro do tópico entendimento teórico (ET) da escala de avaliação do aprendizado.

Desta forma, apesar da escala ter sido bem elaborada e adaptada pelos pesquisadores para atender as demandas do ensino de violino, sugere-se a inclusão desse conteúdo trabalhado, pois foi observado que a maioria das crianças com SD respondia muito bem às

perguntas realizadas junto com as outras crianças típicas, demonstrando envolvimento e absorção do conteúdo.

Uma estratégia de ensino muito válida utilizada pelo projeto, e que merece ser destacada, foi a utilização de recursos visuais (figura 9) para facilitar a aprendizagem de toda a turma. Assim, enfatizamos que sejam utilizadas mais estratégias visuais, inclusive as multissensoriais no ensino instrumental, que venham ilustrar várias atividades durante a sequência de ensino do violino, pois em decorrência das características da SD as crianças apresentam deficiências em relação à memória auditiva e conseqüentemente, o uso de cartazes ilustrativos com fotografias pode melhorar, sem dúvida, os procedimentos de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que o ensino coletivo de violino praticado pelo projeto promove a integração e socialização das crianças, além de facilitar a aprendizagens de todos, principalmente das crianças SD, pois, é como admite Swanwick (1994, p. 9, 10) “a aprendizagem em música envolve imitação e comparação em outras pessoas”. E ainda assim, segundo o autor, “existe a possibilidade da aprendizagem por “osmose”, por observação indireta, por apenas “estar ali presente”“.

Ações de incentivo aos alunos também foram muito identificadas durante as aulas, quando os professores parabenizavam os alunos com “-muito bem!”, “-Parabéns”! “-É isso aí!” quando eles estavam praticando exercícios no violino. Essa atitude é denominada por Espigares (2012, p.320) como “reforços positivos”; são estratégias de ensino que incentivam o aluno a continuar aprendendo e, conseqüentemente, melhoram a “autoestima das pessoas com Síndrome de Down”.

Ao analisar os resultados alcançados pelo projeto “Violino em Grupo: interdisciplinaridade e inovação de linguagem em crianças neurotípicas e crianças com Síndrome de Down”, percebe-se que as crianças que participaram das aulas de violino possuem muita capacidade para aprender música. Logo, essa pesquisa pode contribuir para o entendimento do ensino e aprendizado musical para crianças com Síndrome de Down.

Refletindo sobre estas questões, buscou-se evidenciar as especificidades dos portadores da SD contribuindo com informações para a área da educação musical garantindo o direito do aluno em situação de inclusão de receber ensino de qualidade. Consideramos que ainda há muito a se contribuir para a formação de professores, estratégias, metodologias e práticas pedagógicas para as pessoas com Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: WAK. ed., 2007. 109p.
- BISSOTO, M. L. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais**. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 80-88, fev./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485/262>> Acesso em: jan. 2018.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, Centro Gráfico, 1988.
- CAMARGOS, Geisiele Gomes. **A música no desenvolvimento sócio-afetivo de crianças com Síndrome de Down na pré-escola**. *REP's - Revista Even. Pedagog. Sinop/MT*, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 441-453, jun./jul. 2016.
- CASTRO, ASA., and PIMENTEL, SC. **Síndrome de down: desafios e perspectivas na inclusão escolar**. In: DÍAZ, F., et al., orgs. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 303-312. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- DEFREITAS, A., CASSEB, M., NOBRE, J. P. S., et al. **Autismo e desenvolvimento infantil: a música como forma de intervenção**. 11ª Jornada de Extensão na UFPA. 2014.
- ESPIGARES, Antonio Miñán. **A educação das pessoas com Síndrome de Down**. p. 307-333. In: ROYO, Maria Ángeles Lou; LÓPEZ, Natividad (Coord.). *Bases psicopedagógicas da educação especial*. Tradução de Ricardo Rosenbusch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciane. **Ensino de musica: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. Educação Musical e Educação especial: Processos de inclusão no sistema regular de ensino. Boa Vista-RR, **Revista Textos e Debates**, v.1; nº 15, 2008, p.98-111. Disponível in: <http://revista.ufrr.br/textosedebates/issue/view/68>.
- LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Adap. Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva: indagações e ações na área da inclusão e da saúde** / Priscila Augusta Lima. – São Paulo: Avercamp, 2010.
- LIMA, Ana Cristina Dias Rocha. **Síndrome de Down e as práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOIZOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. p. 137-155. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.; tradução de Pedrinho A. Guareschi. -7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. 1. Ed. São Paulo: Som, 2012.

LOURO, Viviane. **Música e inclusão: Múltiplos olhares**. São Paulo: Som, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** / São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. -2. ED. – São Paulo: Atlas, 2008.

NOBRE, João Paulo dos Santos. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e educação musical: três estudos no Programa Cordas da Amazônia**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. 112 páginas. Belém, 2011.

OLIVEIRA, G. S., NASCIMENTO, P. S., SARAIVA, L. G. B., DEFREITAS, A. & NOBRE, J. P. S. **O ensino coletivo de percussão: intervenção para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo e alunos com dificuldades de aprendizagem**. VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Salvador, 2014.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p.

PENNA, Maura, **Música (as) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIRES, T. M.C.R., COELHO, C.L.M., CASTRO, H. C. **O Ensino de Música e o Desenvolvimento psicomotor: considerando aspectos importantes para criança com Síndrome de Down**. XI Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Rio de Janeiro, 2015. Extraído de: www.abcogmus.org/simcam/index.php/simcam/simcam11/.

PUESCHEL, Siegfried M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Tradução Lúcia Helena. Campinas, SP: Papirus, 1993.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na Prática: Estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2016.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão**. 5. ed. Revisada e atualizada – São Paulo: Cortez, 2010.

RAVAGNANI, Anahi. **A Educação Musical De Crianças Com Síndrome de Down em um Contexto de Interação Social**. Curitiba, PR, 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Curitiba – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Música, Curitiba, 2009.

RODRIGUES, Társilla Castro. **Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas: uma análise da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da**

Amazônia. Mestrado em Artes / Instituto de Ciências da Arte / Universidade Federal do Pará / Belém. 2012

SCHWARTZMAN, J. S. e Colaboradores. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

SCHWARTZMAN, J. S. **Integração: do que e de quem estamos falando?** In: MANTOAN, M.T.E. (org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. 1997.

SOUZA, E. N. B; CAVALCANTE, A. G. B; COSTA, A. P. S; DEFREITAS, A; RODRIGUES, J. C. **Programa Cordas da Amazônia: interdisciplinaridade e inovação de linguagem em aulas de violino em grupo para crianças neurotípicas e crianças com Síndrome de Down.** Pesquisa em andamento 1º semestre 2017. In: Simpósio Internacional de Educação Musical Inclusiva. 2017, Belém-PA: Universidade Federal do Pará, Anais do 1º SIEMI. p. 66 – 75.

SWANWICK, Keith. **Música, Mente e Educação.** Tradução de Marcell Silva Steuernagel – 1. Ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SWANWICK, Keith. **O ensino de instrumento enquanto ensino de música.** Cadernos de Estudo: Educação Musical, Edição 4/5. São Paulo: Atravez, Novembro/ 1994.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. **Avaliação da performance musical.** p. 13 – 28. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Org.). Avaliação em música: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

Anexo 01 – Cartaz de Divulgação das Aulas de Violino

ATENÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UFPA ABRE INSCRIÇÕES PARA OFICINAS DE VIOLINO - 2017!

Público alvo: crianças típicas (sem transtornos do desenvolvimento) e crianças com Síndrome de Down na faixa etária de 6 a 9 anos de idade. As vagas para crianças com autismo já foram preenchidas!

Número de vagas: 08 vagas crianças Típicas (sem transtornos do desenvolvimento). 03 vagas para crianças com Síndrome de Down.

Período das inscrições: 23 de fevereiro.

As inscrições serão realizadas por ordem de chegada. Não haverá teste de aptidão musical.

Horário das inscrições: Quinta-feira das 9:00 às 12:00 horas.

Local das inscrições: Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA (Av. Magalhaes Barata, 611. Entre TV. 9 de Janeiro e TV. 3 de Maio).

Documentos necessários:

- xerox do comprovante de residência
- xerox certidão de nascimento da criança ou RG.
- 1 foto 3x4

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

- As oficinas acontecerão aos sábados, durante o turno da manhã.
- As oficinas acontecerão no período de 04 de Março a 17 de Junho de 2017.
- Não serão realizadas inscrições sem a documentação completa.
- **INSCRIÇÃO POR ORDEM DE CHEGADA.**

Anexo 02 – Ofício à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Belém - APAE

1 de 1

PROGRAMA
Cordas da
AMAZÔNIA



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UFPA
NÚCLEO DE ATENDIMENTO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS**

OFÍCIO Nº 001/2017

Belém, 20 fevereiro de 2017

AT.: APAE de Belém

Sr. Pres. Dr. Luiz Augusto Machado dos Santos

O Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA oferece uma oficina de iniciação ao violino para crianças. No ano de 2012 foi criado o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, coordenado pelo Prof. Dr. Áureo DeFreitas, envolvendo psicólogos, professores de música, pedagogos, graduandos em música, em psicologia, abordando os Transtornos de Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem, mais especificado ao TDAH, a Dislexia, Autismo e a Síndrome de Down a fim de alcançá-los com a educação musical.

A oficina ofertada tem o apoio do Programa de Extensão Violino em Grupo: Interdisciplinaridade e Inovação de Linguagem para crianças com Síndrome de Down do Programa Cordas da Amazônia (PCA). As inscrições são gratuitas e as aulas iniciarão em 04/03/2017, e término em 24/06/2017, e ocorrerão aos sábados pelos turnos da manhã de 10:00h a 10:45h no no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA. Estamos, portanto, interessados no apoio desta Instituição afim de que nos indique 04 crianças com idades entre 6 a 9 anos, com o provável diagnóstico de Síndrome de Down para assistirem nas turmas que serão ofertadas.

Desde já, ficamos na expectativa de sua resposta, certos de que contaremos com a sua valiosa colaboração.

Subscrevemos,

Prof. Ph.D. Com^º. Áureo DeFreitas
Educação Musical

Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA
Professor da Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA
Coordenador Geral da Orquestra de Violoncelistas da Amazônia

Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA
Av. Magalhães Barata, 611 – São Brás
Belém, Pará, Brasil, 66060-281

Anexo 03 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**TERMO CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
PROJETO TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO E DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM
AUTORIZAÇÃO DE USO DE REGISTROS DA INTERVENÇÃO VIOLINO EM
GRUPO 2017**

Eu, _____,
nacionalidade: _____, estado civil: _____, Portador da Cédula de
Identidade RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob o nº _____,
residente à _____, nº _____,
CEP _____, (cidade) _____, (estado) _____.

AUTORIZO o uso dos registros de meu filho coletado durante a intervenção de violino (a) em todo e qualquer material entre fotos, filmagens, sons e documentos, para serem utilizados nos projetos de pesquisas do Grupo de Pesquisa Transtorno do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem, com a coordenação geral do Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Júnior, registrado nas Pró-Reitorias de Pesquisa e Extensão da UFPA, Subunidade PPGARTES, com sede na Av. Magalhães Barata, 611, Bairro São Brás - Belém- Pará, inscrita no CNPJ 34621178/0001-23, para serem essas destinadas à divulgação do público em geral.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos registros artísticos acima mencionados em todo território nacional e no exterior, autorizando conseqüentemente e universalmente sua utilização em toda e qualquer exploração comercial, distribuição e exibição por todo e qualquer veículo, processo, ou meio de comunicação e publicidade, existentes ou que venham a ser criados, notadamente, mas não exclusivamente em: cinema, televisão, TV por assinatura, TV a cabo, pay per view, Internet, CFTV, CATV, ondas hertzianas, transmissões por satélite, vídeo, vídeo laser, home vídeo, disco, disco laser, CD-ROM, em exibições públicas e/ou privadas, circuitos fechados, aeronaves, navios, embarcações, plataformas de petróleo, e/ou quaisquer outros meios de transporte, assim como na divulgação e/ou publicidade do estabelecimento em rádio, revistas, jornais, cinema e televisão, para exibição pública ou domiciliar, reprodução no Brasil ou no exterior, podendo as cenas do filme em questão serem utilizadas em sua totalidade ou em partes, para fins comerciais ou não, ou em meios que se fizerem necessários.

A presente autorização é concedida em caráter irrevogável, irretroatável e de forma gratuita, ficando a Universidade Federal do Pará, a Coordenação do Projeto de Pesquisa e Extensão do projeto acima citado, o proprietário/responsável do estabelecimento onde o projeto ocorrerá, seus sucessores, sócios, cessionários e produtores isentos do pagamento de quaisquer ônus a minha pessoa a qualquer tempo e sob qualquer pretexto pela utilização dos sons e das imagens, objeto da presente autorização.

DECLARO que a participação de meu filho (a) nas aulas de violino em grupo do grupo de pesquisa Transtorno do desenvolvimento e dificuldades de Aprendizagem, como estudante, acontecerá no período de quatro meses (março a junho) e sem vínculo institucional.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos dos registros artísticos ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Belém(PA), ___ de _____ de _____.

Assinatura do cedente
RG N° _____ CPF/MF N° _____

Anexo 04 – Modelo de escala de avaliação – Subescala 1

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL
Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do
Estudante.

		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).		
	Mantém o queixo na queixeira.		
	Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).		
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.		
	Mantém a coluna ereta.		
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma redonda)		
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		
	Não toca com o pulso quebrado.		
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.		
	Toca com o pulso na posição correta.		
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.		
	Toca com o dedo indicador na posição correta.		
	Toca com o ombro relaxado.		
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.		
	Toca sem tanger as outras cordas		
	Toca com o som limpo (audível).		
	Toca com o pulso direito correto.		
	Toca com a mão na posição correta.		
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1		
	Pergunta nº 2		
	Pergunta nº 3		
	Pergunta nº 4		
	Pergunta nº 5		

Anexo 05 – Modelo de escala de avaliação – Subescala 2

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL
Subescala 2: Verificação de Comportamento Não Verbal do
Estudante.**

1 – Posição do instrumento e postura do músico

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		Discordo		Não Tenho Certeza		Concordo		Concordo Totalmente	

2 – Posição da mão esquerda

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		Discordo		Não Tenho Certeza		Concordo		Concordo Totalmente	

3 – Posição da mão direita / flexibilidade do braço direito

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		Discordo		Não Tenho Certeza		Concordo		Concordo Totalmente	

4 – Qualidade do som

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		Discordo		Não Tenho Certeza		Concordo		Concordo Totalmente	

5 – Afinação

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		Discordo		Não Tenho Certeza		Concordo		Concordo Totalmente	

6 – Entendimento teórico

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		Discordo		Não Tenho Certeza		Concordo		Concordo Totalmente	

PERGUNTAS:

1. O que é isso? (Pentagrama)
2. O que é isso? (Clave de Sol)
3. Para que serve isso? (Ritornello)
4. O que é isso? (Pausa)
5. Que nota é esta? (Mi)

Anexo 06 – Ficha da 1ª Avaliação (Avaliador 1) – Participante A

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL

Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do Estudante.

JOSHUA TRINDADE DOS S. MODESTO		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).		X
	Mantém o queixo na queixeira.		X
	Mantém os pés na posição correta (paralelo na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).		X
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.		X
	Mantém a coluna ereta.		X
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma-redonda)		X
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		X
	Não toca com o pulso quebrado.		X
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		X
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		X
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.		X
	Toca com o pulso na posição correta.		X
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.		X
	Toca com o dedo indicador na posição correta.		X
	Toca com o ombro relaxado.		X
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.		X
	Toca sem tanger as outras cordas		X
	Toca com o som limpo (audível).		X
	Toca com o pulso direito correto.		X
	Toca com a mão na posição correta.		X
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		X
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		X
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		X
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1		X
	Pergunta nº 2		X
	Pergunta nº 3		X
	Pergunta nº 4		X
	Pergunta nº 5		X

Anexo 07 – Ficha da 1ª Avaliação (Avaliador 2) – Participante A

AVALIADOR 2

1041

(11)

*

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL
Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do Estudante.

Joshua Trindade dos Santos		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).		X
	Mantém o queixo na queixeira.		X
	Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).		X
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.		X
	Mantém a coluna ereta.		X
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma-redonda)		X
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		X
	Não toca com o pulso quebrado.		X
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		X
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		X
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.		X
	Toca com o pulso na posição correta.		X
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.		X
	Toca com o dedo indicador na posição correta.		X
	Toca com o ombro relaxado.		X
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.		X
	Toca sem tanger as outras cordas		X
	Toca com o som limpo (audível).		X
	Toca com o pulso direito correto.		X
	Toca com a mão na posição correta.		X
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		X
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		X
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		X
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1		X
	Pergunta nº 2		X
	Pergunta nº 3		X
	Pergunta nº 4		X
	Pergunta nº 5		X

Anexo 08 – Ficha da 2ª Avaliação (Avaliador 1) – Participante A

Avaliador 1

Ana Gabriel T2

104

30

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL
Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do
Estudante.

JOSHUA		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).	X	X
	Mantém o queixo na queixeira.	X	X
	Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).		X
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.		X
	Mantém a coluna ereta.		X
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma redonda).		X
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		X
	Não toca com o pulso quebrado.		X
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		X
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		X
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.		X
	Toca com o pulso na posição correta.		X
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.		X
	Toca com o dedo indicador na posição correta.		X
	Toca com o ombro relaxado.		X
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.		X
	Toca sem tanger as outras cordas		X
	Toca com o som limpo (audível).		X
	Toca com o pulso direito correto.		X
	Toca com a mão na posição correta.		X
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		X
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		X
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		X
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1		X
	Pergunta nº 2		X
	Pergunta nº 3		X
	Pergunta nº 4		X
	Pergunta nº 5		X

Anexo 09 – Ficha da 2ª Avaliação (Avaliador 2) – Participante A

Avaliador 2

104

⑦

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL
Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do
Estudante.

<i>Joshua</i>		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).		X
	Mantém o queixo na queixeira.		X
	Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).		X
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.		X
	Mantém a coluna ereta.		X
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma redonda)		X
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		X
	Não toca com o pulso quebrado.		X
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		X
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		X
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.		X
	Toca com o pulso na posição correta.		X
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.		X
	Toca com o dedo indicador na posição correta.		X
	Toca com o ombro relaxado.		X
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.		X
	Toca sem tanger as outras cordas		X
	Toca com o som limpo (audível).		X
	Toca com o pulso direito correto.		X
	Toca com a mão na posição correta.		X
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		X
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		X
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		X
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1		X
	Pergunta nº 2		X
	Pergunta nº 3		X
	Pergunta nº 4		X
	Pergunta nº 5		X

Anexo 10 – Ficha da 1ª Avaliação (Avaliador 1) – Participante B

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL
Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do Estudante.

GABRIEL WILSON CAMPOS DE SOUZA

		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).	X	
	Mantém o queixo na queixeira.		X
	Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).	X	
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.		X
	Mantém a coluna ereta.		X
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma redonda)		X
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		X
	Não toca com o pulso quebrado.		X
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		X
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		X
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.		X
	Toca com o pulso na posição correta.		X
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.		X
	Toca com o dedo indicador na posição correta.	X	
	Toca com o ombro relaxado.		X
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.	X	
	Toca sem tanger as outras cordas	X	
	Toca com o som limpo (audível).		X
	Toca com o pulso direito correto.		X
	Toca com a mão na posição correta.		X
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		X
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		X
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		X
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1		X
	Pergunta nº 2		X
	Pergunta nº 3		X
	Pergunta nº 4		X
	Pergunta nº 5		X

Anexo 11 – Ficha da 1ª Avaliação (Avaliador 2) – Participante B

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL
Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do Estudante.

<i>Gabriel</i>		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).	X	
	Mantém o queixo na queixeira.		X
	Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).	X	
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.		X
	Mantém a coluna ereta.		X
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma-redonda)		X
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		X
	Não toca com o pulso quebrado.		X
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		X
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		X
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.		X
	Toca com o pulso na posição correta.		X
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.	X	
	Toca com o dedo indicador na posição correta.	X	
	Toca com o ombro relaxado.	X	
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.	X	/
	Toca sem tanger as outras cordas		X
	Toca com o som limpo (audível).		X
	Toca com o pulso direito correto.		X
	Toca com a mão na posição correta.		X
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		X
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		X
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		X
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1		X
	Pergunta nº 2		X
	Pergunta nº 3		X
	Pergunta nº 4		X
	Pergunta nº 5		X

Anexo 12 – Ficha da 2ª Avaliação (Avaliador 1) – Participante B

Avaliador 1
 Ano Letivo T2

10H

5

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL
Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do
Estudante.

SABRIGI Wilson		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).	X	
	Mantém o queixo na queixeira.	X	
	Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).	X	
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.	l	
	Mantém a coluna ereta.	l	
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma redonda)		X
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		X
	Não toca com o pulso quebrado.		X
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		X
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		X
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.		X
	Toca com o pulso na posição correta.	X	
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.	X	
	Toca com o dedo indicador na posição correta.	X	
	Toca com o ombro relaxado.	X	
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.	X	
	Toca sem tanger as outras cordas	X	
	Toca com o som limpo (audível).	X	
	Toca com o pulso direito correto.	X	
	Toca com a mão na posição correta.	X	
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		X
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		X
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		X
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1		X
	Pergunta nº 2		X
	Pergunta nº 3		X
	Pergunta nº 4		X
	Pergunta nº 5	l	

Anexo 13 – Ficha da 2ª Avaliação (Avaliador 2) – Participante B

Avaliador 2

104

⑤

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL
Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do
Estudante.

<i>Gabriel</i>		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).	x	
	Mantém o queixo na queixeira.	x	
	Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).	x	
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.	x	
	Mantém a coluna ereta.		x
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma redonda)		x
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		x
	Não toca com o pulso quebrado.		x
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		x
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		x
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.		x
	Toca com o pulso na posição correta.		x
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.	x	
	Toca com o dedo indicador na posição correta.	x	
	Toca com o ombro relaxado.	x	
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.	x	
	Toca sem tanger as outras cordas	x	
	Toca com o som limpo (audível).	x	
	Toca com o pulso direito correto.		x
	Toca com a mão na posição correta.		x
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		x
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		x
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		x
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		x
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		x
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1		x
	Pergunta nº 2		x
	Pergunta nº 3		x
	Pergunta nº 4		x
	Pergunta nº 5	x	

Anexo 14 – Ficha da 1ª Avaliação (Avaliador 1) – Participante C

AVALIADOR 1 10H 12 *

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL
Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do Estudante.

EMILLY ELIZABETH F. S. GOMES		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).		X
	Mantém o queixo na queixeira.		X
	Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).		X
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.		X
	Mantém a coluna ereta.	X	
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma redonda)		X
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		X
	Não toca com o pulso quebrado.		X
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		X
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		X
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.	X	
	Toca com o pulso na posição correta.		X
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.		X
	Toca com o dedo indicador na posição correta.		X
	Toca com o ombro relaxado.	X	
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.	X	
	Toca sem tanger as outras cordas	X	
	Toca com o som limpo (audível).	X	
	Toca com o pulso direito correto.		X
	Toca com a mão na posição correta.		X
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		X
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		X
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		X
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1		X
	Pergunta nº 2		X
	Pergunta nº 3		X
	Pergunta nº 4		X
	Pergunta nº 5		X

Anexo 15 – Ficha da 1ª Avaliação (Avaliador 2) – Participante C

AVALIADOR 2

LOH

12

*

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL
Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do Estudante.

Emily Elizabeth		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).		X
	Mantém o queixo na queixeira.		X
	Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).		X
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.		X
	Mantém a coluna ereta.		X
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma redonda)		X
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		X
	Não toca com o pulso quebrado.		X
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		X
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		X
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.	X	
	Toca com o pulso na posição correta.	X	
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.	X	
	Toca com o dedo indicador na posição correta.	X	
	Toca com o ombro relaxado.		X
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.	X	
	Toca sem tanger as outras cordas	X	
	Toca com o som limpo (audível).	X	
	Toca com o pulso direito correto.	X	
	Toca com a mão na posição correta.	X	
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		X
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		X
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		X
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1		X
	Pergunta nº 2		X
	Pergunta nº 3		X
	Pergunta nº 4		X
	Pergunta nº 5		X

Anexo 16 – Ficha da 2ª Avaliação (Avaliador 1) – Participante C

Avaliador 1

T2 Ana Garcia

10H

⑥

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL
Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do
Estudante.

Emily		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).	x	
	Mantém o queixo na queixeira.	x	
	Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).	x	
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.	x	
	Mantém a coluna ereta.	x	
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma redonda)		x
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		x
	Não toca com o pulso quebrado.		x
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		x
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		x
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.	x	
	Toca com o pulso na posição correta.	x	
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.	x	
	Toca com o dedo indicador na posição correta.	x	
	Toca com o ombro relaxado.	x	
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.	x	
	Toca sem tanger as outras cordas	x	
	Toca com o som limpo (audível).	x	
	Toca com o pulso direito correto.	x	
	Toca com a mão na posição correta.	x	
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		x
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		x
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		x
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		x
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		x
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1	x	
	Pergunta nº 2	x	
	Pergunta nº 3	x	
	Pergunta nº 4		x
	Pergunta nº 5	x	

Anexo 17 – Ficha da 2ª Avaliação (Avaliador 2) – Participante C

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL

Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do Estudante.

<i>Emilly</i>		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento na posição correta (ângulo diagonal entre o ombro e o queixo).	X	
	Mantém o queixo na queixeira.	X	
	Mantém os pés na posição correta (paralelos na direção dos ombros ou o esquerdo levemente à frente).	X	
	Utiliza a espaleira/esponja de forma correta.	/	
	Mantém a coluna ereta.	X	
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos voltados para o espelho (forma redonda)		X
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		>
	Não toca com o pulso quebrado.		X
	Toca com o 2º dedo sobre a referência.		X
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		/
3. Posição da Mão Direita	Toca com o polegar apoiado no espelho.	X	
	Toca com o pulso na posição correta.	X	
	Toca com o conjunto do braço na posição correta.	X	
	Toca com o dedo indicador na posição correta.	X	
	Toca com o ombro relaxado.	X	
4. Qualidade do som	Toca com o indicador da mão direita relaxado.	X	
	Toca sem tanger as outras cordas	X	
	Toca com o som limpo (audível).	X	
	Toca com o pulso direito correto.	X	
	Toca com a mão na posição correta.	X	
5. Afinação	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		X
	Mantém o 1º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 2º dedo sobre a referência.		X
	Mantém o 3º dedo sobre a referência.		X
	Mantém os dedos na corda durante uma sequência descendente.		X
6. Entendimento teórico	Pergunta nº 1	X	
	Pergunta nº 2	X	
	Pergunta nº 3		X
	Pergunta nº 4		X
	Pergunta nº 5	X	