



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**WILLIAN MONTEIRO DOS SANTOS**

**A MÚSICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM ALUNOS DE INCLUSÃO  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**SANTOS**

**2021**

**WILLIAN MONTEIRO DOS SANTOS**

**A MÚSICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM ALUNOS DE INCLUSÃO  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Pesquisa apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Profa. Dra. Elisete Gomes Natário

**SANTOS**

**2021**

S239m Santos, Willian Monteiro dos.

A música e a aprendizagem significativa em alunos de inclusão na Educação de Jovens e Adultos. / Willian Monteiro dos Santos - 2021. 212 f.

Orientadora: Profa. Dra. Elisete Gomes Natário

Dissertação (Mestrado Profissional) Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2021.

1. Prática Docente. 2. Ensino de Música. 3. Aprendizagem Significativa. 4. Mapa conceitual. 5. Inclusão. I. Título.

CDD 371.3078

Biblioteca Central UNIMES  
Angela M<sup>a</sup> Monteiro Barbosa. CRB-8/7811

A dissertação de mestrado intitulada “A música e a aprendizagem significativa em alunos de inclusão da Educação de Jovens e Adultos”, elaborado por Willian Monteiro dos Santos, foi apresentada e aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, perante banca examinadora composta por:

---

Prof. Dr. José Passos Lopes

---

Profa. Dra. Abigail Malavasi

---

Profa. Dra. Elisete Gomes Natário  
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos  
Coordenador do Programa de Pós Graduação

Programa: Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental  
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental  
Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental

*Dedico esta pesquisa aos meus pais Lindonor e Pedro, minha esposa Aline, minhas filhas Rafaela e Manuela que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida. E foi pensando na educação, que executei este projeto, por isso também dedico este trabalho a todos os meus alunos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus que proporcionou-me saúde, paz, alegria e um sentimento de perseverar até o momento da conclusão Mestrado Profissional.

Agradeço a minha mãe Lindonor Monteiro de Souza Santos, heroína que me apoia, incentiva nas horas difíceis, de desânimo, cansaço e compartilhando deste sonho. Ao meu pai Pedro Ferreira dos Santos que sempre esteve disposto a me proteger e orientar. Aos meus irmãos Wilson e Daniele por torcerem por mim.

Agradeço a minha Esposa Aline Gouvêa de Lima por estar ao meu lado todos estes anos, me incentivar e compreender os momentos de ausência, compartilhando deste sonho. Assim também agradeço a compreensão das minhas filhas Rafaela e Manuela pois tudo que faço é pensando em vocês.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte acadêmico.

A minha orientadora Dra<sup>a</sup> Elisete Gomes Natário, pelo suporte e tempo que dedicou a mim, vejo como uma vontade de Deus, poder ser orientado por uma das melhores professoras que já tive contato.

Ao Professor Dr<sup>o</sup> José Passos Lopes além de fazer parte desta banca foi um mentor na minha carreira universitária, estando sempre disposto a me ajudar e orientando quando necessário.

A Professora Dra. Abigail Malavasi pelo olhar inclusivo que fez contribuiu com a direção da pesquisa e dos momentos em sala de aula.

A professora Dra<sup>a</sup> Cibele Mara Dugaich, que com muito zelo e altruísmo realizou a revisão bibliográfica.

Agradeço aos colegas professores, coordenares (anterior e atual) do projeto Semiprofissionalizante Especial 1, por me ajudarem e me incentivarem com apoio por meio de palavras e ações. E também a outros colegas de outras unidades escolares que me incentivaram desde o início, quando tudo ainda era um sonho.

Ao departamento de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação de São Vicente por autorizar a realização das minhas propostas de trabalho e da execução da pesquisa.

SANTOS. Willian Monteiro dos Santos. A música e a aprendizagem significativa em alunos de inclusão da Educação de Jovens e Adultos. 2021. 212 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2021.

## RESUMO

O Projeto Semiprofissionalizante Especial I atende a estudantes de 18 a 65 anos portadores de deficiências. Entre as atividades pedagógicas do projeto, a música é trabalhada por meio do acesso aos instrumentos de percussão, corda e sopro. A partir desta experiência profissional, surgiu o interesse nesta investigação. O objetivo geral da pesquisa é discutir a relevância da música como recurso para um aprendizado significativo de estudantes com deficiência, matriculados na EJA do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Vicente – SP. Participaram da pesquisa dez alunos alfabetizados do projeto Semiprofissionalizante Especial. Foi realizada uma sequência didática de seis aulas baseada nos preceitos da aprendizagem significativa, no qual os estudantes construíram, em dupla, um mapa conceitual sobre a música “Meu limão, meu limoeiro” no início e no final da sequência. Os dados foram analisados com base nas categorias propostas por Novak e Gowin (1999) - proposições, hierarquias, ligações cruzadas e exemplos, como também por Mendonça et al. (2011) que agrupou os resultados em categorias distintas. Os mapas conceituais construídos no término da sequência didática mostraram proposições afirmativas, integrando conceitos e palavras-chave -, relação entre conceitos gerais e específicos, ligação entre ideias de diferentes ramos conceituais para integrar o conhecimento e exemplos do cotidiano. Verificou-se que os conhecimentos foram relacionados e percorreram diferentes caminhos na construção e interação de novos conceitos de conteúdo musical proporcionando um caminho para a aprendizagem significativa.

**Palavras-chaves:** Inclusão. Prática Docente. Ensino de música. Aprendizagem significativa. Mapa conceitual.

SANTOS. Monteiro dos Santos. A música e a aprendizagem significativa em alunos de inclusão da Educação de Jovens e Adultos, 2021. 212 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2021.

## **ABSTRACT**

The Special Semi-professionalizing Project I serves students aged from 18 to 65 with disabilities. Among the Project's pedagogical activities, music is developed through access to percussion, string and wind instruments. From this professional experience came the interest in this investigation. The general objective of the research is to discuss the relevance of music as a resource for a significant learning of students with disabilities enrolled in EJA of Elementary School I of the Municipal Network of São Vicente – SP. Ten literate students from the Special Semi-professionalizing project participated in the research. A didactic sequence of six classes was carried out based on the precepts of meaningful learning, in which the students built, in pairs, a conceptual map about the song “My lemon, my lemon” at the beginning and at the end of the sequence. Data were analyzed based on the categories proposed by Novak and Gowin (1999) - propositions, hierarchies, cross-links and examples, as well as by Mendonça et al. (2011), which gathered results into distinct categories. Concept maps built at the end of the didactic sequence showed propositions - statements integrating concepts and keywords -, relationship between general and specific concepts, connection among ideas from different conceptual branches to integrate knowledge and everyday examples. It was found that knowledge was related and followed different paths in the construction and interaction of new concepts of musical content, providing a path for meaningful learning.

**Key Words:** Inclusion. Teaching Practice. Music teaching. Meaningful learning. Conceptual map.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Representação da 1º Fase da Exclusão.....	27
<b>Figura 2</b> - Representação da 2º Fase da Segregação.....	29
<b>Figura 3</b> - Representação da 3º Fase da Integração.....	30
<b>Figura 4</b> - Representação da 4º Fase da Inclusão.....	32
<b>Figura 5</b> - Modelo para mapa conceitual, segundo Ausubel.....	73
<b>Figura 6</b> - Diferenciação progressiva e a reconciliação integradora.....	74
<b>Figura 7</b> - Mapa Conceitual para pontuação em seus níveis.....	76
<b>Figura 8</b> - Categoria de agrupamentos para análise de mapas conceituais.....	77
<b>Figura 9</b> - 1ª Aula - Alunos assistem o vídeo introdutório da personagem Kika com tema “De onde vem o leite?”.....	86
<b>Figura 10</b> - Leitura coletiva do texto “Animais e criações” (EMBRAPA, 2019).....	87
<b>Figura 11</b> - Primeira tentativa de organização do MC da Dupla 1.....	88
<b>Figura 12</b> - Segunda tentativa de organização do MC da Dupla 1.....	88
<b>Figura 13</b> - Primeira tentativa de organização do MC da Dupla 2.....	89
<b>Figura 14</b> - Segunda tentativa de organização do MC da Dupla 2.....	90
<b>Figura 15</b> - Terceira tentativa de organização do MC da Dupla 2.....	90
<b>Figura 16</b> - Primeira tentativa de organização do MC da Dupla 3.....	91
<b>Figura 17</b> - Segunda tentativa de organização do MC da Dupla 3.....	91
<b>Figura 18</b> - Primeira tentativa de organização do MC da Dupla 4.....	82
<b>Figura 19</b> - Segunda tentativa de organização do MC da Dupla 4.....	93
<b>Figura 20</b> - Mapa organizado individualmente pelo participante.....	94
<b>Figura 21</b> - Vídeo (Organizador Prévio) com a participação do cantor Wilson Simonal cantando a música “Meu limão, meu limoeiro” no festival de música da Tv Record em 1962.....	95

<b>Figura 22</b> - Os alunos foram novamente separados em duplas.....	96
<b>Figura 23</b> - Primeiro MC finalizado da música “Meu limão, meu limoeiro” Dupla 1.....	97
<b>Figura 24</b> - Primeiro MC finalizado da música “Meu limão, meu limoeiro” Dupla 2.....	97
<b>Figura 25</b> - Primeiro MC finalizado da música “Meu limão, meu limoeiro” Dupla 3.....	99
<b>Figura 26</b> - Primeiro MC finalizado da música “Meu limão, meu limoeiro” Dupla 4.....	98
<b>Figura 27</b> - Primeiro MC, individual, finalizado da música “Meu limão, meu limoeiro”.....	99
<b>Figura 28</b> - Vídeo (Organizador Prévio) com cantor Wilson Simonal cantando “Meu limão, meu limoeiro” no festival de música da Tv Record em 1962.....	100
<b>Figura 29</b> - Leitura da música Meu limão, meu limoeiro.....	102
<b>Figura 30</b> - Acompanhando a música por meio do violão, palmas e de Chocalhos confeccionados pelos alunos.....	103
<b>Figura 31</b> - Tocando a música “Meu limão, meu limoeiro” sem auxílio da gravação do áudio.....	104
<b>Figura 32</b> - Apresentação de final de ano (2019) da música “Meu limão, Meu limoeiro”.....	105
<b>Figura 33</b> – Primeiro MC finalizado da música “Meu limão, meu limoeiro” – Dupla 1.....	107

<b>Figura 34</b> - Primeiro MC da Dupla 1 na perspectiva das hierarquias e exemplos..	108
<b>Figura 35</b> - Primeiro MC da Dupla 2 na perspectiva das Ligações.....	109
<b>Figura 36</b> - Imagens lado a lado do 1º e do 2º MC da Dupla 1.....	110
<b>Figura 37</b> - Segundo MC da Dupla 1 na perspectiva das proposições.....	111
<b>Figura 38</b> - Segundo MC da Dupla 1 na perspectiva das hierarquias e exemplos.	112
<b>Figura 39</b> - Segundo MC da Dupla 1 na perspectiva das Ligações.....	113
<b>Figura 40</b> - Primeiro MC da Dupla 2 na perspectiva das proposições.....	115
<b>Figura 41</b> - Primeiro MC da Dupla 2 na perspectiva das hierarquias e exemplos..	116
<b>Figura 42</b> - Imagens lado a lado do 1º e do 2º MC da Dupla 2.....	118
<b>Figura 43</b> - Segundo MC da Dupla 2 na perspectiva das proposições.....	120
<b>Figura 44</b> - Segundo MC da Dupla 2 na perspectiva das hierarquias e exemplos.	121
<b>Figura 45</b> - Segundo MC da Dupla 2 na perspectiva das Ligações.....	122
<b>Figura 46</b> - Primeiro MC da Dupla 3 na perspectiva das proposições.....	124
<b>Figura 47</b> - Primeiro MC da Dupla 3 na perspectiva das hierarquias e exemplos..	125
<b>Figura 48</b> - Primeiro MC da Dupla 3 na perspectiva das Ligações.....	126
<b>Figura 49</b> - Primeiro e Segundo MC da Dupla 3 referente à música “Meu limão, meu limoeiro”.....	127
<b>Figura 50</b> - Segundo MC da Dupla 3 na perspectiva das proposições.....	129
<b>Figura 51</b> - Segundo MC da Dupla 3 na perspectiva das hierarquias e exemplos.	130
<b>Figura 52</b> - Segundo MC da Dupla 3 na perspectiva das Ligações.....	131
<b>Figura 53</b> - Primeiro MC da Dupla 4 na perspectiva das proposições.....	134
<b>Figura 54</b> - Primeiro MC da Dupla 4 na perspectiva das hierarquias e exemplos..	134
<b>Figura 55</b> - Primeiro MC da Dupla 4 na perspectiva das Ligações.....	136
<b>Figura 56</b> - Primeiro e Segundo MC da música “Meu limão, meu limoeiro” Dupla 4.....	136
<b>Figura 57</b> - Segundo MC da Dupla 4 na perspectiva das proposições.....	138
<b>Figura 58</b> - Segundo MC da Dupla 4 na perspectiva das hierarquias e exemplos..	139
<b>Figura 59</b> - Primeiro MC da Dupla 4 na perspectiva das Ligações.....	140
<b>Figura 60</b> - Primeiro MC da música “Meu limão, meu limoeiro” confeccionado individualmente.....	142
<b>Figura 61</b> - Primeiro MC individual na perspectiva das hierarquias e exemplos....	143
<b>Figura 62</b> - Primeiro MC individual na perspectiva das proposições.....	145

<b>Figura 63</b> - Primeiro e Segundo MC da música “Meu Limão, meu limoeiro” realizado individualmente.....	146
<b>Figura 64</b> - Segundo MC individual na perspectiva das proposições.....	148
<b>Figura 65</b> - Segundo MC individual na perspectiva das hierarquias e exemplos...	149
<b>Figura 66</b> - Segundo MC individual na perspectiva das ligações.....	150

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Análise dos Mapas 1 e 2 da Dupla 1 referente a música “Meu limão, meu limoeiro”.....	114
<b>Tabela 2</b> – Análise dos Mapas 1 e 2 da Dupla 2 referente a música “Meu limão, meu limoeiro”.....	123
<b>Tabela 3</b> – Análise dos Mapas 1 e 2 da Dupla 3 referente a música “Meu limão, meu limoeiro”.....	132
<b>Tabela 4</b> – Análise dos Mapas 1 e 2 da Dupla 4 referente a música “Meu limão, meu limoeiro”.....	141
<b>Tabela 5</b> – Análise dos Mapas 1 e 2 confeccionado de forma Individual a referente a música “Meu limão, meu limoeiro”.....	151

## **ABREVIATURAS**

**ABEM** – Associação Brasileira de Educação Musical

**BNCC** – Base Curricular Comum Nacional

**CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CNE** – Conselho Nacional de Educação Básica

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MC** – Mapa Conceitual

**MEC** – Ministério da Educação

**MCP** – Movimento de Cultura Popular

**MEB** – Movimento de Educação Básica

**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacional

**SEESP** – Secretaria de Educação Especial

**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SENAR** – Serviço Nacional Rural

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	17
2 JUSTIFICATIVA .....	264
3 OBJETIVOS .....	266
3.1 Objetivo Geral .....	266
3.2 Objetivos Específicos .....	26
3.3 Problema .....	266
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	277
4.1 O caminho da inclusão no Brasil e em Países .....	27
4.1.1 Procurando entender os participantes da pesquisa .....	35
4.2 Educação de Jovens e Adultos - EJA .....	39
4.2.1 Projeto Semiprofissionalizante Especial I – Uma visão de mundo equalizadora.....	43
4.3 Uma breve revisão histórica da educação musical .....	46
4.3.1 Categorização da Música da sociedade.....	55
4.3.2. A Possível categorização da música no Projeto Semiprofissionalizante e Especial I.....	59
4.3.3 Uma proposta pedagógica musical significativa .....	63
4.4 Definição da aprendizagem significativa .....	68
4.5 Os Organizadores Prévios .....	70
4.6 Mapa Conceitual .....	71

5 PERCURSO METODOLÓGICO .....	78
5.1 Critérios de participação da Pesquisa .....	78
5.2 Procedimentos Metodológicos .....	78
5.3. Instrumentos.....	79
5.3.1. Roteiro das atividades desenvolvidas na Sequência Didática.....	79
5.3.2 Por que Mapa Conceitual? .....	84
5.3.3 Por que palavras e imagens? .....	84
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	86
6.1 Análise da Sequência Didática.....	86
6. 2 Análise dos Mapas Conceitos .....	106
6.2.1 Análise do Primeiro e Segundo Mapas Conceituais da Dupla 1 .....	107
6.2.2 Análise do Primeiro e Segundo Mapa Conceitual da Dupla 2 .....	115
6.2.3 Análise do Primeiro e Segundo Mapa Conceitual da Dupla 3 .....	124
6.2.4 Análise do Primeiro e Segundo Mapa Conceitual da Dupla 4 .....	133
6.2.5 Análise do Primeiro e Segundo Mapa Conceitual Individual .....	142
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	152
8 PRODUTO – E- book .....	154
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICE A – Cartões confeccionados para Aula um da Sequência Didática.....	188
APÊNDICE B – Cartões confeccionados para Aula um da Sequência Didática.....	189



APÊNDICE C – Cartões confeccionados para a segunda aula da Sequência Didática.....	194
APÊNDICE D – Cartões confeccionados como sugestão dos estudantes para a sexta aula da Sequência Didática.....	199
ANEXO A – Carta de Autorização para a Instituição.....	203
ANEXO B – TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para País ou Responsáveis.....	204
ANEXO C – Termo de Assentimento Informado.....	205
ANEXO D – História da música “Meu limão, meu limoeiro”.....	206
ANEXO E – Produtos originados de um Bovino.....	210

## 1 INTRODUÇÃO

Ao lembrar do processo de minha formação básica, tenho certeza de que ficaram algumas lacunas no aprendizado, os fatores que levaram a essa constatação podem ter se dado por falta de comprometimento, muita dispersão com brincadeira, muitas aulas vagas, entre outras situações. Nesse período escolar, já havia tido o contato com a música, iniciei meus estudos aos nove anos de idade no com o instrumento chamado trombone, na Banda Marcial Municipal de Itanhém “Narciso de Oliveira Filho”. Desde então, percorro um caminho de vida no qual a música sempre está inserida no que faço, tendo a oportunidade de percorrer algumas partes do país, fazendo *workshops* ou tocando em diversos tipos de grupos musicais. A fase mais marcante da minha trajetória foi a oportunidade de ingressar no Exército Brasileiro na função de Cabo Músico, após um complexo processo seletivo. Ingressei na corporação sob o regime de militar temporário, a oportunidade de um emprego fixo era ótima, estava prestando concursos para sargento músico em diversas corporações, até que a legislação mudou, impedindo-me de prestar mais concursos nesta área. Foi então, que fui obrigado a sair da minha zona de conforto e tomar uma decisão, ingressar no curso de Licenciatura em Música ou Pedagogia, no qual optei pela pedagogia.

Em 2009, iniciei meus estudos na Universidade Paulista – UNIP (campus Santos) graduação de pedagogia, deparando-me com uma recente remodelação do curso, assim como afirma Gatti (2010, p.1357),

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

Segundo Gatti (2010), estas normativas foram idealizadas para delimitar as amplas atribuições do docente, de modo sintetizado, os órgãos de educação superior teriam que pensar no formato necessário para englobar as complexidades

curriculares, como tempo de duração do curso e carga horária, proporcionando aos futuros docentes conhecimentos de outras áreas como filosofia, história, antropologia, psicologia, línguas, sociologia, política, economia e cultura. Ao observar as exigências iniciais da formação docente e partindo para o ponto inicial da minha formação, penso que foi necessário um amadurecimento do ponto de vista cognitivo, foi imprescindível o resgate e apropriação de novos conhecimentos para corresponder de forma satisfatória às exigências para desenvolver habilidades de planejamento, de execução e de coordenação, além de todas as tarefas próprias do setor da educação.

Outra vivência relevante em minha formação inicial foi a oportunidade de participar de um grupo de Iniciação Científica orientado pelo professor Dr. José Passos Lopes. Segundo Gatti (2010, p, 1358), “a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares” devem fazer parte desta formação e poder participar desta iniciativa, me possibilitou um crescimento pessoal muito importante. Obtivemos ótimos resultados, sendo eles, a criação de um Laboratório de Pesquisa para Pedagogia Interdisciplinar no Ensino Fundamental, no qual idealizava e experimentava, com os demais participantes do grupo, planos de aulas constituídos de Música e Matemática. Nesse laboratório, tive a oportunidade de participar dos resultados obtidos em diversos congressos e de um simpósio internacional, bem como de apresenta-los.

Para finalizar o resumo da minha formação inicial, outro aspecto desenvolvido me leva a recorrer às palavras de Gatti (2010, p. 1358): “O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais de dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, bem como de cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º”. Embora tenha cumprido os estágios de acordo com os requisitos exigidos por lei, ao ingressar na carreira docente, me sentia despreparado e inseguro, pois a dinâmica da sala de aula e da burocratização do sistema de ensino com relatórios, diários entre outros me assustou no início.

Iniciei as atividades como professor da rede Municipal de São Vicente no ano de 2014, tive a oportunidade de escolher uma sala de reforço em projeto e dobrei a jornada assumindo uma turma de 2º ano, neste período, já estava fazendo uma pós-graduação *Latu-sensu* em Psicopedagogia. Embora estivesse muito

motivado por estar exercendo a tão sonhada carreira de professor, em nenhum momento me senti preparado para colocar em prática os resultados de anos de pesquisas da Iniciação Científica. Depois de algum tempo refleti em quais teriam sido as razões que me levaram a não colocar em prática os planos de aula que havia desenvolvido na iniciação científica.

Para refletir em uma possível causa desta postura, o sociólogo Michel Verret em 1975 (apud CIVIERO, 2009, p. 19) introduziu um termo chamado Transposição Didática que posteriormente foi introduzido no campo educacional com o enfoque epistemológico pelo Frances Yves Chevallard que utilizou o termo em seu livro *La Transposition Didatique (1985)*, no qual a transposição didática é entendida como (apud CIVIERO, 2009, p. 20) “Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino” Embora os planos de aula fossem este objeto do saber a ser ensinado, ainda não estava atingindo o objetivo proposto

Todavia, o saber sábio é parte do repertório construído ao longo de anos pelo professor, e é na sala de aula que este conhecimento deverá ser modificado, adaptado e sistematizado. Nesse sentido, dentro do processo de transformações o conteúdo passa por adaptações, sendo verdadeiras criações didáticas.

Chevallard (CIVIERO, 2009) traça um caminho segundo o qual ocorre a Transposição Didática, de forma triangular entre professor, estudante e saber matemático. Embora, o autor fale de didática em seus trabalhos, a sua preocupação está em romper a distância que existe no “saber ensinado” ao estudante o “saber sábio” do professor, pois quem está à frente desta fase é o professor, o “Detentor do conhecimento” que direcionará sua aula por caminhos que sejam os mais cômodos, eliminando deste processo as partes desconhecidas do seu “saber sábio”, restando somente o seu repertório deficitário. Sem dúvida, ouve uma falta de reflexão naquele período de qual seria a postura ideal a ser tomada.

Outro ponto importante da minha prática inicial não foi somente a frustração em relação aos planejamentos (didática), mas à estranheza por estar no ambiente escolar tão corrompido com uma aparente falta de comprometimento ou do que Freire (2007, p. 7) elucida acerca das atividades das pessoas perante “O

compromisso seria uma palavra oca, abstração, se não envolvesse a decisão lúdica e profunda de quem assume. Se não se desse no plano do concreto”.

Por todas as escolas que passei durante os quatro anos de docência, me deparei com situações, que levam o indivíduo a ter de refletir constantemente sobre suas práticas, para não replicar atitudes refletidas em falas de colegas ao tentar algo inovador com meus alunos, frases do tipo “há você está fazendo isto porque você é novo” ou “eu não quero saber da vida do aluno, só quero dar minha aula e pronto”, atitudes desta forma nos remetem a falta de “compromisso profissional com a sociedade”, Como lembra Freire (2007), a condição inicial para uma mudança na postura, é a de que seu ato passe a ser comprometido, e isto está essencialmente ligado à capacidade de agir e refletir, em resumo, o autor ele apoia a ideia de um compromisso cheio de humanidade.

Todavia, existe algo que deve ser destacado. Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade -, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez é consequente quando está fundado cientificamente. (FREIRE, 2007, p. 10)

Ao observar o comportamento dos professores a partir de um olhar reflexivo, podemos supor que as práticas ali vivenciadas podem resultar do que Giroux (1997, p 159) ressalta como “uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas, é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula”. Esta fala é um alerta ao modelo de educação tecnocrático que os EUA aderiram e que influencia muito o Brasil até os dias atuais. Giroux (1997, p. 161) afirma que o professor deve ser um Professor Intelectual Transformador, sendo capaz de reestruturar a natureza docente em três etapas:

Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais.

Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (idem, 1997, p. 162)

Pude reconhecer a terceira etapa do Professor Intelectual, ao percorrer as diversas unidades da rede de São Vicente, presenciei diferentes práticas relacionadas a duas tendências educacionais existentes na educação, Libâneo (2001) distingue as práticas docentes em dois grupos a Pedagogia Liberal, que apesar do nome ressalta que não possui uma característica democrática e nada libertadora e a Pedagogia Progressista com uma característica sociopolítica da educação, crítica do conteúdo e do estudante crítico, que segundo Freire (2007), busca o esfacelamento da “consciência ingênua”, abrindo caminho para um compromisso apto a ver com outros olhos a realidade a que está cercado.

Ao refletir nesta caminhada, tenho tomado consciência de que a escola necessita de um redirecionamento, pois as duas concepções ainda norteiam o pensamento dos professores, assim como, as estruturas físicas, pedagógicas, políticas e sociais.

Ainda assim, me pergunto se os professores com os quais tive a oportunidade de trabalhar possuem a consciência de que seu papel na sociedade é de suma importância e que vai além da imposição de conteúdos sem uma crítica significativa para conduzir o desenvolvimento do educando. Libâneo (2001) faz a seguinte argumentação:

São incongruentes as dicotomias, tão difundidas por muitos educadores, entre "professor-policia" e "professor-povo", entre métodos diretivos e não-diretivos, entre ensino centrado no professor e ensino centrado no estudante. Ao adotar tais dicotomias, amortece-se a presença do professor como mediador pelos conteúdos que explicita, como se eles fossem sempre imposições dogmáticas e que nada trouxessem de novo. (LIBÂNEO, 2001, p. 36)

Pude observar também, que existe uma linha tênue entre a autoridade e o autoritarismo. Qual seria o objetivo? Libâneo (2001) diz que “Este se manifesta no receio do professor em ver sua autoridade ameaçada; na falta de consideração para com o estudante ou na imposição do medo como forma de tomar mais cômodo e menos estafante o ato de ensinar”. Estas reflexões devem conduzir as minhas

práticas a uma postura coerente, com a certeza de que ser professor, não significa estar em todos os momentos no centro das discussões.

No ano de 2018, iniciei duas novas etapas em minha vida, assumi uma sala da oficina de Música no Projeto Semiprofissionalizante Especial I e ingressei no Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental na Unimes. A idade dos alunos é de 18 a 65 anos, com Deficiência Intelectual, Microcefalia, Autismo e Síndrome de Down, aproximadamente 60 alunos, as atividades que exerço são pedagógicas musicais, de modo que os aprendizes pudessem ter acesso a instrumentos de percussão, corda, sopro. Ao iniciarmos as atividades no Especial I, fiz uma avaliação diagnóstica musical com todos os alunos, utilizei, como referencial de forma adaptada, o Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico (SAMPAIO, 2002). Sendo alguns itens, o canto, a coordenação motora grossa e fina e lateralidade. Utilizo de diversas metodologias musicais, que vão da exploração dos sons produzidos com o corpo a jogos rítmicos e apreciação de diversos estilos musicais. As atividades são desenvolvidas mediante a dificuldade de cada aluno, apesar de possuírem diversas idades e características distintas, o trabalho musical desenvolvidos com eles é semelhante ao trabalho desenvolvido na educação infantil e fundamental I.

Cumpro integralmente as exigências que me são atribuídas na função de professor de música, integrando os componentes letivos e não letivos. Procuro desenvolver os meus deveres de forma aplicada, resolvendo e sanando as dificuldades com criatividade e zelo, sendo cordial no relacionamento com todos os profissionais que integram a unidade. Estou sempre me atualizando no tocante às legislações educacionais e do ensino da música e de metodologias com o propósito de adequar as estratégias de ensino e aprendizagem, visando sanar as dificuldades individuais dos alunos, sempre que possível utilizando das novas tecnologias. Estou sempre atento aos progressos dos alunos, pois o sucesso é traduzido em alegria e na concretização de projetos coletivos que são desenvolvidos na unidade.

As atividades que são desenvolvidas no projeto, possuem um carácter de parceria entre os pares docentes, a cordialidade existente é trabalhada com o foco de atingirmos os objetivos estabelecidos no cronograma de atividades do projeto. Periodicamente, nos reunimos e trocamos informações sobre o desenvolvimento dos discentes para refletimos sobre objetivos que alcançamos ou nos que deixamos de

alcançar. Elaboramos estratégias para que os alunos possam desenvolver conhecimentos diversos e habilidades como leitura, escrita, desenvolvimento psicomotor, dificuldades na fala e retenção de informação (qual ela seja). Como parte de uma estratégia para os alunos e com o objetivo apresentar um produto musical que pudesse ser significativo para ele e envolvesse um crescimento individual e coletivo, no mês de maio de 2018 propus à coordenadora da época Noeni Magalhães Bueno, que gostaria de idealizar um projeto nunca feito antes no Especial I, criar uma Banda de Percussão/Fanfarras, a professora Angélica Carrodegus Marsola (dança) assumiu a responsabilidade voluntariamente de preparar um corpo corográfico (Linha de Frente) para o grupo. Depois de autorizado pelo departamento, fomos ao resgate de instrumentos de percussão em escolas da rede que não estivessem sendo utilizados. O nosso objetivo final seria formar este grupo até o mês de setembro para o Desfile Cívico Militar de São Vicente. Durante as aulas, procuro oportunizar todos os alunos, para que tenham contato com o maior número de instrumentos possível, procurei ajustar os alunos de acordo com instrumento com o qual tivessem mais afinidade, embora, em alguns momentos, os alunos querem ficar com o mesmo instrumento, sendo impossível atendê-los devido à quantidade que o projeto possui, acabamos por encontrar uma forma democrática para a melhor solução. Também fizemos muitos ensaios de evolução (Marchando), visando ajustar à coordenação dos membros superiores aos inferiores.

Além deste projeto (Banda de Percussão), que obtivemos ótimos resultados, também formei um coral, um grupo de flauta, prática de violão, prática de músicas folclóricas, os alunos participaram de teatros. Outras atividades desenvolvidas em outras oficinas são: Dança, Ludoteca/ VSP (Vida Social e Prática), Artesanato, Marcenaria, Educação Física e Informática. Toda semana fazemos um semanário, procuramos conversar e encaixar as atividades de forma que nos ajudemos, sempre que possível, a exemplo, quando temos que preparar alguma atividade para apresentar para os alunos da escola (data comemorativa ou semana da leitura), necessitamos de um tempo maior de preparação e isso faz com que os horários das turmas sejam modificados.



## 2 JUSTIFICATIVA

Os alunos do Projeto Semiprofissionalizante Especial I matriculados na Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental I e ocorre o que Rosita (2005) afirma no sentido de que uma proposta de inclusão vai muito além da inserção nas turmas do ensino regular, que tentam marcar ou negar suas diferenças, numa construção discursiva sobre igualdade, é possível, vivenciar neste projeto a alegria que os alunos sentem ao adentrar pelo portão, como se ali fosse uma extensão de sua casa, tamanha é a identificação que eles sentem entre si, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao “outro”. Rosita (2005, p. 22) ainda ressalta que “Para tanto a prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de envolver a todos e a cada um, graças ao interesse e à motivação para a aprendizagem”.

Os alunos são organizados por turmas e com rodízio entre as aulas de 45 minutos, ministrando aulas de percussão, flauta doce, coral, instrumentos de corda e teclas. Comparando as atividades realizadas no projeto ao que afirma Mantoan:

Para ensinar com qualidade e segundo a perspectiva inclusiva, é preciso garantir ao estudante de qualquer ano/nível de escolarização uma formação cívica, que lhe assegure a transição entre o mundo familiar e o público nos parece que podemos empregar este conceito de aprendizagem, que está sendo direcionado (2013, p. 107).

As atividades estão sendo desenvolvidas por meio de uma perspectiva, que leva em consideração o que Rosita (2005) entende como respostas educativas da escola, na qual estão incluídos alguns itens, que pressupomos que estão sendo executados: são dois processos de reforma e ressignificação das *modalidades de atendimento* da educação especial. Um atendimento que vise valorizar as diferenças destes alunos sem deixar de respeitar suas limitações, suas características físicas ou mentais.

O MEC por meio da Secretaria de Educação Inclusiva (2006, p.8) afirma que a escola tem como compromisso difundir o conhecimento universal e que terá de lidar com a subjetividades dos alunos com deficiência, visando alcançar estes objetivos, apontando a necessidade da existência de espaços diferenciados, que não sejam clínicos.

Sendo assim, ao iniciar os trabalhos de educação musical na unidade encontramos apoio no que Jovini (2014) afirma ser a criação de uma formação musical “Banda Marcial” que possua o potencial de valorizar a diversidade humana. Ao deixarmos de lado o pressuposto de um espaço clínico e observar o potencial de propostas diversificadas dentro da escola, Jovivi (2014, p. 111) também ressalta que “a atividade da banda escolar é essencial para a prática do civismo”, proporcionando sentimentos de sucesso e alegria ao participar de um desfile cívico militar.

Outrossim, Moreira (2013) afirma que a teoria de Ausubel (2000) possui determinadas condições para que as ações pedagógicas realizadas sejam consideradas significativas. E qual seriam estas condições? “De que o material seja potencialmente significativo e que o aprendiz manifeste uma predisposição para aprender” (MOREIRA, 2013, p. 61). O Projeto Semiprofissionalizante Especial I pode ser um espaço importante, de fomento de uma aprendizagem significativa que possibilite ao educando os recursos certos para romper os obstáculos oriundos de suas dificuldades e das encontradas fora do perímetro da escola.

A partir desta experiência surgiu a inquietação quanto ao fato de a música representar um aprendizado significativo nos alunos do projeto matriculados na EJA do Ensino Fundamental I.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo Geral**

Discutir a relevância da música como recurso para um aprendizado significativo em alunos com deficiência matriculados na EJA do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Vicente – SP.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- Aprofundar o referencial teórico sobre aprendizagem significativa e mapa conceitual;
- Comparar os conhecimentos antes e depois da aplicação de uma sequência didática sobre música em alunos com deficiência da EJA, segundo os pressupostos da aprendizagem significativa – construção do conhecimento novo a partir do conhecimento prévio e ampliação do conhecimento prévio;
- Elaborar um produto educacional com foco no ensino da música para uma aprendizagem significativa dos alunos da EJA.

#### **3.3 Problema**

O problema levantado em nossa pesquisa é: a música pode ser um recurso para um aprendizado significativo em alunos com deficiência matriculados na EJA do Ensino Fundamental I?.

## 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 4.1 O caminho da inclusão no Brasil e em Países

O caminho da educação especial no Brasil foi algo muito difícil e até mesmo tenebroso, Rodrigues e Maranhês (2010) afirmam que era costumeiro o abandono de crianças com deficiência em conventos e largados em qualquer lugar (literal). Podemos encontrar um exemplo oficial de exclusão desde o Império, a constituição de 1824 outorgada pelo D. Pedro I (no título II, artigo 8º, item 1) “privava do direito político o incapacitado físico ou moral” (p. 30).

Segundo Marchesi (2010), a educação especial no século XX foi palco de muitas discussões, desde os primeiros anos, nesta primeira fase os movimentos sociais impulsionaram uma quebra de paradigmas excludentes. A fase (Figura 1) da segregação, estendeu-se até a metade do século XX, os conceitos de deficiência eram difusos neste período, até mesmo o diagnóstico era impreciso, foram criados categorias que, ao longo dos anos, foram sendo modificados, o olhar educacional nesta época acreditava de forma negativa com poucas chances de um aprendizado que resultasse em mudança.

**Figura 1-** Representação da 1ª Fase da Exclusão



Fonte: Goulart (2014).

Rodrigues e Maranhês (2010) relatam que a escola não recebia alunos que apresentassem algum tipo de transtorno psicológico ou patologia congênita, nestes casos, as pessoas eram levadas para hospitais psiquiátricos, para a realização de

possíveis tratamentos existentes na época. Os médicos eram os principais responsáveis pelo desenvolvimento social e cognitivo, neste período a educação escolar não era considerada uma prioridade ou até mesmo, possível, ainda mais quando o indivíduo possuía uma deficiência que exigisse atenção e elevado grau das capacidades técnicas dos profissionais da saúde ali envolvidos, fisioterapeutas, fonoaudiólogo, psicólogos entre outros.

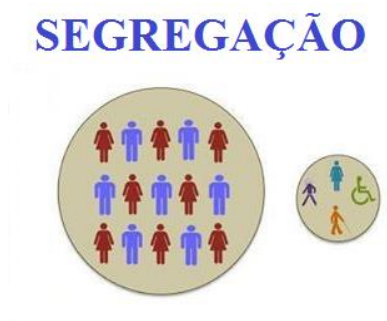
Foram criados testes de inteligência que visavam verificar e comparar anormalidades dos chamados na época “deficientes mentais”. A partir dos pressupostos teóricos da época, surgiu a ideia de que os mesmos deveriam ter acesso a um tipo de educação, foi então que surgiram as escolas de Educação Especial, que possuía uma característica de professores especializados e recursos específicos em relação as escolas regulares (MARCHESI, 2010).

Nos anos 40 e 50 o conceito de incurabilidade, da origem e das tendências psicólogas behavioristas e ambientalistas passam a serem questionadas e outros pensamentos surgem neste contexto, como por exemplo, as influências sociais e culturais. Surgindo assim, uma concepção científica que entendia a deficiência por meio da falta de estímulos adequados ou de didáticas inadequadas. Em meio a estas novas concepções, a quantidade de escolas especiais continuava a crescer, classes especiais da mesma forma, assim como uma visão cada vez mais especializada para este público (MARCHESI, 2010).

Rodrigues e Maranhe (2010) declaram que existiam 190 instituições para as pessoas com deficiência em 1959, parte destas 77% eram públicas. Nesta época iniciou-se o chamado “educação para todos”, os movimentos acreditavam na importância de matricular estes alunos em classes populares, mesmo sem haver uma reestruturação das condições de ensino. Porém, o resultado não foi bom, o índice de evasão e reprovação cresceu, e respaldou uma enorme implantação de classes especiais.

A segunda fase deste período histórico denomina-se Segregação, representada na Figura 2.

**Figura 2- Representação da 2ª Fase da Segregação**



Fonte: Goulart (2014).

Marchesi (2010) afirma que o conceito de integração passou a ser utilizado a partir da década de 60, sendo associado ao conceito de necessidades educacionais especiais. Todas estas discussões foram impulsionadas de forma social mundial, Marchesi (2010) destaca 10 itens que foram amplamente discutidos e influenciaram a educação especial:

1º Uma nova concepção dos transtornos do desenvolvimento e da deficiência; 2º Uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais; 3º A revisão da avaliação psicométrica; 4º A presença de um maior número de professores competentes; 5º A extensão da educação obrigatória; 6º O abandono escolar; 7º A avaliação das escolas de educação especial; 8º As experiências positivas de integração; 9º A existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais; 10º Os movimentos sociais a favor da igualdade. (MARCHESI, 2010, p.19)

Porém, segundo Marchesi (2010) isso não foi suficiente para romper por completo os paradigmas excludentes que ainda existiam. A Lei de Diretrizes e Bases 4.024 de 1961 foi um passo tímido na caminhada em busca de garantias educacionais e sociais de modo geral da pessoa com algum tipo de deficiência. O conceito de inclusão não existia no capítulo III artigo 88, segundo o qual: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). A lei utiliza o termo “Excepcionais” em relação ao que chamamos hoje de Inclusão da pessoa com

deficiência. Outro ponto importante que podemos observar no artigo “no que for possível” constatamos a não obrigatoriedade de garantias de acesso dos alunos de inclusão por parte do sistema de educação vigente da época.

Glat (1995) afirma que o discurso sobre a integração não conseguiu se tornar uma prática efetiva e generalizada, mas, sim, uma descontinuidade de ações educacionais e despreparo dos profissionais. Glat (1995) vê os chamados na época de portadores de deficiência ou excepcionais como pessoas excluídas, sendo incorporada de igual modo às pessoas com soro positivo para a AIDS, ex-presidiários, entre outros, pessoas que de algum modo são afastadas ou sofrem preconceitos da sociedade.

A terceira fase é denominada de Integração, representada na Figura 3.

**Figura 3-** Representação da 3ª Fase da Integração



Fonte: Goulart (2014).

A partir da década de 70 no Brasil, houve um avanço significativo, pois houve iniciativas que visavam ao acesso de crianças com algum tipo de deficiência na escola. Ocorreram grandes transformações no âmbito escolar, novas metodologias começaram a serem estudadas, projetos de capacitação de professores foram desenvolvidos, o pensamento acadêmico foi remodelando-se a este novo desafio da escola, as crianças passaram a ser vistas com a possibilidade de ingressar na escola. Porém, o serviço apresentado a este público manteve-se como um serviço especializado paralelo, ou seja, foram criadas salas especiais que serviam com uma espécie de sala de segregação para o estudante que não estivesse de acordo com os padrões sociais empíricos da escola. Omote (1999) afirma que, neste período, os alunos eram encaminhados para a classe de educação especial de acordo com sua competência.

Durante este período da história do mundo, a luta contra a marginalização das minorias excluídas foi sendo discutida e aos poucos difundida em nosso país, os princípios que norteavam um pensamento chamado de filosofia da Normalização, que visava normalizar as condições de vida do deficiente e não o próprio deficiente. Este conceito foi muito importante após a redemocratização do país, ele ganhou mais força, sendo a alavanca para discussões e implantações de políticas públicas, do aumento da qualidade oferecida. Continuando no transcorrer das discussões, a filosofia da Normalização abriu caminho para um novo conceito, um paradigma educacional chamado Integração. Na prática se pensava da seguinte forma “Normalização é objetivo. Integração é processo. Integração é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares” (PEREIRA, 1990 apud BATISTA; ENUMO, 2004, p. 101).

No período do Regime Militar, foi publicada uma nova Lei de Diretrizes e Bases a 5.692 de 1971, ainda assim, podemos observar que a lei com XIII capítulos e 88 artigos, apenas um artigo está destinado à educação especial, ainda não havia sido pensando de forma integral e homogênea, dando uma flexibilidade para os estados de acordo com suas capacidades de organizarem-se:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Esta forma de pensar tinha por objetivo, deixar o acesso educacional menos restritivo, visando preparar estes alunos, oriundos das salas e escolas especiais a frequentarem as salas comuns, com direito a atendimento a salas de recursos ou outras modalidades especializadas. Por outro lado, estas ações foram muito criticadas por haver a necessidade de uma preparação prévia dos alunos, ainda sim, os alunos eram segregados, pois se fosse constatado que o estudante não tivesse condição de acompanhar o rendimento escolar, ele permaneceria excluído, todavia, segundo as críticas, o problema continuava no estudante e no ensino “especial” como era chamado na época.

Rodrigues e Maranhês (2010) destacam que em 1970 já havia 800 estabelecimentos de ensino especial. Somente em 1973, foi criado o Centro de Educação Especial – CENESP com o objetivo de nortear as políticas de Educação



especial. Porém, os autores destacam que, na prática, atendia mais aos anseios na iniciativa privada com um formato assistencialista, do que aos serviços prestados pelas redes públicas de ensino especial.

A quarta fase é denominada de inclusão, cuja representação encontra-se na Figura 4.

**Figura 4-** Representação da 4ª Fase da Inclusão



Fonte: Goulart (2014).

Batista e Emuno (2004, p. 102) afirmam que “a partir do final dos anos 80 do século XX, o termo integração começou a perder força, sendo substituído pela ideia de inclusão, uma vez que o objetivo é incluir”, a fim de não haver discriminação de nenhuma criança, mesmo que sua habilidade fosse reduzida.

A década de 80 foi um período muito importante para o país, a Constituição Federal de 1988 veio assegurar direitos fundamentais dos cidadãos como garantias, o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, religião, cor, idade, ou quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). No que tange à educação, a lei afirma que o pleno desenvolvimento da pessoa, a qualificação para o trabalho e o exercício de sua cidadania são direitos. O que diz respeito sobre à educação, como prescreve o Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Tratando a educação de modo obrigatório a todo cidadão brasileiro, regulamentando o sistema de ensino, deixado evidente as atribuições da União,

Estados e Municípios. O Artigo 208, III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, os artigos que tratam da educação foram idealizados com uma característica inclusiva, visando à igualdade entre os cidadãos.

A década seguinte foi uma das mais ativas em relação à educação e às garantias dos direitos fundamentais do ser humano, com discussões no nível internacional e nacional, em 1990, na Tailândia, foi redigido um documento que recebeu o nome de Declaração Mundial de Educação. Resumidamente, o texto traz os problemas vividos pelo mundo à época, guerras, fome entre outros problemas, como um empecilho em relação aos esforços para o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem. Afirmando que a Educação é um direito de todos, mulheres e homens, de todas as idades do mundo. (BRASIL, 1990)

No mesmo ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi assinado pelo presidente da república, este documento é um dos primeiros do mundo idealizado visando à proteção integral à criança e ao adolescente. A Lei 8.069 destina o capítulo IX para tratar da educação, destacamos do Artigo 53 inciso I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e vemos no Artigo 53 inciso III uma garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990, s. p)

Em 1994, na Espanha, tivemos a Declaração de Salamanca, um marco nas discussões sobre inclusão, a conferência formada por 88 governos e 25 organizações Internacionais em assembleia reafirmaram o compromisso de uma educação para todos e reconheceu a necessidade e urgência de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. O documento orienta que os países adotem o princípio de educação inclusiva em forma de Lei ou de políticas públicas, orientando a todos os governos a matriculem todos os alunos de inclusão em escola regular, para a não realização deste procedimento deverá existir fortes razões para que isso não aconteça (BRASIL, 1996).

Alguns anos passaram-se até que a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação fosse promulgada, ela foi um marco para a educação no país, pois procurava atender às necessidades do educando contextualizada ao período no qual as discussões no mundo aumentavam, com o país em ascensão econômica. O Artigo 4 inciso III determina que “atendimento educacional especializado gratuito aos

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Além da garantia do educando de ser atendido por um profissional especializado, a lei no Artigo 59 inciso I afirma a totalidade do seu atendimento nos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Neste levantamento bibliográfico, paramos neste ponto da história, porém, do século XXI em diante as iniciativas foram intensificadas. Em 2002 foi publicada a Lei 2.678 que regulamentou a Língua Brasileira de Sinais, em 2008, um decreto pela Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação com o título Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, mais recentemente, a promulgação da Lei 12.764 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Outrossim, é possível encontrarmos e analisarmos diversos documentos que foram publicados como Decretos, Portarias, Resoluções e Leis. Este foi apenas um resumo de iniciativas voltadas para o desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Todavia, a demanda escolar de alunos com deficiência é cada vez maior, fato este, que não é uma exclusividade do município de São Vicente, temos observado que o atendimento do estudante de inclusão na sala regular vem sendo realizado por um professor auxiliar ou pelo atendente escolar. Não podemos afirmar que este serviço prestado pelo município está atendendo 100% da demanda de alunos de inclusão.

A própria LDB 9.394/96 no Art. 59, inciso III promulga que “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). É explícito a importância de o estudante ser atendido por um profissional capacitado da área da educação.

Desde já, os fatos históricos descritos da educação inclusiva nos remetem a afunilar o olhar também para o cenário da pesquisa, o Projeto Semiprofissionalizante

Especial I. Segundo Santos et al. (2019), os objetivos propostos pela SEDUC de São Vicente no ano de 2017 estabeleceram quatro objetivos: Desenvolver; Conhecer; Estimular; Potencializar. O projeto busca proporcionar aos alunos a possibilidade e inserção e continuidade aos estudos:

Nesta perspectiva, o parecer CEB/2000 regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, que propõem que a EJA não tenha somente a função de suprir a escolaridade perdida, mas fundamentalmente a de reparar, qualificar e equalizar (SANTOS et al. 2019, p. 318).

Ao observar quais são as motivações para desenvolver um projeto que pretende reparar e proporcionar oportunidades perdidas, qualificação e equalização destas oportunidades, capaz de visar à execução das atividades para a pesquisa de forma que os participantes fossem atendidos de modo equitativo, foi necessário que nos aprofundássemos nas características individuais dos alunos.

#### **4.1.1 Procurando entender os participantes da pesquisa**

O presente subitem tem por finalidade descrever sem identificar os nomes dos alunos, as patologias registradas nos laudos médicos que fazem parte de seus arquivos no Projeto Semiprofissionalizante Especial I, sendo um total de 8 laudos. Constatamos a ausência de 2 laudos específicos. As descrições tiveram como base o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5) e o Código Internacional de Doenças (CID 10).

##### **1 - Transtorno do Neurodesenvolvimento:**

Sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcional, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem (DSM V, 2014, p.31)

Sabendo que o transtorno neurodesenvolvimento é um termo que engloba diversas condições de desenvolvimento, constatou-se nos laudos uma variedade de nomenclaturas da Deficiência Intelectual como: Deficiência Intelectual Leve, Moderada, Grave, Não Especificada e Aspecto Autista.

## 2 - Deficiência Intelectual **Leve** (F.70):

### **Domínio conceitual**

Nos adultos, pensamento abstrato, função executiva (i.e., planejamento, estabelecimento de estratégias, fixação de prioridades e flexibilidade cognitiva) e memória de curto prazo, bem como uso funcional de habilidades acadêmicas (p. ex., leitura, controle do dinheiro), estão prejudicados. Há uma abordagem um tanto concreta a problemas e soluções em comparação com indivíduos na mesma faixa etária.

### **Domínio social**

O indivíduo mostra-se imaturo nas relações sociais. Por exemplo, pode haver dificuldade em perceber, com precisão, pistas sociais dos pares. Comunicação, conversação e linguagem são mais concretas e imaturas do que o esperado para a idade. Podem existir dificuldades de regulação da emoção e do comportamento de uma forma adequada à idade; tais dificuldades são percebidas pelos pares em situações sociais. Há compreensão limitada do risco em situações sociais; o julgamento social é imaturo para a idade, e a pessoa corre o risco de ser manipulada pelos outros.

### **Domínio prático**

Na vida adulta, pode conseguir emprego em funções que não enfatizem habilidades conceituais. Os indivíduos em geral necessitam de apoio para tomar decisões de cuidados de saúde e decisões legais, bem como para aprender a desempenhar uma profissão de forma competente. Apoio costuma ser necessário para criar uma família. (DSM V, 2014, p.35)

## 3 - Deficiência Intelectual **Moderada** (F.71):

### **Domínio conceitual**

Nos adultos, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas costuma mostrar-se em um nível elementar, havendo necessidade de apoio para todo emprego de habilidades acadêmicas no trabalho e na vida pessoal. Assistência contínua diária é necessária para a realização de tarefas conceituais cotidianas, sendo que outras pessoas podem assumir integralmente essas responsabilidades pelo indivíduo.

### **Domínio social**

A capacidade de relacionamento é evidente nos laços com família e amigos, e o indivíduo pode manter amizades bem-sucedidas na vida

e, por vezes, relacionamentos românticos na vida adulta. Pode, entretanto, não perceber ou interpretar com exatidão as pistas sociais. O julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados, com cuidadores tendo que auxiliar a pessoa nas decisões.

#### **Domínio prático**

O indivíduo é capaz de dar conta das necessidades pessoais envolvendo alimentar-se, vestir-se, eliminações e higiene como adulto, ainda que haja necessidade de período prolongado de ensino e de tempo para que se torne independente nessas áreas, talvez com necessidade de lembretes. Da mesma forma, participação em todas as tarefas domésticas pode ser alcançada na vida adulta, ainda que seja necessário longo período de aprendizagem, que um apoio continuado tenha que ocorrer para um desempenho adulto (DSM V, 2014, p.36).

### **4 - Deficiência Intelectual Grave (F.72):**

#### **Domínio conceitual**

Alcance limitado de habilidades conceituais. Geralmente, o indivíduo tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro. Os cuidadores proporcionam grande apoio para a solução de problemas ao longo da vida.

#### **Domínio social**

A linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e gramática. A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas, com possível suplementação por meios alternativos. A fala e a comunicação têm foco no aqui e agora dos eventos diários. A linguagem é usada para comunicação social mais do que para explicações. Os indivíduos entendem discursos e comunicação gestual simples. As relações com familiares e pessoas conhecidas constituem fonte de prazer e ajuda.

#### **Domínio prático**

O indivíduo necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, banhar-se e eliminação. Precisa de supervisão em todos os momentos. Não é capaz de tomar decisões responsáveis quanto a seu bem-estar e dos demais. Na vida adulta, há necessidade de apoio e assistência contínuos nas tarefas domésticas, recreativas e profissionais. A aquisição de habilidades em todos os domínios envolve ensino prolongado e apoio contínuo. Comportamento mal-adaptativo, inclusive autolesão, está presente em uma minoria significativa (DSM V, 2014, p.36).

### **5 - Deficiência Intelectual Não Especificada (F.79):**

Esta categoria está reservada a pessoas com mais de 5 anos de idade, quando a investigação do grau de deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), por meio de procedimentos disponíveis localmente, fica difícil ou impossível devido a prejuízos sensoriais ou físicos associados, como na cegueira ou na surdez pré-linguística, na deficiência locomotora ou na presença de comportamentos problemáticos graves ou nos casos de comorbidade com transtorno mental. É uma categoria que somente deve ser usada em circunstâncias excepcionais e que requer reavaliações após um período de tempo. (DSM V, 2014, p.41).

#### 6 - Transtorno do **Aspecto Autista (F.84):**

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. (DSM V, 2014, p.809).

7 - Transtornos **Depressivos (F.32.0):** “Leve: Caso ocorram, são poucos os sintomas presentes além daqueles necessários para fazer o diagnóstico, a intensidade dos sintomas causa sofrimento, mas é manejável, e os sintomas resultam em pouco prejuízo no funcionamento social ou profissional” (DSM V, 2014, p.188).

8 - **Síndrome de Down não especificada (Q 90-9):** Está incluída no Código Internacional de Doenças.

A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do 21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população. [...] A presença do cromossomo 21 extra na constituição genética determina características físicas específicas e atraso no desenvolvimento (BRASIL, 2013, p.9).

No desenvolvimento da pesquisa fez-se importante o entendimento de características individuais dos alunos, pois as atividades foram elaboradas para que a metodologia empregada tivesse o maior êxito possível. Como o público de nossa pesquisa faz parte da Educação de Jovens e Adultos, percorremos os principais

fatos históricos em busca de entender os motivos de oferecimento deste tipo de atendimento educacional nas escolas.

## **4.2 Educação de Jovens e Adultos – EJA**

Vamos focar o nosso olhar especificamente a partir do dia 15 de outubro de 1827, que foi publicado a chamada Lei das Escolas das Primeiras Letras, Primeiro Império do Brasil, todas as cidades vilas e regiões populosas deveria haver escolas de primeiras letras. Porém, esta lei não saiu do papel e em 1834 um Ato a Constituição do Império estabeleceu o ensino das primeiras letras a cargo das Províncias, desobrigando o direito do Estado de fornecer a educação (SAVIANI, 2008).

No Segundo Império, o que era destinado à educação era irrisório, os investimentos entre 1840 e 1888 não passava de 1,8% do orçamento do governo, já o orçamento para o serviço militar chegava 20,86%, desta forma o país foi acumulando um déficit em educação (SAVIANI, 2008). Em janeiro de 1881, o deputado Rui Barbosa foi o relator do Decreto nº 3.029 que ficou conhecido como “Lei Saraiva”, ela proibia o voto de analfabetos - uma das formas excludentes deste período (BRASIL, 1881).

Durante a Primeira República entre os anos 1900 e 1920, o índice de analfabetismo chegava a 65% da população. A educação ficou estagnada nesse período. Segundo Ventura (2001), a década de 1930 no Brasil foi marcada por severas transformações, iniciadas pela descentralização dos latifundiários cafeicultores, este advento foi seguido pela emergência da burguesia brasileira oriundo do projeto liberal-industrializante. A constituição de 1934 estabelece o dever de o Estado oferecer ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, até mesmo para os adultos, porém, somente na década de 40 que a ideia de uma educação para a classe trabalhadora, entre eles todos os adolescentes e adultos analfabetos do país. Em 1945, é instituído o Decreto nº 19.513, criando o Fundo Nacional e Ensino Primário, marcando a institucionalização da Educação de Adultos pela União (VENTURA, 2001).

A partir da década dos anos 40, também foram criadas agências paralelas ao poder federal, eram reponsabilidades de setores privados, como o SENAI pela



Confederação das Indústrias, o SENAC pelo Serviço Nacional de Aprendizagem e Comercial, o SENAR pelo Serviço Nacional Rural. Porém, milhares de pessoas ainda não tinham acesso a este sistema de ensino paralelo, nos anos finais da década de 40 até o início da década de 60, foram realizadas campanhas de alfabetização em massa, no início foi positivo, mas depois, diz que “essa campanha entrou numa letargia tão mais profunda quanto maior foi sua absorção pela burocracia que ela mesma ajudou a criar”. (VENTURA, 2001)

Alguns movimentos foram criados na década de 60, como o Movimento de Cultura Popular – MCP, em 1961, o Movimento de Educação de Base – MEB, no mesmo ano, iniciou a Campanha De Pé no chão Também se Aprende a Ler em Natal-RN. Neste período, Paulo Freire e sua equipe estavam engajados no Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, no qual alcançaram ótimos resultados por meio de experiências inovadoras para a época - uma aprendizagem voltada para a vida das pessoas, originando uma nova compreensão de educação para adultos. Em 1964, o governo federal por intermédio do Ministério da Educação instituiu o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), tendo como coordenador do programa o criador de um novo referencial para alfabetização de Jovens e Adultos, Paulo Freire, porém, não houve tempo hábil para implantação deste projeto, devido à mudança de regime governamental do país (Ventura, 2001).

Neste período, os grandes movimentos sociais de alfabetização são proibidos, sucumbidos e substituídos por ações do governo, o tecnicismo foi introduzido pelo governo militar pautado na Teoria do Capital Humano. Destas ações, surgiram a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) e pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral. Procurando atender à ideologia de desenvolvimento do país, foi promulgada a Lei nº 5692/71, resultando na alteração de leis anteriores, que apesar de, na visão do governo que vigia à época, não atender aos anseios do país, regulamentou a EJA (Ventura, 2001, p. 13).

O grande marco para EJA e toda a sociedade brasileira foi a Constituição Federal (1988), que, no seu artigo 205, declara que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Desta forma, a Constituição Federal reconheceu a necessidade de metas para sanar uma ineficiência existente na sociedade - o

analfabetismo. E estabeleceu o reconhecimento de igualdade da educação de pessoas jovens e adultos no mesmo nível de crianças e adolescentes (Ventura 2001, p. 16).

A “década da educação” foi a mais produtiva do século XX no mundo em termos de educação, Segundo Haddad e Di Pierro (2000), houve um declínio no índice de analfabetismo entre os anos 1991 e 1997 no Brasil. Outros pontos observados em seu estudo foi a marca de um percentual de reprovação, evasão e reingresso no sistema escolar muito significativo, questões estas, que estavam muito atreladas a uma renda familiar baixa, impulsionando o analfabetismo no Brasil. Também reiteram que a Constituição Federal de 1988 limitava um prazo dez anos para universalização da educação e erradicação do analfabetismo. Neste período:

As despesas efetuadas pelas três esferas de governo na educação de jovens e adultos oscilaram de 0,3% a 0,5% do gasto total com educação entre os anos de 1994 e 1996. Nesses três anos, a educação de jovens e adultos foi o nível ou a modalidade de ensino que recebeu o menor percentual de recursos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 36)

Sendo assim, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 que diz assim na Seção V:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada `aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.  
1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames [...] (BRASIL, 1996, p. 20).

O artigo 37 deixa claro a quem é destinado e em seu parágrafo 1º reafirma a gratuidade desta educação pelos sistemas de ensino. O Artigo 38 resumidamente tem por questão principal a diminuição da idade mínima em relação às legislações anteriores, no Inciso II do 1º parágrafo diz “que no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos”, facilitando o acesso a esta modalidade de ensino. (BRASIL, 1996, P. 13)

Posteriormente, no ano 2000, o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), por meio da resolução nº 1 do dia 5 de julho, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Ressalta o Artigo 5º que diz no parágrafo único:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: [...] II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores (BRASIL, 2000, p.1).

O documento procura nortear o trabalho pedagógico respeitando o perfil do estudante, a idade, procurando “dar mais a quem tem menos” assegurando uma característica pedagógica própria, dentro de um processo de formação, capaz de valorizar o mérito próprio, para resultar no desenvolvimento de habilidades e competências, assim como, o conhecimento e valores.

A LDB 9.394/96 passou por diversas modificações até o presente momento, como exemplo temos o artigo 37 que trata da Educação de Jovens e adultos que era descrito “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 13), sendo alterado em 2018 pela lei 13.632 da seguinte forma, o “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria *e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida*” (BRASIL, 2018, s.p). Os termos que foram acrescentados buscam proporcionar uma maior amplitude ao atendimento da EJA. A LDB 9.394/96 passou por diversas alterações desde sua criação, procurando atender aos anseios da sociedade que talvez não fossem palco de discussão na época.

Podemos observar que a educação no Brasil caminha lentamente para atingir a qualidade necessária para que tenhamos um desenvolvimento salutar da sociedade. Procurando atingir estes objetivos, novas metodologias, ambientes escolares diferenciados, formação docente apta aos desafios da EJA e entre outros fatores necessitam serem dialogicamente refletidos.

Todavia, as reflexões nos levam a acreditar o quanto as ações dos governantes podem influenciar no aprimoramento da sociedade, começando pelo olhar daqueles que necessitam de um atendimento diferenciado.

#### **4.2.1 Projeto Semiprofissionalizante Especial I – Uma visão de mundo equalizadora**

Buscando compreender as ações governamentais que justifiquem a existência do Projeto Semiprofissionalizante Especial I, Hofling (2001, p. 30) utiliza o termo “questões de fundo” como um movimento que leva determinado governo a tomar decisões que levem os cidadãos ao chamado *Bem Estar Social*, por de trás deste conceito, estão as tomadas de decisões, as escolhas feitas, os caminhos de implementação de modelos de avaliação que gerem resultados para a melhor escolha de estratégias de intervenção de um governo. Para que ocorra uma análise e avaliação de políticas, é necessário que se estabeleça uma relação entre Estado e política social, de maneira que se entendam quais as necessidades por parte de uma sociedade são desenvolvidas em determinados períodos históricos.

É necessária caracterizar como é constituído o Estado e como é formado um Governo, resumidamente o Estado é um conjunto de instituições permanentes como órgãos legislativos, tribunais, forças armadas, entre outros, que são instituições que garantem um equilíbrio de atribuições das relações de convivência da sociedade. Agora, o Governo, pode ser entendido como um conjunto de programas e projetos oriundos da sociedade por meio dos políticos, técnicos, organismos da sociedade, etc. Seguindo uma ordem de raciocínio, depois de evidenciados estas duas estruturas, caminhamos na direção do conceito de Políticas Públicas, que pode ser entendido como o “Estado em ação”, ou seja, são programas ou ações desenvolvidas pelo Estado, por meio de seu aparato já descrito, com os objetivos específicos que visem atingir, de alguma forma, um determinado setor da sociedade (HOFLING, 2001).

Outra ação implementada pelo Estado é conhecida por Política Social, que busca a redistribuição dos benefícios sociais, visando equalizar e diminuir as desigualdades sociais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING,

2001, p. 31). Segundo Figueiredo (1991), outro termo que pode ser utilizado para um melhor entendimento sobre combate às desigualdades sociais é à “Justiça Social”, entende-se que esta justiça pode ser aplicada em situações nas quais estão envolvidas demandas diversas e disputas entre duas pessoas ou grupos:

Dessa forma, a distribuição constitui uma característica essencial e distintiva no conceito de justiça. Portanto, justiça tem a ver com a maneira segundo a qual benefícios e encargos, ganhos e perdas são distribuídos entre os membros de uma sociedade, como resultado do funcionamento de suas instituições: sistemas de propriedade, organizações públicas, etc. (FIGUEIREDO, 1991, p. 2)

Desta forma podemos entender que as políticas sociais e a educação possuem uma importância muito grande para o Estado, pois, são a forma efetiva de interferência sob os indivíduos de uma sociedade, exercendo uma linha de atuação dependendo da concepção de Estado, como regulador de determinado grupo social ou com uma visão voltada para a sociedade como um todo (FIGUEIREDO, 1991).

Diante das considerações abordadas no capítulo anterior, podemos entender que estes movimentos acabam por influenciar a educação. Porém, devemos considerar, segundo Singer (1995) que, dentro deste universo de aparelhos educacionais, políticos e gestores públicos, existem dois tipos de visão que refletem na educação, ele chama a primeira de *civil democrática* “porque ela encara educação em geral e escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicas da democracia”. Ou seja, é um modelo de educação centrada no aluno, com um olhar sensível aos desprivilegiados economicamente. Nesta visão, um dos objetivos é proporcionar uma consciência para despertar uma motivação que resultará na participação do cidadão em movimentos que busquem uma sociedade justa e igualitária.

Na contramão desta visão, *civil democrática*, Singer (1995) chama de *produtivista*, um conceito que entende a educação escolar como “uma preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social de trabalho” em resumo: a educação é considerada a responsável para instruir e desenvolver habilidades para o ingresso no mercado de trabalho.

Novos questionamentos podem surgir a partir das considerações levantadas, e nos levar a refletir o quanto as ações governamentais, por meio deste projeto,

estão proporcionando uma reparação para estes alunos. Os objetivos do projeto apontam para esta reparação:

I - Desenvolver hábitos e atitudes permanentes ao ambiente de trabalho; II - Conhecer diferentes formas de expressão e comunicação; III - Estimular e desenvolver as capacidades de iniciativa e espontaneidade; IV - Potencializar o desenvolvimento emocional e social quanto às relações sociais. (SANTOS; MALAVASI; NATÁRIO. 2019. p. 318.)

Para Mantoan (2013), ensinar com qualidade com uma visão inclusiva é necessário garantir ao estudante de qualquer ano ou nível de escolarização mais do que técnicas e habilidades, é ter uma formação cidadã, que seja capaz abrir caminho para uma transição entre o mundo familiar e o público. Segundo Santos, Natário e Costa (2020), a prática do professor em sala de aula com suas investigações científicas é um fator fundamental de convencimento da importância da educação inclusiva em meio a sociedade.

Rosita (2005) afirma que deverá ocorrer na educação inclusiva, são dois “processos de reforma” e “ressignificação das modalidades de atendimento da educação especial”. Os resultados que estamos obtendo fazem parte desta reforma que é necessária para esta ressignificação e prevista na LDB 9.394/96 nas Diretrizes Curriculares para EJA.

Sendo assim, outro aspecto importante que devemos observar faz parte do objeto de estudo desta pesquisa, para compreendermos a importância que a Oficina de Música tem dentro do Projeto Semiprofissionalizante Especial, percorreremos os principais fatos da educação musical.

### 4.3 Uma breve revisão histórica da educação musical

#### Primeira Fase

O presente subitem tem por objetivo conceituar o desenvolvimento histórico da formação do pensamento pedagógico musical em duas fases. A primeira refere-se à origem do conceito de estudo da música e de ensino por meio dos povos a partir da civilização grega. A segunda fase, com os desdobramentos a partir da chegada dos portugueses em solo brasileiro passando pelo tumultuado século XX até os dias de hoje.

Segundo Loureiro (2003 p. 33), a palavra música vem do grego *mosiké* que significava uma junção à poesia e à dança, esta união era chamada de arte dos deuses e atribuíam a esta expressão de criar ou interagir como uma forma de alcançar a perfeição integral do espírito. Para eles, o músico estava em um patamar nobre, como o guardião de uma ciência e de uma técnica que careciam ser desenvolvidas por meio de estudos e por exercícios, ocorrendo possivelmente o primeiro reconhecimento pelo valor formativo da música, ou seja, uma preocupação com pedagogia da música.

Para Loureiro (2003), Pitágoras exerceu influência sobre o pensamento grego com base na relação da música e matemática e expandindo o conceito a dimensão da acústica sonora criando uma conexão para uma explicação para o funcionamento do universo. Estas ideias influenciaram mediante o conceito musical, as doutrinas de Platão, para ele, o ritmo e harmonia seria algo indispensável para a formação humana, pois o ser que possuísse este aprendizado, desde a mocidade, possuiria a capacidade de diferenciar, mesmo que inconscientemente, uma satisfação pelo belo e repugnância pelo feio. Neste período, o estudo da música foi dividido em três partes dos 7 aos 14 com a fase inicial a cargo dos mestres especiais, resumidamente dedicavam-se à ginástica e à música, na segunda, parte dos estudos começavam aproximadamente antes dos 20 anos e encerravam-se aos 30 anos de idade com o que chamavam de *quadrivium* composta por astronomia, gramática, aritmética e música, formando o estudo das disciplinas científicas. Para fechar o terceiro período de estudo, o cidadão grego podia estudar mais cinco anos

de dialética (poesia), caso ele possuísse uma capacidade pessoal de aprender, ele teria uma educação mais apurada, se isso não acontecesse, se tornaria militar.

Loureiro (2003) destaca que com a invasão do Império Romano à Grécia Antiga, este quadro é deixado de lado, pois esta formação, caracterizada pela sensibilização do homem, não se ajustava à formação de um soldado romano, com uma educação rígida voltada para a guerra. Grout e Palisca (1997) colocam certa dúvida quanto à existência de uma contribuição musical pelos romanos para teoria ou prática musical, o que se sabe é que o mundo antigo influenciou a Idade Média com algumas ideias fundamentais, como ideia melódica ligada às palavras, à métrica e ao ritmo, uma teoria acústica, um sistema de formação de escalas, entre outros. A Igreja Cristã dos primeiros séculos absorveu características da sociedade grega e mistas orientais helenísticas do Mediterrâneo, o Judaísmo contribuiu no tocante ao pensamento musical de modo, pois as liturgias do templo e das sinagogas eram repletas de características musicais. Segundo Andrade (2015), os Salmos tradicionais da bíblia reuniram-se a outros hinos e cânticos ao mesmo passo que o imperador Constantino (313, D.C.) proclamava o reconhecimento público de uma nova religião, fato este que impulsionou que a música do culto se ampliasse com muita veemência e da criação de centros musicais na Europa e Ásia. Loureiro (2003) afirma que a Igreja Católica prestou um serviço muito importante para o desenvolvimento do ensino da música, criaram colégios, fundaram capelas, academias, bibliotecas, estimulando e investindo na formação de compositores, cantores, concertistas e musicólogos. Um dos principais formadores, fora a Schola Cantorum, criada e dirigida por São Gregório Magno (papa de 590 a 604), usava o canto com o objetivo de proporcionar aos padres e missionários mais um recurso a ser utilizado nas evangelizações por todo o mundo e também organizou a música de modo que, tempos depois, se fixou como a melodia católica, levando o nome Gregoriano e posteriormente cantochão.

Outros nomes importantes trouxeram contribuições relevantes para o aprendizado da música, como o Guido D'Arezzo, com a normatização da escrita musical. Segundo Grout e Palisca (1997, p. 81) também criaram uma técnica chamada de a *mão guidoniana* "Os alunos aprendiam a cantar intervalos enquanto o mestre apontava com o indicador da mão direita as diversas articulações da mão esquerda aberta; cada uma das articulações representava uma das vinte notas do



sistema”. Santo Agostinho apresentou um tratado de seis livros “Da Música” que permeavam a métrica musical, ritmo, a psicologia, ética e estética musical, entre outros. Durante a Idade Média a música é resgatada em sua natureza como uma linguagem possível de expressar os sentimentos humanos, um momento expressivo, sem a preocupação de se obter uma performance corporal.

Andrade (2015) cita um período muito importante da história do ocidente, o mundo se volta para a busca por conhecimento pela Grécia Antiga e seus costumes, de outras formas de se explicar o mundo com Montaigne, Copérnico, Galileu, Gutenberg, Coster, Camões, Shakespeare, Cervantes, Da Vinci, Machiavelli, e um tipo de rebeldia religiosa, para os católicos, que se alastrou com aparecimento de Martim Lutero que resultou no que se chamou de Reforma Protestante. A música também seguiu por novos caminhos um mundo novo a “Harmonia”<sup>1</sup>. Loureiro (2003) afirma que Lutero defende o acesso ao conhecimento e a possibilidade de as pessoas obterem a salvação de sua alma, mediante a leitura, que resultou no apelo às autoridades da necessidade da criação de escolas, pois, em sua visão (Protestante), as escolas formariam adeptos religiosos (crianças) com a capacidade de aprender a cantar e de noções de escrita musical. Procurando não ficar para trás, nesta corrida eclesiástica, a música era um recurso importante e utilizada pelos Jesuítas para o processo de evangelização e escolarização da juventude europeia e dos índios do “Novo mundo”, dizendo-se sempre orientada por um caráter centrado na formação do bom cristão e no desenvolvimento da disciplina capaz de promover leitura e escrita em latim e submissão ao Rei e ao Papa. Esta disputa fez com que a música permanecesse nos currículos escolares até o final do século XVIII.

## **Segunda Fase**

É importante frisarmos que a história educacional musical no Brasil é muito recente comparada aos países europeus, devemos citar o nome de um padre que exerceu um papel muito importante, segundo Hansen (2010, p. 11), de 1549 e outubro de 1570, o Padre Manuel da Nóbrega “foi chefe, provincial e superior, da missão da Companhia de Jesus, enviada para o Estado do Brasil pelo rei português

---

<sup>1</sup> O acorde é uma combinação simultânea de três ou mais sons diferentes. A concatenação de um acorde com outro, ou seja, a maneira como os acordes se sucedem obedece, também, determinadas regras. Todas estas regras são estudadas na Harmonia, que é a ciência que estuda os acordes e a maneiras de concatená-los. (LACERDA 1967, p. 77)

Dom João III”. Tobias (1972) afirma: o período de 1549 à 1570 chamado de “tempos heroicos” pode ser considerado uma primeira fase deste projeto de expansão jesuítica. O registro histórico de Manuel da Nóbrega é intenso, mas vamos destacar uma ordem que foi importante para a região da Baixada Santista segundo Hansen (2010), em 1553, Nóbrega ordenou, por meio de sua autoridade de chefe ao Colégio de São Vicente, que fosse ensinado leitura, escrita, doutrinas católicas, canto, flauta e gramática (latim) aos meninos externos, que seriam os brancos, mamelucos, filhos de portugueses, pois os internos do colégio já tinham este acesso, um dos resultados foi a criação de coros de flautas curumins pelo Padre Antônio Rodrigues, resultando na “primeira escola de música” (ALMEIDA, 2010, p. 82).

Outro precursor em terras brasileiras, em especial, nas regiões litorâneas que hoje correspondem aos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, fora o Padre José de Anchieta (1553) por onde passou criou escolas de ler, contar e tocar instrumentos. O Padre Anchieta não era músico, porém, se interessava pela música, pois seus autos eram cheios de canto. Neste período, ou seja, nos primeiros 21 anos (1549 – 1570), o principal educador das terras brasileiras, com sua visão democrática e alicerçada na carência espiritual do próximo, não negou esforços para ensinar as primeiras letras e doutrinar, no catolicismo, índios, negros, mamelucos, órfãos e os filhos dos colonos. Vale destacar aqui uma característica marcante dos Jesuítas, a completa convicção do que faziam “A transmissão oral da fé, cuja origem estava na palavra de Cristo transmitida pelos apóstolos, era defendida ardorosamente pela igreja católica” (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 1066). Embora, acreditassem na transmissão do conhecimento, algo muito comum para época, participavam de seminários diocesanos, que os ajudavam em suas tarefas pastorais e na práxis sacramental.

Com a morte de Nóbrega, inicia-se uma segunda fase desta expansão, ocorrem algumas mudanças no formato da educação Jesuíta, e entre elas a formação das elites, preparando-as com o objetivo de exercerem uma predominância cultural e política na Colônia (ZOTTI, 2006). Conforme os anos se passaram, criou-se uma elite de brancos e mestiços, oportunizando aos jesuítas o desenvolvimento de um modelo de educação, baseada na sociedade europeia o ano de 1599 ficou marcado pelo Ration Studiorum, um conjunto de regras criadas pela Companhia de Jesus redigida “por comissões de destacados jesuítas, sob a direção

do Geral da Ordem, P. Acquaviva” (FRANCA apud NEGRÃO, 2000, s. p), formalizada com o objetivo de assegurar a continuidade do pensamento católico que considerava o aprendizado de seus missionários importante para missão, “Tanto que, no Ratio Studiorum, há um conjunto de regras que indicam a formação que o professor de cada disciplina deve ter” (MESQUIDA, 2003, p. 243).

Os primeiros professores sofreram grande influência da sociedade cristã europeia, que, por sua vez, contribuiu com a primeira influência externa na, então, “terra tupiniquim”. Loureiro (2010) afirma que, neste período (*Ratio Studiorum*), os colégios tinham o sistema de internato e os alunos eram rigorosamente controlados. O canto (cantochoão) era uma das principais formas de cativar os alunos e de ligação com a fé, sendo utilizada em cerimônias religiosas e festas.

Por volta de 1759, o governo português reestruturou a educação no país, a começar pela retirada do poder educacional da igreja católica e outorgou ao Diretor de Estudo, Marques de Pombal, a autoridade para controlar, planejar e executar nas metrópoles e colônias do império português um novo formato de educação que levava o nome de “Aulas Régias” - esta revolução educacional levou o nome de Reforma Pombalina.

Nessa perspectiva pode-se observar que as disciplinas da educação jesuíta e da educação pombalina são as mesmas, porém com diretrizes didáticas e conteúdos diferentes. Existe algumas diferenças terminológicas na denominação das disciplinas, mas a significação é similar. (ALMEIDA, 2010, p. 133)

Almeida (2010) afirma que o embate se inicia na forma que cada disciplina é conceituada epistemologicamente e que a crítica da reforma Pombalina não estava somente centrada numa crítica metodológica. A expulsão dos jesuítas representava a mudança de mentalidade com propósitos econômicos voltadas para um desejo de progresso das colônias e do reino de Portugal.

Porém, esta reforma criou um hiato na educação brasileira, deixou uma lacuna enorme que perdurou décadas, a reforma no Brasil não foi sistematizada e com a retirada dos Jesuítas, não havia professores formados com a nova concepção de estado laico que a coroa de Portugal desejava. No momento da expulsão dos jesuítas, os monastérios e colégios foram invadidos e todo o acervo musical e educacional foi destruído, o ensino da música perdeu sua função didática, tudo que fosse ligada a arte foi deixado de lado nas aulas “Aulas Régias” (ALMEIDA, 2010).

Paralelamente, Almeida (2010) relata que um tipo de música, chamada de “profana” pelo Bispo D. Frei Antônio de Guadalupe em 1727, desenvolvia-se no Brasil. Segundo Almeida (1926), a música popular que surgiu no país, como resultado da ocupação territorial por povos europeus, possuiu um sentimento de mudança advindo da conquista, uma melancolia diante da postura o índio fugindo, do negro caçado, roubado e escravizado e do lusitano com saudades de sua pátria. Destes três povos, o que mais se destacou contribuindo para a música brasileira, foram os negros, com os batuques, os timbres e elementos fortes de uma sonoridade admirável. Entre os mestiços, ocorreu uma transformação, um aprimoramento, entre o que veio a chamar-se de samba e das influências de fandangos espanhóis.

A educação musical no século XVII passou a ocupar novos espaços como nas catedrais e em lugares públicos, os mestres ensinavam teoria musical, criavam métodos e práticas de solfejo. Entretanto, somente em 1841, após a reforma pombalina, com a criação do conservatório do Rio de Janeiro, já no período imperial, o ensino da música foi sistematizado. Cidades do estado de Minas Gerais e Pernambuco também contribuíram para a área musical e artística (ALMEIDA, 2010).

Loureiro (2003) destaca que no final XIX a sociedade passava por transformações resultantes da Proclamação da República, este fato apontou para uma nova visão do ensino das artes. O Imperial Conservatório de Música e o Instituto Nacional de Música baseavam-se no técnico linear com um currículo voltado para a eficiência do indivíduo, rudimentos preparatórios, solfejo e canto para os homens e mulheres apenas os rudimentos e canto, além dos instrumentos de sopros harmonia e composição, todos estes requisitos voltados para as exigências do Culto religioso e do Teatro. Por outro lado, neste mesmo período, existiu o ensino informal da música, diversificado e heterogêneo, buscando atender os espaços como os salões e salas da sociedade carioca da época.

Loureiro (2003) afirma que ocorreram mudanças profundas no ensino da música no século XX influenciadas pelo

movimento escolonovista, em expansão na Europa, músicos e pedagogos como Edgar Wilhelm (1890-1978), na Bélgica, Jacques Dalcroze (1865-1950), na França, Carl Orff (1895-1982), na Alemanha, Maurice Martenot (1898-1980), Na França, Zóltan Kódaly (1882-1982), na Hungria, Violeta Gainza, na Argentina, desenvolvem propostas inovadoras para o ensino de música, como uma alternativa

para escolarização de crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas. (LOUREIRO, 2010, p. 53)

Andrade (2015) afirma que este século iniciou com a chamada primeira grande “Guerra Mundial” de 1914 a 1918, na qual diversas nações do mundo estiveram envolvidas, após este terrível acontecimento, ocorreu um impulsionamento positivo em todas as artes. O pensamento em diversas áreas passou por uma transformação, novos governos, ciências abrangentes do ponto de vista de soluções para o ser humano, neste período, “o que não se relacionava com essas manifestações, cheirava a século XIX, cheirava a mofo, era passadismo” (ANDRADE, 2015, p 170). Tamanho foi a transformação da sociedade universal, que por um momento breve, ocorreu uma universalização renovada na religião, política, ciências e na arte.

O grande marco no Brasil neste período ocorreu em 1922 com a Semana de arte Moderna, no qual uma nova visão de leitura de mundo era exposta; o fazer artístico percorria este mesmo caminho, na busca da possibilidade de desenvolvimento de uma expressão espontânea e verdadeira da criança. Um dos principais incentivadores desta renovação cultural foi Mário de Andrade. Segundo Amato (2006), a década de 20 teve dois momentos importantes, em 1923 as escolas públicas paulistas passaram a utilizar um modelo de musicalização chamado “tonica-solfa” e, em 1928, criou-se o chamado jardim de infância com um atendimento especializado.

Segundo Amato (2006), as décadas de 30 e 40, foram muito importantes para o Brasil, pois a educação musical ganhou abrangência por todo território nacional com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa-Lobos, proporcionando uma orientação musical às escolas de todos os níveis em todo país. Em 1942, foi criado Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO), para formar professores aptos a atuarem no ensino de música e validando uma certificação de atuação.

Em 1960, foi criado em São Paulo um curso de formação de professores e a música vocal que era altamente difundida por diversas gerações por meio do Canto Orfeônico, até a LDB 1.024/61, no qual o Conselho Federal de Educação, no parecer nº 383/62, homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62 que substituiu o

Canto Orfeônico pela educação musical, alterando a estrutura curricular das escolas (AMATO, 2006).

Contudo, a sociedade passava por transformações, o que se daria também com a educação musical no Brasil, com a publicação da LDB 5.692/71 e do Parecer (nº 1284/73) pelo Conselho Federal de Educação. A disciplina de educação musical deixou de ser uma disciplina única no currículo e passou a integrar a matéria de educação artística. Sendo dividida em música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, para os 1º e 2º graus (Ensino fundamental e médio), além de repercutir no ensino superior, dividindo a formação em educação artística e bacharel em música. Com a mudança do currículo sobraram vagas para educação artística e não havia professores formados para ocupar e ministrar esta disciplina, então, a Secretaria de São Paulo publicou uma orientação que possibilitava aos professores de desenho, música e artes industriais lecionarem sem a devida formação e embasamento filosófico (AMATO, 2006).

Segundo Ometto (1995), a década de 80 foi chamada de “década perdida”, o país passava pela transição de um regime militar para a democracia, a economia vinha de severa instabilidade entre outros fatores. Amato (2006) afirma que, em meio a tudo isso, em 1986, a Secretaria de Educação de São Paulo iniciou uma tentativa de reconstrução da proposta curricular do ensino de educação artística, que ajudasse a aumentar o baixo desempenho que os docentes vinham tendo neste período.

Penna (2008) relata que, na década de 90, esforços de órgãos internacionais, visando a um bem-estar de todos os povos e, em especial, os que destacados na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia 1990), motivaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos 1993/2003. Foi, neste cenário, que, após muitas reuniões e discussões em Fóruns e nas casas Legislativas dos deputados e senadores, foi criada a LDB 9.394/96 que dentre as inúmeras propostas, ratificou o componente da LDB 5.682 de 1971, no qual o ensino de arte equivalente à educação artística continuaria como um componente curricular obrigatório na educação básica. Permanecendo, assim, uma complicada ambiguidade em sua definição, havendo a necessidade de uma maior redefinição de seu papel.

Foi então, que atento ao art. 9º inciso IV da LDB 9.394/96, o MEC produziu com resultado de consultas, realizadas na comunidade escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996). Este documento orientou todas as áreas de conhecimento que compunham o currículo da época: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, língua estrangeira, educação física e artes com suas ramificações em linguagem musical, teatro, dança e artes visuais, outro aspecto deste documento foram os temas transversais (LOUREIRO, 2003).

Devemos destacar dos PCNCs (BRASIL, 1997) que os conteúdos para o ensino da música foram divididos em três eixos, são eles: produção de música que resultasse no fazer artístico; apreciação, estimulando, assim, uma experiência de fruição e reflexão. Loureiro (2003, p. 77) viu com preocupação estas mudanças “A menção à música como componente curricular não garante uma mudança na atual situação”, pois a música em sua visão teve um espaço muito reduzido e trabalhado nas escolas como algo descartável.

Penna (2008) afirma que a LDB 9.394/96 atestou a importância da educação infantil como uma etapa da educação básica. Um documento com carácter de orientação, que, assim como o PCN, foi idealizado e chamado de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Penna (2008) ressalta que a educação musical ainda era deficitária, pois o professor de arte nem sempre dominava a música, tampouco sua metodologia. Na sua ausência, o professor de sala assumia papel como polivalente e responsável por todas as áreas do conhecimento, ficando sobrecarregado, enquanto a música ficava apenas como uma alegoria e entretenimento dentro da sala de aula. Este documento não representou uma tentativa para solucionar estes problemas históricos de formação, mas, sim, de propor objetivos para a música, sem, no entanto, subordiná-la à área de Arte.

Depois de décadas de discussões promovidas por entidades de classes musicais junto a parlamentares, a música é colocada entre as demais disciplinas do currículo com a aprovação da Lei 11.769 de 2008, que alterou a LDB 9.394/96 e acrescentou um parágrafo ao artigo 26 que deixou evidente o conteúdo de música como uma disciplina obrigatória, estabelecendo um prazo à época de três anos para uma adequação na formação de licenciados em música e para as redes de ensino (PENNA, 2008).

Entretanto, desde 2018, ainda está em debate a terceira versão de um documento por nome de Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que já vem sendo utilizada pelas redes de ensino com o propósito de unificar o conteúdo em todo o país. Em relação à educação musical, a BNCC descreve o seguinte para o ensino fundamental:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática. (BRASIL, 2018, p. 195)

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical publicou uma análise no ano de 2015 direcionada ao MEC, que considerava inadequada a definição da BNCC em propor a Arte como componente curricular e tendo como subcomponentes artes visuais, dança, música e teatro, prejudicando, assim, professores licenciados específicos, desconsiderando uma luta histórica na qual a música havia sido legitimada no currículo.

Por fim, durante esta revisão bibliográfica em relação à forma com a qual se iniciou a educação musical no mundo e do formato com o qual é apresentada na atualidade, podemos identificar o quanto esta área sofreu modificações em seus objetivos, quanto à forma de ensinar, onde se ensinar, bem como em qual momento ensinar. Procurando refletir ainda mais nestas questões, é importante que procuremos entender qual o papel da música para a sociedade entre seu “uso e funções”.

#### **4.3.1 Categorização da Música da sociedade**

Segundo Merriam (1980), os estudos de etnomusicologia apresentam dois grandes questionamentos, o primeiro de qual seria a função da música diante dos estudos de comportamento? Esta interlocução é a direção que aponta a diferença entre uma mera discussão descritiva da música, mas sem se esquecer do mais importante: qual o significado da música? Neste processo, Merriam reflete sobre a origem, mas se debruça em dois aspectos fundamentais, como se dá este processo



para as pessoas e como isso acontece. Ou seja, ele estabelece uma diferenciação entre o significado do “uso” e “funções” que a música possui e dividiu estes conceitos categorizando em dez situações possíveis: Expressão emocional; Prazer estético; Divertimento; Comunicação; Representação; Reação física; Impor conformidade às normas sociais; Validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; Contribuição para a integração da sociedade. Mas ressalta que estes conceitos são originários de dentro da sociedade e possuem significados que podem ser diferentes de acordo com o contexto social.

Função de *Expressão emocional*, o primeiro conceito é caracterizado como uma situação particular, destaca-se o fazer criativo como uma liberação emocional, pois a produção musical é estimulada e expressada pela emoção, podendo ser uma exaltação religiosa, no canto dos pássaros, no luto, em lamentos, saudade, paixão, nas canções de amor, danças entre outros, estas ações resultam em atitudes. Estas ideias apontam para o sentimento de satisfação por sentir um tipo de vontade ou de impulso exercido sob o artista criativo.

Função do *prazer estético*, Merriam (1980) define de forma resumida como a compreensão da música do ponto de vista do criador e do contemplador, este conceito está relacionado a valores, que as pessoas trazem das diferentes culturas, selecionando ou classificando a música em categorias, entre boa ou ruim, arte fina ou aplicada de forma que deve ser demonstrável para outras culturas que não a nossa.

Função de *divertimento ou entretenimento*, Merriam (1980) afirma que ela é estabelecida como uma ação realizada em todas as sociedades, podendo haver distinções que estão baseadas na produção de um entretenimento “puro” individual ou que seja por diversas pessoas e inclusas outras funções.

Função de *comunicação*, Merriam (1980) define esta função com um termo que pode ser associado a uma forma de compreensão do mundo. Esta ação é ocasionada entre as pessoas como uma via de mão dupla ao falar e ao ouvir, ou seja, a música é considerada como uma linguagem, embora algumas questões surgissem neste processo, pois o entendimento desta comunicação musical não é totalmente evidente sobre “o quê, como ou para quem” (MERRIAM, 1980, p. 223) é direcionada esta linguagem. O autor afirma que a música não é uma linguagem

universal, pois algumas informações apenas são compreendidas por pessoas que entendam a linguagem utilizada e da cultura a qual faz parte. Podemos entender como um solo de algum tipo de instrumento musical conseguirá ouvir e perceber as passagens de acordes, as progressões e definir a linha melódica. Já uma pessoa que não foi educada ou treinada para uma escuta apurada terá outra percepção do que está sendo executado e também afirma que a emoção só poderá ser entendida quando for possível entender o idioma, quando a melodia for cantada.

Função de *representação simbólica*, partindo do fato de a música ser compartilhada por todos os povos como uma atividade de comunicação que possui diversos significados simbólicos que podem variar de acordo com a comunidade ou povo, Vigotski (1980) afirma que o homem desenvolveu um sistema de signos que representa uma antologia de instrumentos de trabalho na transformação da natureza e de signos como instrumentos psicológicos, durante o processo evolutivo do homem ocorrem mudanças qualitativas na mudança do uso dos signos, as marcas externas vão se transformar em processos internos de mediação o que ele chama de “processo de internalização”. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos que ajudam na organização dos signos, neste ponto, ressalta a importância das relações sociais entre os indivíduos para o desenvolvimento dos processos mentais. Merriam (1980) corrobora o pensamento de Vigotski (1995) e estabelece a “Função de representação simbólica”, propondo que a música funciona em todas as sociedades como representação significativa e simbólica, como um objeto articulado capaz de possuir diferentes leituras, que pode variar de acordo com o contexto pelo qual foi criada e pelas pessoas que estão realizando um determinado tipo de interpretação linguística da música.

Função de *reação física*, diariamente reações físicas e psicológicas ocorrem no dia-a-dia, para esta etapa o autor sugere que existem alguns tipos de comportamento, como a reação física que pode ser subdividido na “produção real de som, a tensão física e postura do corpo na produção de som, e a resposta física do organismo individual” (MERRIAM, 1980, p. 224).

Outro aspecto que ele afirma pode ser subdividido também, sendo o comportamento social, como por exemplo, o apresentado por um músico e um não músico perante um determinado evento musical, este comportamento será diferente. O terceiro conceito é o comportamento verbal, cuja construção é a fundamentação

que origina o sistema de música em si. Todos estes comportamentos integram a resposta física como atos de toda a sociedade humana, este processo faz parte da cultura dos povos como, por exemplo, a música empregada nas cerimônias religiosas, pode provocar excitar, canalizar o comportamento de multidões, encoraja física reação dos guerreiros e caçador, a música também resulta em uma resposta física que conhecemos por dança (MERRIAM, 1980).

Função de *impor conformidade às normas sociais*, ou seja, ela é aplicada na maioria dos casos por membros de um determinado grupo social que buscam de alguma forma, por meio da música estabelecer uma imposição ao comportamento de alguém ou um tipo de alerta para que outros membros de uma comunidade tomem ciência de algum fato, podem ser chamadas de canções e protesto. (MERRIAM, 1980).

Função de *validação de instituições sociais e rituais religiosos*. Neste caso, Merriam (1980) afirma que a música ajuda a preservar uma ordem coordenando os símbolos cerimoniais, além de possuir uma espécie de potência mágica de encantamento, outro ponto observado é a função da música como um artifício pessoal regulador perante a sociedade quando ocorrem conflitos de ordem cultural, ou seja, assim, os versos estabilizadores permitem desabafar e tendem a validar o sistema social. Ele compara o sistema religioso ao sistema folclórico, pois propaga a recitação dos mitos e de lendas por meio da música e expressa preceitos religiosos que visam expressar o apropriado e o impróprio na sociedade, sendo uma forma de orientar os membros de uma determinada comunidade o que fazer e como fazê-lo.

Função de *contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura*. Se a música possibilita a expressão emocional, contribuiu para a formação do prazer estético, comunica, motiva respostas físicas, além de reforçar a conformidade com as normas e valida instituições sociais e rituais religiosos, é evidente, segundo Merriam (1980), que a música contribuiu para a continuidade e estabilidade e da cultura. Todavia, sua afirmativa se limita a dizer que o uso de tal afirmação é limitado, a música seria apenas uma parte do todo, que ajudaria a compor de forma somatória, a propagação da expressão de valores, sendo um mecanismo fundamental psicológico de uma cultura que está cercada por outras atividades culturais.

Função de *contribuição para a integração da sociedade*, segundo Merriam (1980), o assunto foi abordado em função de a música ser capaz de fornecer um ponto de solidariedade em torno do qual a sociedade se reúne, ou seja, a música possui a capacidade funcional de integrar a sociedade, sendo um ponto de convergência entre a os membros de um mesmo grupo ou diferente, neste sentido um fator preponderante da música é a capacidade atrair membros de uma sociedade para recordar sua unidade resultando em pontos de convergência de pensamento.

#### **4.3.2. A Possível categorização da música no Projeto Semiprofissionalizante Especial I**

Este subitem tem por objetivo descrever uma possível prática musical no projeto, que se enquadre no maior número possível de categorias de “uso e funções” da música proposta por Merriam (1980).

As afirmações de Merriam (1980) abrem caminho para uma discussão substancial na possibilidade da utilização da música como um recurso significativo, possibilitando uma reflexão da prática desenvolvida na oficina de música do Projeto Semiprofissionalizante Especial I. Keith Swanwick (2003) aponta a importância de os efeitos da música possuir consciência e afirma que são grandes e recorrentes os desafios da sala de aula. Para o autor, há que se entender que o professor de música não é apenas um operador de sala de aula, o que vem sublinhar a importância da atuação do professor na oficina de música do projeto.

A Função de *Expressão emocional*, descrita por Merriam (1980), é um dos principais mecanismos, capaz de impulsionar atitudes em momentos diferentes. Mahoney (2005) destaca que é muito complexa a definição sobre afetividade em relação à clareza da linguagem, mas existe um consenso para discriminar emoções de outros processos afetivos. Vamos **focar** nossa análise ao ponto da afetividade como o estado geral de sensações de prazer/desprazer, ação esta, que podemos correlacionar a exemplo de quando algum dos alunos do projeto é o aniversariante do dia. Alunos que já executam instrumentos de percussão são os primeiros a animarem-se e cobrarem com muita alegria e satisfação para tocarem a famosa

canção “parabéns para você” acompanhados pelo professor (no caso eu) no trombone de “vara”, gerando nos demais alunos uma “emoção” um estado afetivo, composto por sensações de bem-estar ou mal-estar, tendo como objeto específico, no caso o momento de tocar e cantar.

A Função do *prazer estético*, em algumas ocasiões, parte dos os alunos reclamam literalmente da música que estão ensaiando no coral ou na banda de percussão. Neste ponto, podemos entender como uma questão estética e um dos objetivos das aulas no projeto é mediar a formação deste conceito musical, tendo uma perspectiva de que este conceito percorre muitos caminhos.

Atualmente, uma concepção educativa que valoriza a inclusão das disciplinas artísticas, e a música é uma delas, deve estar convencida e preocupada em desenvolver no indivíduo o interesse pela criação e apreciação estética. O valor estético da música vem fluindo com o tempo. Desde as primeiras manifestações artístico-musicais, a música vem trilhando um caminho e construindo diferentes regras, valores e modos de criação e apreciação. (LOUREIRO, 2010, p. 117)

Uma das estratégias desenvolvidas com os alunos diante de situações que obriguem uma reflexão do valor estético é a de realizar análise da letra e fazendo algumas perguntas como um “organizador prévio”, ou seja, um recurso metodológico proposto por Ausubel (2000) que visa subsidiar informações de modo a equalizar um determinado conteúdo para seguir com novas informações, com o objetivo de aprofundar e identificar as causas do interesse ou falta de interesse pela música escolhida. Como parte destas estratégias procuramos reproduzir a música em sua versão original por meio de um aparelho de som o que Behar e Torrezan (2009), chamados de Objetos de Aprendizagem, podemos entender este conceito como:

Uma trilha sonora inserida num OA em sua forma audível, juntamente com a mediação do professor, pode desafiar e propiciar situações que levam o estudante a pensar e refletir sobre o que ouve, construindo significados, produzindo sons, avaliando, tornando-o assim, um apreciador (que ouve conscientemente) e sujeito ativo no processo de aprendizagem. (ROSAS; BERRAR, 2010, p.7)

A importância da utilização dos diversos recursos por onde a música é inserida, também, é mais um recurso que pode fomentar a construção dos diversos

significados para os alunos, sendo um sujeito ativo neste processo, ao falar da utilização do aparelho de som, estes acontecimentos nos conduzem a outra categoria.

A Função de *divertimento ou entretenimento*, outra atividade realizada com os alunos é o chamado “Grande Baile” uma atividade que já era realizada com os alunos antes da minha chegada ao projeto. Esta atividade é cobrada pelos alunos e é um momento muito importante para eles, a grande maioria gosta de dançar em casal, ou por coreografias puxadas pelos professores.

A Função de *comunicação* descrita por Merriam (1980) é utilizada algumas vezes para expressar sentimentos, como por exemplo na atividade de “Karaokê” - os alunos escolhem suas músicas e as cantam. Já aconteceu de o estudante escolher a música que retrava situações vivenciada em seu dia-a-dia, o que tocou muito a emoção de professores e alunos que chegaram a chorar de emoção. Para ampliar seu conhecimento em relação a este tipo de linguagem que é a música ela é utilizada de forma que ampliem sua comunicação verbal e sua percepção auditiva, para reconhecerem os sons, fazemos exercícios com as notas musicais, buscando afinação, assim como nas letras de canções. Outra atividade é o coral, iniciamos as atividades com aquecimentos de respiração, buscando ampliar a capacidade, do controle do fluxo de ar e de exercícios para aquecimento das cordas vocais, após este processo inicial é feita leitura em voz alta para aqueles que não são alfabetizados e uma reflexão da letra a ser cantada. A música acaba por ajudar na comunicação deles, seja pela melhora da dicção das palavras ao cantarem ou em momentos de expressão corporal que acompanham as letras e ritmos das músicas.

A Função de *representação simbólica* é algo que pude presenciar diversas vezes durante os anos que ali estou como professor. É muito comum quando estamos ensaiando uma música com uma letra que representa algum sentimento bom/ruim ou que algum aluno se lembre de algum fato marcante de sua vida. Podemos ver as lágrimas no rosto dos alunos durante o ensaio ou um tipo de reação de repúdio, saindo de perto de onde estamos ensaiando e ficando de longe em uma espécie de catarse<sup>2</sup>.

Para Função de *reação física*, podemos sintetizar os conceitos de Merriam (1980) com uma das atividades mais significativas para os alunos e para o Projeto

---

<sup>2</sup>DICIONÁRIO AURÉLIO. Libertação do que estava reprimido ou sensação de alívio causada pela consciência de sentimentos ou traumas...

Semiprofissionalizante Especial I, a Banda de Percussão, este projeto já participou de diversas apresentações pela região da Baixada Santista, como desfiles cívicos, aniversários de municípios, concurso e festivais de Bandas e Fanfarras, já virou até bloco de carnaval. A Banda é composta por diversos instrumentos de percussão como bumbo, surdo, caixa, prato, chocalho e de uma linha de frente (comissão de frente) à frente de outro professor, no qual a execução destes diversos instrumentos em ritmos variados, ocorre esta reação física, tanto na postura da produção de som, seja parado ou desfilando e é visível a resposta física em forma de alegria e agitação dos alunos.

A Função de *validação de instituições sociais e rituais religiosos*, para este item o autor se refere às instituições religiosas que não é o caso da finalidade do Projeto Semiprofissionalizante Especial. A Constituição Federativa do Brasil (BRASIL,1988) afirma que o estado é laico, sendo assim, a escola também. Entretanto, não significa que atos de fé devam ser coibidos, de modo que interfira na liberdade individual de cada pessoa de professar sua fé, desde que não seja opressor ou discriminatório a outro espécie de fé. Pois é muito comum durante as atividades de “Karaokê” os alunos pedirem para cantar músicas que são de cunho religioso, oriundo de sua crença.

A Função de *contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura* é encontrada em algumas atividades do Projeto, utilizo de músicas do folclore brasileiro para trabalhar rimas, datas culturais do calendário, atividades de coordenação motora unindo movimento nas parlendas e cantigas. Todos os anos, os alunos dançam no período de festas juninas, atividade esta, que é muito realizada a anos no Projeto com uma grande festa e apresentação da quadrilha. A Banda de Percussão inicialmente foi idealizada para um desfile cívico militar de São Vicente – SP de 2018. Sendo assim, as atividades contribuem para a manutenção e continuidade de atividades culturais.

A Função de *contribuição para a integração da sociedade* é vista de outras formas além das já descritas nos parágrafos anteriores, um exemplo são as atividades da oficina de dança realiza por um colega de trabalho, constantemente, os alunos saem para apresentar coreografias em outras escolas ou comunidade. Esta integração acontece de diversas formas no Projeto. Santos (2019) afirma que a mediação do professor nas atividades contribuirá para que os envolvidos tenham a

oportunidade de vivenciar e desfrutar de momentos que surja um sentimento altruísta de pertencimento e de relevância como parte da sociedade.

Santos (2019) afirma que, por meio das atividades musicais, a interação professor-estudante e aluno-professor estão permitindo que ocorram condições favoráveis de superação. O caminho percorrido pode indicar que as práticas desenvolvidas por meio da música podem estar resultando no desenvolvimento da aprendizagem significativa, entretanto, a partir destas reflexões novos caminhos podem ser cogitados, caminhos que possibilitem uma prática ainda mais sistematizada.

Os conteúdos desenvolvidos durante as atividades buscam de forma relevante a caracterização de estabelecer a música como curso capaz de possibilitar uma evolução individual, coletiva e significativa. Olhando para o nosso objeto de reflexão com características próprias.

#### **4.3.3 Uma proposta pedagógica musical significativa**

Swanwick (2003) estabelece uma diferenciação entre as funções da música e as funções da educação musical. Embora as funções de MERRIAM (1984) apresentem um fazer musical abrangente, limita-se a expectativas de um determinado grupo social. Swanwick acredita que é necessário extrair por completo a potencialidade dos processos musicais do maior número de camadas significativas, segundo Grossi (2004), Swanwick criou uma teoria chamada Teoria Espiral, uma teoria voltada para as atribuições da educação musical no que competem os objetivos e atividades das aulas de música. Em síntese, procura responder como as pessoas vivenciam e respondem à música. O resultado das ideias estabeleceu quatro níveis ou camadas de desenvolvimento musical, primeiro o material: como as pessoas se relacionam com o som à fonte sonora; segundo expressão: o significado expressivo que a música possui e atribuem emoções; terceira forma: reconhecem a as múltiplas relações estruturais, a organização; quarto valor: mais do que estética em gostar ou não gostar, o valor está relacionado à capacidade de relacionar todas as camadas anteriores - material, forma e expressão.



Para caracterizar as diferenças dos conceitos propostos por Merriam (1984), Swanwick faz a seguinte pergunta “qual é a função da música?”. Esta pergunta deverá estar subordinada a outra pergunta “como ela funciona?”. Esta segunda seria a oposição crítica em relação à primeira pergunta e possibilita uma visão diferenciada do fazer musical.

O princípio de educação musical proposta por Swanwick (2003) propõe uma visão de música que extrai por meio de princípios o fazer musical como um processo, são eles:

1. Transformamos sons em “melodias”, gestos;
2. Transformamos essas “melodias”, esses gestos em estruturas;
3. Transformamos essas estruturas simbólicas em experiências significativas.

O item 3 - Transformamos essas estruturas simbólicas em experiências significativas - é o término deste processo que pode estar baseado em experiência estética, fluência e ponto culminante, sendo conceito permutáveis dentro do indivíduo e lhe proporciona um forte senso de significado pessoal, sendo que em sua afirmativa estes seriam motivos intrínsecos para a busca de experiências musicais. O item 1 - Transformando sons em melodias e o item 2 Transformando essas estruturas simbólicas em experiências significativas são a sustentação para este processo, pois somente quando os sons, gestos interagem permitem novas experiências prévias de vida.

Ao refletir sobre processos filosóficos que são necessários para uma educação musical e de suas diferentes formas de aplicação a música pode ser considerada uma ferramenta potencialmente significativa, a partir de objetivos transformadores. Desta forma, a educação musical para Swanwick (2003, p. 54) tem por objetivo geral “trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano”, ou seja, o plano do fazer musical consciente.

Swanwick (2003) afirma que a música é uma expressão e possui diversos significados em sua estrutura, que resultam em diferentes formas de funcionamento. Neste ponto, ele concorda com o pensamento de MERRIAM (1980), mas, ele procura sintetizar os conceitos teóricos por meio de uma visão pragmática à prática da educação musical, por meio dos seguintes parâmetros:

Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8)

Composição, apreciação e performance estão na base de um conceito que busca uma prática voltada para diferentes experiências relacionadas ao fazer pedagógico, sendo, assim, estabelece dois enfoques do fazer musical:

Existem dois pontos educacionais cruciais a serem lembrados como nós consideramos os modos de relacionamento entre pessoas e música. A primeira delas é que os professores devem se preocupar com a promoção de experiências musicais específicas de um tipo ou de outro. A segunda é que os alunos devem assumir papéis diferentes em uma variedade de ambientes musicais. (SWANWICK, 2003, p. 43)

Com base nestas duas afirmações, podemos ampliar o entendimento da importância que possui o papel do professor quanto mediador em sala de aula e nos possibilita conjecturar que minha prática segue a mesma direção, por tanto, ao refletir sobre o caminho percorrido pelos alunos é fato que eles estão assumindo estes diferentes papéis para ocorrer o aprendizado.

Penna (2014) destaca que existem dois conceitos que podemos entender como caminhos que a música pode percorrer sendo a musicalização e a educação musical. Salieta que estes conceitos não se sobrepõem, no entanto, ela entende a musicalização com parte da educação musical. A musicalização estaria ocupada de áreas específicas do aprendizado da produção do som e de competências técnicas, já a educação musical teria por finalidade a criação de condições para que o estudante consiga expressar-se criativamente por meio de elementos sonoros, descobrir e ampliar os meios de expressão musical.

Swanwick (2002) propõe que haja de forma filosófica e, na prática da música como uma ferramenta significativa, uma visão que esteja incluso os conceitos de musicalização e educação musical, deste modo, ele criou o que chamou de modelo C(L)A(S)P, no Brasil este modelo é conhecido como (T)EC(L)A:

Swanwick (1979) propõe uma fundamentação abrangente para a integração das atividades através do Modelo C(L)A(S)P. No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17).

Deckert (2012) afirma que esta teoria é considerada Parâmetro para Educação Musical, que possui três itens centrais para a educação musical sendo a:

- **Composição** que inclui a capacidade de expressar e criar formas musicais mediante o som, podendo ser uma improvisação durante a execução ou a capacidade de registrar por meio da partitura, uma determinada criação.
- **Apreciação** como ponto central da educação musical, esta ação envolve o ensaiar, improvisar, afinar um instrumento ou a voz, buscando desenvolver a experiência estética, propondo que a apreciação esta em todos os lugares, não está restrita a uma sala de concerto.
- **Performace** este item na educação musical deverá ser visto e realizado de forma ampla, pois vai além da ideia do desenvolvimento de um instrumentista, a performace pode ser caracterizada como um comportamento observável, comunicando uma intenção ao acompanhar uma canção com assobio, palmas ou intrumento.

Ainda destaca outros dois conceitos encontrados entre parenteses, como itens que dão suporte aos outros três para o desenvolvimento da educação musical, são eles:

- **Técnica/aquisição de habilidades** (skill acquisition = “S”) tem haver com o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da habilidade em executar algum tipo de instrumento ou controle cinestésico corporal, como a aumento da tecitura da voz (Agudos, médios e graves) e a coordenação motora.
- **Literatura** inclui os estudos da história da música ou todo tipo de leitura que possa ser associada ao conceito da educação musical ou apenas que fale de música.

O Modelo C(L)A(S)P de Swanwick procura acabar com a fragmentação da educação musical, ou seja, os cinco intens dos parâmetros devem ser trabalhados de forma interrelacionados, proporcionando diversas estratégias para a formação do currículo que resulte em atividades de forma equilibrada, porém:

A recomendação de equilíbrio não quer dizer que as três modalidades devem estar presentes em todas as aulas. Elas podem ser distribuídas ao longo destas, uma atividade sendo consequência natural da anterior, para que, ao final de um determinado período, os alunos tenham vivenciado uma série de experiências interrelacionadas. Equilíbrio também não significa que se devem dedicar períodos de tempo equivalentes a cada uma dessas atividades. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.17)

Ramos (2005) afirma que Swanwick utiliza “CLASP” com a possibilidade de objetivo de intenção e integração aos conceitos, pois o significado de “CLASP” é um vocábulo inglês que possui o significado de abraço, afivelamento ou entrelaçamento.

O conceito do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (2002) pode ser combinado à teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000), resultando em uma proposta pedagógica musical diferenciada. Desta forma, nosso olhar deve voltar-se para esta teoria e compreender a sua importância para o ensino e aprendizado.

#### 4.4 Definição da aprendizagem significativa

Dentro do campo pedagógico existem diversas teorias no tocante ao desenvolvimento cognitivo humano, sendo que uma delas foi desenvolvida a partir da década de 60 pelo psicólogo norte-americano D. P. Ausubel, como uma forma de entender como um conhecimento prévio é relacionado a um novo conhecimento, formando assim o que chamou de aprendizagem significativa. (AUSUBEL, 2000)

Este conceito rompe com os paradigmas da escola tradicional de princípios condutistas (estímulo-resposta) e introduz uma das primeiras propostas psicoeducativas para a aprendizagem escolar numa perspectiva cognitiva. Do ponto de vista da aprendizagem, o conhecimento se torna sujeito a modificações, partindo de um pressuposto de que é necessário certo movimento neste comportamento, não se tornando um processo externo observável, Ausubel (2000, p. 16) também afirma que “Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos”.

Este processo da cognição, segundo Ausubel (2000), foi dividido em conhecimentos de carácter conceitual, desta forma, entende que existe uma organização cognitiva parecida com uma rede de conceitos de forma hierarquizados em abstração e generalização.

Dentro deste processo, podemos encontrar três características da Aprendizagem Significativa, Ausubel (2000) utiliza um conceito para diferenciar uma aprendizagem significativa da aprendizagem por memorização:

De forma a indicar que aprendizagem significativa envolve uma interação selectiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva, iremos empregar o termo ancoragem para sugerir a ligação com as ideias preexistentes ao longo do tempo. Por exemplo, no processo de subsunção, as ideias subordinantes preexistentes fornecem ancoragem à aprendizagem significativa de novas informações (AUSUBEL, 2000, p. 3)

Ainda dentro da perspectiva do conceito de ancoragem, segundo Salvador (2000, p. 234) o conceito também é chamado de “Os conceitos inclusores são os

conceitos ou ideias que existem previamente na estrutura cognitiva, servindo de ponto de localização para novas ideias ou conceitos”.

Uma fase deste processo de aprendizagem é chamada de inclusão obliteradora, Salvador (2000, p. 234) explica da seguinte forma “A inclusão obliteradora é o processo de interação entre o material de aprendizagem e os conceitos inclusores”, ao afirmar que existe uma determinada atividade de relação neste processo. Entende que ambos sofrerão mudanças em sua estrutura, ou seja, segundo o mesmo autor, “o resultado dos processos de inclusão obliteradora é uma autêntica assimilação entre o velho significado e os novos, o que implica uma estrutura mais rica e diferenciada que original” (2000, p. 234).

A terceira característica da aprendizagem significativa é o resultado do conceito de inclusão obliteradora no cognitivo humano, neste ponto, ocorre uma abertura para uma Teoria que chamou de Assimilação, segundo Ausubel (2000), esta teoria explica de que forma o cognitivo seleciona, na fase de aprendizagem, determinado conceito de modo seletivo.

Embora este conceito desenvolvido por Ausubel pareça concluído, Moreira (2013) afirma que o processo de Aprendizagem significativa possui três formas: por subordinação, por superordenação e de modo combinatório:

A *subordinada* possui relação com os conceitos inclusores (conhecimentos prévios) que resultam numa hierarquia de modo superior em relação ao material (informação) a ser aprendido, estes novos conhecimentos recebem significados que resultarão na “diferenciação progressiva”, outro termo utilizado por Ausubel, neste caso, - os conceitos são organizados de modo subordinado ou de nível inferior. Por exemplo, se o estudante possui uma ideia e representação simbólica do que seja alimento, a partir deste conceito, ele pode relacionar de forma significativa alimentos energéticos, alimentos construtores ou alimentos reguladores, se apoiando na ideia (subsunção) inicial de forma subordinada.

A *aprendizagem Supraordenada* ou superordenada tem relação inversa à subordinada, por exemplo: imagine que este estudante não possui o conceito, ou uma ideia mais ampla de alimento, mas fosse aprendendo de forma significativa o que são alimentos energéticos, alimentos construtores ou alimentos reguladores. Neste ponto, Moreira (2013, p. 18) afirma que “poderia começar a fazer ligações entre diferentes tipos [...], buscando semelhanças e diferenças e chegar, por meio

de um raciocínio indutivo, ao conceito”. Salvador (2000) afirma que o ponto principal do entendimento deste conceito é a “reconciliação integradora”, pois o conhecimento prévio é mais específico que o novo material, configurando a ideia ou conceito uma posição superior.

A terceira forma é a *aprendizagem combinatória*, segundo Salvador (2000, p. 235) “não há relação hierárquica entre os conhecimentos prévios e o novo material, mas todos se situam em um nível similar dentro da hierarquia conceitual da estrutura cognitiva”, ou seja, este novo material a ser aprendido já possui uma relação ampla em seu subsunçor, neste modo, as relações estão praticamente no campo da aprendizagem por analogia. Os processos de diferenciação progressiva e reconciliação integradora não são utilizados neste processo de desenvolvimento cognitivo do educando. Seguindo os exemplos anteriores, suponhamos que, neste momento, o estudante associe ideias que estão no mesmo nível, ele já sabe o que significa alimento e possui a compreensão de que existe uma categorização deste conceito, sendo alimentos energéticos, alimentos construtores, porém, ainda existe uma categoria que ele não conhece ao aprender este novo conceito, é como se entendesse que “alimentos reguladores” estivessem no mesmo nível conceitual dos outros dois, sendo assim, esta aprendizagem se torna combinatória.

#### **4.5 Os Organizadores Prévios**

Ausubel (2000) chama este conceito de organizador avançado, também conhecido como organizador prévio. Trata-se de um recurso pedagógico que visa estabelecer uma ligação do material que o aprendiz necessita de conhecimento novo ou associar a um subsunçor existente em sua cognição. Moreira (2013) afirma que este recurso apresenta um alto nível de abstração, generalidade e inclusividade em relação ao material de aprendizagem, se trata de uma visão restrita, não podendo se confundir com um sumário ou resumo. Este recurso pode ser iniciado com uma pergunta, uma situação problema, uma leitura de caráter introdutório, uma simulação ou demonstração de um filme. Salvador (2000) ressalta que os organizadores prévios são termos familiares ao aluno, proporcionando-lhe a possibilidade e criar um contexto assimilativo significativo e motivador. Outro ponto

importante para o entendimento deste conceito, para o autor, é que, na teoria de Ausubel dentro de uma proposta de ensino, deve-se pensar numa hierarquia conceitual resultado de uma aprendizagem subordinada e dos processos de diferenciação progressiva.

Pois, para estabelecer esta prática existem dois tipos de organizadores prévios:

Quando o material de aprendizagem é não-familiar, quando o aprendiz não tem subsunçores recomenda-se o uso de um organizador expositivo que, supostamente, faz a ponte entre o que o estudante sabe e o que deveria saber para que o material fosse potencialmente significativo. Nesse caso o organizador deve prover uma ancoragem ideacional em termos que são familiares ao aprendiz. Quando o novo material é relativamente familiar, o recomendado é o uso de um organizador comparativo que ajudará o aprendiz a integrar novos conhecimentos à estrutura cognitiva e, ao mesmo tempo, discriminá-los de outros conhecimentos já existente nessa estrutura que são essencialmente diferentes mas que podem ser confundidos (MOREIRA, 2013, p. 14).

Em outras palavras, é de extrema importância que o professor se fundamente nesses conceitos e saiba identificar que tipo de organizador prévio terá que usar. Salvador (2000) afirma que o organizador prévio está relacionado ao que se vai ensinar. A reflexão sobre a organização metodológica da teoria de Ausubel (2000) nos remete a uma metodologia desenvolvida na aprendizagem significativa que serviu de alicerce para esta pesquisa.

#### **4.6 Mapa Conceitual**

Para a utilização desta ferramenta metodológica, devemos entender sua origem, formação, bem como as razões de sua criação. Este instrumento foi desenvolvido na década de 70 por Joseph D. Novak e utilizado em 1972 em um trabalho realizado na Universidade de Cornell, seu referencial teórico foi a aprendizagem significativa de Ausubel, pois seu objetivo era compreender os caminhos pelo qual as crianças compreendiam a ciência (NOVAK; GOWIN, 1984).

Moreira (2013) afirma que pesquisas têm demonstrado que o Mapa conceitual permite a avaliação do conhecimento prévio e ilustra de forma hierárquica



os conceitos, bem como refletem a organização e reorganização das estruturas cognitivas. Para corroboração das ações a serem desenvolvidas dentro da metodologia esperada, utilizaremos também como referencial teórico o que Lopes (2010) afirma sobre os Mapas Conceituais, que, estes são instrumentos avaliativos que podem diagnosticar potencialidades e dificuldades do aprendizado.

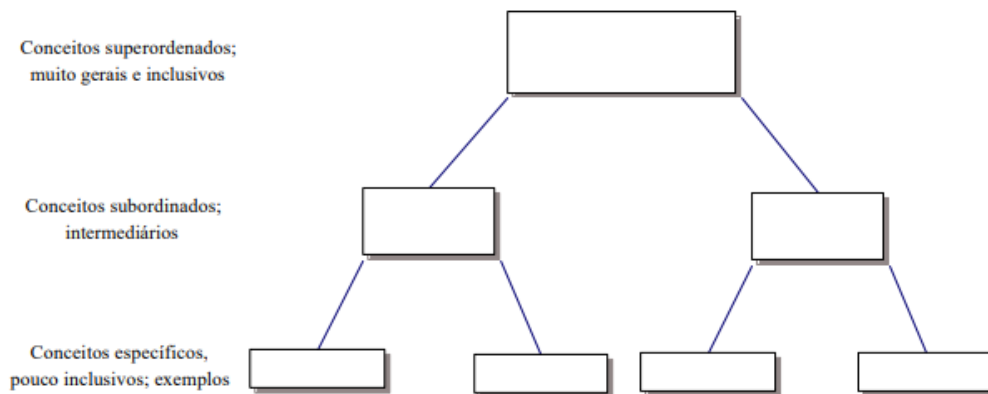
Novak e Cañas (2010) definem o Mapa Conceitual como uma ferramenta gráfica que visa organizar e representar o conhecimento. Os conceitos são expostos dentro de círculos, quadrados, dependendo da criatividade de quem está fazendo. Os conceitos são relacionados por linhas que os interligam mais palavras ou frases, dessa forma, ao analisar o mapa é possível identificar a relação entre dois conceitos ou mais.

Outra característica dos mapas conceituais é que os conceitos são representados de maneira hierárquica, com os conceitos mais inclusivos e gerais no topo e os mais específicos e menos gerais dispostos hierarquicamente abaixo. (NOVAK; CAÑAS. 2010, p. 10)

Outrossim, o processo de formação da estrutura de forma hierárquica é condicionado ao contexto de aplicação de um determinado conceito, em consequência, para que ocorra este processo, é necessário que seja definido uma questão específica para ser respondida, ou seja, uma “questão focal” (NOVAK; CANÁS, 2010, p. 10).

Partindo-se do ponto que o Mapa Conceitual pode ter diversos formatos e na sua estrutura, no modo pelo qual é feito, Moreira (2006) ilustra da seguinte forma de um modelo simplificado:

**Figura 5 - Modelo para mapa conceitual, segundo Ausubel**



Fonte: Moreira (2006, p. 11).

Moreira (2006, p. 10) afirma que:

Neste modelo, os conceitos mais gerais e inclusivos aparecem na parte superior do mapa. Prosseguindo, de cima para baixo no eixo vertical, outros conceitos aparecem em ordem descendente de generalidade e inclusividade até que, ao pé do mapa, chega-se aos conceitos mais específicos.

Moreira (2012) entende que a diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, ou integradora fazem parte do processo de construção da aprendizagem significativa. Pois estes conceitos não são fixos, eles sobem e descem durante o processo de aprendizagem, alternando a hierarquia sempre de forma correlacionados.

**Figura 6** - Ilustração para exemplificar a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora



Fonte: Moreira (2012, p. 11).

Podemos verificar que estas relações são interdependentes e simultâneas em sua estrutura e de que forma estes conceitos são ensinados, Novak e Gowin (1999) afirmam que a reconciliação integradora é o processo que demonstra que a aprendizagem significativa está passando por uma transformação na qual o estudante é capaz de reconhecer novas relações conceituais entre os diferentes conjuntos ou proposições.

Segundo Novak e Gowin (1999), diferenciação progressiva é

O princípio de Ausubel da diferenciação progressiva estabelece que a aprendizagem significativa é um processo contínuo, no qual novos conceitos adquirem maior significado à medida que são alcançadas novas relações (ligações preposicionais). Assim, os conceitos nunca são “finalmente aprendidos”, mas sim permanentemente enriquecidos, modificados e tornados mais explícitos e inclusivos à medida que se forem progressivamente diferenciando. A aprendizagem é o resultado de uma mudança do significado da experiência, e os mapas conceituais são um método de mostrar, tanto ao estudante como ao professor, que ocorreu realmente uma reorganização cognitiva. (NOVAK; GOWIN, 1999, p.115)

Existiria uma forma de avaliar a construção de um mapa conceitual? Possivelmente tenham pensado em algum questionamento semelhante, sendo

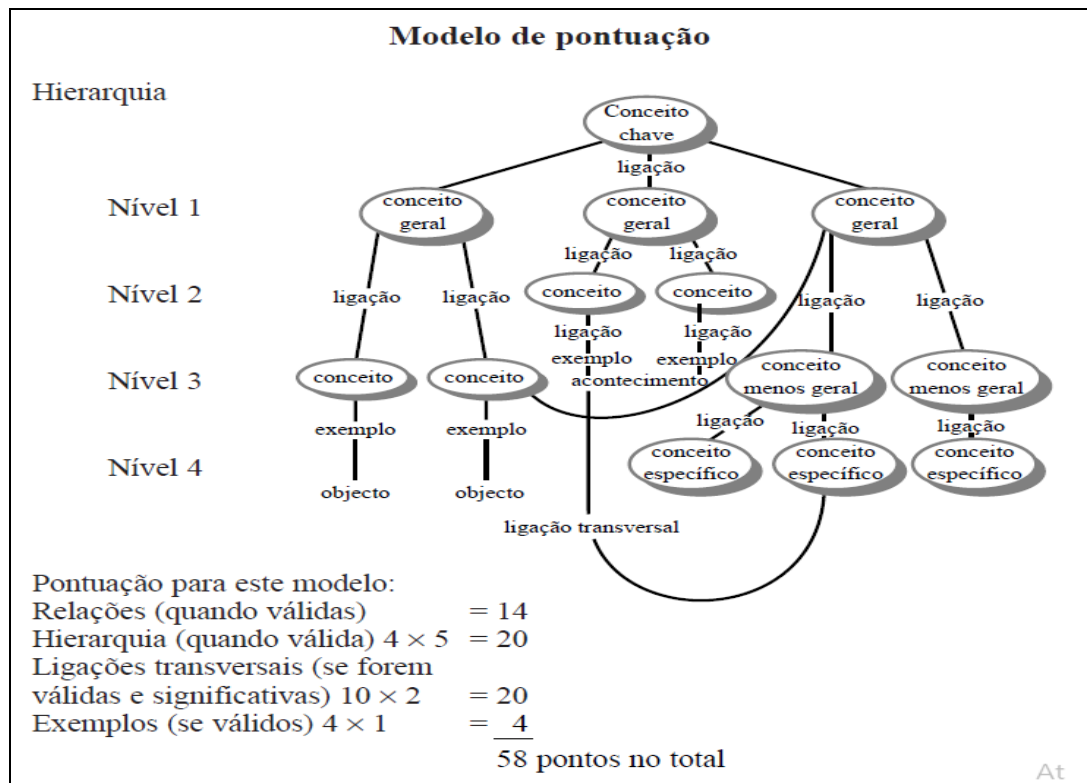
assim, Novak e Gowin (1999, p. 52) estabeleceram os “Critérios de classificação dos mapas conceituais”.

Novak e Gowin (1999) afirmam que existe a necessidade de uma pontuação em níveis para que resultem no escalonamento dos conceitos de forma hierárquica, ou seja, o mapa conceitual, ao tornar-se uma técnica de avaliação pelo professor, é idealizado com alto grau de subjetividade inerente, como em qualquer outra ferramenta de avaliação. Desta forma, propor uma numeração, estabelecendo parâmetros, faz com que esta avaliação se torne parte subjetiva e parte pontuação “objetiva”, pois “esta aparente arbitrariedade não prejudica nenhum estudante nem nenhuma matéria” (NOVAK; GOWIN, 1999, p. 121). Os autores ressaltam a importância que este tipo de avaliação possui no âmbito epistemológico e psicológico dos educandos:

Existe uma correspondência entre a avaliação do desempenho cognitivo e aquilo que a nossa teoria prevê acerca do que deve ser a organização cognitiva que resulta da aprendizagem significativa. Além disso, e tal como referimos anteriormente, acreditamos que os mapas conceituais têm uma validade epistemológica e psicológica como ferramentas para avaliação da aprendizagem. (NOVAK; GOWIN, 1999, p. 121)

Para entendermos melhor como seria esta pontuação, podemos recorrer aos Novak e Gowin (1999) quando os autores propõem um exemplo na Figura 7. Ao olhar este exemplo, primeiramente devemos numerar e contar os níveis de hierarquia e assim pontuar o nível “X” vezes, mais do que a relação ou preposição. Neste caso, estabelecem que o “X” pode ser considerado arbitrário, mas o entendimento, para os autores, é de que, na construção de um mapa, aparecerá um número maior de relações (linhas ou palavras conectores) do que hierarquia, pois as hierarquias válidas corresponderão à diferenciação progressiva e à reconciliação integradora dos conceitos, sendo assim, julgou pertinente atribuir uma pontuação maior aos níveis do que às relações Novak e Gowin (1999).

**Figura 7** - Esquema exemplo de Mapa Conceitual para pontuação em seus níveis



Fonte: Novak e Gowin (1999, p.53)

Os autores indicam as seguintes perguntas e assertivas que podem servir para análise de um mapa conceitual que devem ser respondidas e indicadas em uma pontuação:

1. *Proposições.* A relação de significado entre dois conceitos é indicada pela linha que os une e pela(s) palavra(s) de ligação correspondentes? A relação é válida?
2. *Hierarquia.* O mapa revela uma hierarquia? Cada um dos conceitos subordinados é mais específico e menos geral que o conceito escrito por cima dele (do ponto de vista do contexto no qual se constrói o mapa conceitual).
3. *Ligações cruzadas.* O mapa revela ligações significativas entre um segmento da hierarquia conceptual e outro segmento? Será que a relação que se mostra é significativa e válida. As ligações cruzadas podem indicar capacidade criativa e há que prestar uma atenção especial para as identificar e reconhecer. As ligações cruzadas criativas ou peculiares podem ser alvo de um reconhecimento especial ou receber uma pontuação adicional.
4. *Exemplos:* Os acontecimentos ou objetos concretos que sejam exemplos válidos do que designam os termos conceptuais podem valer cada um 1 ponto. (Estes exemplos não se rodeiam com um

círculo, uma vez que não são conceitos.) (NOVAK; GOWIN, 1999, p. 52).

Outra forma para analisar os mapas está nas categorias propostas por Novak e Gowin (1999) e Mendonça (*et al.*, 2011) que simplificou o conceito e agrupou os resultados em três categorias distintas, como discriminado na Figura 8.

**Figura 8 - Categoria de agrupamentos para análise de mapas conceituais**

<b>Categorias</b>	<b>Características</b>	<b>Informações relevantes</b>
<b>MC Bom (MB): indica maior compreensão do tema.</b>	Contém informações conceituais relevantes, está bem hierarquizado com o conceito inclusor no topo, em seguida os intermediários e posteriormente os mais específicos.	Palavras de ligação adequadas; com ligações cruzadas; ausência de repetição de conceitos e informações supérfluas; proposições corretas.
<b>MC Regular (MR): indica pouca compreensão do tema</b>	Apresenta (alguns) conceitos centrais do tema, mas, ainda assim, com uma hierarquia apreciável.	As palavras de ligação e os conceitos não estão claros. Realiza ligações cruzadas ou não. Muitas informações detalhistas e a repetição de conceitos.
<b>MC Deficiente (MD): indica ausência de compreensão do tema</b>	Não apresenta os conceitos centrais do tema, muito pobre em conceitos sobre o conteúdo trabalhado.	Hierarquia básica, demonstrando sequências lineares e conhecimentos muito simples. Faltam relações cruzadas, com palavras de ligação; são muito simples.

Fonte: Mendonça et al. (2011)

Diante do exposto, consideramos o Mapa Conceitual uma ferramenta de auxílio na verificação da aprendizagem de forma significativa. Além do formato de mapa, levantado na revisão bibliográfica, constatou-se a existência de outros, porém, nesta pesquisa, selecionei o exposto nos exemplos acima, buscando delimitar as reflexões baseadas no pressuposto de um instrumento para coleta de dados, conforme consta nos estudos de Mendonça et al. (2011).

## **5 PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa tem natureza qualitativa, este conceito foi utilizado por Platão como arte de diálogo, uma maneira de discutir a matéria e acontecimentos, com caráter transversal. A pesquisa ocorre em uma das escolas da rede municipal de São Vicente – SP, onde desenvolvo minha prática profissional tendo a possibilidade de registrar um maior nível de detalhes e do envolvimento nas experiências dos participantes.

Ainda assim, a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa, a partir de dados obtidos, gera uma descrição de um cenário, de temas ou de categorias. Estas interpretações geram conclusões parciais, pois as lições aprendidas oferecem a oportunidade de serem feitas mais perguntas. Outro significado importante é de que o pesquisador interpreta e filtra todas as informações a partir da sua lente pessoal, ou seja, no seu momento sociopolítico e histórico, sendo impossível evitar uma interpretação pessoal na análise dos dados (CRESWELL, 2007).

### **5.1 Critérios de participação da Pesquisa**

Participaram 10 discentes alfabetizados que fazem parte do projeto Semiprofissionalizante Especial I na rede pública de São Vicente - SP. São alunos da Educação de Jovens e Adultos que possuem laudos como: Deficiência Intelectual; Autista; Síndrome de Down e Transtorno Depressivo.

Caso o estudante tenha faltado em alguma das aulas proposta na sequência didática, os seus dados foram excluídos da pesquisa.

### **5.2 Procedimentos Metodológicos**

O procedimento de coleta de dados ocorreu depois do envio e aceite ao Comitê de Ética da Universidade (CAEE: 29195320.5.0000.5509). Solicitei autorização da Secretaria da Educação de São Vicente para a realização deste estudo (ANEXO A). Enviei, por meio da agenda dos alunos do Curso

Semiprofissionalizante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B), aos responsáveis legais dos participantes, que foi aceito.

Posteriormente ao recolhimento do TCLE dos pais ou responsáveis, expliquei os objetivos deste estudo aos participantes e solicitei o consentimento de participação por meio do Termo de Assentimento (ANEXO C) com assinatura destes.

Expliquei aos alunos que faríamos uma sequência de atividades durante seis aulas. Disse-lhes que iríamos conhecer e aprender como fazer um mapa conceitual. Sendo que faríamos mapas testes na primeira aula, na segunda e sexta aula - mapas conceituais para discutir uma possível aprendizagem significativa.

Os mapas conceituais foram confeccionados em duplas. Somente uma vez quando o número de participantes não foi alcançado para formar a dupla, optei pela confecção do mapa individualmente.

Todos os encontros com os participantes foram registrados por meio de fotos, filmagem e anotações do desenvolvimento das atividades, previamente autorizado.

### **5.3. Instrumentos**

Os instrumentos de coleta de dados foram: mapa conceitual realizado na segunda e na última aula de uma sequência didática sobre música. Sendo que, no segundo mapa, foi apresentado verbalmente pelos participantes.

#### **5.3.1. Roteiro das atividades desenvolvidas na Sequência Didática**

**1ª Aula:** Mapa Conceitual

**Duração:** 2 (duas) aulas de 45 minutos

**Objetivo:** Aprender a construir um Mapa Conceitual.

**Procedimento:** Leitura do texto “O que é aproveitado em um boi” de forma coletiva. A partir do tema gerador “vaca”, fiz algumas perguntas para investigar o subsunçor dos educandos “vaca”, tais como: o que sabem da utilização dos animais



para o consumo e produção dos variados tipos de produtos. Uma leitura coletiva da letra da música “A vaca leiteira” e, em seguida, reprodução da música no aparelho de som, acompanhando cantando a música. A confecção dos Mapas em dupla.

**Avaliação:** Produção do mapa com os conceitos de níveis, mostrando hierarquia, palavras de enlace, por meio dos cartões produzidos para a representação visual dos conceitos.

**Recursos:** Aparelho eletrônico para reproduzir a música; cópias da letra, kit de palavras e imagens.

**Referências:**

De onde vem. De onde vem o leite? Episódio 11. **Youtube**. 31 mar. 2015. 4min40s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iGAwTwdB5NA&t=165s>>. Acesso em: 03 out. 2020.

EMBRAPA. **Animais e Criações**. Publicado em 19 jan 2017. Disponível em: <[https://www.embrapa.br/contando-ciencia/animais-e-criacoes/-/asset\\_publisher/jzCoSDOAGLc4/content/subprodutos-do-boi/1355746?inheritRedirect=false](https://www.embrapa.br/contando-ciencia/animais-e-criacoes/-/asset_publisher/jzCoSDOAGLc4/content/subprodutos-do-boi/1355746?inheritRedirect=false)>. Acesso em: 03 out. 2020.

LEÃOZINHO Voador. A vaca leiteira, musical infantil. **Youtube**. 09 fev. 2016. 2min1s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7grCuYSI7CA>>. Acesso em: 29 out. 2020.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e unidades de ensino potencialmente significativos**. Material de apoio para o curso Aprendizagem Significativa no Ensino Superior: Teorias e Estratégias Facilitadoras. PUCPR, 2013.

**2ª Aula:** Avaliação diagnóstica por meio do Mapa conceitual

**Duração:** 1 (uma) aula de 45 minutos

**Objetivo:** Levantar o subsunçor dos alunos em relação os atributos estruturais existentes na música “Meu limão, meu limoeiro” como intérprete, propriedades do som (intensidade, timbre, duração e altura), quais instrumentos foram utilizados na música.

**Procedimento:** Perguntas sobre o quanto eles conhecessem a música “Meu limão, meu limoeiro” e um dos principais intérpretes desta música “Wilson Simonal”.

Reproduzir o vídeo disponível no youtube “Wilson Simonal canta Meu limão, meu limoeiro”.

**Avaliação:** Avaliação diagnóstica por meio da construção de um Mapa Conceitual em dupla.

**Recursos:** Aparelho eletrônico para reproduzir o vídeo; cópias da letra; Cartões criados com palavras e imagens.

**Referências:**

WILSON Simoninha. Wilson Simonal canta Meu limão, meu limoeiro. **Youtube**. 26 jan. 2008. 6min46s. disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qoBkkFTO-Xc>>. Acesso em: 29 Out. 2020.

DECKERT, M. **Educação Musical da teoria à prática na sala de aula**. Anos iniciais do ensino fundamental regular. São Paulo: Moderna, 2002.

**3ª Aula:** Leitura coletiva da história da música e vídeo com o resumo do Documentário “Ninguém sabe o duro que dei”.

**Duração:** 1 (uma) aula de 45 minutos

**Objetivo:** Proporcionar materiais (informações) que sejam novas para os alunos

**Procedimento:** Leitura de forma coletiva do texto com a história da música e depois discutimos sobre o que eles consideravam significativo e assistimos ao resumo de um documentário intitulado “Ninguém sabe o duro que dei” sobre um dos principais intérpretes da música “Meu limão, meu limoeiro”. Posteriormente, discutimos a percepção que tiveram após o vídeo.

**Avaliação:** A avaliação feita dentro de um processo contínuo, sendo identificadas as dificuldades dos alunos, observando o interesse, participação e avanços do aprendiz durante o período.

**Recursos:** Aparelho eletrônico para reproduzir a música; cópias da letra.

**Referências:**

1001 Couvers. Cover Records - A origem da canção Meu Limão, Meu Limoeiro e suas versões. **Blog Spot.** Disponível em: <<http://1001covers.blogspot.com/2018/04/cover-records-origem-da-cancao-meu.html>>. Acesso em: 29 Out. 2020.

CHARLES Roberto. Simonal Ninguém sabe o duro que dei. **Youtube.** 11min29s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-kzyDoWHabg>>. Acesso em: 30 Out. 2020.

**4ª Aula:** É hora de cantar

**Duração:** 1 (uma) aula de 45 minutos

**Objetivo:** Refletir a letra da música e cantar. Trabalhar a percepção auditiva (afinação das notas e intervalos musicais).

**Procedimento:** Leitura da letra da música de forma coletiva. Trabalhamos a afinação de vozes pelo solfejo das notas musicais e seus intervalos sonoros e ensaio do madrigal (coral), com auxílio do instrumento de sopro trombone para ajudar na referência do som nos momentos do canto.

**Avaliação:** A avaliação será feita dentro de um processo contínuo, sendo identificadas as dificuldades dos alunos, observando o interesse, participação e avanços do aprendiz durante o período.

**Recursos:** Aparelho eletrônico para reproduzir a música; cópias da letra; instrumento musical trombone.

### Referências

BURLE, José Carlos Queiroz. 1937. Intérprete: Wilson Simonal. **Letras.** Meu limão, meu Limoeiro, 1966. Disponível em: <<https://m.letras.mus.br/wilson-simonal/1348044/>>. Acesso em: 30 Out 2020.

**5ª Aula:** Apreciando para tocar

**Duração:** 1 aula de 45 minutos

**Objetivo:** Identificar os instrumentos, utilizar instrumentos de percussão e de corda para acompanhar o ritmo da música, explorar a intensidade do som (forte e suave).

**Procedimento:** Primeiramente, ouvimos a música e identificamos os instrumentos que fazem parte do arranjo musical e em seguida acompanhamos a música pelo ritmo utilizando, os instrumentos de percussão e com palmas para marcar o tempo, em seguida, utilizaremos o violão para acompanhar com apenas um acorde. Fizemos várias repetições só com as vozes e também alternamos os instrumentos de percussão e corda, e, juntamos vozes e instrumentos no final.

**Recursos:** Aparelho eletrônico para reproduzir a música; cópias da letra, violão e instrumentos de percussão.

BURLE, José Carlos Queiroz. 1937. Intérprete: Wilson Simonal. **Letras**. Meu limão, meu limoeiro, 1966. Disponível em: <<https://m.letras.mus.br/wilson-simonal/1348044/>>. Acesso em: 30 Out. 2020.

WILSON Simoninha. Wilson Simonal canta Meu limão, meu limoeiro. **Youtube**. 26 jan. 2008. 6min46s. disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qoBkkFTO-Xc>>. Acesso em: 29 Out. 2020.

**6ª Aula:** Aula final

**Duração:** 2 (duas) aulas de 45 minutos

**Objetivo:** Desenvolver a prática de conjunto e estabelecer relações entre os conceitos da aprendizagem por meio do Mapa Conceitual.

**Procedimento:** No primeiro momento da aula, os alunos foram divididos em dois grupos: um para formar o madrigal (coro) e o outro com instrumentos de corda e percussão para executarem a música sem o apoio da reprodução do áudio da música “Meu limão, meu limoeiro”. No segundo momento da aula, os alunos realizaram o Mapa Conceitual em dupla.

**Avaliação:** confecção do Mapa Conceitual sobre a música “Meu limão, meu limoeiro” para verificação da aprendizagem significativa.

**Recursos:** Instrumentos de percussão e corda (violão), cópias da letra, cartões criados com palavras e imagens.

**Referências:**

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e unidades de ensino potencialmente significativos.** Material de apoio para o curso Aprendizagem Significativa no Ensino Superior: Teorias e Estratégias Facilitadoras. PUCPR, 2013.

### 5.3.2 Por que Mapa Conceitual?

Utilizamos a metodologia exposta por Coutinho, Ghedin e Lima (2015) que utiliza o Mapa conceitual como uma ferramenta de avaliação do seu trabalho, o referido mapa é utilizado em dois momentos, o Mapa Conceitual aplicado antes da sequência didática e após a aplicação da sequência. Por certo:

Avaliar, utilizando mapas conceituais, demanda a comparação continuada e permanente das diferentes produções do aluno, ou do grupo de alunos. É possível identificar dificuldades em cada uma das produções, mas somente é possível determinar evolução e desenvolvimento quando da confrontação de, pelo menos, dois produtos distintos (LOPES, 2007, p. 90).

Sendo assim, ao avaliar os alunos desta forma, acreditamos que será possível identificar os caminhos e variantes da construção do conhecimento, para uma discussão e confrontação de forma qualitativa dos resultados. Os mapas foram confeccionados em duplas assim como afirmam Novak e Cañas (2010, p. 19) “Os mapas conceituais podem ser elaborados por duplas ou pequenos grupos de alunos”.

### 5.3.3 Por que palavras e imagens?

Os mapas conceituais puderam ser confeccionados por palavras e imagens. Em nossa metodologia, levamos em consideração que a pesquisa será realizada em alunos com deficiência, para um melhor entendimento deste público alvo, a Lei de inclusão da Pessoa com Deficiência define da seguinte forma no:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação

plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, s. p)

Ao nos deparamos com esta realidade, entendemos que o ato pedagógico que foi exercido na condição de uma pesquisa possuiu o trabalho pedagógico organizado, levando em consideração o disposto em Lei no Capítulo I Art 3º

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2015, s.p)

Desta forma, ao levarmos em consideração as ações que devem ser asseguradas e que estão previstas em lei, levamos em consideração o que Batista e Mantoan (2006, p. 12) afirmam “O estudante com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva”.

Deste modo, para facilitar a construção dos Mapas Conceituais e registrar a capacidade de aprendizado dos alunos de inclusão do Projeto Semiprofissionalizante Especial I. Silva e Geller (2007, p. 6) afirmam que os “Mapas Conceituais podem ser utilizados, de forma ilustrada”. Sendo assim, fizemos uma junção de palavras e imagens, pois “A construção desta proposta de modelização dos mapas conceituais ilustrados vai além da simples definição de padrões gráficos” Silva e Geller (2007, p.8). Ou seja, os mapas tiveram o objetivo de ampliar o conhecimento de forma significativa, por meio das imagens e das palavras a ponto de deixar a atividade interessante e divertida. Utilizamos, na fase de familiarização com o Mapa (1º aula da sequência didática), os derivados do leite assim como Silva e Geller (2007).

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 Análise da Sequência Didática

#### 1ª Aula da sequência didática

O objetivo a ser alcançado desta aula foi explicar como construir um Mapa Conceitual e qual a sua utilização como recurso de aprendizagem. Expliquei que usaríamos um tema bem conhecido por eles “vaca”.

A opção pelo tema vaca ocorreu devido ser um conhecimento prévio com significatividade lógica comum aos participantes (AUSUBEL, 2000).

Foi utilizado um vídeo (DE ONDE VEM, 2015) que é de um desenho animado com duração de 4 minutos, ilustrativo e manteve a atenção dos alunos, trazendo informações o leite e seus derivados (Figura 9). Muitos deles não conheciam o processo de o leite passar da extração até o consumo.

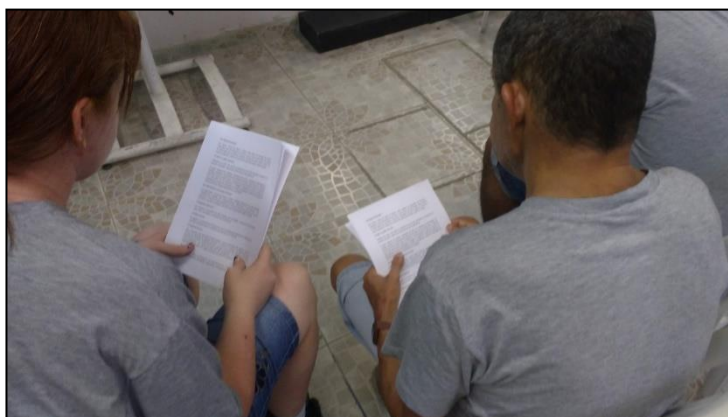
**Figura 9** – 1ª Aula - Alunos assistem o vídeo da personagem Kika com o tema “De onde vem o leite?”



Fonte: arquivo do Pesquisador.

Em seguida, fizemos uma leitura coletiva de um texto do site do EMBRAPA (2019) sobre as diversas possibilidades de produção de derivados da vaca (bolsas, sapatos, queijo, entre outros), como ilustra a Figura 10.

**Figura 10** - Leitura coletiva do texto “Animais e criações” (EMBRAPA, 2019)



Fonte: arquivo do Pesquisador.

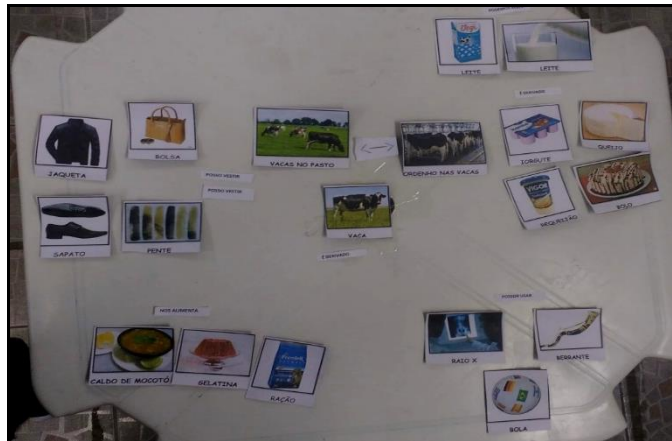
Foram confeccionados Kits (APÊNDICE A) pelos professores com palavras, figuras e imagens com legenda distribuídos a cada dupla para o aprendizado do mapa conceitual. As palavras serviram de conectores (posso utilizar; derivados etc).

Iniciei a segunda parte da primeira aula com a explicação do que seria um mapa conceitual (MC) e sua utilidade para uma aprendizagem significativa (NOVAK, 1984).

Como podemos observar na Figura 11, os alunos iniciaram o MC como a palavra e figura chave ao centro, as palavras conectores utilizadas como legenda e fizeram uma seta interligado (vacas no pasto e ordenho das vacas) dois conceitos.



**Figura 11** – Primeira tentativa de organização do MC pela Dupla 1

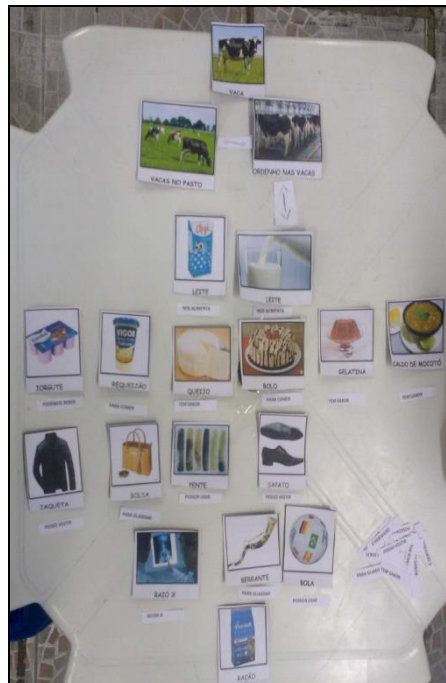


Fonte: arquivo do Pesquisador.

Na sequência, foi sugerido que poderiam refazer o mapa conceitual, caso quisessem. A Dupla 1 então refez o mapa conceitual (MC), conforme Figura 12.

**Figura 12** - Segunda tentativa de organização do mapa conceitual (MC) pela Dupla

1



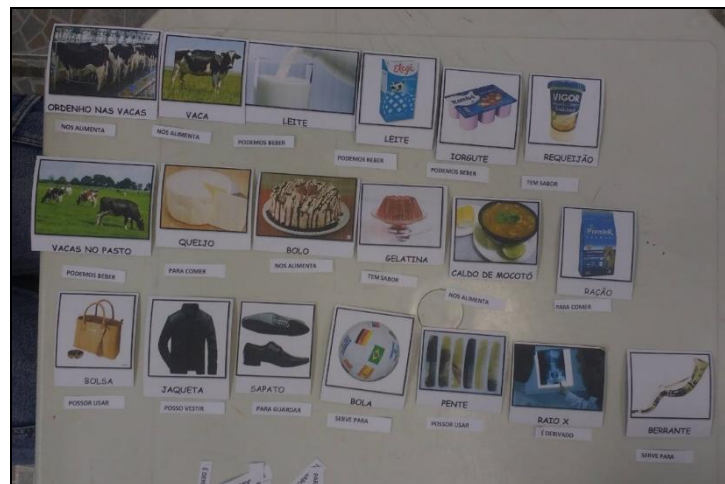
Fonte: arquivo do Pesquisador.

Os alunos concretizaram as duas tentativas. Em ambas, observou-se que, na Dupla 1, as palavras nem sempre foram utilizadas como conectores. A maioria

dos alunos as utilizou como legenda. Alguns alunos pediram papel e lápis para desenhar algumas setas para conectar os conceitos ilustrados pelas palavras e imagens.

A Dupla 1 demorou para realizar o mapa mostrando dificuldade e um possível não entendimento na utilização das palavras conectores, o mapa ficou semelhante a um texto (esquerda para direita), conforme mostra Figura 13. Evidenciamos mais seqüências de ideias do que a relação entre elas. Como Moreira (2006) ressalta que um MC não deve ser feito para ser lido como um artigo ou texto.

**Figura 13** - Segunda tentativa de organização do MC da Dupla 1



Fonte: arquivo do Pesquisador.

Sugeri colocar o tema da aula no centro superior e separar o que poderia ser alimento derivado de um lado e do outro, os derivados produzidos para utilização. Os alunos faziam poucas perguntas, quando eu observava algo que estivesse fora da proposta do mapa – relacionar conceitos, ideias - eu perguntava sobre as relações existentes entre as palavras, tais como: “sapato e leite são mais relacionados do que leite e iogurte?”. Após a resposta da Dupla, eles poderiam alterar o MC.

A Dupla 2 fez a primeira tentativa, conforme ilustra a Figura 14.

**Figura 14** – Primeira tentativa de organização do Mapa do MC da Dupla 2

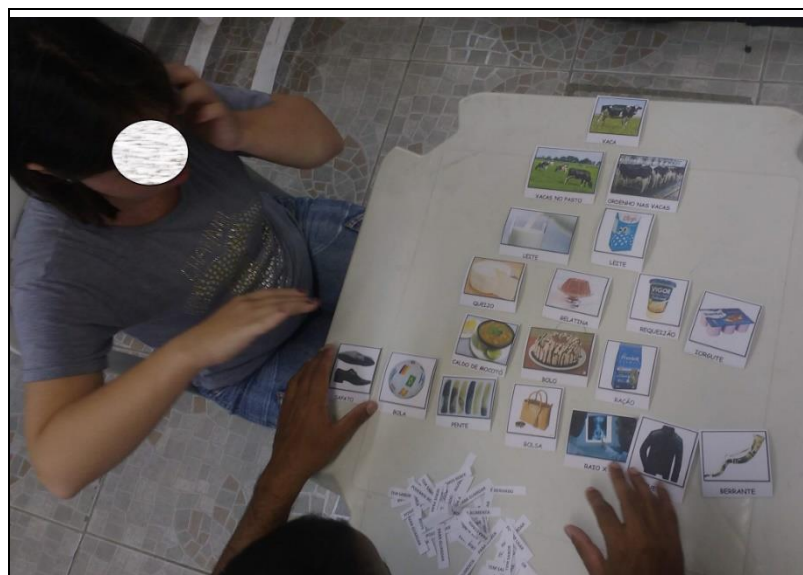


Fonte: arquivo do Pesquisador.

Sugeri a Dupla 2 que a ideia-chave estivesse na parte superior, na tentativa de ocorrer uma diferenciação progressiva ou uma ligação combinatória entre os conceitos na mesma horizontalidade hierárquica (MOREIRA, 2012). Foi observado que os conectores, também, foram utilizados como legenda e não como palavras de enlace para mostrarem a relação entre as elas.

A Dupla 2 foi incentivada a mais uma tentativa de confeccionar o mapa conceitual. Finalizaram o MC, conforme Figura 15. Nele, observaram-se níveis conceituais (NOVAK; GOWIN, 1999), entre eles: ideia-chave (vaca); conceito-geral (vacas no pasto – ordenho nas vacas); finalizando com exemplos, objeto.

**Figura 15** – Segunda tentativa de organização do MC da Dupla 2



Fonte: arquivo do Pesquisador.

A Dupla 3 levou mais tempo para organizar as ideias, fato este que impediu a dupla de fazer outras tentativas para construir o mapa.

**Figura 16** – Primeira tentativa de organização do MC da Dupla 3



Fonte: arquivo do Pesquisador.

A confecção do mapa na Dupla 3 não evidenciou claramente a organização dos conceitos (Figura 17), apesar de ter iniciado com o conceito-chave (NOVAK, FRANÇA, 2012). Mesmo explicando o objetivo das palavras conectoras, eles as usaram como uma legenda, assim como a Dupla 2.

**Figura 17** – Segunda tentativa de organização do MC da Dupla 3



Fonte: arquivo do Pesquisador.

A Dupla 4 fez duas tentativas, na primeira (Figura 18), nos foi possível observar que as imagens ficaram posicionadas e com horizontalidade (sapato, jaqueta, bolsa, pente) e níveis de organização dos conceitos. Os níveis (NOVAK; GOWIN, 1999) presentes foram: ideia-chave (vaca); conceito-geral (vacas no pasto – ordenho nas vacas); menos-geral (leite – requeijão – queijo – bolo – iogurte – gelatina – ração); específico (sapato – bolsa – jaqueta – pente – bola – raio x – berrante). A imagem caldo de mocotó deveria estar posicionada em outro nível.

**Figura 18** – Primeira tentativa de organização do mapa da Dupla 4



Fonte: arquivo do Pesquisador.

A segunda tentativa da Dupla 4 (Figura 19) mostrou-se diferente da primeira, pois os conceitos foram distribuídos verticalmente nas laterais de forma progressiva. Porém, em ambas os registros não foram utilizados palavras como conectores. Os níveis da diferenciação progressiva foram mantidos. Os níveis (NOVAK; GOWIN, 1999) presentes foram: ideia-chave (vaca); conceito-geral (vacas no pasto – ordenho nas vacas); menos-geral (leite – bolo – requeijão – queijo – iogurte); específicos (gelatina – cal de mocotó – ração – pente – jaqueta – sapato – bolsa - berrante – bola – raio x).

**Figura 19** - Segunda tentativa de organização do Mapa da Dupla 4



Fonte: arquivo do Pesquisador.

Foi necessário deixar um participante realizar sozinho a pedido dele mesmo, pois um dos alunos faltou no dia da atividade sobre construção de mapa conceitual. O estudante pediu para participar, sabendo que este é um dos estudantes mais avançados em leitura do Projeto Semiprofissionalizante, por possuir compreensão rápida das instruções e bom desempenho, optei por deixá-lo participar sozinho.

O participante pediu papel e caneta para escrever conectores extras que considerou importantes para seu Mapa (Figura 20). Ele mesmo escreveu os conectores extras (levar para, cria-se sapato, de couro, produtos, cria-se jaqueta, de couro) e recortou setas. Quando perguntei se ele usaria mais palavras ou figuras, ele disse que era o suficiente.

**Figura 20** – Mapa organizado individualmente pelo participante



Fonte: arquivo do Pesquisador.

O MC do estudante foi diferente dos outros, escreveu algumas palavras para utilizá-las como conectores (levar para – produz – cria-se sapato – cria-se jaqueta – de couro) e usou as palavras do kit (beber – para guardar – para comer – posso usar), houve uma diferenciação progressiva e três níveis, mas, optou-se por colocar um número pequeno de imagens.

Ao término da atividade, considero que houve uma apropriação do procedimento de construção do mapa conceitual. Visto que os mapas partiam de um conceito-chave e mostravam uma proposição em relação às ideias-chave, apresentando, por vezes, conceito mais geral ligado aos mais específicos.

Entendo que seria importante o aperfeiçoamento dos procedimentos de construção de mapa conceitual e que poderiam ser dedicados mais dias. No entanto, por questão de viabilidade do cronograma e também, da própria especificidade do mapa conceitual – presença de conceitos de níveis, mostrando hierarquia -, verifico que o objetivo da primeira aula da sequência didática foi alcançado.

## 2º Aula da sequência didática

Ao iniciarmos a segunda aula da sequência didática, fiz algumas considerações em relação aos objetivos da aula e expliquei que iríamos fazer outro Mapa Conceitual, utilizando a estratégia que havíamos trabalhado na aula anterior.

Fiz algumas perguntas: se eles conheciam a música “Meu limão, meu Limoeiro” a fim de indagar sobre o conhecimento prévio dos alunos. Todos responderam que conheciam, quando perguntei se conheciam o cantor Wilson Simonal, nenhum deles o conhecia.

Verifiquei que conheciam a música e não o intérprete. Então, assistimos ao vídeo com a participação do cantor Wilson Simonal, cantando a música “Meu limão, meu limoeiro” no festival de música da Tv Record em 1962 - Figura 21. O objetivo da exposição do vídeo, seria o de torná-lo um organizador prévio, segundo Moreira (2013, p. 31), “Para Ausubel, a principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que aprendiz já sabe e o que ele deveria saber, a fim de que o novo material pudesse ser aprendido de forma significativa”.

**Figura 21-** Vídeo (Organizador Prévio) com cantor Wilson Simonal cantando “Meu limão, meu limoeiro” no festival de música da Tv Record em 1962



Fonte: arquivo do Pesquisador.



Depois, foi conversado a respeito do vídeo “Wilson Simonal canta Meu limão, meu limoeiro”, o que havia chamado atenção - como as brincadeiras musicais com uso de jargões “alho e óleo para a plateia cantar suave as notas musicais Do – Mi – Sol - Do”. Levantamos os subsunçores – conversamos sobre o intérprete, propriedades do som (intensidade, timbre, duração e altura) e sobre os instrumentos que foram utilizados.

O Kit de palavras e imagens foi mostrado, nele havia produzido (APÊNDICE B) para esta aula e orientei que deveriam utilizar somente o que teria uma relação com o vídeo de acordo com a percepção deles. A partir desta aula, não intervi na realização dos mapas.

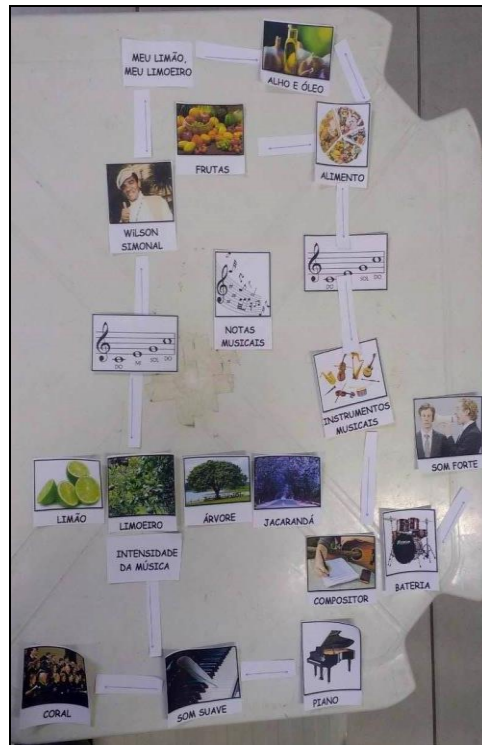
A confecção dos mapas foi realizada em duplas, que poderiam ou não ser as mesmas da aula anterior (Figura 22). Estes mapas são mostrados a seguir nas Figuras 19 a 23 e serão discutidos no término da Sequência Didática quando então ocorrerá um comparativo entre o mapa dessa aula e o da aula anterior.

**Figura 22** - Os alunos foram novamente reagrupados em duplas



Fonte: arquivo do Pesquisador.

**Figura 23** – Primeiro MC finalizado da música “Meu limão, meu limoeiro” – Dupla 1



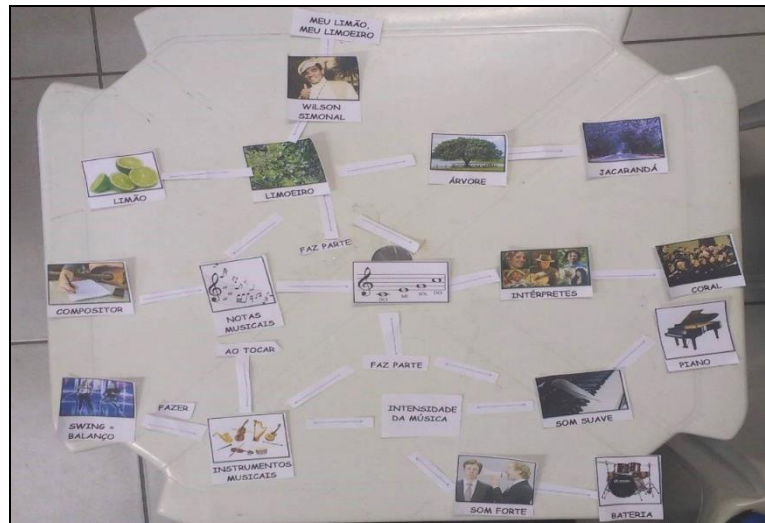
Fonte: arquivo do Pesquisador.

**Figura 24** - Primeiro MC finalizado da música “Meu limão, meu limoeiro” - Dupla 2



Fonte: arquivo do Pesquisador.

**Figura 25** - Primeiro MC finalizado da música “Meu limão, meu limoeiro” – Dupla 3



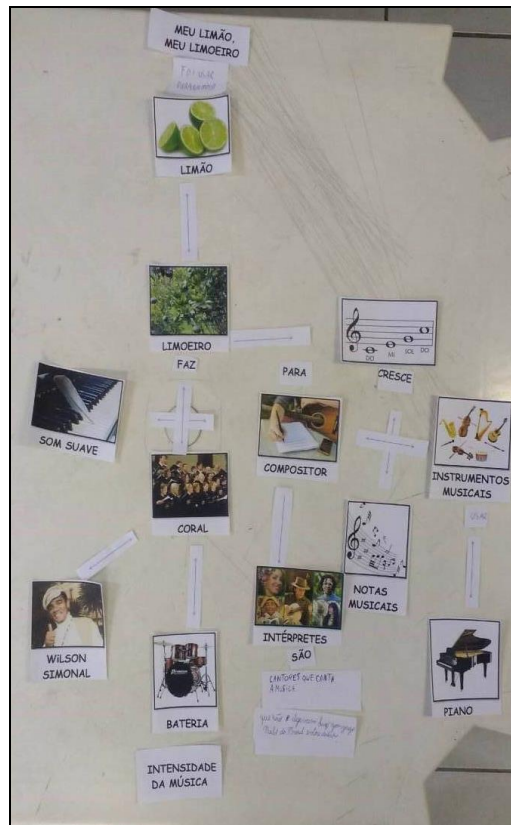
Fonte: arquivo do Pesquisador.

**Figura 26** - Primeiro MC finalizado da música “Meu limão, meu limoeiro” – Dupla 4



Fonte: arquivo do Pesquisador.

**Figura 27** - Primeiro MC, individual, finalizado da música “Meu limão, meu limoeiro”



Fonte: arquivo do Pesquisador.

### 3º Aula da sequência didática

Esta aula teve o objetivo de propor que os alunos assistissem ao vídeo, fizessem uma leitura coletiva de texto e apresentassem conceitos novos que pudessem ser combinados ou que levassem novos significados aos conceitos já existentes (subsunçores).

**Figura 28** - Vídeo com o resumo do “Documentário Ninguém sabe o duro que dei” e Leitura coletiva da história da música “Meu limão, meu limoeiro” (1962)



Fonte: arquivo do Pesquisador.

Após o vídeo, fiz algumas perguntas para saber se haviam gostado do conteúdo, todos responderam afirmativamente. Perguntei o que eles haviam achado mais interessante sobre a vida do cantor Wilson Simonal. A resposta de um dos alunos que, depois, foi confirmada por todos, foi a luta contra o preconceito racial que Wilson Simonal travara sua vida, ao romper os paradigmas de um cantor negro que cantava tchá-tchá-tchá e rock roll, pois o esperado, o tido como normal à época era que cantor negro só cantasse samba. Ao término do resumo do documentário, os alunos estavam entusiasmados e perguntaram se haveria possibilidade de assistirmos o documentário completo.

Durante a leitura coletiva, fiz algumas indagações, como por exemplo, se eles sabiam o que significava as palavras “eskindolele ou eskindolala” (devo ressaltar que esta palavra foi escrita de diversas formas nas diferentes gravações que ocorreram ao longo das décadas desde a criação da cação, mas o sentido manteve-se o mesmo), os alunos não sabiam o que significava a palavra. Desta maneira, minhas intervenções tiveram o objetivo de explicar o significado das palavras ou ler uma frase que o estudante teve dificuldade de pronunciar a palavra.

Próximo ao final da aula, fiz a seguinte pergunta: “Se vocês fossem fazer o mapa conceitual novamente, vocês acham que deveríamos acrescentar algum conceito dos que vimos na aula de hoje?” E a resposta veio de forma coletiva, com

todos dizendo “sim”. E perguntei o que deveríamos colocar e por quê? Uma participante sugeriu quatro itens:

- Festival da TV Record, pois foi onde Wilson Simonal cantou a música “Meu limão, meu limoeiro”.
- Mapa mundi, a música foi cantada em diversos lugares do mundo e teve gravações por pessoas de outros países.
- Folclore, lemos que a origem da música está ligada ao folclore brasileiro.
- Galinha pintadinha. Foi comentada que a música foi regravada nesta coleção de músicas infantis.

Um dos alunos sugeriu uma imagem da cidade do Rio de Janeiro (Copacabana), porque no documentário mencionou que o cantor Wilson Simonal nascera nesta cidade.

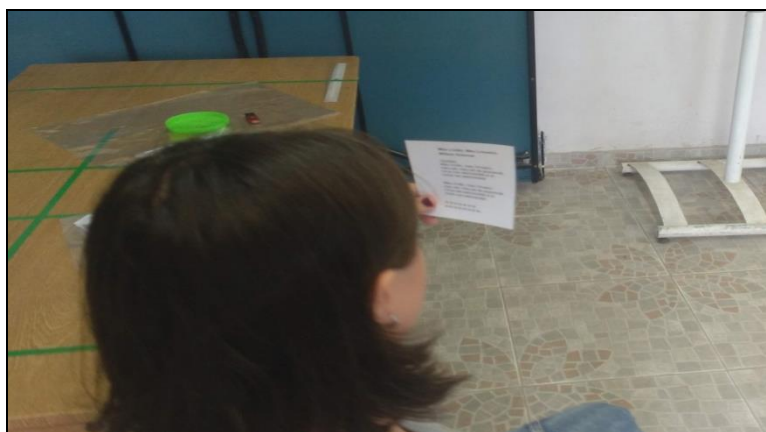
Outro estudante sugeriu que fizéssemos imagens com o autor da música “José Carlos Queirós Burle” e com os três primeiros intérpretes da música “Meu limão, meu limoeiro”, acrescido de uma imagem de referência ao Documentário sobre a vida de Wilson Simonal.

#### **4º Aula da sequência didática**

Para atingir o objetivo de “Refletir e aprender a letra de forma cantada, trabalhar a percepção auditiva (afinação das notas e intervalos musicais)”, iniciei os trabalhos do dia com um exercício de respiração, visando ao controle do fluxo de ar e ao aumento do volume de ar ao respirar, depois fizemos alguns exercícios para aquecermos as cordas vocais. Para trabalhar a afinação das vozes dos alunos, utilizei algo parecido ao que o Cantor Wilson Simonal utilizou com a plateia do Festival de Música da Tv Record (1962), com as notas “DÓ – MI – SOL – DÓ” acompanhado pelo meu instrumento trombone para ser o som de referência para os alunos cantarem na mesma afinação (mesma frequência) os intervalos, separei em pequenos grupos, alguns faziam apenas a nota que havíamos combinado e cantavam, conforme eu ia orientando, depois mudávamos e todos faziam a mesma nota, mudando a nota, conforme tocava a nota no trombone.

Após os aquecimentos, fizemos uma leitura da letra da música “Meu limão, meu limoeiro”, cantamos uma vez acompanhados pelo áudio da música na versão do cantor Wilson Simonal e repetimos a música à capela, ou seja, o canto sem acompanhamento de nenhum tipo de instrumento ou aparelho de som, até o término da aula, os objetivos foram alcançados.

**Figura 29** – Leitura da música “Meu limão, meu limoeiro”



Fonte: arquivo do Pesquisador.

### **5º Aula da sequência didática**

Ouvimos a Música “Meu Limão, meu limoeiro” e fizemos uma atividade de apreciação, pedi aos alunos para que escutassem a música com os olhos fechados e que tentassem identificar quais instrumentos eram utilizados. Eles identificaram o som do piano, bateria, violão, baixo, pandeiro meia-lua, bongô e saxofone. Em seguida, perguntei: E se fossemos fazer um novo mapa conceitual, deveríamos acrescentar mais algum instrumento destes que eles haviam identificado. Depois de vermos que, no material do mapa, já havia um cartão com diversos instrumentos, menos dois, ficou acordado que se fossemos refazer o mapa, deveria entrar o bongô e o pandeiro meia – lua.

Como podemos observar, na Figura 30, foram utilizados os recursos disponíveis como violões e chocalhos, produzidos por eles. Este momento da aula envolveu uma turma bem grande além dos participantes da pesquisa, pois

procuramos incluir todos os alunos, uma vez que a sequência poderia envolver mais alunos que desfrutassem de uma aprendizagem significativa.

**Figura 30** – Acompanhando a música por meio do violão, palmas e de chocalhos confeccionados pelos alunos



Fonte: arquivo do Pesquisador.

Os objetivos de identificar os instrumentos, utilizar instrumentos de percussão e de corda para acompanhar o ritmo da música e explorar a intensidade do som (forte e suave) foram alcançados.

Como resultado dessa aula, após algumas tentativas de ensaio separando as vozes e os instrumentos, os alunos conseguiram cantar e tocar a música juntos sem a ajuda da gravação original, conforme mostra a Figura 31.



**Figura 31** – Tocando a música “Meu limão meu limoeiro” sem auxílio da Gravação do áudio



Fonte: arquivo do Pesquisador.

Foi possível notar a alegria dos alunos ao término da aula surgindo deles mesmos, de forma espontânea, alguns segundos de aplausos por terem conseguido alcançar os objetivos da aula.

### **6º Aula da sequência didática**

Nos primeiros 45 minutos de aula, relembramos a música e fizemos alguns ensaios apenas com os instrumentos e, logo após, com coral, acertamos a afinação das vozes e como deveriam acompanhar no chocalho e carrom (percussão), assim como, o acorde a ser tocado no violão.

No segundo momento de nossa aula, organizamos a sala unindo duas mesas de plástico para servir de apoio para o mapa. Após organizar as duplas de modo que fosse a mesma da primeira avaliação e do estudante que fez novamente o mapa sozinho, mostrei as novas figuras (APÊNDICE B) que confeccionei de acordo com as sugestões dadas por eles nas aulas anteriores. E produziram o segundo Mapa Conceitual.

## APRESENTAÇÃO NA FESTA DE NATAL DO PROJETO SEMIPROFISSIONALIZANTE ESPECIAL I

Para encerramos as atividades do ano de 2019, promovemos um dia de comemorações com entrega de presentes e apresentações. Uma das músicas foi a Música “Meu limão, meu limoeiro” com todos os alunos do projeto até mesmo aqueles que não participaram da construção do Mapa, porém, que participaram da sequência didática durante a pesquisa.

**Figura 32** – Apresentação de final de ano (2019) da música “Meu limão, meu limoeiro”



Fonte: arquivo do Pesquisador.

A oficina de música encerrou as apresentações com duas músicas: “Meu Abrigo” e “Meu limão, meu limoeiro”. A primeira composta do coral e chocalhos mais uma coreografia com a música “Meu Abrigo” do Trio Melim e encerramos com a música “Meu limão, meu limoeiro”, sendo coral, chocalhos e violões. Os alunos também apresentaram uma peça de teatro e duas coreografias na oficina de dança. Convidamos professores, duas turmas do terceiro ano da escola, além da presença de dois professores representando a Secretaria de Educação, para prestigiar as apresentações. Todos que assistiram ficaram emocionados, presenciamos lagrimas

de professores e alegria dos alunos convidados. Após o término das apresentações, os alunos ficavam brincando comigo usando os jargões do cantor Wilson Simonal, falavam “tio, só no *shampignon*, só no alho e óleo”, dando evidências de que a aprendizagem foi significativa para eles.

## 6. 2 Análise dos Mapas Conceitos

Os MCs foram analisados de forma qualitativa, à luz da teoria da aprendizagem significativa, Ausubel (2000) e Novak (1984) criador do mapa conceitual, entre outros autores. Segundo Novak e Gowin (1984), ao avaliar um mapa, devemos refletir norteados por algumas perguntas que norteiam sua estrutura física e conceitual.

- ✓ **Primeiro:** Proposições: A relação de significado entre dois conceitos é indicada pela linha que os une e pela(s) palavra(s) de ligação correspondente?
- ✓ **Segundo:** O mapa revela uma hierarquia?
- ✓ **Terceiro:** O mapa revela ligações significativas entre um segmento da hierarquia conceptual e outro segmento? Ligações cruzadas ou transversais?
- ✓ **Quarto:** Os exemplos válidos correspondem a um determinado acontecimento ou objeto de um determinado conhecimento específico?

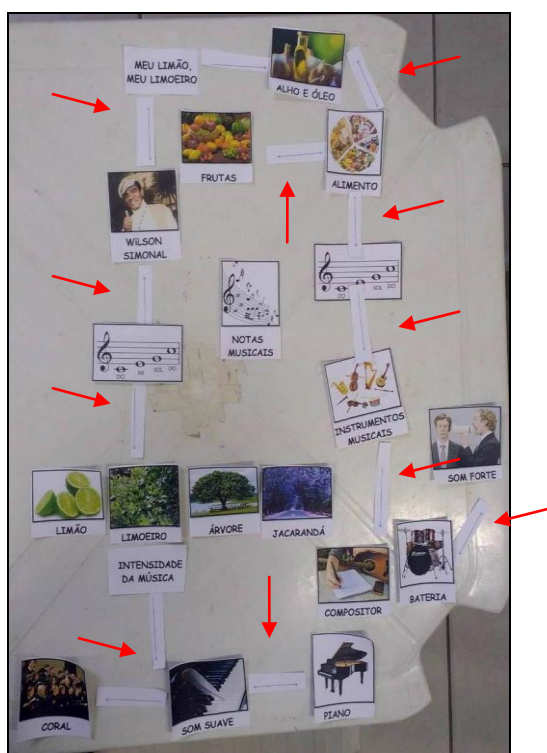
A seguir foi realizada análise dos dois MCs da música “Meu limão, meu limoeiro”, realizados pelas Duplas e do aluno que o fez de forma individual. A análise tem como referência as quatro questões indicadas por Novak e Gowin (1984) para avaliar mapa conceitual.

## 6.2.1 Análise do primeiro e segundo Mapa Conceitual da Dupla 1

### PROPOSIÇÕES

Em relação ao mapa conceitual, verifica-se que imagens e palavras estão ligadas somente pelas setas, sem conectores, conforme mostram as indicações colocadas em vermelho na Figura 33. Segundo Moreira (2013), as relações significativas são indicadas por meio de palavras chamadas de conectores, conectivos ou palavra de enlace, estas se mostram ausentes.

**Figura 33** – Primeiro MC finalizado da música “Meu limão, meu limoeiro” – Dupla 1



Fonte: arquivo do Pesquisador.

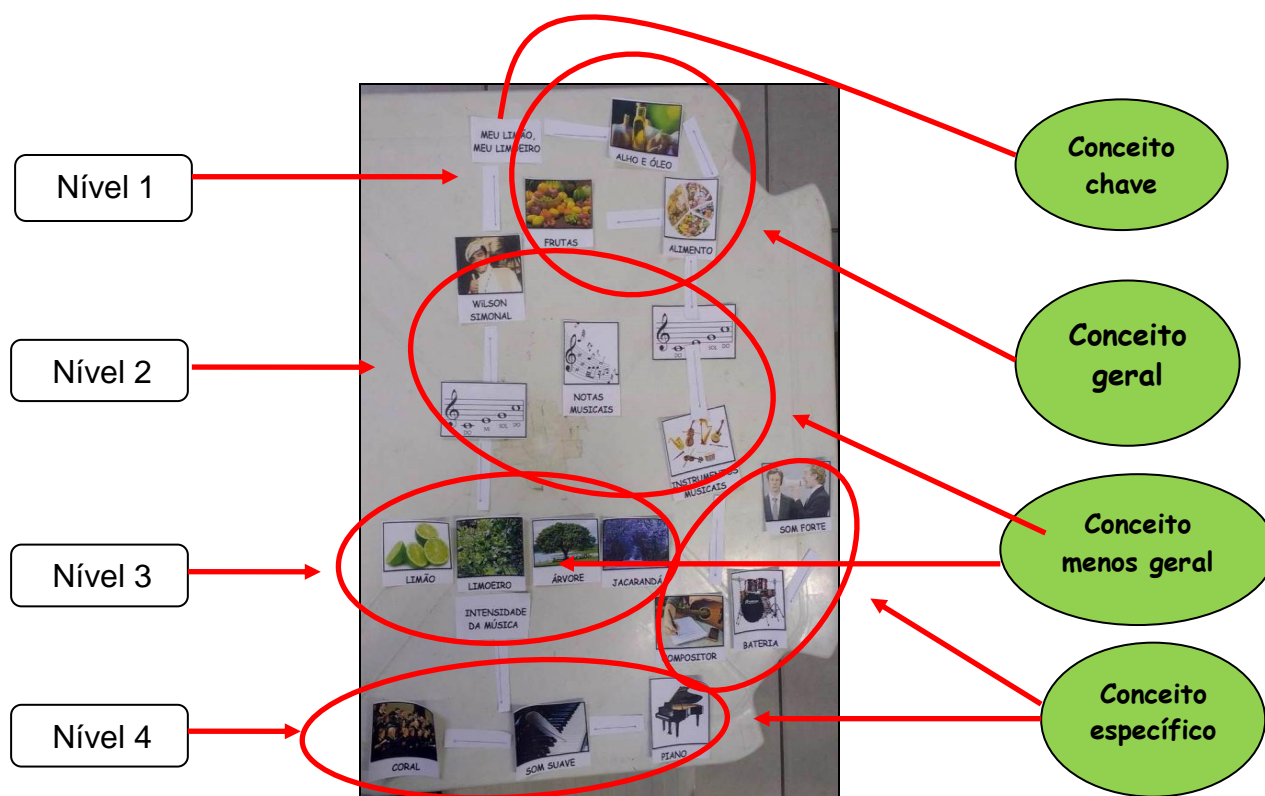
Entretanto, mesmo sem a utilização dos conectores, é possível verificar que os conceitos estão ligados de forma relacional. No Vídeo do “Wilson Simonal no qual ele canta Meu limão, meu limoeiro” na Tv Record (1962), ele faz a partir da música uma série de brincadeiras, interagindo com a plateia. Ele compara o som suave ao jargão ‘Alho e óleo’, observa-se que, no mapa no qual frutas e alimentos estão conectados; o cantor Wilson Simonal brincou com as notas DO – MI – SOL – DO,

sendo que, ao centro do MC estão as notas musicais, nos quais um liga a imagem do limão, limoeiro, árvore e pé de jacarandá.

## HIERARQUIA E EXEMPLOS

Observa-se que os conceitos estão relacionados, formando uma hierarquia do mapa, conforme Novak e Gowin (1984), o elaborador do MC deverá separar os conceitos entre o que é mais geral e menos específico.

**Figura 34** - Primeiro MC da Dupla 1 na perspectiva das hierarquias e exemplos



Fonte: arquivo do Pesquisador.

Analisando a estrutura hierárquica, evidenciamos que os conceitos estão dispostos de forma organizada, identificando uma diferenciação progressiva: os níveis entre conceito chave, conceito, conceito geral e conceito específico em sua diferenciação progressiva e de uma aprendizagem combinatória, segundo a teoria de Ausubel (2000).

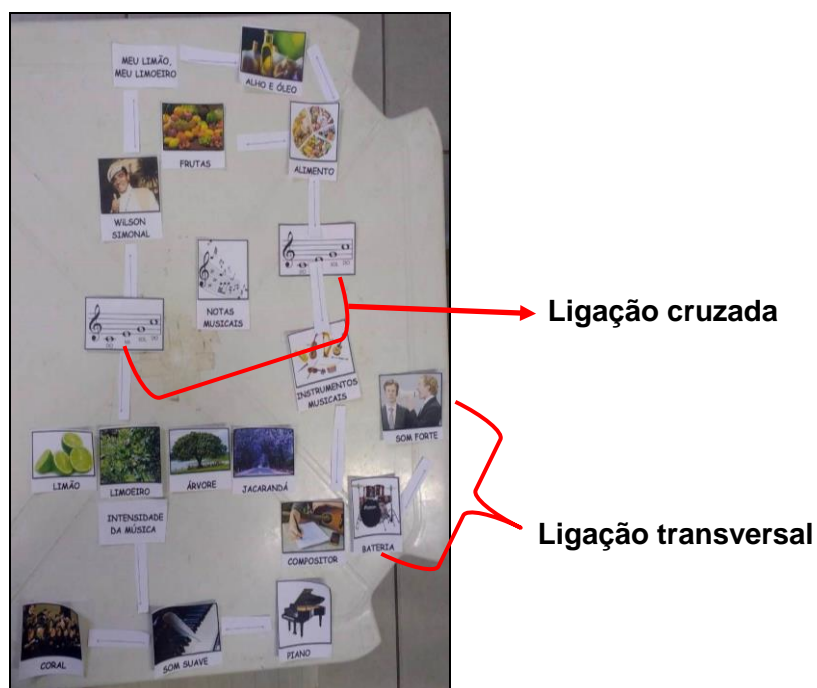
- **Nível 1: Conceito geral** - Alho e óleo, alimento e frutas;
- **Nível 2: Conceito menos geral** - Wilson Simonal, Do – Mi – Sol- Do, notas musicais, e instrumentos musicais, compositor, baterista e som forte;
- **Nível 3: Conceito menos geral** - Limão, limoeiro, árvore, jacarandá;
- **Nível 4: Conceito específico** - Coral, som suave e piano, compositor, bateria e som forte.

De forma significativa, foram encontrados exemplos válidos no nível 4, conforme Novak e Cañas (2010) afirmam os exemplos possuem a característica de dar sentido a um determinado conceito, sendo eventos específicos. Para este MC, podemos identificar os exemplos válidos no nível 4.

A fim de compreender como os conceitos podem estar relacionados, formando uma hierarquia do mapa. Novak e Gowin (1984) afirmam que o elaborador do MC deverá separar os conceitos entre o que é mais geral e menos específico.

## LIGAÇÕES

**Figura 35** - Primeiro MC da Dupla 2 na perspectiva das Ligações



Fonte: arquivo do Pesquisador.

Ao analisarmos a imagem acima, podemos identificar que o MC possui ligação cruzada, encontramos ligação transversal, Novak e Gowin (1984) sustentam que estas ligações podem revelar integrações conceituais, sendo assim, há também ligações horizontais e ligações que formam uma diferenciação progressiva.

**Figura 36** - Imagens lado a lado do 1º e do 2º MC da Dupla 1

**1º Mapa Conceitual da Dupla 1**



**2º Mapa Conceitual da Dupla 1**



Fonte: arquivo do Pesquisador

Ao observarmos de forma comparativa as duas imagens e pudemos perceber o quanto a estrutura do 2º MC foi modificada. Para contribuir com o processo de análise dos mapas, para o 2º MC, solicitei que as duplas explicassem como haviam pensado para fazer o mapa, “os significados podem ser compartilhados, discutidos, negociados e sujeitos a consenso” (NAVAK; GOWIN (1984, p. 36).

O Relato dos alunos caracteriza uma diferenciação progressiva de Ausubel (1963/2000) que é relacionada a Hierarquia do Mapa Conceitual de Novak (1999). Moreira (2006) destaca que, além da confecção do mapa, torna-se importante a externalização de quem o fez, a fim de entender os significados atribuídos. Sendo assim, pedi às duplas e ao aluno que fez o mapa de forma individual que relatassem como haviam confeccionado o MC. As transcrições foram feitas na íntegra, desta forma podemos encontrar alguns erros nas conjugações e os nomes foram trocados para assegurar o anonimato dos interlocutores.

**Aluno A:** A música meu Limão meu limoeiro, do Wilson Simonal tem árvore limão, limoeiro e pé de jacarandá.

**Aluno B:** E ai ele faz tudo com instrumentos musicais, da música e este também faz todo os intérpretes da música dele.

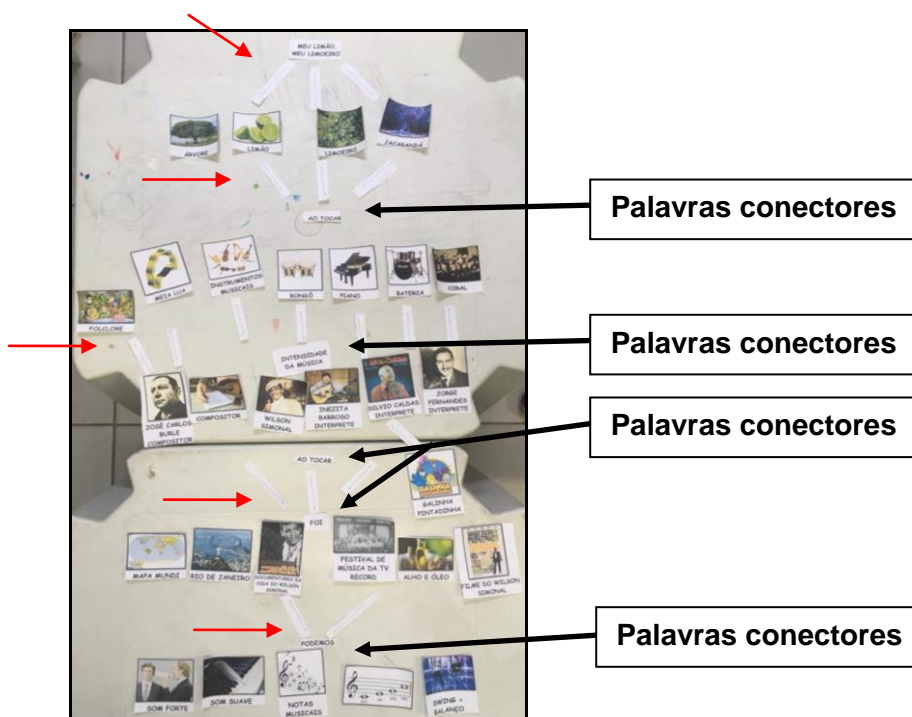
**Aluno A:** E o filme dele (apontando para Wilson Simonal) foi no Rio de Janeiro Copa Cabana, Festival de música da TV Record e o documentário dele também.

**Aluno B:** E os dois ele tem sons forte e sons suave, as notas musicais, e o swing o balanço.

Novak e Cañas (2010, p. 10) afirmam que as relações no mapa são “indicadas por linhas que os interligam. As palavras sobre essas linhas, que são palavras ou frases de ligação, especificam os relacionamentos entre dois conceitos”. Sendo assim, podemos observar por meio das setas em vermelho que os alunos utilizaram setas para ligar os conceitos e palavras conectoras, caracterizando proposições válidas.

## PROPOSIÇÕES

**Figura 37 - Segundo MC da Dupla 1 na perspectiva das proposições**



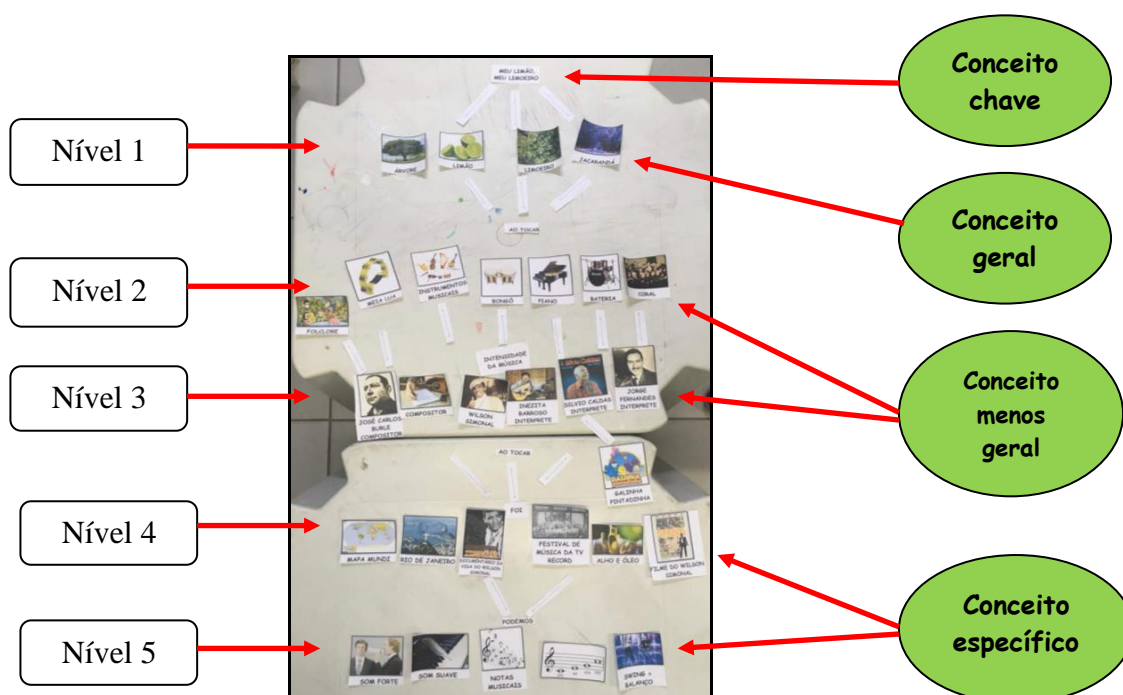
Fonte: arquivo do Pesquisador



Este mapa conceitual possui 5 níveis hierárquicos verticalmente, ocorreu um ajuste significativo na posição que as figuras estão posicionadas ao comparar o 1º e 2º MC. “Uma estrutura hierárquica adequada para um segmento de material a ser aprendido inicia-se com conceitos amplos e abrangentes, conduzindo posteriormente a outros mais específicos e menos abrangentes” (NOVAK; GOWIN, 1984, p. 113), desta forma, o segundo mapa mostrou-se mais organizado.

## HIERARQUIA E EXEMPLOS

**Figura 38** - Segundo MC da Dupla 1 na perspectiva das hierarquias e exemplos



Fonte: arquivo do Pesquisador

Podemos observar que as figuras do **2º mapa** nos revela, segundo a teoria de Ausubel (2000) a aprendizagem combinatória.

- **Nível 1: Conceito geral** - Árvores e frutas;
- **Nível 2: Conceito menos geral** - Instrumentos musicais;
- **Nível 3: Conceito menos geral** - Os principais interpretes da música “Meu limão, meu limoeiro”;

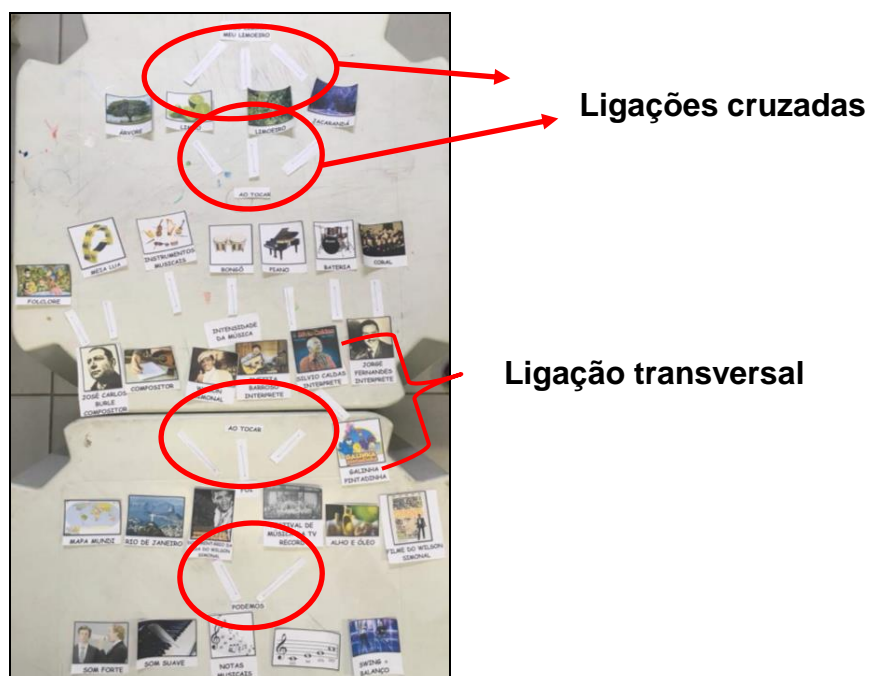
- **Nível 4: Conceito específico** - Documentário, filme, conceitos relacionados a vida do Wilson Simonal;
- **Nível 5: Conceito específico** - Conceitos relacionados à estrutura musical, notas, som forte entre outros.

Dentro de uma hierarquia verifica-se que os alunos reconhecem e procuram unir conceitos, distinguir conceitos gerais, diferenciar conceitos específicos de conceitos inclusos, representando de forma estruturada um mapa conceitual. Sendo, assim, podemos considerar que o segundo mapa da **Dupla 1** revela uma hierarquia válida (NOVAK; GOWIN, 1984).

O último aspecto para analisarmos é se o segundo mapa da **Dupla 1** revela ligações significativas entre um segmento da hierarquia conceitual e outro segmento.

## LIGAÇÕES

**Figura 39** - Segundo MC da Dupla 1 na perspectiva das Ligações



Fonte: arquivo do Pesquisador

É possível verificar vários tipos de ligações, as ligações verticais que ligam os níveis do 1º ao 5º e formam uma diferenciação progressiva. Apenas duas marcações

em círculo estão marcadas para exemplificar as ligações cruzadas. Em seguida, identificamos uma ligação transversal, no caso a imagem da galinha pintadinha que é a atual intérprete da música e está ligada aos demais intérpretes. O que vemos são ligações que possuem uma compatibilidade de significância, que acreditamos ser relevantes, caracterizando ligações válidas.

A partir da análise dos MC's, elaboramos a Tabela 1 para sintetizar os resultados e diferenciar o 1º mapa conceitual do 2º.

**Tabela 1** – Análise dos Mapas 1 e 2 da Dupla 2 referente a música “Meu limão, meu limoeiro”

	Dupla 1	Mapa 1	Mapa 2
<b>MC Bom (MB): Indica maior compreensão do tema</b>		X	X
<b>MC Regular (MR): Indica pouca compreensão do tema</b>		-	-
<b>MC Deficiente (MD): Indica ausência de compreensão do tema</b>		-	-
<b>Preposições (setas e palavras conectoras)</b>		14	22
<b>Hierarquia</b>		4	5
<b>Ligações cruzadas</b>		1	11
<b>Ligações transversais</b>		1	2
<b>Exemplos</b>		6	11

Fonte: elaborado pelo Pesquisador.

O Mapa Conceitual mostrou-se um recurso importante e diversificado para a análise do resultado da sequência didática, Novak (1999) ressalta que os Mapas podem ser utilizados como uma metodologia de ensino. Verificou-se por meio dos MCs que os conteúdos foram relacionados e percorreram diferentes caminhos na construção de novos subsunçores e da integração de novos conceitos específicos do conteúdo musical, proporcionando um caminho para a aprendizagem significativa. Dados estes verificados, na Tabela, na qual o mapa da Dupla 1 foi construído ao término da sequência didática, mostraram-se mais organizados, com um maior número de preposições, hierarquia conceitual com ligações cruzadas, transversais e exemplos válidos.

### 6.2.2 Análise do primeiro e segundo Mapa Conceitual da Dupla 2

#### PROPOSIÇÕES

Podemos verificar, pela Figura 40, que as imagens estão ligadas por setas, conforme indicado em vermelho, duas palavras “são” e “podemos” estão como legenda, não foram utilizadas palavras conectoras. Moreira (2013) afirma que os conceitos devem ser conectados por linhas. Rotular estas linhas com palavras-chave ou a ausência de palavras conectoras podem transformar o mapa conceitual em um diagrama de fluxo.

**Figura 40** - Primeiro MC da Dupla 2 na perspectiva das proposições



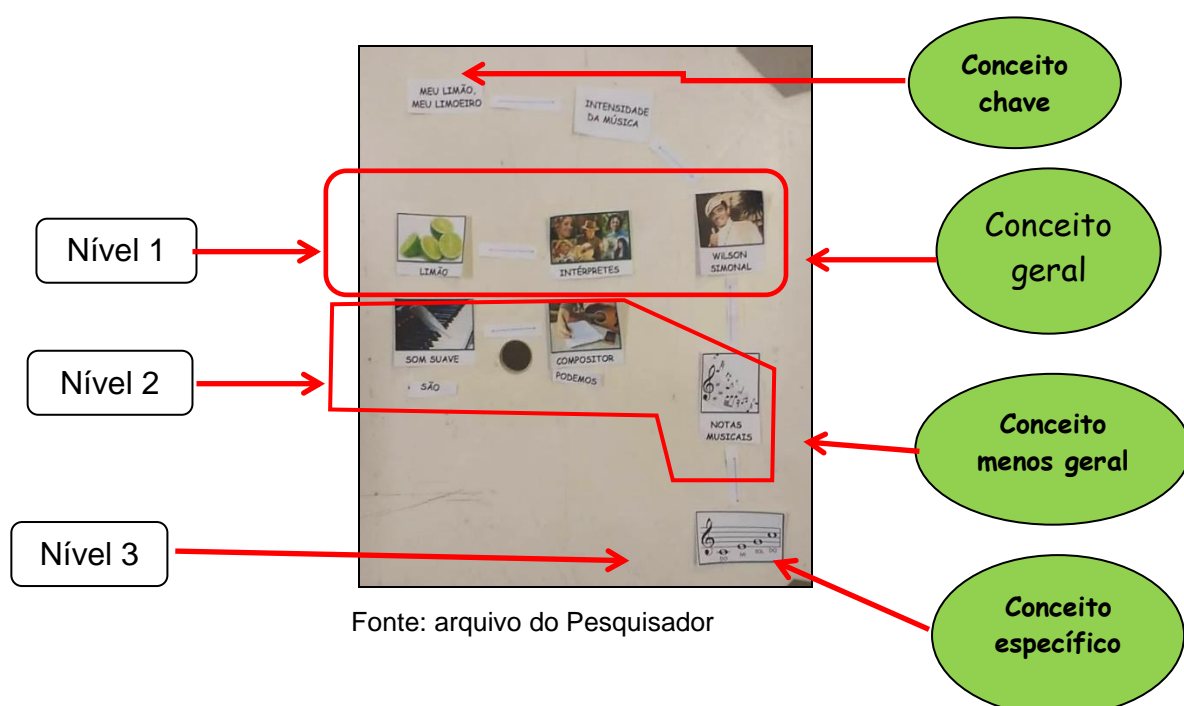
Fonte: arquivo do Pesquisador.

Observa-se, também, na Figura 40, na qual temos relação dos conceitos, o tema “Meu Limão, meu limoeiro”, seguido da “intensidade da música” que é uma propriedade da música usada pelo intérprete, Wilson Simonal, em sua apresentação, seguido de Notas musicais DO – MI – SOL – DO. Mais ao centro, há dois grupos de imagens, o “limão” está ligado a “intérpretes”, possuindo uma relação que talvez possa ser uma parte do nome da música com seu intérprete. As imagens de “som suave” e “compositor” possuem uma relação significativa próxima, pois a palavra “som suave” - que foi trabalhada na sequência didática - representa uma propriedade da música e pode ser utilizada pelo compositor, porém, estes dois grupos estão ‘soltos’ no centro, não ficando claro a relação.

### HIERARQUIA E EXEMPLOS

Observamos que os conceitos estão relacionados de forma hierárquica e produzem uma diferenciação progressiva capaz de se revelar dois níveis e distinguir de forma simples os conceitos gerais dos específicos (NOVAK; GOWIN, 1984). A imagem das notas DO-RE-MI-FA-SÓ está proposta como exemplos válidos, pois eles apoiam e são exemplos relacionados aos conceitos menos gerais – som suave, compositor e notas musicais, conforme verifica-se na Figura 41.

**Figura 41** - Primeiro MC da Dupla 2 na perspectiva das hierarquias e exemplos



- **Nível 1: Conceito geral** – Limão, intérpretes e Wilson Simonal;
- **Nível 2: Conceito menos geral** – Som suave, compositor e notas musicais;
- **Nível 3: Exemplo** – DO-RE-MI-FA-SOL.

Moreira (2006, p. 10) afirma que os “Exemplos também podem aparecer na base do mapa”, na Figura 41, sendo assim, consideramos o nível 3 um exemplo válido, pois as notas musicais podem conter suavidade. Foram utilizadas por um compositor e, neste caso, foram exemplo da forma escrita de notas musicais.

## LIGAÇÕES

O primeiro MC da Dupla 2 revela uma ligação vertical, começando por “Meu limão, meu limoeiro” até a intensidade da música, ligada ao Wilson Simonal e às notas musicais. As ligações propõem uma diferenciação progressiva e reconciliação integradora pois as setas indicam este movimento de decida e subida. O que implica em atender aos dois princípios do mapa conceitual - diferenciação progressiva e reconciliação integradora (MOREIRA, 2006).

Identificamos uma ligação em relação às imagens que estão ao centro com o conceito geral e/ou o conceito. Contudo, elas estão “soltas”, ou seja, não utilizaram os conectores”. O “limão” está ligado a “intérpretes”, possuindo uma relação que talvez possa ser uma parte do nome da música com seu intérprete. As imagens de “som suave” e “compositor” possuem uma relação significativa próxima, no sentido que o “limão” possui um significado inclusor dos alunos (AUSUBEL, 2000), que foi ligado aos materiais, “intérpretes” e “Wilson Simonal”.

Após a participação nas aulas da sequência didática, houve a construção do segundo mapa conceitual, apresentado, a seguir, juntamente com o primeiro mapa, com finalidade de comparações.

**Figura 42 -** Imagens lado a lado do 1º e do 2º MC da Dupla 2

**1º Mapa Conceitual da Dupla 2**



**2º Mapa Conceitual da Dupla 2**



Fonte: arquivo do Pesquisador.

Quando apenas comparamos de forma visual é possível observarmos o quanto a estrutura do 2º mapa se modificou, visando a um maior entendimento das relações hierárquicas e proposições. Moreira (2013) afirma que antes de fazermos um juízo do mapa, devemos interpretar este mapa nos apoiando nas explicações do aluno ou de escritas. A fim de compreender o MC, solicitei aos alunos que explicassem como o haviam feito. Apenas um participante falou, o outro repetia o que o colega falava.

**Aluna Carol:** “Meu limão, meu limoeiro”, a música dele cantou o filme dele, e ele gravou a música dele [Jorge Fernandes] e ela também cantou a música dele [Inezita Barroso] a música foi cantada em várias cidades [apontou o mapa mundi]. A galinha Pintadinha também fez a música dele [apontou para o nome da música].

Ele nasceu no Rio de Janeiro [nesse momento a aluna mencionou que já foi para Rio de Janeiro, faz muito tempo], João Carlos Burle compositor que fez a letra, de música dele [apontou para o Wilson Simonal].

Aí tem o som forte e o som suave [apontando para as figuras] na música dele, tem bateria que toca na música dele, tem violão, tem a nota na música dele, Dó – Mi – Sol – Dó que é a nota dele da música [O Wilson Simonal faz uma brincadeira com estas notas, pedindo pra todos cantarem]. Tem swing na música dele, porque tem que ter swing [O Simonal. diz que todos deviam cantar a música com swing]. Tem Alho e óleo que é a sala. Limoeiro que é de limão que é da música dele. O Silvio Caldas gravou a música dele [e apontou para Wilson Simonal].

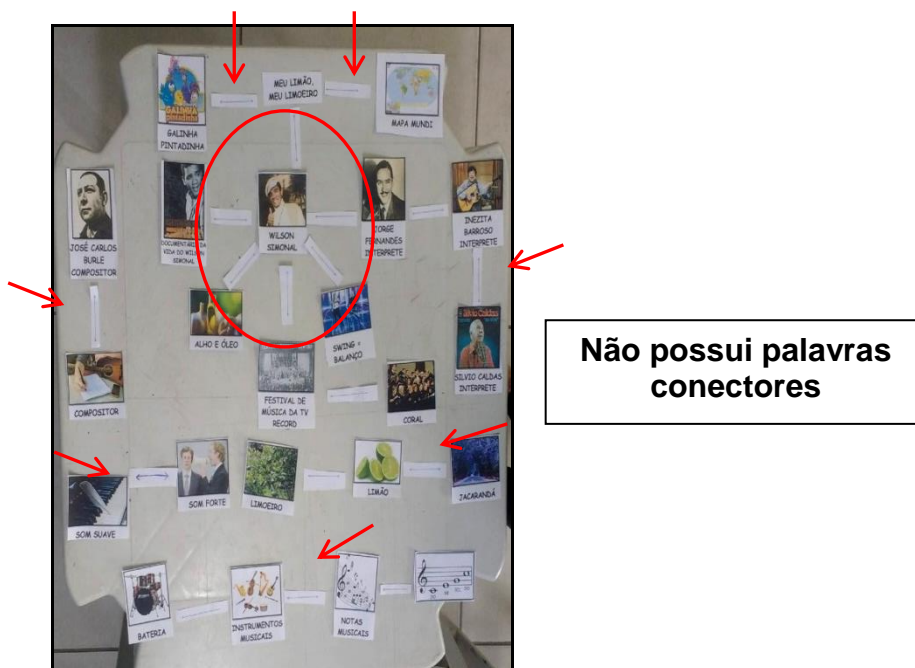
A fala da aluna (trocamos os nomes dos alunos aos quais ele se refere, como forma de preservar a identidade deles) verifica-se que as imagens possuem significado de forma contextualizada, ou seja, para cada imagem que o aluno apontou e descreveu. Possuía conhecimento prévio que o capacitou a relacionar de forma combinatória, partindo do conhecimento geral para o mais específico, cada imagem representava ou tinha um significado que resultou na compreensão e na reorganização do mapa como afirma Moreira (2013, p. 42) “Mapas conceituais são dinâmicos, estão constantemente mudando no curso da aprendizagem significativa”.

## PROPOSIÇÕES

Verifica-se, na Figura 43, que o segundo mapa da Dupla 2 não apresenta conectores. Como ressaltam Novak e Cañas (2010, p.10) sobre as proposições, “elas contêm dois ou mais conceitos conectados por palavras de ligação ou frases para compor uma afirmação com sentido”. Embora com um número maior de componentes do que no primeiro mapa, a dupla não utilizou palavras de enlace (conectores) em que as asserções pudessem ficar mais evidentes e auto explicativas.



**Figura 43** - Segundo MC da Dupla 2 na perspectiva das proposições

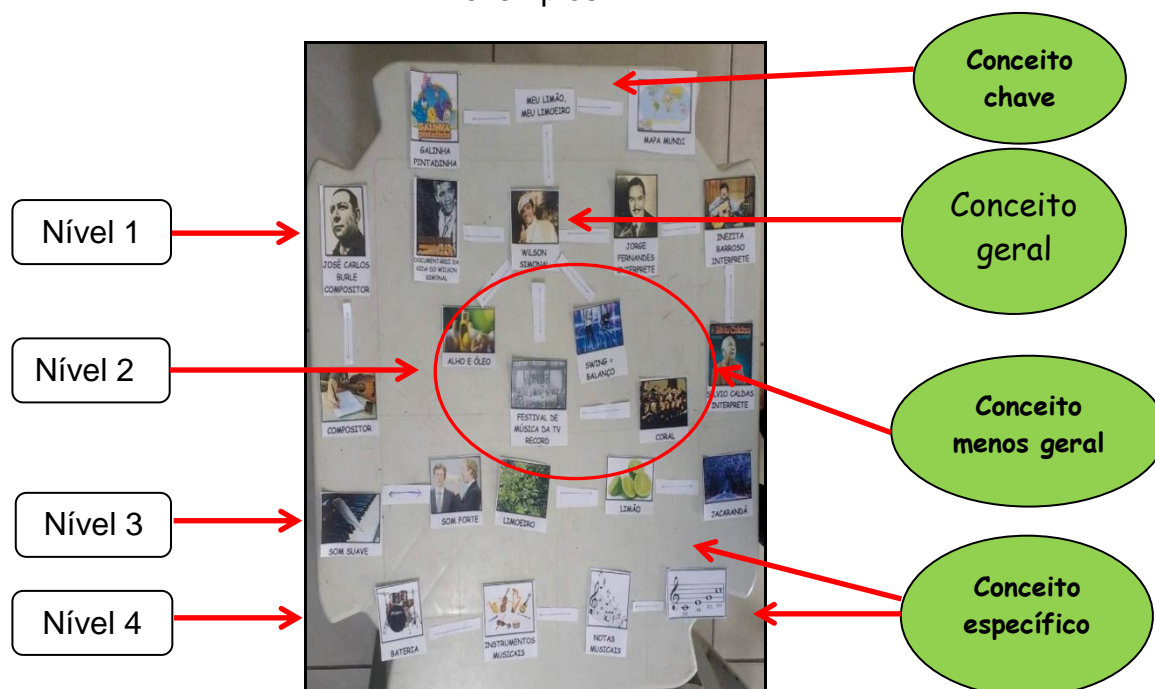


Fonte: arquivo do Pesquisador.

## HIERARQUIA E EXEMPLO

No entanto, Novak e Cañas (2011, p.2) afirmam que a organização dos mapas conceituais segue uma ordem e “são representados hierarquicamente com os conceitos mais inclusivos e gerais na parte superior do mapa. Os conceitos mais específicos, menos gerais abaixo, hierarquicamente organizado, assim como podemos analisar na imagem a seguir da Dupla 2.

**Figura 44** - Segundo MC da Dupla 2 na perspectiva das hierarquias e exemplos



Fonte: arquivo do Pesquisador.

Podemos verificar, na Figura 44, sob a perspectiva da organização do mapa, segundo a hierarquia de seus componentes, que o 2º mapa da Dupla 2 à luz da teoria de Ausubel (2000) apresenta níveis que compõem a aprendizagem combinatória e subordinada.

- **Nível 1: Conceito geral** - Galinha pintadinha, Mapa mundi, José Carlos Burle, Documentário, Wilson Simonal, Jorge Fernanades, Silvio Caldas e Compositor;
- **Nível 2: Conceito geral** - Alho e óleo, Festival da Record, Swing e Coral;
- **Nível 3: Conceito menos geral** - Som suave, Som forte, Limoeiro, Limão e Jacarandá;
- **Nível 4: Conceito específico** – Bateria, Instrumentos musicais, Notas musicais e DO-RE-MI-FA;

Novak e Cañas (2010) afirmam que os exemplos e objetos proporcionam sentido aos conceitos, como exemplificado pela Dupla 2 nos níveis 3 e 4.

Verifica-se que, no Mapa 1, esses níveis de hierarquia conceitual não são apresentados. Logo, o segundo MC da Dupla 2, construído após a sequência didática, apresenta uma diagramação conceitual que evidencia a aprendizagem significativa, o estabelecimento de diferenciações progressivas nas relações entre os conceitos de forma vertical descendente e horizontal.

## LIGAÇÕES

Não encontramos ligações cruzadas, as ligações estão relacionadas ao intérprete Wilson Simonal, Documentário da vida dele, alho e óleo, Festival da Rede Record, *Swing* e um outro intérprete Jorge Fernandes estão feitas por setas duplas sinalizando “ir e vir” entre os conceitos, indicando diferenciação progressiva e reconciliação integradora. Princípios fundamentais da aprendizagem significativa são retratados na construção do mapa conceitual (NOVAK, 1984).

**Figura 45** - Segundo MC da Dupla 2 na perspectiva das Ligações



**Diferenciação progressiva e Reconciliação integradora**

Fonte: arquivo do Pesquisador

Ou seja, o processo de diferenciação progressiva, segundo Moreira (2013) é a atribuição de novas relações e com isso novos significados ao subsunçor, seguindo um processo hierarquicamente organizado. O desejado é que a

reconciliação integradora ocorra simultaneamente à diferenciação progressiva, quando os conceitos são diferenciados, mas estes são integrados de forma indefinida, como se fossem de sentido inverso de uma ligação, sem haver diferenças e percebendo as relações.

A partir da análise dos mapas conceituais com base nos estudos de Mendonça et al. (2011), construímos a Tabela 2 para sintetizar os resultados e diferenciar o 1º Mapa Conceitual do 2º mapa da Dupla 2.

**Tabela 2** – Análise dos Mapas 1 e 2 da Dupla 2 referente a música “Meu limão, meu limoeiro”

Dupla 2	Mapa 1	Mapa 2
<b>MC Bom (MB): Indica maior compreensão do tema</b>	-	X
<b>MC Regular (MR): Indica pouca compreensão do tema</b>	X	-
<b>MC Deficiente (MD): Indica ausência de compreensão do tema</b>	-	-
<b>Preposições (setas e palavras conectoras)</b>	9	18
<b>Hierarquia</b>	0	4
<b>Ligações cruzadas</b>	0	0
<b>Exemplos</b>	0	9

Podemos considerar que, após a sequência didática, a Dupla 2 avançou positivamente no que se refere à construção de um mapa conceitual que mostre as relações entre as ideias, conceitos, sendo que poderíamos aprimorar tais conhecimentos, pois os alunos não formaram uma ligação cruzada. Mas

identificamos que houve estabelecimento de relações com os novos conhecimentos, a partir do conhecimento prévio e ampliação deste. Acreditamos que o resultado alcançado faz parte da proposta metodológica da utilização da sequência didática.

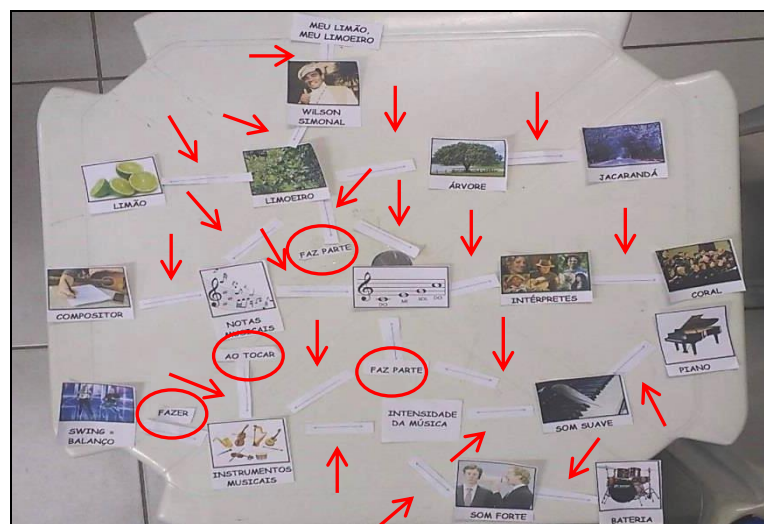
### 6.2.3 Análise do primeiro e segundo Mapa Conceitual da Dupla 3

#### PROPOSIÇÕES

Segundo Moreira (2013), as relações significativas são indicadas por meio de palavras chamadas de conectores e verificamos que a Dupla 3 utilizou de forma correta os conectores e as setas como estão destacadas em vermelho.

Iniciou-se com a palavra chave “Meu limão, meu limoeiro”, seguindo para o intérprete que foi a referência trabalhada para esta música

**Figura 46** – Primeiro MC da Dupla 3 na perspectiva das proposições

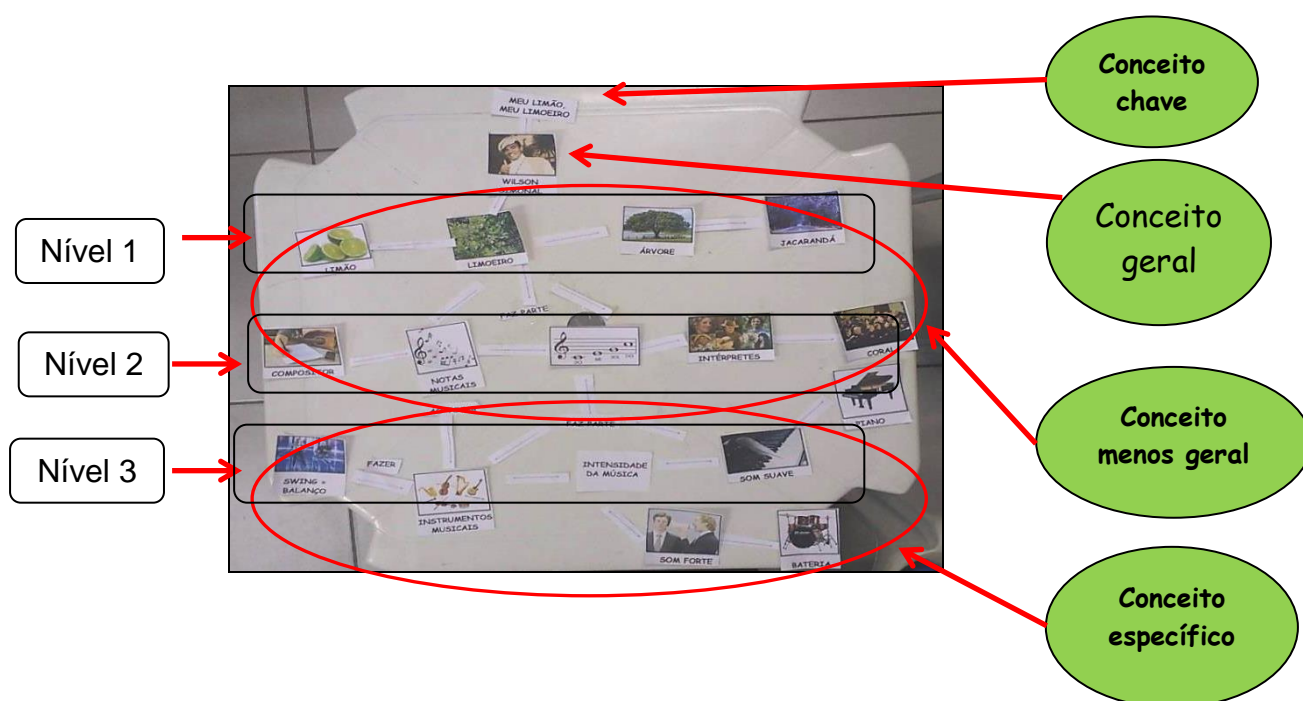


Fonte: arquivo do Pesquisador.

## HIERARQUIA E EXEMPLOS

O primeiro MC da Dupla 3 possui uma riqueza em diversos aspectos e um deles está na Hierarquia proposta por Novak (1984), ao inserir os conceitos inclusivos na parte superior, seguido de conceitos menos gerais e específicos.

**Figura 47** - Primeiro MC da Dupla 3 na perspectiva das hierarquias e exemplos



Seguindo o pensamento Moreira (2013), observamos que esta estrutura de subsunçores, organizada de forma hierárquica, resultou na diferenciação progressiva e na reconciliação integradora

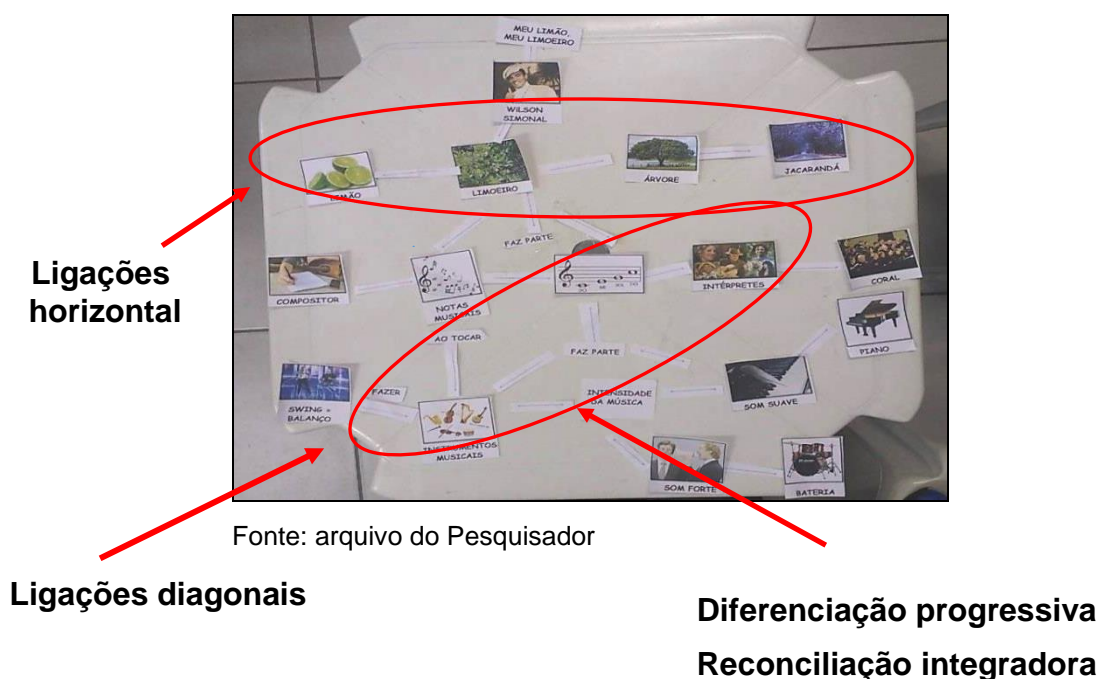
- **Nível 1: Conceito geral** – Wilson Simonal, limão, limoeiro, árvore e jacarandá;
- **Nível 2: Conceito geral** - Compositor, notas musicais, DO-RE-MI-SOL-DO, Intérpretes e coral;
- **Nível 3: Conceito menos geral** – *Swing*, instrumentos musicais, som suave, piano, som forte e bateria.

Consideramos como exemplos ou objetos válidos os conceitos do nível 3, pois entendemos que proporcionam sentido como afirmam Novak e Cañas (2010).

## LIGAÇÕES

Para a confecção de um mapa conceitual, Moreira (2013, p. 54) afirma o seguinte “Busque relações horizontais e cruzadas”, desta forma, ao analisar de fora, podemos encontrar relações como na Figura 43.

**Figura 48 - Primeiro MC da Dupla 3 na perspectiva das Ligações**



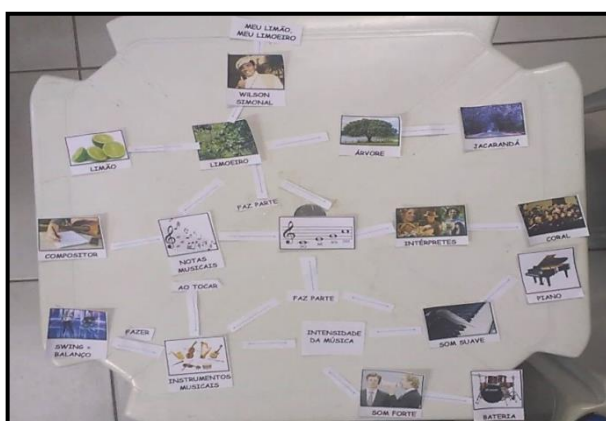
Ao observarmos a estrutura do mapa não encontramos ligações cruzadas, encontramos ligações horizontais e verticais que são mais comuns no mapa. Foi possível verificarmos a existência da diferenciação progressiva e da reconciliação integradora. Moreira (2013) afirma que neste processo o estudante vai diferenciando progressivamente, os conceitos e reconciliando-os por meio de interação, destacamos Intérpretes, DO-MI-SOL-DO, a palavra “Faz parte” ligando a

instrumentos musicais as setas com pontas duplas indicam uma direção de “ir e vir” dos conceitos.

Após a participação nas aulas da sequência didática, houve a construção do segundo mapa conceitual, apresentado a seguir, na Figura 49, juntamente com o primeiro mapa a fim de comparações.

**Figura 49 – Primeiro e Segundo MC da Dupla 3 referente à música “Meu limão, meu limoeiro”**

### 1º Mapa Conceitual - Dupla 3



Fonte: arquivo do Pesquisador

### 2º Mapa Conceitual - Dupla 3



“Se a aprendizagem é significativa, a estrutura cognitiva está constantemente se reorganizando por diferenciação progressiva e reconciliação integrativa e, em consequência, mapas traçados hoje serão diferentes amanhã”. (MOREIRA, 2013, p. 42). Podemos observar que a fala do Moreira (2013) é convergente para avaliação dos mapas quando posicionados lado a lado, constatamos a reorganização das relações progressivas e integrativas dentro da nova estrutura hierárquica. Para ampliar as bases para uma interpretação do MC os alunos explicaram seus mapas, ratificando que os nomes dos estudantes foram trocados para preservação das identidades dos Interlocutores.



**Aluno Fabio:** Esse aqui é o Mapa Conceitual, esse aqui é a letra da música limão, limoeiro e jacarandá [apontando para as figuras]. Esse aqui é o Wilson Simonal que nasceu no Rio, também documentário, filme, festival. Aqui o folclore de onde veio à música [apontando para a parte superior do mapa] e aqui os compositores [apontando para o José Carlos Burle] e os Intérpretes Galinha Pintadinha [que é o atual intérprete], Silvio Caldas, Jorge Fernandes e Inezita Barroso. Intensidade da música: a música pode ser forte ou suave, forte como a bateria [apontando de baixo para cima] e suave como o piano [apontando de cima para baixo]. E a música se espalhou no mundo todo [apontou para o Mapa Mundi]. E aqui são os instrumentos e aqui o balanço da dança [Swing]. Pedi para o outro estudante explicar um pouco, mas ele apontou apenas para a figura do Swing e falou dança e depois para a de limão. Durante a montagem do MC, foi possível ver a participação da dupla de forma compartilhada.

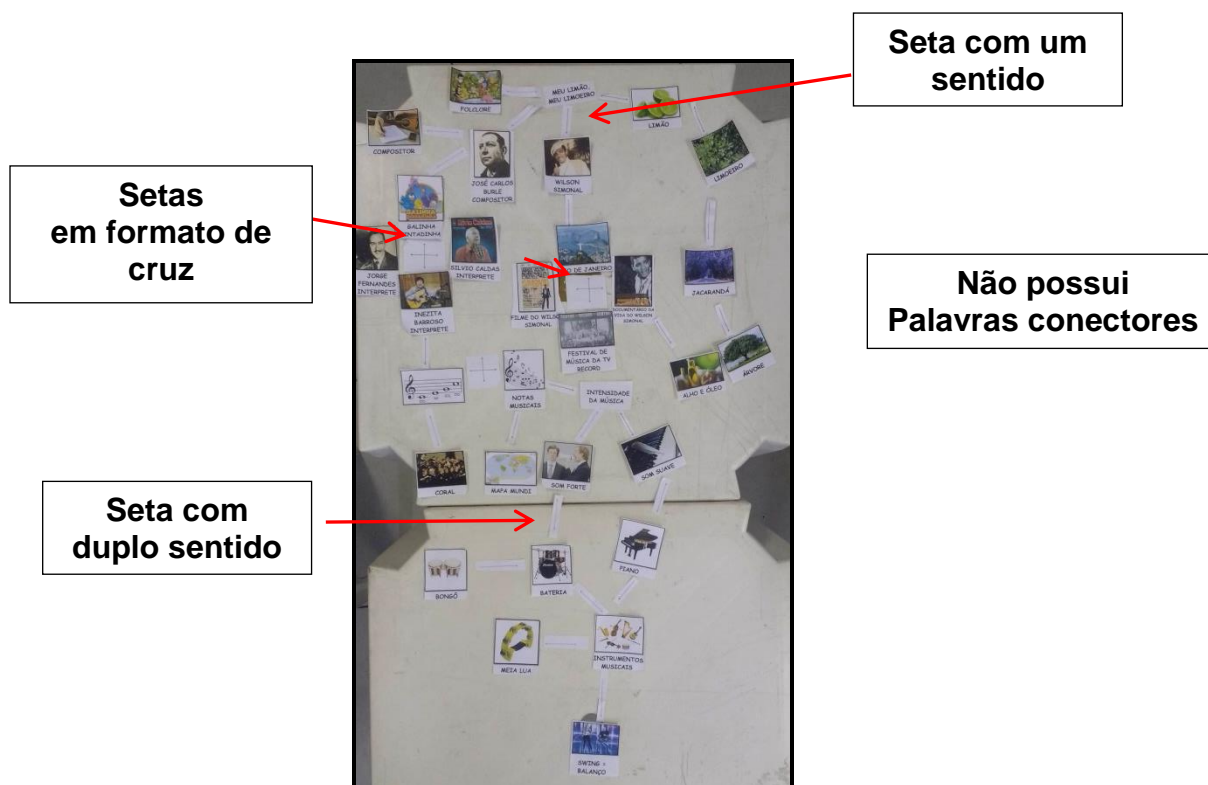
Novak e Gowin (1999) alertam para uma possível ausência de confluência entre o que supostamente um professor pensa estar avaliando e o verdadeiro significado dos processos cognitivos do aluno. Sendo assim, destacam a importância das descrições dos mapas para uma avaliação. A fala dos alunos da Dupla 3 foi distinta daquela apresentada pela Dupla 2, a descrição envolveu menos contextualização, menos referências pessoais, relacionando as imagens a fatos vividos por eles, ainda assim, acreditamos que o subsunçor dos alunos foi modificado frente aos novos conceitos que foram trabalhados durante a sequência didática como: José Carlos Burle, Galinha pintadinha, Silvio Caldas, Enezita Barroso, Folclore, Documentário da vida do Wilson Simonal, Filme da vida dos cantos Wilson Simonal, Programa da Tv Record, Rio de Janeiro, Mapa Mundi, Bongô e Meia lua. Pois as referências citadas na fala dos alunos, como exposto acima, apontam que os conceitos foram reorganizados, demonstrando que a estrutura foi modificada, ganhou novas ramificações, caracterizando uma aprendizagem significativa.

## PROPOSIÇÕES

Um dos fatores relevantes para uma avaliação, no caso do instrumento desta pesquisa, é o mapa conceitual. Novak e Gowin (1984) afirmam que a base da teoria significativa de Ausubel é o oposto da aprendizagem mecânica e afirmam que “Para aprender significativamente, o indivíduo deve optar por relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece (NOVAK;

GOWIN,1984, p. 23). Na construção de um mapa conceitual, é necessário que eles sejam representados. Sendo que estes levam o nome de posições.

**Figura 50** – Segundo MC da Dupla 3 na perspectiva das proposições



Fonte: arquivo do Pesquisador.

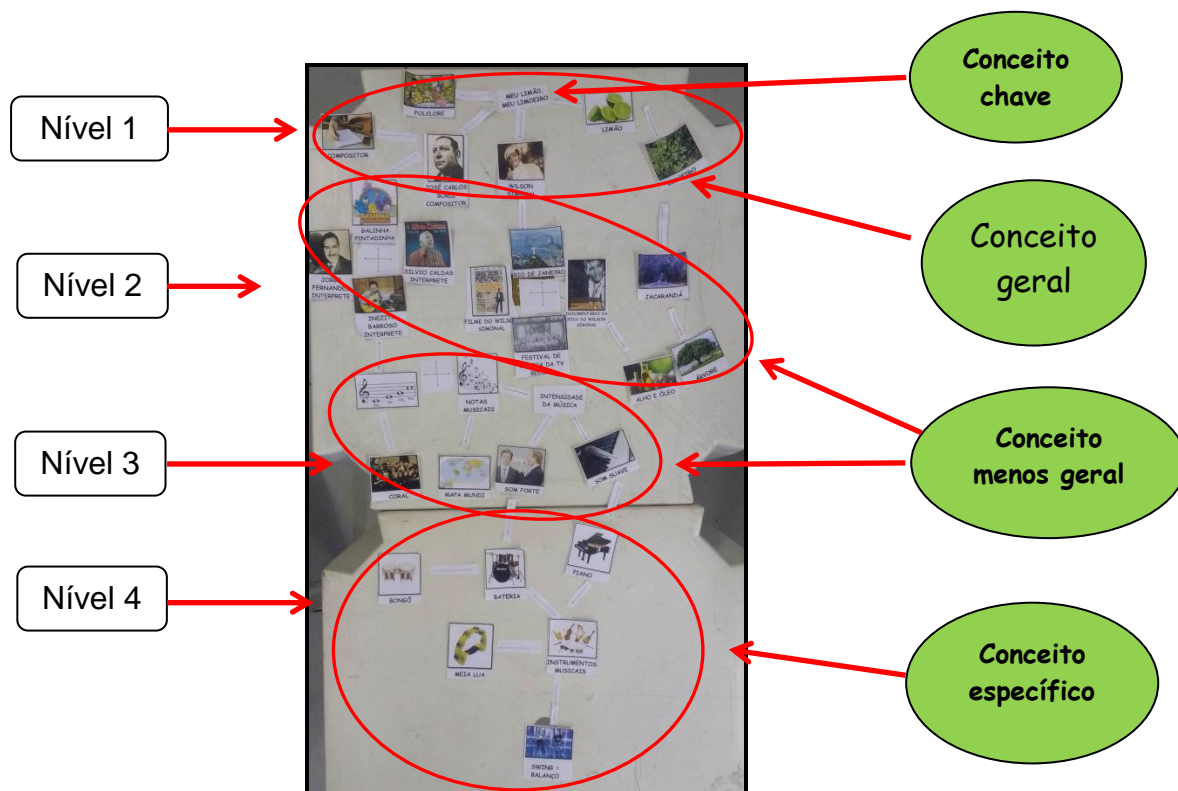
A Dupla 3 não utilizou nenhuma palavra conectora, apenas setas com um e dois sentidos e duas setas em forma de cruz, diferente das outras duplas. Estas setas em cruz ligam os conceitos de forma combinatória, destacamos algumas para um melhor entendimento.

## HIERARQUIA E EXEMPLOS

Moreira (2006, p. 10) afirma que “O ponto importante é que um mapa conceitual deve ser sempre visto como "um mapa conceitual", não como "o mapa conceitual" de um determinado conjunto de conceitos”. Ao levarmos em

consideração a fala de Moreira, entendemos que um mapa deve ser analisado sob a ótica de uma produção que está em desenvolvimento a todo tempo.

**Figura 51** - Segundo MC da Dupla 3 na perspectiva das hierarquias e exemplos



Fonte: arquivo do Pesquisador.

- **Nível 1: Conceito geral** – “Meu Limão, meu limoeiro”, folclore, limão, limoeiro, Wilson Simonal, José Carlos Burle e compositor;
- **Nível 2: Conceito menos geral** – Galinha Pintadinha, José Fernandes, Silvio Caldas, Inezita Barroso, Rio de Janeiro, Filme do Wilson Simonal, festival de música da Tv Record, jacarandá, alho e óleo e árvore;
- **Nível 3: Conceito menos geral** - DO-RE-MI-SOL-DO, notas musicais, coral, mapa mundi, som forte, som suave e intensidade da música;
- **Nível 4: Conceito específico** – Bongô, bateria, piano, meia lua, instrumentos musicais e Swing.

Consideramos como exemplos ou objetos válidos os conceitos do nível 4, o bongô, a bateria, o piano, a meia lua, os instrumentos musicais e o swing que são

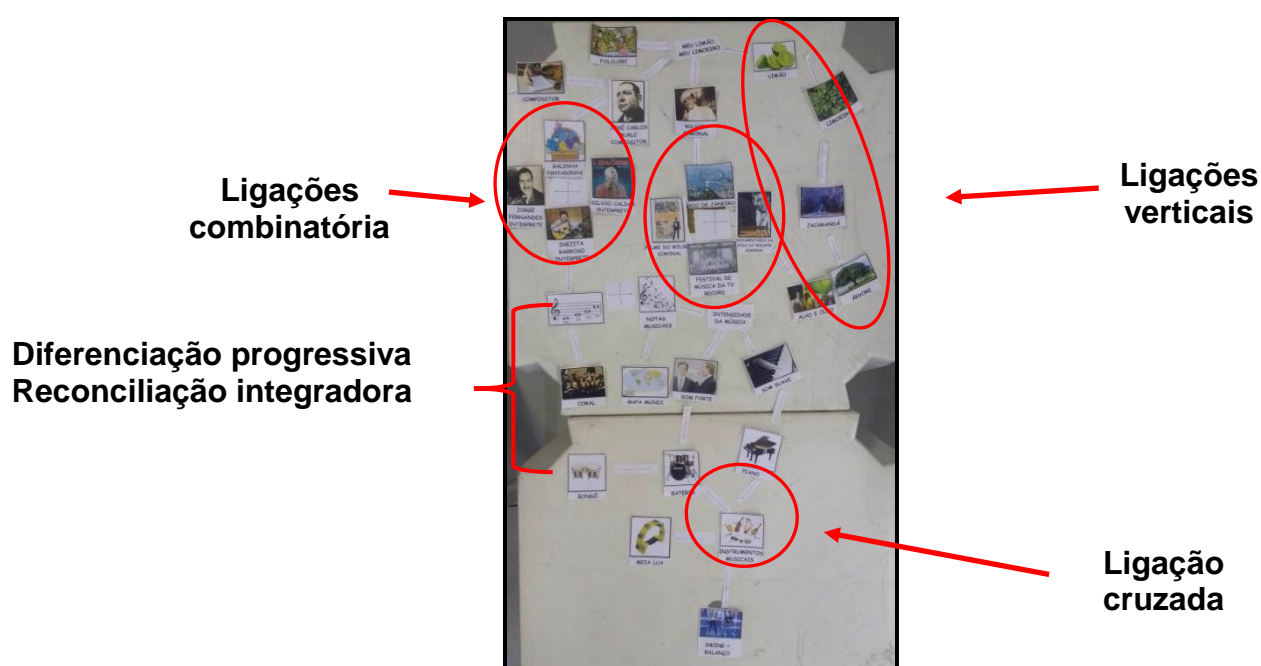
conceitos que proporcionam sentido, que são como auxiliares para o desenvolvimento da música “Meu limão meu limoeiro”. Desta forma os conceitos do nível 3 tiveram auxílio em sua significância (NOVAK; CAÑAS, 2010).

Observa-se que o Segundo MC, realizado no término da sequência didática, apresenta 4 níveis de hierarquia e é mais organização nas relações do que o Primeiro MC da Dupla 3.

## LIGAÇÕES

A Dupla 3 conseguiu atingir o esperado no 2º mapa ao realizar uma Ligação Cruzada na imagem de Instrumentos Musicais na parte inferior do mapa. Também destacamos outras ligações que são mais comuns nos mapas como ligações verticais, ligações combinatórias e de ligações que se aplicam como diferenciação progressiva e reconciliação integradora, mas que revelam que os alunos foram capazes de atribuir novos significados ao subsunçor resultando na organização hierárquica do mapa (MOREIRA, 2013).

**Figura 52** - Segundo MC da Dupla 3 na perspectiva das Ligações



Fonte: arquivo do Pesquisador.

A partir da análise dos mapas conceituais, elaboramos uma tabela para sintetizar os resultados e diferenças, o 1º MC do 2º da Dupla 3, segundo Mendonça et al. (2011) e Novak Gowin (1990).

**Tabela 3** – Análise dos Mapas 1 e 2 da Dupla 3 referente a música “Meu limão, meu limoeiro”

<b>Dupla 3</b>	<b>Mapa 1</b>	<b>Mapa 2</b>
<b>MC Bom (MB): Indica maior compreensão do tema</b>	X	X
<b>MC Regular (MR): Indica pouca compreensão do tema</b>	-	-
<b>MC Deficiente (MD): Indica ausência de compreensão do tema</b>	-	-
<b>Preposições (setas e palavras conectoras)</b>	27	27
<b>Hierarquia</b>	3	4
<b>Ligações cruzadas</b>	0	1
<b>Exemplos</b>	5	6

Fonte: elaborado pelo Pesquisador.

Observa-se que o número de setas que ligaram as palavras no primeiro mapa, realizado no início da sequência didática e no segundo mapa no término da sequência didática da Dupla 3, permanecem os mesmos – vinte e sete, como indica a Tabela 3. No entanto, as relações estabelecidas por hierarquia e por relações cruzadas aumentaram, respectivamente, de zero para um. O que indica um avanço no número de relações, pois a relação cruzada indica que a Dupla conseguiu relacionar ideias de uma ligação vertical na outra. (NOVAK; GOWIN, 1990).

O surgimento da ligação cruzada no segundo MC da Dupla 3 demonstra que houve um aumento das relações entre os conceitos estudados e maior

contextualização das informações. Tal dado indica que conhecimentos novos, sendo relacionados aos conhecimentos prévios e estes formando novas ligações, contextualização o que caracteriza um dos desdobramentos da Aprendizagem significativa (MOREIRA, 2013; NOVAK, 1990). Desdobramento este surgido após a sequência didática que trabalhou com os procedimentos da Aprendizagem significativa a partir do conhecimento prévio (subsunção) para relacionar ao novo.

Em relação aos conhecimentos antes e depois da aplicação da sequência didática da música “Meu limão, meu limoeiro” foi observado que a Dupla 3 avançou na apropriação dos seus conhecimentos com aumento das relações estabelecidas entre os conceitos trabalhados, o que possibilitou a construção do conhecimento novo a partir do conhecimento prévio e ampliação destes – como afirmou o aluno Fabio: “Esse aqui é o Wilson Simonal que nasceu no Rio, também documentário, filme, festival. Aqui o folclore de onde veio a música e aqui os compositores e os Intérpretes Galinha Pintadinha, Silvio Caldas, Jorge Fernandes e Inezita Barroso”.

Estes conteúdos que o estudante relatou e apontou foram trabalhados durante a sequência didática.

#### **6.2.4 Análise do Primeiro e Segundo Mapa Conceitual da Dupla 4**

### **PROPOSIÇÕES**

O mapa a seguir foi confeccionado pela Dupla 4 e seguiu o que Novak e Cañas (2010) afirmam quanto aos conceitos que são indicados por linhas conectando-os e de palavras que indicam uma relação entre os conceitos, os destaques em vermelho foram colocados para identificarmos as ligações.

**Figura 53** – Primeiro MC da Dupla 4 na perspectiva das proposições



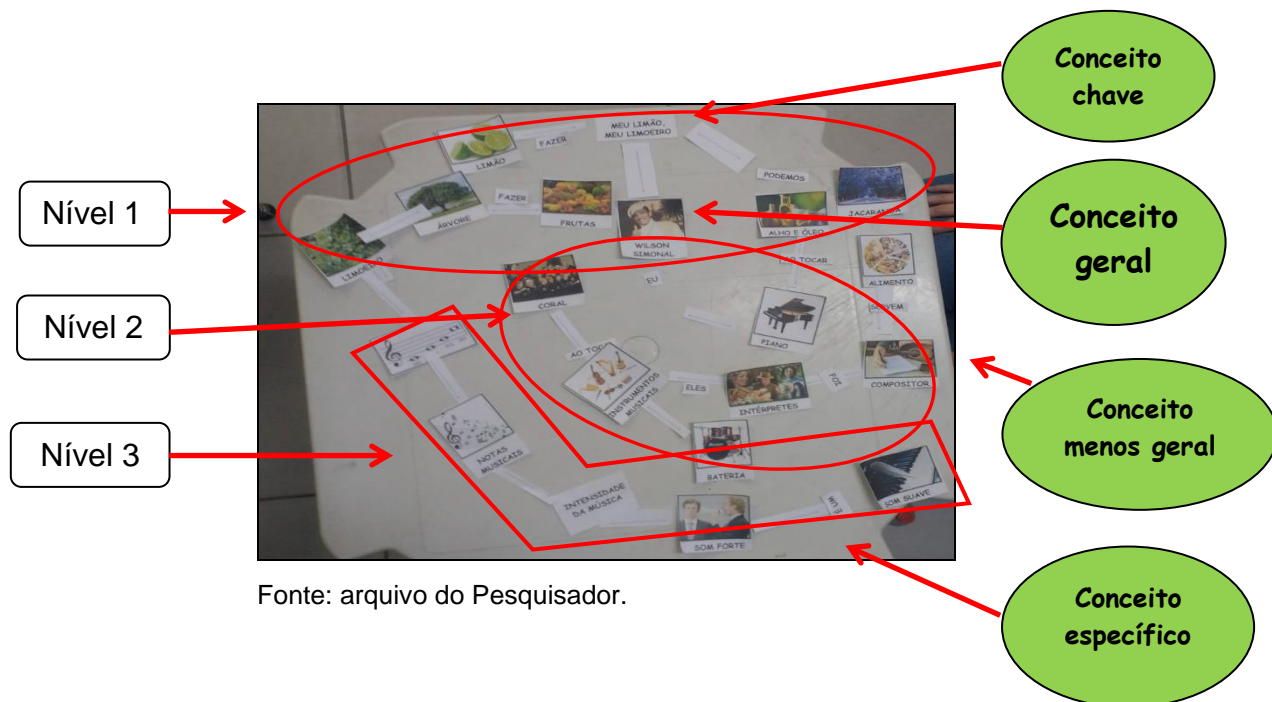
Fonte: arquivo do Pesquisador.

Os conceitos partem do tema chave “Meu limão, meu limoeiro”, o Wilson Simonal quase ao centro, os conceitos parecem estar divididos em dois grupos, um saindo para direita e outro à esquerda, algumas imagens não estão conectadas por setas ou palavra, estão apenas com palavras conectores.

### HIERARQUIA E EXEMPLOS

Moreira (2013, p. 9) destaca que “no âmbito da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, a estrutura cognitiva é um conjunto hierárquico de subsunçores dinamicamente inter-relacionados”. Na Figura 54, podemos identificar os níveis do primeiro MC da Dupla 4 na perspectiva de hierarquias conceituais.

**Figura 54** - Primeiro MC da Dupla 4 na perspectiva das hierarquias e exemplos



- **Nível 1: Conceito geral** – “Meu Limão, meu limoeiro”, limão, limoeiro, árvore, fruta, Wilson Simonal, Alho e Óleo, Jacarandá e alimento;
- **Nível 2: Conceito menos geral** – Coral, instrumentos musicais, piano, intérpretes, compositor e bateria;
- **Nível 3: Conceito menos geral** - DO-RE-MI-SOL-DO, notas musicais, som forte e som suave.

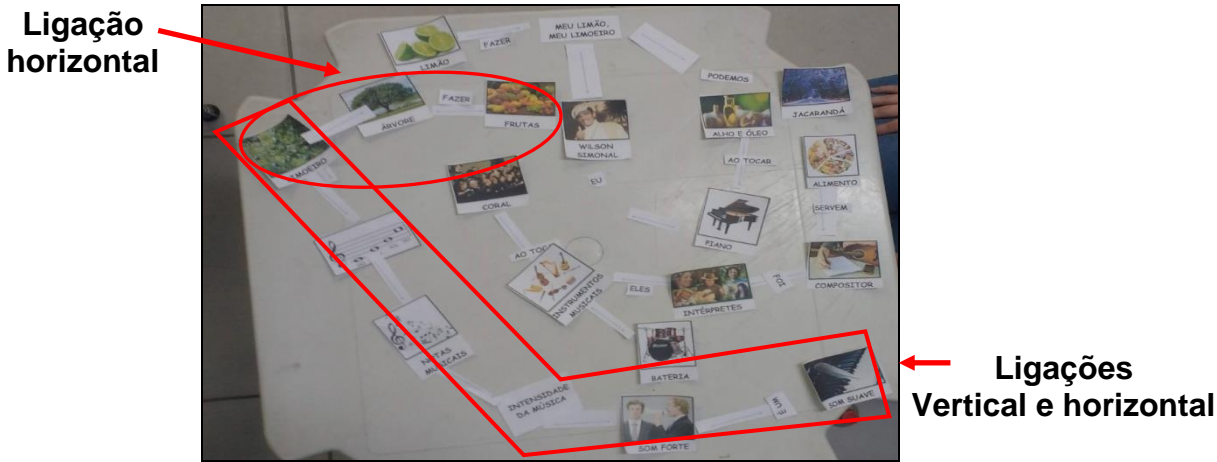
Consideramos os exemplos válidos os conceitos do **nível 3**, pois quando pensamos em cada conceito **nível 2**, as notas musicais, som suave e som forte, fazem parte da produção do fazer artístico da música e são as várias maneiras que o som é utilizado em uma música.

## LIGAÇÕES

A Dupla 4 não realizou no primeiro mapa a ligação cruzada ou horizontal (NOVAK; GOWIN, 1999), porém, podemos identificar outros tipos de ligações como a ligação vertical e horizontal juntas, formando uma ligação combinatória de ligações verticais isoladas e ligação horizontal como a destacada em vermelho.



**Figura 55** - Primeiro MC da Dupla 4 na perspectiva das Ligações



Fonte: arquivo do Pesquisador.

Na metodologia do projeto estava previsto a confecção de dois mapas conceituais o 2º mapa a seguir estará ao lado do primeiro para uma comparação.

“É importante saber que um mapa conceitual nunca está finalizado. Uma vez concluído o mapa preliminar, é sempre necessário revisá-lo. Outros conceitos podem ser adicionados” (NOVAK; CAÑAS, 2010, p. 16). Imagens estão lado a lado para comparação dos mapas.

**Figura 56** - Primeiro e Segundo MC da música “Meu limão, meu limoeiro” Dupla 4

**1º Mapa Conceitual- Dupla 4**

**2º Mapa Conceitual - Dupla 4**



Fonte: arquivo do Pesquisador

Ao propor, em nossa metodologia, a confecção de dois mapas foi baseada nestes preceitos, não poderíamos avaliar se ocorreu uma aprendizagem significativa apenas com um mapa, desta forma, as imagens foram colocadas lado a lado para que possamos, de forma geral, perceber que ocorreram mudanças nas relações estabelecidas no 1º MC para 2º MC. Para entender melhor o mapa, foi solicitado que a dupla explicasse o MC. O nome do aluno foi alterado para preservar sua identidade.

No momento que falei para a dupla explicar o mapa, um dos alunos falou que não ia explicar.

O aluno **Hugo**: Meu Limão meu limoeiro meu mapa é assim, [apontando para o título leu novamente] Meu limão meu limoeiro, que fez foi Wilson Simonal, que nasceu no Rio de Janeiro e que a música estourou no Festival da Record (1962), depois fizeram um filme dele, e tem swing dele também.

Meu Limão meu limoeiro [falando e apontando para o título], aqui é limão da árvore limoeiro, a árvore e jacarandá música da letra. Esse aqui é o folclore [apontando] de onde veio, de onde José Carlos Burle fez sua letra, aqui são os intérpretes, Jorge Fernandes, Silvio Caldas, Inezita Barroso e Galinha Pintadinha.

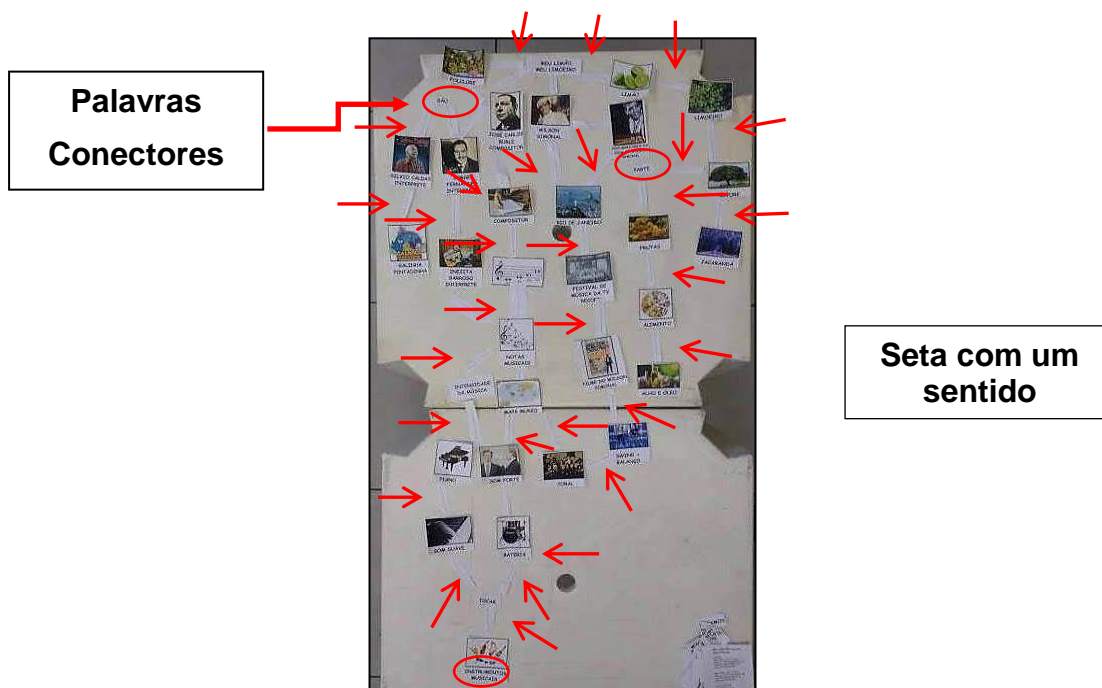
Moreira (2013) afirma quem estiver fazendo um mapa, sejam eles professor ou estudantes devem ser capazes de explicar o significado das relações entre os conceitos. Como podemos ver na fala dos alunos apenas um se propôs a falar, devemos entender que realizamos uma transcrição na íntegra da fala que foi gravada, algumas vezes podemos não encontrar uma conjugação de tempo de acordo com a norma culta da língua portuguesa, mesmo assim, devemos apreciar com naturalidade a autenticidade da narrativa. Ao interagimos (compararmos) o 2º MC com a fala do estudante de forma reflexiva, podemos atestar que o subsunçor (conhecimento prévio) foi modificado, o MC foi reestruturado, apesar da fala da dupla não ser completa, descrevendo o mapa todo, o relato nos aponta que cada imagem (conceito) possuía um contexto ou um significado em como estava posicionado no MC.

## PROPOSIÇÕES

Embora a imagem a seguir não esteja muito nítida, podemos identificar as linhas que unem os conceitos, no caso do MC da Dupla 4, ficou difícil de identificar se houve setas para os dois sentidos (estas foram destacadas com sinalização em

vermelho). Encontrar apenas três palavras conectores, ou também chamada de enlace.

**Figura 57** – Segundo MC da Dupla 4 na perspectiva das proposições



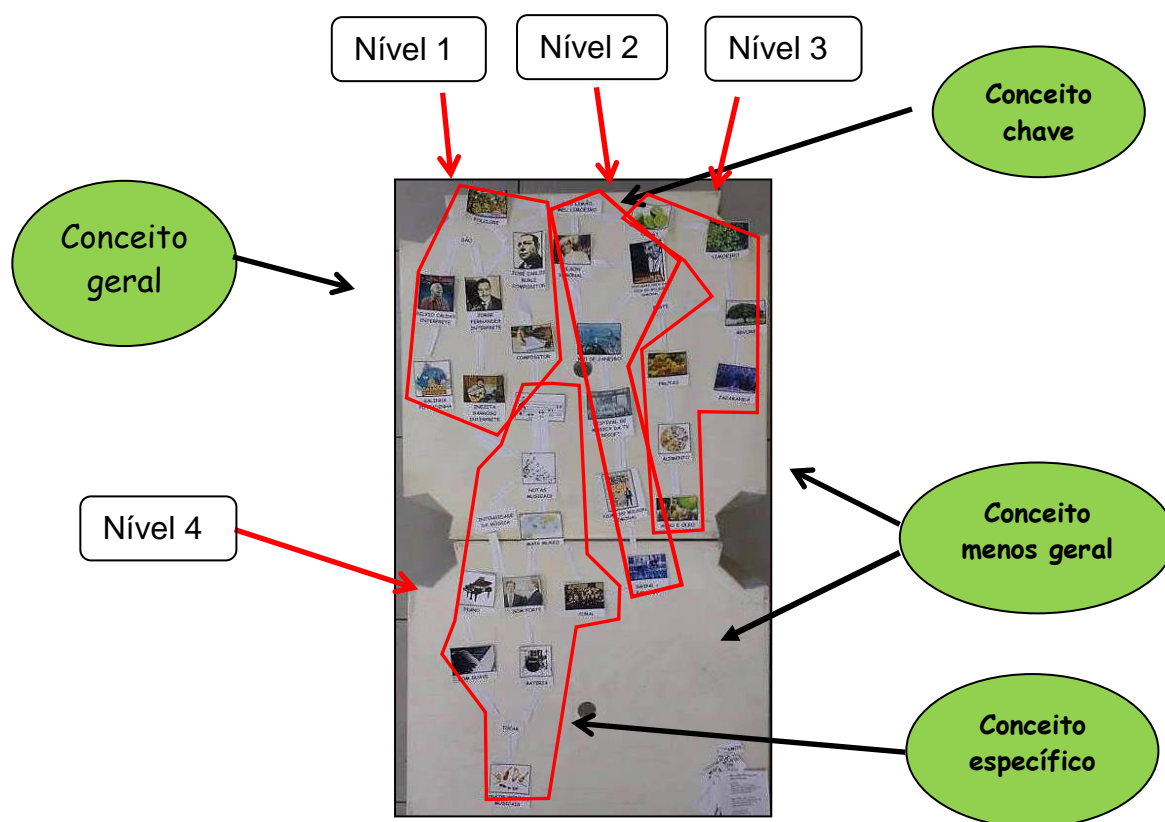
Fonte: arquivo do Pesquisador.

Novak e Cañas (2010) afirmam que os mapas quando organizados, não devem ser entendidos apenas como um jogo de palavras que formam uma hierarquia, mas, sim, entendidos como uma organização elaborada, repleta de ideias, ligações que foram escolhidas porque representam, de alguma forma, a simplicidade e a complexidade do pensamento humano em seus significados mais profundos. Ou seja, se ainda nos apoiarmos na fala dos alunos, podemos perceber que as imagens estão dispostas de forma organizada e cada imagem é um conceito que possui uma significância para os alunos refletidas no mapa.

## HIERARQUIA E EXEMPLOS

Os mapas conceituais possuem uma complexidade que podem ser representadas de diversas formas. Novak e Gowin (1999, p. 96) afirmam que “Os mapas mostram hierarquias alternativas elaboradas a partir dos conceitos chave”, esta afirmação nos leva a considerar as múltiplas formas que o mapa pode possuir, como o 2º mapa da Dupla 4, mostrado na Figura 58.

**Figura 58-** Segundo MC da Dupla 4 na perspectiva das hierarquias e exemplos



Fonte: arquivo do Pesquisador.

- **Nível 1: Conceito geral** – Folclore, José Carlos Burle, Silvio Caldas, José Fernando, Galinha Pintadinha e Inezita Barroso;
- **Nível 2: Conceito menos geral** – “Meu Limão, meu limoeiro”, Wilson Simonal, Documentário da vida do Wilson Simonal, Rio de Janeiro, Programa da TV Record, Filme do Wilson Simonal e Swing;
- **Nível 3: Conceito menos geral** – Limão, limoeiro, árvore, jacarandá, frutas, alimento e alho e óleo;
- **Nível 4: Específico** – DO-RE-MI-SOL-DO, notas musicais, mapa mundi, piano, som forte, coral, som suave, bateria e instrumentos de musicais.

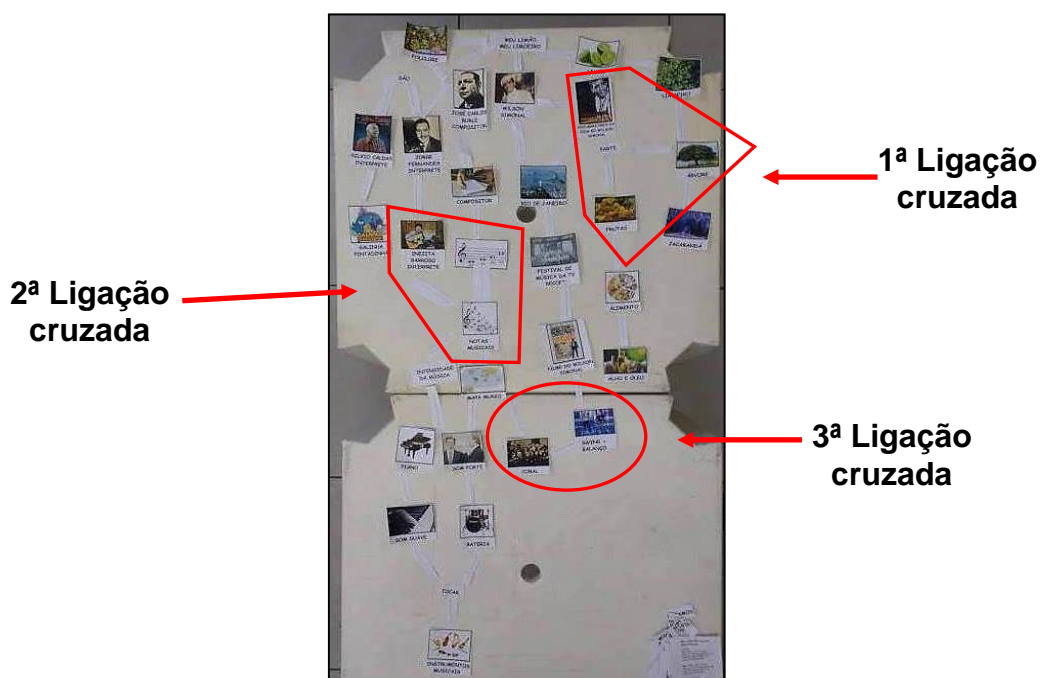
Novak e Cañas (2010) descrevem que, nas características do mapa conceitual, o último item é o exemplo ou objetos válidos. O conceito de exemplos ou objetos válidos do nível 4 foram organizados para ajudar a proporcionar sentido a um determinado conceito, embora a proposta metodológica da pesquisa utilize apenas de imagens e legendas, sendo assim, em nossa interpretação, os alunos, a

exemplo da Dupla 4, acabam por utilizar os níveis inferiores como este recurso, neste caso o nível 4. Desta forma, acreditamos que classificar os últimos níveis como exemplos ou objetos válidos não desqualifica a interpretação dos mapas, e, sim, que esta interpretação qualitativa é positiva, visto que a formatação dos mapas, seguem uma metodologia diversificada com o uso das imagens e legenda.

## LIGAÇÕES

Tendo em vista a diversidade na produção dos mapas conceituais, Novak e Cañas (2010) afirmam que as ligações cruzadas ou *cross links*, representam a ligação de conceitos de domínios diferentes e são descritos como saltos criativos do produtor de um mapa. Entendemos, também, como uma amplitude de relações estabelecidas em que a inclusão obliteradora relaciona conceitos de domínios diferentes, aproximando, conforme nossa interpretação, de uma possível interdisciplinaridade a ser investigada.

**Figura 59** - Primeiro MC da Dupla 4 na perspectiva das Ligações



A Dupla 4 atingiu as expectativas ao construir o segundo MC, destacando-se das demais duplas, no que se refere à construção de ligações cruzadas.

Enumeramos as ligações para facilitar a compreensão. A primeira ligação cruzada é formada pela imagem do Documentário do Wilson Simonal que está no nível 2 e da imagem de Frutas e Árvore que estão no nível 2. A segunda ligação cruzada é formada pela imagem da Inezita Barrozo do nível 1 e das imagens de DO-MI-SOL-DO e Notas musicais do nível 4. E a terceira ligação cruzada com imagem do Coral do nível 4 e *Swing* do nível 2

A partir da análise dos MC's (MENDONÇA, et al. 2011), construímos a Tabela 4 para sintetizar os resultados e diferenciar o 1º Mapa Conceitual do 2º Mapa da Dupla 4.

**Tabela 4** – Análise dos Mapas 1 e 2 da Dupla 4 referente a música “Meu limão, meu limoeiro”

Dupla 4	Mapa 1	Mapa 2
<b>MC Bom (MB): Indica maior compreensão do tema</b>	X	X
<b>MC Regular (MR): Indica pouca compreensão do tema</b>	-	-
<b>MC Deficiente (MD): Indica ausência de compreensão do tema</b>	-	-
<b>Preposições (setas e palavras conectoras)</b>	24	41
<b>Hierarquia</b>	3	4
<b>Ligações cruzadas</b>	0	3
<b>Exemplos</b>	4	9

Fonte: elaborado pelo Pesquisador.

A análise dos MC's da Dupla 4 mostra que ocorreu uma aprendizagem significativa no que se refere a ampliar os conhecimentos prévios dos participantes e

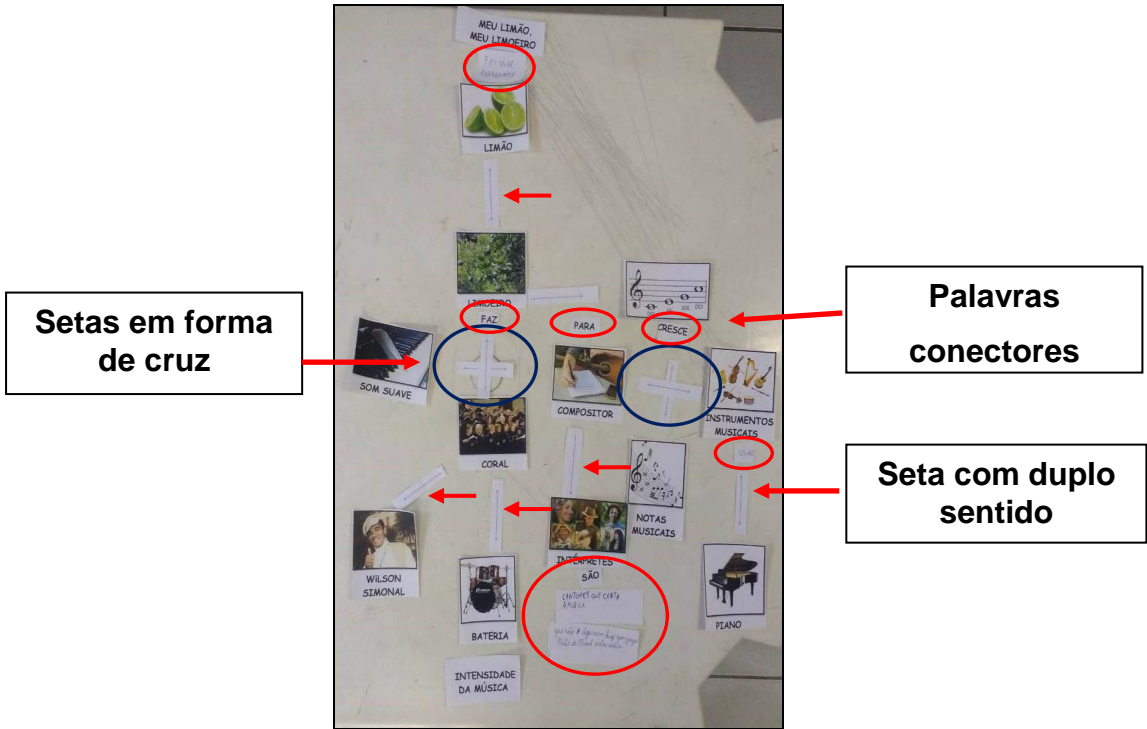
as relações estabelecidas nos mapas, o que foi, em especial, evidenciado no segundo mapa, ao término da sequência didática. Como demonstrado na Tabela 4, os números foram crescentes em proposições, hierarquias, ligações cruzadas, além dos alunos mostrarem apropriação na construção de mapa conceitual.

### 6.2.5 Análise do primeiro e segundo Mapa Conceitual Individual

#### PROPOSIÇÕES

O mapa a seguir foi confeccionado individualmente pelo aluno que chamaremos de Carlos. Mendonça et al. (2011) ressaltam que os critérios de análise de um mapa, de forma qualitativa ou quantitativa, podem ter como referência o número de proposições válidas. O aluno escreveu a frase “foi usar para comer” entre o conceito chave “Meu limão, meu limoeiro” e da imagem do limão, ele fez uma pequena frase como conector. Utilizou também das palavras conectores que faziam parte do Kit sendo elas: “faz”, “para”, “cresce” e “são”.

**Figura 60** - Primeiro MC da música “Meu limão, meu limoeiro” confeccionado individualmente



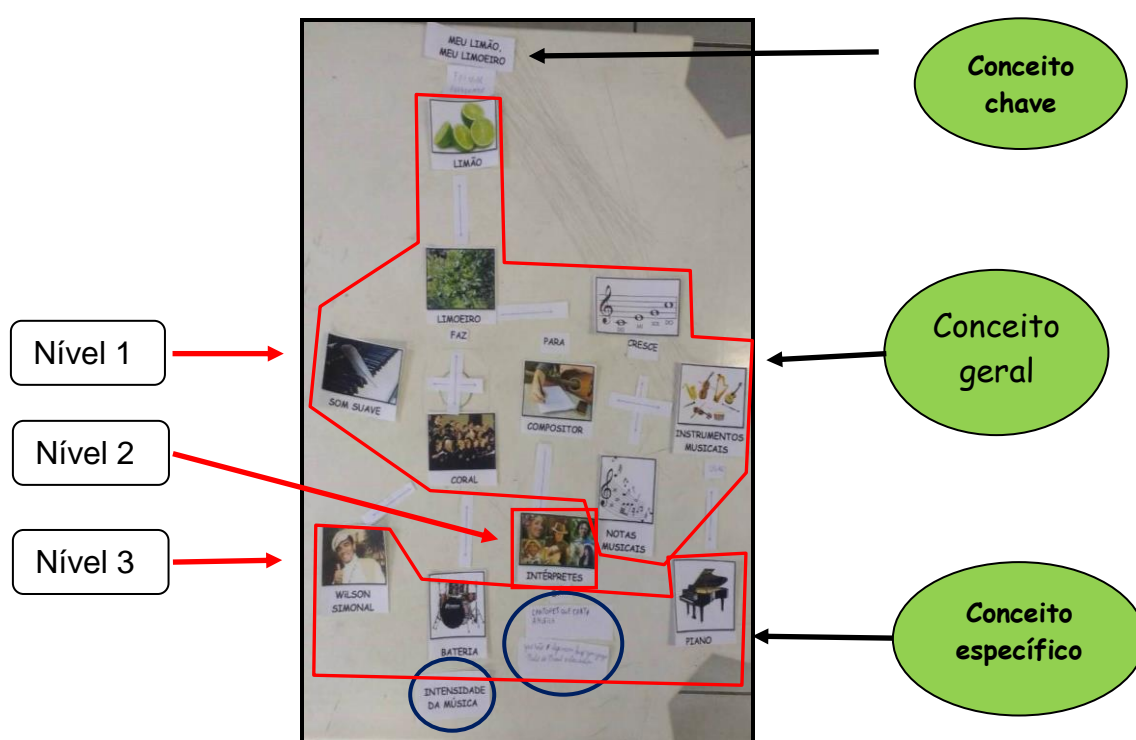
Fonte: arquivo do Pesquisador.

O aluno Carlos escreveu a palavra “usar” formando uma proposição que ligou “instrumentos musicais” ao “piano”. Utilizou de setas com um sentido e de setas com duplo sentido, caracterizando uma diferenciação progressiva e reconciliação integradora, em destaque de azul estão as setas em forma de cruz, o aluno relacionou os conceitos de forma, também, combinatória. Ou seja, estabeleceu relações de conceitos amplos – mais inclusores - para os específicos - menos inclusores - e os com a mesma hierarquia conceitual (NOVAK; GOWIN, 1990). Na parte inferior do mapa o aluno escreveu de próprio punho “Cantores que cantam a música” e “Que são Djavan, Luiz Gonzaga, Baby do Brasil entre outros”.

## HIERARQUIA

Em relação à hierarquia, o Primeiro MC realizado individualmente pelo aluno mostra 3 níveis de hierarquia, conforme Figura 63. Este mapa possui uma característica pessoal, pois o Nível 1 possui conceitos com característica combinatória (AUSUBEL, 2000), enquanto o Nível 2, apenas um conceito define este nível por não se tratar de certo ou errado, mas de uma interpretação. Acreditamos que o aluno atribuiu uma significatividade lógica e psicológica a conceito.

**Figura 61** - Primeiro MC individual na perspectiva das hierarquias e exemplos



Fonte: arquivo do Pesquisador



- **Conceito chave** – “Meu limão, meu limoeiro;
- **Nível 1: Conceito geral** – Limão, limoeiro, som suave, coral, compositor, notas musicais, DO-MI-SOL-DO e instrumentos musicais;
- **Nível 2: Conceito específico** – Intérpretes.
- **Nível 3: Conceitos** – Wison Simonal, bateria, intérpretes, piano.

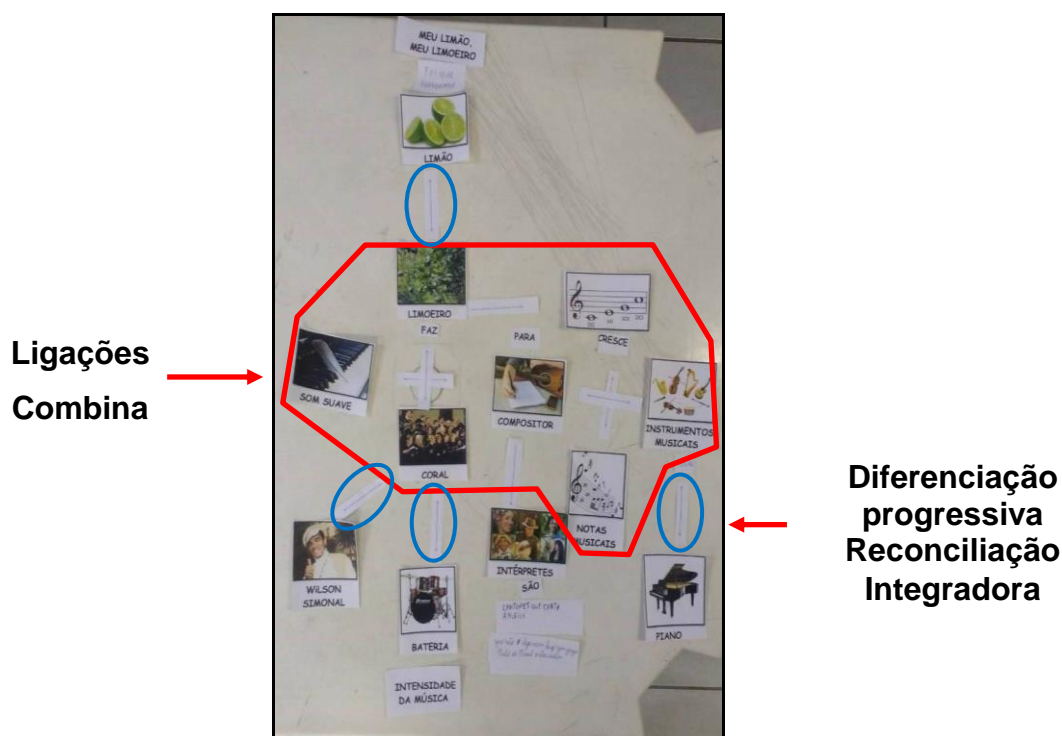
## EXEMPLOS

Novak e Cañas (2010, p. 10) relatam que “na maioria dos conceitos, o rótulo é uma palavra, embora algumas vezes usemos símbolos como + ou %, e em outras usemos mais de uma palavra”. Neste caso, estão se referindo a eventos e objetos que auxiliam no entendimento de um determinado conceito, o MC individual, na parte inferior circulada em azul pelo Aluno “Carlos” escreveu: “Cantores que cantam a música” e “Que são Djavan, Luiz Gonzaga, Baby do Brasil” entre outros, este exemplo pode ser considerado como o que Novak e Cañas (2010) utilizam com mais de uma palavra para auxiliar no entendimento do conceito de intérpretes. Também destacamos com círculo azul o termo “Intensidade da música” que da mesma forma, auxilia um conceito, no caso a imagem da “Bateria”.

## LIGAÇÕES

Moreira (2006, p. 43) sugere alguns requisitos para a construção de um mapa e um deles é: “Evite palavras que apenas indiquem relações triviais entre os conceitos. Busque relações horizontais e cruzadas”. O olhar nesta parte da análise está em encontrar uma ligação cruzada, há ligações verticais e horizontais que são importantes, porém, uma ligação cruzada tende a ligar conceitos de ramificações distintas, possuindo uma importância maior ao avaliar um mapa.

**Figura 62** – Primeiro MC individual na perspectiva das proposições



Fonte: arquivo do Pesquisador.

O mapa apresentou ligações combinatórias com as setas em formato de cruz. Segundo Moreira (2006), estas ligações não podem ser confundidas com conceitos do mesmo campo semântico, as relações significativas vão além deste pressuposto teórico, ou seja, além de ligar conceitos, podemos atribuir significados às proposições. Vemos que limoeiro, som suave, coral, compositor, DO-MI-SOL-DO, notas musicais e instrumentos musicais” estão interligadas de forma significativa, pois o conteúdo da segunda aula da sequência didática foi a apresentação do Wilson Simonal na Tv Record (1962) com exceção da imagem de compositor, os demais conceitos foram apresentados no vídeo. Em azul, estão circuladas as setas que apontam para duas direções, formando o que Ausubel (2000) chamou de diferenciação progressiva e reconciliação integradora ou integrativa.

A seguir, como mostra a Figura 65, em que o primeiro e o segundo mapa conceitual estão pareados, há uma comparação. Em nossa análise, levamos em consideração o que Moreira (2006, p. 43) afirma

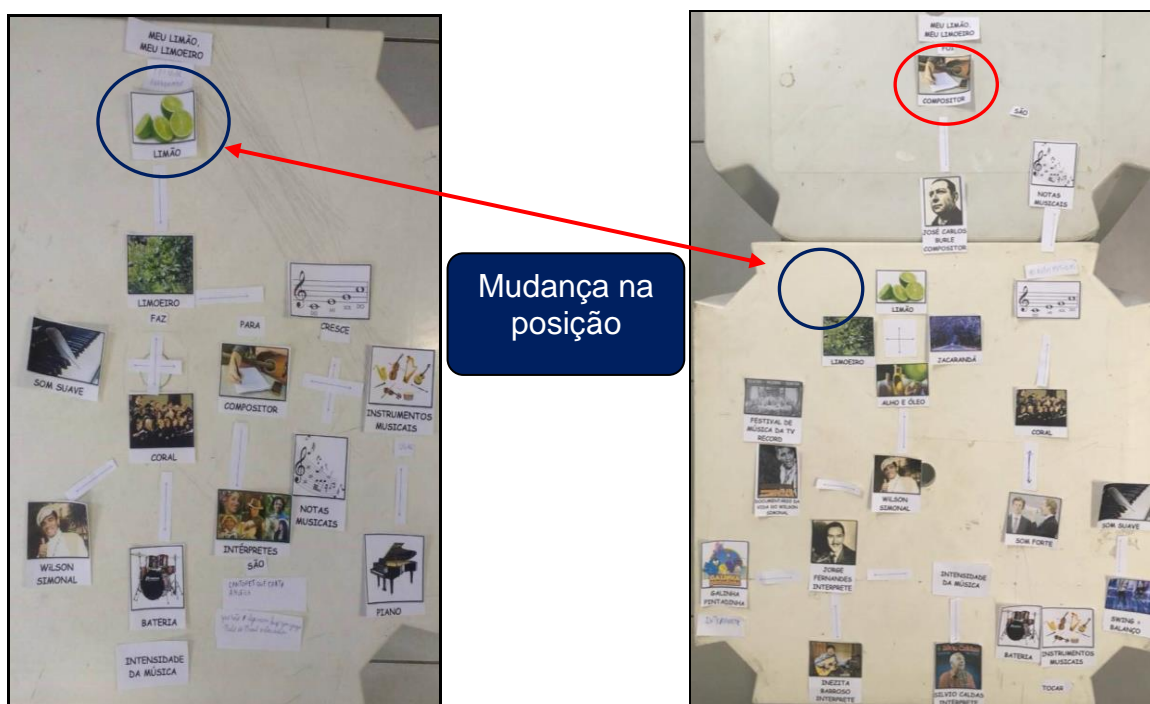
Lembre-se que não há um único modo de traçar um mapa conceitual. À medida que muda sua compreensão sobre as relações entre os

conceitos, ou à medida que você aprende, seu mapa também muda. Um mapa conceitual é uma estrutura dinâmica, refletindo a compreensão de quem o faz no momento em que o faz.

**Figura 63** – Primeiro e Segundo MC da música “Meu Limão, meu limoeiro” realizado individualmente

**1º Mapa Conceitual- Individual**

**2º Mapa Conceitual - Individual**



Fonte: arquivo do Pesquisador.

Os MCs, ao serem comparados, nos revelam mudanças que refletem a dinâmica crescente da quantidade de novos conceitos que foram trabalhados na sequência didática. Observa-se, no primeiro MC, que o “limão” foi o conceito chave (inclusor) limoeiro, já, no Segundo MC, o aluno mostra que modificou seu conhecimento, pois interliga o “limão” com limoeiro, jacarandá, alho e óleo com setas duplas, como indicado em vermelho na Figura 63 e a inserção de 2 compositores de forma supra-ordenada, pois houve um reajustamento na relação dos conceitos e da posição superior, como destacado em vermelho nas duas fotos. A seguir o aluno Carlos (nome fictício) explicou seu segundo mapa.

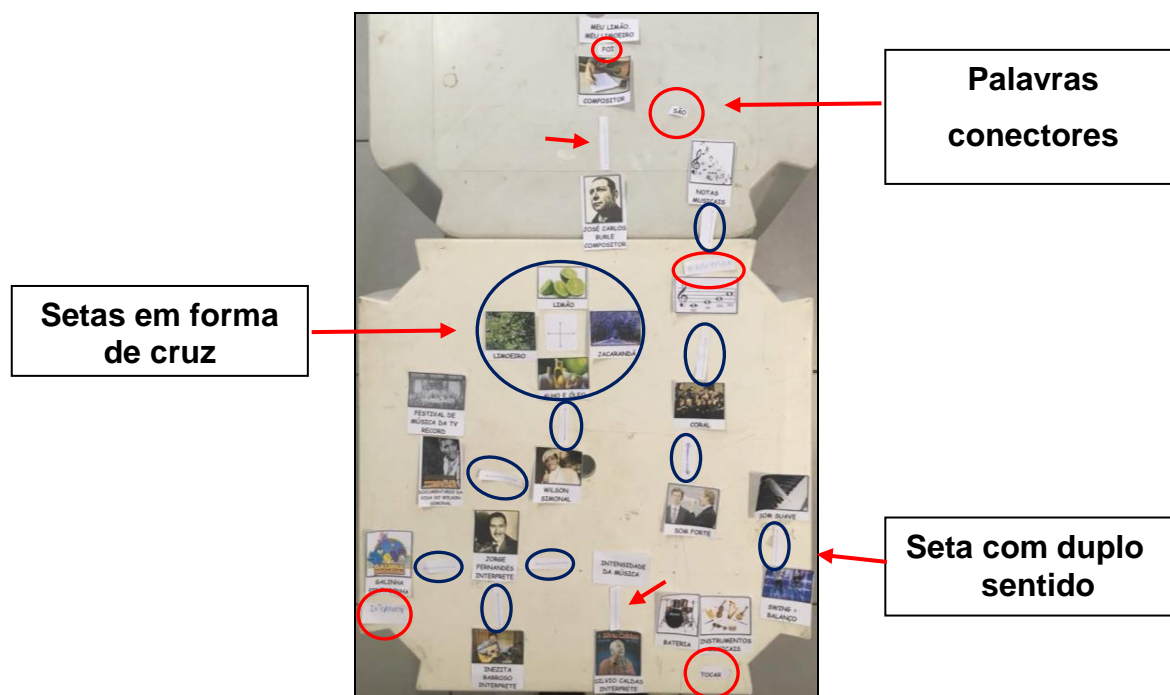
**Aluno Carlos:** Meu mapa conceitual consiste em falar da música “Meu limão meu limoeiro”. O compositor principal que fez a música José Carvalho Burlé”. E com mais a música explodiu foi com Wilson Simonal, que fez esta música ficar maravilhosamente estrondosa, não só no Brasil, mas em todo mundo, na América Latina e em muitos lugares. E teve alguns intérpretes que era a Inezita Barroso, o Jorge Fernandes e Silvio Caldas. Teve até um documentário do Wilson Simonal, como ele fez a música estourar no mundo. E sobre a Record [Festival de 1962] que deu uma chance pra ele, que o ajudou a estourar com essa música. E a música foi feita pensada sobre limão, sobre o limoeiro, jacarandá, Alho e óleo que ele fica falando [Na apresentação no festival da Record 1962] e o coral também ele fazia da plateia.

O aluno Carlos descreveu uma sequência lógica e significativa de seu mapa, fez afirmações que fizeram parte do que foi aprendido durante a sequência didática.

## PROPOSIÇÕES

Embora o assunto proposição já tenha sido abordado, as possibilidades de entendimento sobre o assunto necessitam ser revisadas para que o raciocínio de interpretação dos mapas esteja condizente com a teoria. Como diz Moreira (2006, p. 43), “Conecte os conceitos com linhas e rotule essas linhas com uma ou mais palavras-chave que explicitem a relação entre os conceitos. Os conceitos e as palavras-chave devem formar uma proposição”, segue a análise das proposições do estudante Carlos.

**Figura 64** – Segundo MC individual na perspectiva das proposições



Fonte: arquivo do Pesquisador.

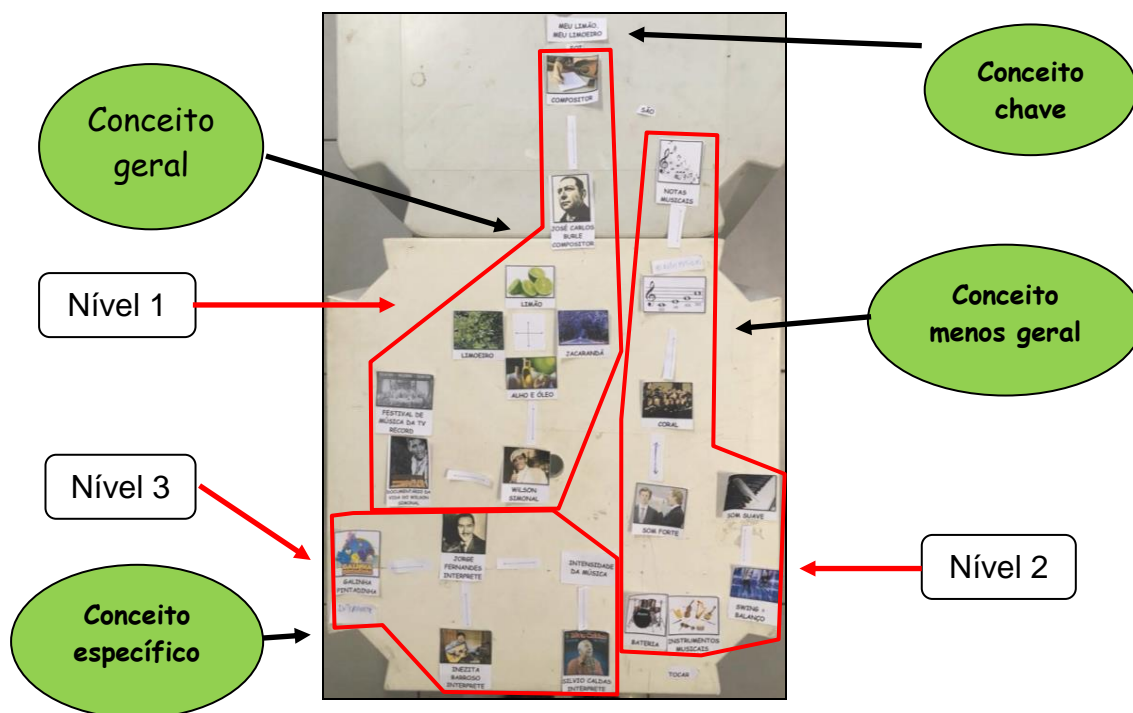
O mapa acima revela uma junção de componentes que formam uma proposição, encontramos palavras enlace ou conectores: “são”, “tocar”, “as notas musicais” e “intérprete”, setas em formato de cruz que consideramos como ligações combinatórias, supra-ordenadas e subordinadas. Muitas setas com duplo sentido, destacadas em azul, entendemos que estas setas, à luz da teoria de Ausubel (2000), indicam a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa, ao perceber as múltiplas possibilidades de um determinado conceito na relação com o outro. Por fim, apenas duas setas possuem o mesmo sentido, sendo apenas uma com um significado direto. A primeira seta liga a imagem “compositor” à “José Carlos Burle”, já a segunda está ligando “intensidade da música” à “Silvio Caldas” acreditamos que o aluno Carlos relacionou todos os intérpretes da música de forma combinatória, porém, o conceito de “Intensidade da música” ficou descontextualizada.

## HIERARQUIA

Novak e Gowin (1999, p. 33) salientam que “[...]o mesmo conjunto de conceitos pode ser representado em duas ou mais hierarquias válidas”.

Evidenciamos que o segundo mapa individual possui três níveis, dois verticais e um mais abaixo, conforme mostra a Figura 65.

**Figura 65** - Segundo MC individual na perspectiva das hierarquias e exemplos



Fonte: arquivo do Pesquisador.

- **Conceito chave:** Meu limão, meu limoeiro;
- **Nível 1: Conceito geral** – Compositor, José Carlos Burle, limão, limoeiro, alho e óleo, jacarandá, Festival da TV Record, documentário do Wilson Simonal e Wilson Simonal;
- **Nível 2: Conceito menos geral** – Notas musicais, DO-MI-SOL-DO, coral, som suave, som forte, bateria, instrumentos musicais e *Swing*;
- **Nível 3: Conceito específico** – Galinha Pintadinha, José Fernandes, Inezita Barroso e Silvio Caldas.

## EXEMPLOS

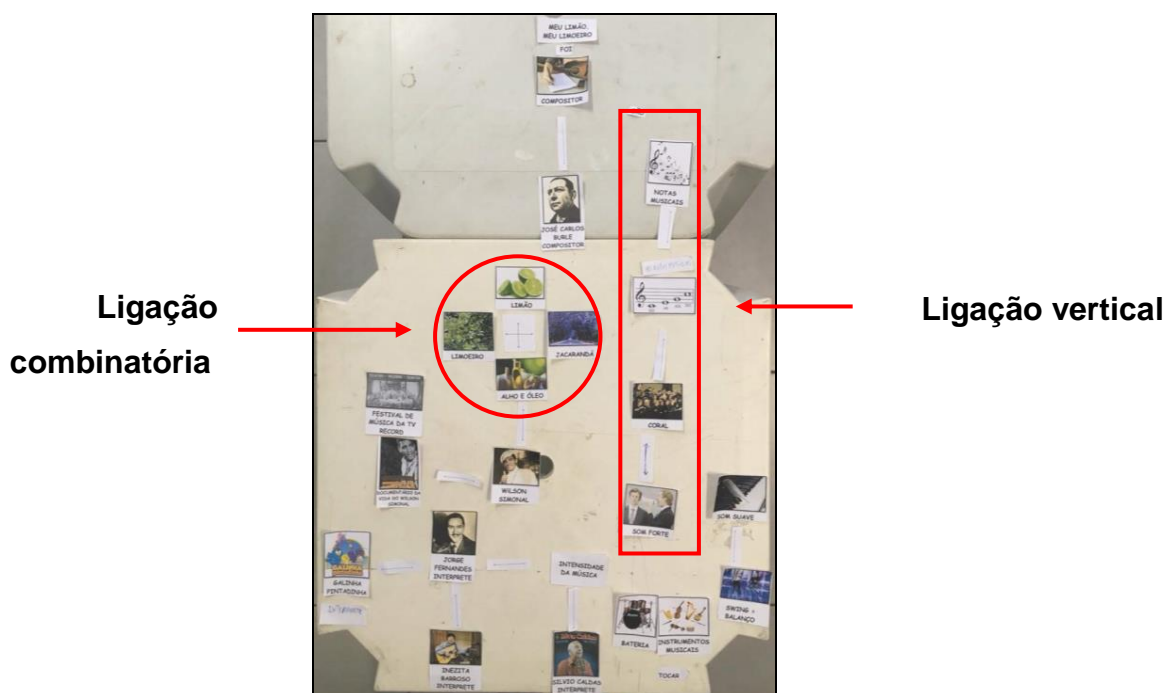
Ao ilustrar o modo de fazer um mapa, Moreira (2006, p. 11) afirma que os “exemplos específicos de campos aparecem na base da figura”, levando em

consideração a posição e a função estabelecida por Novak (1999), consideramos como exemplos válidos os conceitos encontrados no Nível 3.

## LIGAÇÕES

Moreira (2006) considera que as relações encontradas no mapa tipo quadro-sinótico ficam empobrecidas, sendo assim, alerta para que no mapa conceitual haja relações horizontais e cruzadas, pois são importantes para formulação da reconciliação integrativa. Ao analisarmos este mapa, mostrado na Figura 68, não identificamos uma ligação cruzada/horizontal, destacamos que esta ligação é um dos pontos que indica no qual o aluno relaciona conceitos de extremidades diferentes de um mapa proporcionando um significado.

**Figura 66** - Segundo MC individual na perspectiva das ligações



Fonte: arquivo do Pesquisador

Destacamos duas ligações que julgamos ser as mais recorrentes nos mapas, na ligação combinatória o aluno uniu “limão, limoeiro, alho e óleo e jacarandá”, unindo conceitos da música e do jargão do Wilson Simonal (alho e óleo). Outra ligação que destacamos, foi a vertical, possuindo os dois princípios da

aprendizagem significativa - a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora, pois todos os conceitos são ligados por proposições com setas de duplo sentido.

A partir da análise dos MC's, elaboramos uma tabela para sintetizar os resultados e diferenciar o 1º Mapa Conceitual do 2º mapa.

**Tabela 5** – Análise dos Mapas 1 e 2 confeccionado de forma individual referente a música “Meu limão, meu limoeiro”

<b>MC Individual</b>	<b>Mapa 1</b>	<b>Mapa 2</b>
<b>MC Bom (MB): Indica maior compreensão do tema</b>	X	X
<b>MC Regular (MR): Indica pouca compreensão do tema</b>	-	-
<b>MC Deficiente (MD): Indica ausência de compreensão do tema</b>	-	-
<b>Preposições (setas e palavras conectoras)</b>	14	17
<b>Hierarquia</b>	2	4
<b>Ligações cruzadas</b>	0	0
<b>Exemplos</b>	5	4

Fonte: elaborado pelo Pesquisador.

Ao analisar os resultados expostos na Tabela 5/ referente aos mapas, realizados individualmente, consideramos que houve um aumento nas preposições apresentadas e das hierarquias conceituais no 2º MC, o que atende aos quesitos da aprendizagem significativa. Cabe ressaltar que um mapa nunca está feito por completo e pode haver dificuldades quanto às técnicas para confeccioná-lo, mas



estas podem ser sanadas com um uso frequente em sala de aula e até mesmo com a ajuda de um colega.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A música mostrou ser um recurso relevante para o aprendizado dos alunos com deficiência da EJA do Ensino Fundamental de São Vicente, participantes deste estudo, segundo a perspectiva da aprendizagem significativa.

Ao compararmos os conhecimentos antes e depois da aplicação de uma sequência didática sobre música, constatamos, por meio dos mapas conceituais e depoimentos, a construção de novos conhecimentos a partir dos conhecimentos prévios e ampliação dos destes, tanto nas duplas de participantes, como no participante que realizou o mapa, individualmente.

Ficou evidente a importância do mapa conceitual como instrumento de recurso pedagógico na aprendizagem significativa. Foi possível identificar os caminhos percorridos pelos participantes na construção dos mapas e em especial, no término da sequência didática em que apresentaram maior número de preposições, hierarquia conceitual com ligações cruzadas e transversais e exemplos válidos. Ou seja, houve construção de afirmativas, integrando conceitos e palavras-chave (preposições), relação de conceitos gerais e específicos (hierarquia conceitual), integração de ideias de diferentes ramos conceituais para integrar o conhecimento (ligações cruzadas e algumas transversais) e exemplos do cotidiano.

Tendo em vista as especificidades dos procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa, observou-se a importância que a sequência didática possui dentro do contexto pedagógico em alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos, pois as atividades foram desenvolvidas gradualmente em termos de complexidade e relações de conteúdos mediante a perspectiva da aprendizagem significativa.

Observou-se, também, a importância da aprendizagem significativa e do mapa conceitual para elaboração de um planejamento de ensino, na condução das atividades em sala de aula e da forma que a aprendizagem pode ser trabalhada.

A revisão bibliográfica proporcionou uma reflexão importante para o entendimento sobre as funções e utilizações da música na sociedade e a proposta

de categorias, no qual, a música possui diversas vertentes, podendo ser exploradas a partir de diferentes perspectivas em sala de aula, que permitiu a autoavaliação da minha postura diante no Projeto Semiprofissionalizante Especial I, na oficina de música.

A realização desta pesquisa levou a reflexões da minha prática no Projeto Semiprofissionalizante Especial, dos caminhos que a música percorreu pedagogicamente pelos séculos e, em consonância com a música, como um recurso para a aprendizagem significativa. Fui levado, também, a refletir sobre o ensino da música e da Teoria da Aprendizagem Significativa, com o objetivo de verificar a possibilidade de combinação destes pensamentos. Isto resultou na construção de um *e-book* sobre o ensino de música a partir da minha prática no ensino fundamental, a ser apresentado a seguir.



**MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS  
DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**2021**

**ENSINO DE MÚSICA – PROPOSTA PARA UMA APRENDIZAGEM  
SIGNIFICATIVA**

**WILLIAN MONTEIRO DOS  
SANTOS**

**CENTRO DE ESTUDOS  
UNIFICADOS BANDEIRANTES  
– SANTOS - SP**



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**WILLIAN NONTEIRO DOS SANTOS**

**ENSINO DE MÚSICA – UMA PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM  
SIGNIFICATIVA**

**SANTOS**

**2021**

## SÚMARIO

RESUMO.....	157
8.1 INTRODUÇÃO.....	158
8.2 OBJETIVOS.....	158
8.2.1 Geral.....	158
8.2.2 Objetivos Específicos.....	158
8.3 CATEGORIZAÇÃO DA MÚSICA DA SOCIEDADE .....	159
8.4 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA MUSICAL SIGNIFICATIVA.....	165
8.5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	169
8.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	173
8.6.1 Quadro 1 - Visulização pontual dosprocedimentos da Sequência Didática..	174
Aula 1 - Wilson Simonal canta “Meu limão, meu limoeiro e vídeo com o resumo do “Documentário ninguém sabe o duro que dei”.....	175
Aula 2 - Leitura da história da música “Meu limão, meu limoeiro” .....	176
Aula 3 - É hora de cantar .....	177
Aula 4 - Apreciando para tocar.....	178
8.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS .....	179

## RESUMO

O material a seguir foi elaborado a partir dos objetivos propostos na dissertação de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana – Unimes, pesquisa esta desenvolvida no Projeto Semiprofissionalizante Especial I que atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA) com alguma deficiência. Vivemos um período de pandemia no mundo e o uso das tecnologias da informação e matérias que possam ser utilizados como recursos para o desenvolvimento educacional são essenciais. A partir da revisão bibliográfica e do resultado prático em campo da dissertação, elaboramos um material textual em formato de e-book que visa atender aos docentes e aos alunos no campo pedagógico musical. A fundamentação teórica está pautada em três pilares a música na sociedade (MERRIAM, 1980), uma proposta pedagógica musical (SWANWICK,2003) e da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1963/2000). Foram produzidos quatro planos de aula em formato de sequência didática a partir de um conceito chave.

**Palavras-chave:** Aprendizagem significativa. Sequência didática. Plano de aula. Educação musical. Inclusão.

## **8.1. INTRODUÇÃO**

Olá, caro leitor e educador, esta é a oportunidade de lhes propiciar expansão do seu conhecimento e a condição de aprimorar a qualidade e, conseqüentemente, os resultados de suas aulas com o uso de um material pedagógico diferenciado em formato *e-book*. Este material é um produto educacional da pesquisa de dissertação do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana – Unimes. Pesquisa esta que se fundamentou em uma revisão bibliográfica que nos proporcionou uma importante reflexão sobre a minha prática com alunos com algum tipo de deficiência do Projeto Semiprofissionalizante Especial 1, em consonância com a música, como um recurso significativo. Nesse processo, fui levado a refletir sobre as ideias de Swanwick (2002) sobre os parâmetros da sua proposta para o ensino da música e da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2000). A combinação destes pensamentos foi aplicado por meio de uma Sequência Didática e resultou na construção desse material para o ensino de música, a partir da minha prática com os alunos de Inclusão. Para ser utilizado em qualquer ano escolar da educação básica de forma contextualizada.

## **8.2 OBJETIVOS**

### **8.2.1 Geral**

Direcionar o caminho para uma aprendizagem significativa de música por meio de uma sequência didática para professores de arte, música, polivalentes, professores de atendimento especial e afins, que atuam no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos.

### **8.2.2 Objetivos Específicos**

- Propiciar subsídios teóricos acerca da Aprendizagem Significativa;
- Desenvolver uma metodologia musical unindo as diretrizes musicais de Swanwick (2002), da Aprendizagem Significativa por meio de uma Sequência Didática;

- Desenvolver atividades que possibilitem relacionar os conhecimentos novos com os conhecimentos prévios dos estudantes;

### **8.3 Categorização da Música da sociedade**

#### **A música em diversos contextos**

Segundo Merriam (1980), os estudos de etnomusicologia apresentam dois grandes questionamentos, o primeiro, sobre qual a seria a função da música diante dos estudos de comportamento? Esta interlocução é a direção que aponta a diferença entre uma mera discussão descritiva da música, mas sem esquecer-se do mais importante, qual o significado da música? Neste processo, Merriam (1980) reflete na origem, mas se debruça em dois aspectos fundamentais, como se dá este processo para as pessoas e como isso acontece. Ou seja, ele estabelece uma diferenciação entre o significado do “uso” e das “funções” que a música possui e dividiu estes conceitos, categorizando-os em dez situações possíveis: Expressão emocional; Prazer estético; Divertimento; Comunicação; Representação; Reação física; Imposição em conformidade com as normas sociais; Validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; Contribuição para a integração da sociedade. Mas ressalta que estes conceitos são originários de dentro da sociedade e possuem significados que podem ser diferentes, de acordo com o contexto social.

As afirmações de Merriam (1980) abrem caminho para uma discussão substancial na possibilidade da utilização da música como uma ferramenta significativa e possibilitar uma reflexão da prática desenvolvida na oficina de música do Projeto Semiprofissionalizaste Especial I. Keith Swanwick (2003) aponta a importância de possuir uma consciência e afirma que são grandes os desafios recorrentes da sala de aula e, ao mesmo tempo, acentua a necessidade de entender que o professor de música não é apenas um operador de sala de aula. Desta forma, podemos ressaltar a importância da atuação do professor na oficina de música do projeto.

Este desafio pode estar embasado nas diversas peculiaridades propostas por Merriam (1980), pois afirma que a produção musical é estimulada e expressada pela



emoção, podendo ser uma exaltação religiosa, no canto dos pássaros, no luto, em lamentos, saudade, paixão, nas canções de amor, danças entre outros, enfim, ações que resultam em atitudes. Neste ponto, podemos entender que a emoção seja um dos principais mecanismos capazes de impulsionar atitudes em momentos diferentes, a exemplo, quando um dos alunos do projeto é o aniversariante do dia, os alunos, que já executam instrumentos de percussão, são os primeiros a animarem-se e cobram-nos, com muita alegria e satisfação, a famosa canção “Parabéns para você”, acompanhados por mim no trombone de “vara”.

Função de **Expressão emocional**, o primeiro conceito é caracterizado como situação particular destaca-se o fazer criativo como uma liberação emocional. Este fato aponta para o sentimento de satisfação por sentir um tipo de vontade ou de impulso sobre a conquista do objeto público que tem ou exerce sob o artista criativo, no caso do projeto, os alunos, mesmo nas limitações individuais, o resultado desenvolvido por todos, para Merriam (1980) é caracterizado como uma obra de arte, mesmo que não seja uma produção ou execução perfeita quase que um devaneio, um sentimento de realização do instante vivido e alcançado. Ou seja, as experiências e oportunidades dentro do projeto, podem ser o caminho para uma aprendizagem significativa por meio da música, estes argumentos nos conduzem para outra função.

Função do **prazer estético**, em algumas ocasiões, parte dos os alunos reclamam literalmente da música que estão ensaiando no coral ou na banda de percussão, neste ponto, podemos entender o que Merriam (1980) afirmou, como a compreensão da música do ponto de vista do criador e do contemplador, este conceito está relacionado a valores que as pessoas fazem nas diferentes culturas, selecionando ou classificando a música em categorias, entre boa ou ruim, arte fina ou aplicada de forma que deve ser demonstrável para outras culturas que não a nossa. Um dos objetivos das aulas no projeto é mediar a formação deste conceito musical, tendo uma perspectiva de que este conceito percorre muitos caminhos.

Atualmente, uma concepção educativa que valoriza a inclusão das disciplinas artísticas, e a música é uma delas, deve estar convencida e preocupada em desenvolver no indivíduo o interesse pela criação e apreciação estética. O valor estético da música vem fluindo com o tempo. Desde as primeiras manifestações artístico-musicais, a

música vem trilhando um caminho e construindo diferentes regras, valores e modos de criação e apreciação. (LOUREIRO, 2010, p. 117)

Uma das estratégias desenvolvidas com os alunos diante de situações que obriguem uma reflexão do valor estético é a de realizar análise da letra e fazendo algumas perguntas como um “organizador prévio”, ou seja, um recurso metodológico proposto por Ausubel (2000) que visa subsidiar informações de modo a equalizar um determinado conteúdo para seguir com novas informações, com o objetivo de aprofundar e identificar as causas do interesse ou da falta de interesse pela música escolhida. Como parte destas estratégias, procuramos reproduzir a música em sua versão original por meio de um aparelho de som, o que Behar e Torrezan (2009) chamam de objetos de aprendizagem, podemos entender este conceito como:

Uma trilha sonora inserida num OA em sua forma audível, juntamente com a mediação do professor, pode desafiar e propiciar situações que levam o estudante a pensar e a refletir sobre o que ouve, construindo significados, produzindo sons, avaliando, tornando-o assim, um apreciador (que ouve conscientemente) e sujeito ativo no processo de aprendizagem. (ROSAS; BERRAR, 2010, p.7)

A importância da utilização dos diversos recursos por onde a música é inserida, também, é mais um recurso que pode fomentar a construção dos diversos significados para os alunos, sendo um sujeito ativo neste processo.

Função de **divertimento ou entretenimento**, outra atividade realizada com os alunos é o chamado “Grande Baile” que vai ao encontro da definição que Merriam (1980) propôs. É estabelecida como uma ação realizada em todas as sociedades, podendo haver distinções que estão baseadas na produção de um entretenimento “puro” decorrente da indústria cultural que visa a um determinado público alvo. No exemplo que apresentamos, a música é utilizada não com o fim comercial, mas com o objetivo de proporcionar aos alunos oportunidade de interação social, visando atingir uma necessidade inata e de fortalecer os laços afetivos e sociais entre os alunos, possibilitando momentos no quais, sempre acabam dançando e cantando.

Função de **comunicação**, Merriam (1980) define esta função com um termo que pode ser associado a uma forma de compreensão do mundo. Esta ação é

ocasionada entre as pessoas como uma via de mão dupla ao falar e ao ouvir, ou seja, a música é considerada como uma linguagem, embora algumas questões surgissem neste processo, pois o entendimento desta comunicação musical não é totalmente evidente sobre “o quê, como ou para quem” Merriam (1980, p. 223) é direcionada esta linguagem. O autor afirma que a música não é uma linguagem universal, pois algumas informações apenas são compreendidas por pessoas que entendam a linguagem utilizada e da cultura a qual faz parte. Podemos entender como um solo de algum tipo de instrumento musical, um músico conseguirá ouvir e perceber as passagens de acordes, as progressões e definir a linha melódica. Já uma pessoa que não foi educada ou treinada para uma escuta apurada terá outra percepção do que estiver sendo executado. Alguns afirmam que a emoção só poderá ser entendida quando é possível entender o idioma, quando a melodia for cantada, o que sabemos que não é verdade.

Os conteúdos desenvolvidos durante as atividades buscam de forma relevante a caracterização de estabelecer a música como este recurso capaz de possibilitar uma evolução individual, coletiva e significativa. Olhando para o nosso objeto de reflexão, a música, acreditamos que ela possa ter sido usada como esta ferramenta sofisticada, mas que possui características próprias.

Na busca por uma prática diferenciada diante dos alunos do projeto, procuramos desenvolver com eles um trabalho, utilizando a música de forma que os auxilie na ampliação de sua comunicação e da percepção musical. Um dos projetos que desenvolvemos é o coral, iniciamos as atividades com aquecimentos de respiração, buscando ampliar a capacidade, o controle do fluxo de ar e de exercícios para aquecimento das cordas vocais. Após este processo inicial, é feita leitura em voz alta para aqueles que não são alfabetizados e uma reflexão sobre a letra a ser cantada.

Função de **representação simbólica**, partindo de que a música é compartilhada por todos os povos como uma atividade de comunicação que possui diversos significados simbólicos que podem variar de acordo com a comunidade ou povo. Vigotski (1980) afirma que o homem desenvolveu um sistema de signos que representa uma antologia dos instrumentos de trabalho na transformação da natureza e de signos como instrumentos psicológicos, durante o processo evolutivo do homem ocorrem mudanças qualitativas na mudança do uso dos signos. As

marcas externas vão se transformar em processos internos de mediação, o que ele chama de processo de internalização. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos que ajudam na organização dos signos. Neste ponto, ressalta a importância das relações sociais entre os indivíduos para o desenvolvimento dos processos mentais. Merriam (1980) converge com o pensamento de Vigotski (1995) e estabelece a “Função de representação simbólica”, propondo que a música funciona em todas as sociedades como representação significativa e simbólica, como um objeto articulado capaz de possuir diferentes leituras, que podem variar de acordo com o contexto pelo qual foi criada e pelas pessoas que estão realizando um determinado tipo de interpretação linguística da música.

Neste ponto da reflexão da minha prática musical com os alunos de inclusão da EJA, pude observar o quanto é importante e tocante para os alunos a função de representação simbólica que a música exerce sobre eles. É muito comum quando estamos ensaiando uma música com uma letra que representa algum sentimento bom/ruim ou que lembre os estudantes de um fato marcante de sua vida. Vemos as lágrimas no rosto dos alunos, permanecendo juntos aos outros alunos durante o ensaio ou um tipo de reação de repúdio ou choro, saindo de perto e ficando de longe em uma espécie busca pela catarse.

Estes dois conjuntos se integram ao conjunto afetivo, desta forma, podemos observar que estes processos fazem parte do desenvolvimento humano e podem ser estimulados musicalmente em sala de aula. Daí a importância da música como um recurso de aprendizado, pois, ao combinar suas características de forma integral, podem resultar no aprendizado de forma significativa.

Função de **reação física**, diariamente reações físicas e psicológicas ocorrem no dia-a-dia. Para esta etapa, o autor (MERRIAM, 1980) sugere que existem alguns tipos de comportamento, como a reação física que pode ser subdividido na “produção real de som, a tensão física e postura do corpo na produção de som e a resposta física do organismo individual” (MERRIAM, 1980, p. 224). Podemos sintetizar estes conceitos na proposta desenvolvida na formação de uma Banda de Percussão, no qual a execução de diversos instrumentos de percussão ocorre esta reação física e, na postura da produção de som, seja parado ou desfilando, é visível a resposta física em forma de alegria e agitação do corpo.

Outro aspecto que ele afirma pode ser subdividido também, sendo o comportamento social, por exemplo, apresentado por um músico e um não músico em um determinado evento musical. O terceiro conceito é o comportamento verbal, cuja construção é a fundamentação que origina o sistema de música em si. Todos estes comportamentos integram a resposta física como atos de toda a sociedade humana. Este processo faz parte da cultura dos povos como, por exemplo, a música empregada nas cerimônias religiosas que pode provocar, excitar, canalizar o comportamento de multidões, encoraja reação física de guerreiros e caçador, a música também resulta em uma resposta física que conhecemos por dança (MERRIAM, 1980).

Função de ***impor conformidade às normas sociais***, ou seja, ela é aplicada na maioria dos casos por membros de um determinado grupo social que buscam, de alguma forma, por meio da música, estabelecer uma imposição ao comportamento de alguém ou como um tipo de alerta para que outros membros da comunidade tomassem ciência de algum fato, podem ser chamadas de canções e protesto. (MERRIAM, 1980).

A função de ***validação de instituições sociais e rituais religiosos***. Neste caso, a música ajuda a preservar uma ordem, coordenando os símbolos cerimoniais, além de possuir uma espécie de potência mágica de encantamento. Outro ponto observado, é a função da música como um artifício pessoal regulador perante a sociedade quando ocorrem conflitos de ordem cultural, ou seja, assim os versos estabilizadores permitem desabafar e tendem validar o sistema social (MERRIAM, 1980). Merriam compara o sistema religioso ao sistema folclórico, pois propaga a recitação dos mitos e das lendas por meio da música e expressa preceitos religiosos que visam expressar o apropriado e o impróprio na sociedade, sendo uma forma de orientar os membros de uma determinada comunidade o que fazer e como fazê-lo.

A função de ***contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura***. Se a música possibilita a expressão emocional, contribuiu para a formação do prazer estético, comunica, entretém, motiva respostas físicas, além de reforçar a conformidade com as normas e valida instituições sociais e rituais religiosos, é evidente que a música contribuiu para a continuidade e estabilidade da cultura. Todavia, Merriam (1980) alerta que tal afirmativa é limitada, a música seria apenas uma parte do todo, que ajudaria a compor de forma somatória a propagação da

expressão de valores, sendo um mecanismo fundamental psicológico de uma cultura que está cercada por outras atividades culturais.

A função de ***contribuição para a integração da sociedade***, Merriam (1980) destaca que assunto fora abordado na função anterior. A música é capaz de fornecer um ponto de solidariedade em torno do qual a sociedade se reúne, ou seja, a música possui a capacidade funcional de integrar a sociedade, sendo um ponto de convergência entre a os membros de um mesmo grupo ou diferente, neste sentido, um fator preponderante da música é a capacidade atrair membros de uma sociedade para recordar sua unidade, resultando em pontos de convergência de pensamento.

Santos (2019) salienta que por meio das atividades musicais a interação professor-estudante e aluno-professor nessa perspectiva cooperativa de trabalhos em grupo, permitem que ocorra condições favoráveis de superação. O caminho percorrido pode indicar que as práticas desenvolvidas por meio da música permitem o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Entretanto, a partir destas reflexões, novos caminhos podem ser cogitados, caminhos que possibilitem uma prática integrada a teoria.

#### **8.4 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA MUSICAL SIGNIFICATIVA**

Swanwick (2003) estabelece uma diferenciação entre as funções da música (MERRIAM, 1984) e as funções da educação musical. Embora as funções apresentem um fazer musical abrangente, limita-se a expectativas de um determinado grupo social. Swanwick acredita que é necessário extrair por completo a potencialidade dos processos musicais do maior número de camadas significativas. Grossi (2004) criou uma teoria chamada Teoria Espiral, uma teoria voltada para as atribuições da educação musical no que competem os objetivos e atividades das aulas de música. Em síntese, procura responder como as pessoas vivenciam e respondem a música. O resultado das ideias estabeleceu quatro níveis ou camadas de desenvolvimento musical, primeiro o material: como as pessoas se relacionam como som à fonte sonora; segundo expressão: o significado expressivo que a música possui e atribuem emoções; terceira forma: reconhecem as múltiplas relações estruturais, a organização; quarto valor: mais do que estética em gostar ou

não gostar, o valor está relacionado à capacidade de relacionar todas as camadas anteriores - material, forma e expressão.

Para caracterizar as diferenças dos conceitos propostos por Merriam (1984), Swanwick faz a seguinte pergunta “qual é a função da música?”. Esta pergunta deverá estar dialogada à outra pergunta “como ela funciona?”. Esta segunda seria a oposição crítica em relação à primeira pergunta e possibilita uma visão diferenciada do fazer musical.

O princípio de educação musical proposta por Swanwick (2003) propõe uma visão de música que extrai por meio de princípios o fazer musical como um processo, são eles:

- 1.Transformamos sons em “melodias”, gestos;
- 2.Transformamos essas “melodias”, esses gestos em estruturas;
- 3.Transformamos essas estruturas simbólicas em experiências significativas.

A condição de transformar essas estruturas simbólicas em experiências significativas ocorre com o término deste processo que pode estar baseado em experiência estética, fluência e ponto culminante, sendo conceito permutáveis dentro do indivíduo e lhe proporcionando um forte senso de significado pessoal, sendo que em sua afirmativa estes seriam motivos intrínsecos para a busca de experiências musicais. No item 1: Transformamos sons em melodias e no item 2, Transformamos essas estruturas simbólicas em experiências que são a sustentação para este processo, pois somente quando os sons, gestos interagem é que permitem novas experiências prévias de vida.

Ao refletir sobre os processos filosóficos que são necessários para uma educação musical e de suas diferentes formas de aplicação a música pode ser considerada uma ferramenta potencialmente significativa para o ensino de música, a partir de objetivos transformadores. Desta forma, a educação musical para Swanwick (2003, p. 54) tem por objetivo geral “trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano”, ou seja, o plano do fazer musical consciente.

Swanwick (2003) afirma que a música é uma expressão e possui diversos significados em sua estrutura, significados estes que resultam em diferentes formas de funcionamento. Neste ponto, o autor concorda com o pensamento de Merriam,

mas, ele procura sintetizar os conceitos teóricos por meio de uma visão pragmática à prática da educação musical, por meio dos seguintes parâmetros:

Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8)

Composição, apreciação e performance estão na base de um conceito que busca uma prática voltada para diferentes experiências relacionadas ao fazer pedagógico, sendo assim, estabelece dois enfoques do fazer musical:

Existem dois pontos educacionais cruciais a serem lembrados como nós consideramos os modos de relacionamento entre pessoas e música. A primeira delas é que os professores devem se preocupar com a promoção de experiências musicais específicas de um tipo ou de outro. A segunda é que os alunos devem assumir papéis diferentes em uma variedade de ambientes musicais. (SWANWICK, 2003, p. 43)

Com base nestas duas afirmações, podemos ampliar o entendimento da importância que possui o papel do professor enquanto mediador em sala de aula, o que nos possibilita conjecturar que minha prática segue a mesma direção. Portanto, ao refletir o caminho percorrido pelos alunos, posso concluir que de fato eles estão assumindo estes diferentes papéis para que o aprendizado ocorra.

Penna (2014) destaca que existem dois conceitos que podemos entender como caminhos que a música pode percorrer, sendo a musicalização e a educação musical, sendo que estes conceitos não se sobrepõem, no entanto, ela entende a musicalização como parte da educação musical. A musicalização estaria ocupada com áreas específicas do aprendizado da produção do som e de competências técnicas, já a educação musical teria por finalidade a criação de condições para que o estudante consiga expressar-se criativamente por meio de elementos sonoros, descobrir e ampliar os meios de expressão musical.

Swanwick (2002) propõe que haja, de forma filosófica, e, na prática da música como uma ferramenta significativa, uma visão na qual estejam inclusos os conceitos de musicalização e da educação musical. Deste modo, ele criou o que chamou de modelo C(L)A(S)P, no Brasil este modelo é conhecido como (T)EC(L)A:



Swanwick (1979) propõe uma fundamentação abrangente para a integração das atividades através do Modelo C(L)A(S)P. No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P , ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17)

Deckert (2012) afirma que esta teoria é considerada parâmetros para Educação Musical, que possui três itens centrais para a educação musical sendo a:

- **Composição** que inclui a capacidade de expressar e criar formas musicais mediante o som, podendo ser uma improvisação durante a execução ou a capacidade de registrar, por meio da partitura, uma determinada criação.
- **Apreciação** como ponto central da educação musical, esta ação envolve o ensaiar, improvisar, afinar um instrumento ou a voz, buscando desenvolver a experiência estética, propondo que a apreciação esteja em todos os lugares, não está restrita a uma sala de concerto.
- **Performace** este item na educação musical e deverá ser vista e realizada de forma ampla, pois vai além da ideia do desenvolvimento de um instrumentista, a performace pode ser caracterizada como um comportamento observável, comunicando uma intenção ao acompanhar uma canção com assobio, palmas ou intrumento.

Ainda destaca outros dois conceitos, como itens que dão suporte aos outros três para o desenvolvimento da educação musical, são eles:

- **Técnica/aquisição de habilidades** (skill acquisition = “S”) tem relação com o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da habilidade em executar algum tipo de instrumento ou controle cinestésico

corporal, como o aumento da tecitura da voz (agudos, médios e graves) e a coordenação motora.

- **Literatura** inclui os estudos da história da música ou todo tipo de leitura que possa ser associado ao conceito da educação musical ou apenas que fale de música.

O Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (2002) procura acabar com a fragmentação da educação musical, ou seja, os cinco intens dos parâmetros devem ser trabalhados de forma interrelacionados, proporcionando diversas estratégias para a formação do currículo e que resulte em atividades de forma equilibrada, porém:

A recomendação de equilíbrio não quer dizer que as três modalidades devem estar presentes em todas as aulas. Elas podem ser distribuídas ao longo destas, uma atividade sendo consequência natural da anterior, para que, ao final de um determinado período, os alunos tenham vivenciado uma série de experiências interrelacionadas. Equilíbrio também não significa que se devem dedicar períodos de tempo equivalentes a cada uma dessas atividades. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17)

Ramos (2005) afirma que Swanwick (2002) utiliza “CLASP” com a possibilidade de objetivo de intenção e integração aos conceitos, pois o significado de “CLASP” é um vocábulo inglês que possui o significado de abraço, afivelamento ou entrelaçamento.

O conceito do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (2002) pode ser combinada à teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000), resultando em uma proposta pedagógica musical diferenciada.

## **8.5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Dentro do campo pedagógico existem diversas teorias acerca do desenvolvimento cognitivo humano. Uma delas foi desenvolvida a partir da década de 60 pelo psicólogo norte-americano D. P. Ausubel. Sendo uma forma de entender como um conhecimento prévio é relacionado a um novo conhecimento, formando assim o que chamou de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000).

Este conceito rompe com os paradigmas da escola tradicional de princípios conteudistas (estímulo-resposta) e introduz uma das primeiras propostas psicoeducativas para a aprendizagem escolar numa perspectiva cognitiva. Do ponto de vista da aprendizagem, o conhecimento se torna sujeito a modificações, partindo de um pressuposto, de que, é necessário certo movimento neste comportamento, não se tornando um processo externo observável, Ausubel (2000, p. 16) também afirma que “Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos”.

Este processo da cognição, segundo Ausubel (2000), foi dividido em conhecimentos de caráter conceitual, desta forma, entende que existe uma organização cognitiva parecida com uma rede de conceitos de forma hierarquizados em abstração e generalização.

Dentro deste processo, podemos encontrar três características da Aprendizagem Significativa, Ausubel (2000) utiliza de um conceito para diferenciar uma aprendizagem significativa da aprendizagem por memorização:

De forma a indicar que aprendizagem significativa envolve uma interação selectiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva, iremos empregar o termo ancoragem para sugerir a ligação com as ideias preexistentes ao longo do tempo. Por exemplo, no processo de subsunção, as ideias subordinantes preexistentes fornecem ancoragem à aprendizagem significativa de novas informações (AUSUBEL, 2000, p. 3)

Ainda dentro da perspectiva do conceito de ancoragem, segundo Salvador (2000, p. 234), o conceito também é chamado de “Os conceitos inclusores ou simplesmente inclusores, são os conceitos ou ideias que existem previamente na estrutura cognitiva, servindo de ponto de localização para novas ideias ou conceitos”.

Uma fase deste processo de aprendizagem é chamada de inclusão obliteradora, Salvador (2000, p. 234) explica da seguinte forma “A inclusão obliteradora é o processo de interação entre o material de aprendizagem e os conceitos inclusores”. Ao afirmar que existe uma determinada atividade de relação neste processo, entende que ambos sofrerão mudanças em sua estrutura, ou seja, segundo o mesmo autor “para Ausubel (2000), o resultado dos processos

de inclusão obliteradora é uma autêntica assimilação entre o velho significado e os novos, o que implica uma estrutura mais rica e diferenciada que o original” (p. 234).

A terceira característica da aprendizagem significativa é o resultado do conceito de inclusão obliteradora no cognitivo humano, neste ponto, ocorre uma abertura para uma Teoria que chamou de Assimilação. Segundo Ausubel (2000), esta teoria explica de que forma o cognitivo seleciona na fase de aprendizagem de determinado conceito de modo seletivo.

Embora este conceito desenvolvido por Ausubel (2000) pareça concluído, Moreira (2013) afirma que o processo de Aprendizagem significativa possui três formas, são elas: por subordinação, por superordenação e de modo combinatório:

A *subordinada* possui relação com os conceitos inclusores (conhecimentos prévios) que resultam numa hierarquia de modo superior em relação ao material (informação) a ser aprendido, estes novos conhecimentos recebem significados que resultarão na “diferenciação progressiva”, outro termo utilizado por Ausubel (2000), neste caso, os conceitos são organizados de modo subordinado ou de nível inferior. Por exemplo, se o estudante possui uma ideia e representação simbólica do que seja alimento, a partir deste conceito, ele pode relacionar, de forma significativa, alimentos energéticos, alimentos construtores ou alimentos reguladores, se apoiando na ideia (subsunçor) inicial de forma subordinada.

A *aprendizagem supraordenada* ou superordenada tem relação inversa à subordinada, exemplo: imagine que este estudante não possui o conceito, ou uma ideia mais ampla de alimento, mas fosse aprendendo de forma significativa o que é alimentos energéticos, alimentos construtores ou alimentos reguladores. Neste ponto, Moreira (2013) afirma que “poderia começar a fazer ligações entre diferentes tipos de [...], buscando semelhanças e diferenças e chegar, por meio de um raciocínio indutivo, ao conceito”. Desta forma, Salvador (2000) afirma que o ponto principal do entendimento deste conceito é a “reconciliação integradora”, pois o conhecimento prévio é mais específico que o novo material, configurando a ideia ou conceito uma posição superior.

A terceira forma é a *aprendizagem combinatória*, segundo Salvador (2000, p. 235), “não há relação hierárquica entre os conhecimentos prévios e o novo material, mas todos se situam em um nível similar dentro da hierarquia conceitual da estrutura cognitiva”, ou seja, este novo material a ser aprendido já possui uma relação ampla

em seu subsunçor. Neste modo, as relações estão praticamente no campo da aprendizagem por analogia. Os processos de diferenciação progressiva e reconciliação integradora não são utilizados neste processo de desenvolvimento cognitivo do educando. Seguindo os exemplos anteriores, suponhamos que, neste momento, o estudante associe ideias que estão no mesmo nível, ele já sabe o que significa alimento, e possui a compreensão de que existe uma categorização deste conceito, sendo alimentos energéticos, alimentos construtores, porém, ainda existe uma categoria que ele não conhece ao aprender este novo conceito, entende que “alimentos reguladores” estará no mesmo nível conceitual dos outros dois, sendo assim, esta aprendizagem se torna combinatória.

### **Organizador Prévio**

Ausubel (2000) chama este conceito de organizador avançado, também conhecido como organizador prévio. Trata-se de um recurso pedagógico que visa estabelecer uma ligação do material do qual o aprendiz necessita para relacionar o conhecimento novo ou associar a um subsunçor existente em sua cognição. Moreira (2013) afirma que este recurso apresenta um alto nível de abstração, generalidade e inclusividade em relação ao material de aprendizagem, se trata de uma visão restrita, não podendo se confundir com um sumário ou resumo. Este recurso pode ser iniciado com uma pergunta, situação problema, uma leitura de caráter introdutório, uma simulação ou demonstração de um filme. Salvador (2000) ressalta que os organizadores prévios são termos familiares ao aluno, proporcionando ao estudante a possibilidade de criar um contexto assimilativo significativo e motivador. Outro ponto importante para o entendimento deste conceito para Salvador é que, na teoria de Ausubel (2000), dentro de uma proposta de ensino, deve-se pensar numa hierarquia conceitual resultado de uma aprendizagem subordinada e dos processos de diferenciação progressiva.

Pois, para estabelecer esta prática existem dois tipos de organizadores prévios:

Quando o material de aprendizagem é não-familiar, quando o aprendiz não tem subsunçores recomenda-se o uso de um organizador expositivo que, supostamente, faz a ponte entre o que o estudante sabe e o que deveria saber para que o material fosse

potencialmente significativo. Nesse caso o organizador deve prover uma ancoragem ideacional em termos que são familiares ao aprendiz. Quando o novo material é relativamente familiar, o recomendado é o uso de um organizador comparativo que ajudará o aprendiz a integrar novos conhecimentos à estrutura cognitiva e, ao mesmo tempo, discriminá-los de outros conhecimentos já existente nessa estrutura que são essencialmente diferentes mas que podem ser confundidos. (MOREIRA, 2013, p. 14)

Ou seja, é de fundamental importância que o professor domine estes conceitos e saiba identificar que tipo de organizador prévio terá que usar. Salvador (2000) afirma que o organizador prévio está sujeito ao que se vai ensinar. Ao refletirmos sobre a organização metodológica da teoria de Ausubel (2000), isso nos remete a uma metodologia desenvolvida na aprendizagem significativa que serve de alicerce para esta pesquisa.

## 8.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Zabala (1998) afirma que a sequência didática é uma metodologia que possui uma especificidade que a difere de outras metodologias ou formas para se ensinar. Sua principal característica está no tipo de ordem com as quais as atividades são organizadas. O autor defende que o motivo principal para a utilização desta metodologia no processo educacional de escolarização se deve a dois fatores, primeiro, na definição dos conteúdos, e segundo, ao papel que uma determinada atividade possui para aos alunos.

Desta forma, a sequência didática foi idealizada de acordo com a tipologia do conteúdo, Zabala (1998) acredita que uma sequência deva abordar três itens primordiais, sendo eles, o conteúdo conceitual, o conteúdo procedimental e o conteúdo atitudinal, para melhor entendimento do assunto, podemos entender o tema “componentes da paisagem” (paisagem, vegetação, hidrografia, entre outros) como *conceitual*, “interpretação e realização de planos de mapas”, como *procedimentais* e “cooperação”, atividades que desenvolvam ações voltadas para o *atitudinal* na realização de atividades cooperativas dos conteúdos.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), deve-se elaborar uma sequência didática, pensando, primeiramente, nas capacidades e dificuldades dos alunos, no

caso do projeto, o estudante com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Dentre as atividades que podem ser realizadas, que foram decompostas, possibilitando uma aprendizagem de forma gradual. Pois, dentre as atividades que os alunos não estavam aptos a realizar de forma autônoma, estavam as que foram decompostas, permitindo uma aprendizagem de forma gradual, Zabala (1998) conteúdo conceitual, o conteúdo procedimental e o conteúdo atitudinal.

### 8.6.1 Quadro - Visualização pontual dos procedimentos da Sequência Didática

	CONTEÚDO	CATEGORIA	SUGESTÃO DE ATIVIDADES
<b>1ª Aula</b>	Reproduzir o vídeo disponível no youtube “Wilson Simonal canta Meu limão, meu limoeiro” e Documentário Ninguém sabe o duro que dei.	<b>A</b>	O vídeo servirá como organizador prévio e para o conceito inclusor do aluno. Faça perguntas. Se conhecem a letra da música? Onde ouviram está música? Pergunte se conhecem o intérprete? Utilize o documentário da mesma forma. Repita mais uma vez o vídeo e peça para fazerem uma lista dos instrumentos que ouviram. Depois classifique os instrumentos em suas famílias (percussão, harmônico e melódico). Se possível demonstre o instrumento e seu som.
<b>2ª Aula</b>	História da música “Meu limão, meu limoeiro”	<b>L</b>	Leitura coletiva da história da música. Faça interrupções quando necessário para exemplificar no mapa mundi ou tirar dúvidas dos alunos. Crie uma paródia em cima da letra da música, a partir de um tema gerador, vivenciados por eles, sobre bairro, casa, escola, trabalho. Duplas ou trios. Deixem que os alunos façam as correções ortográficas.
<b>3ª Aula</b>	Letra da música “Meu limão, meu limoeiro”.	<b>T + L + P</b>	Faça um aquecimento parecido com o do Wilson Simonal e sua plateia, Do – mi – sol – do, troque por pela sílaba Lá. Trabalhe a afinação dentro os arpejos. Separe, se possível, as vozes entre soprano, tenor ou baixo. Repita a música quantas vezes forem necessárias.
<b>4ª Aula</b>	Identificar os instrumentos tocar o ritmo	<b>C + P + T</b>	Utilize a lista que foi feita e fale novamente sobre os instrumentos e suas famílias. Utilize instrumentos reciclados ou de sua preferência para acompanhar uma música. Acompanhe o ritmo com os instrumentos de percussão. Caso consiga utilize o violão nesta aula ou teclado, utilize os acordes básicos da música.

			Repita quantas vezes for necessário. Separe um grupo para tocar e outro para cantar, faça inversões e adaptações.
<b>5ª Aula</b>	Apresentação Final	<b>P</b>	Agendar um momento para apresentar em sua escola ou comunidade.

**Obs.** C = Composição; A = Apreciação; P = Performance; L = Literatura; T = Técnica.

**1ª Aula:** Wilson Simonal canta “Meu limão, meu limoeiro” e vídeo com o resumo do “Documentário Ninguém sabe o duro que dei”.

**Duração:** 1 (uma) aula

**Objetivo:** Avaliar o subsunçor dos alunos em relação aos atributos estruturais existente na música “Meu limão meu limoeiro” como nome do principal intérprete, propriedades do som (intensidade, timbre, duração e altura), quais instrumentos foram utilizados na música.

**Procedimento:** Fazer algumas perguntas sobre o quanto eles conhecem a música “Meu limão, meu limoeiro”. Se conhecem a letra da música? Onde ouviram está música? Pergunte se conhecem o intérprete?

Reproduzir o vídeo disponível no youtube “Wilson Simonal canta Meu limão, meu limoeiro”. O vídeo servirá como organizador prévio e para o conceito inclusor do estudante e do vídeo com o resumo do “Documentário Ninguém sabe o duro que dei”.

Repita mais uma vez o vídeo e peça para fazerem uma lista dos instrumentos que ouviram. Depois classifique os instrumentos em suas famílias (percussão, harmônico e melódico). Se possível demostre o instrumento e seu som.

**Recursos:** Aparelho eletrônico para reproduzir o vídeo; cópias da letra; papel e lápis.

**Avaliação:** A avaliação será feita dentro de um processo contínuo, sendo identificadas as dificuldades dos alunos, observando o interesse, participação e avanços do aprendiz durante o período.



### **Referências**

BURLE, José Carlos Queiroz. 1937. Intérprete: Wilson Simonal. **Letras**. Meu Limão meu Limoeiro, 1966. Disponível em: <<https://m.lettras.mus.br/wilson-simonal/1348044/>>. Acesso em: 28 out. 2020.

DECKERT, M. **Educação Musical da teoria à prática na sala de aula**. Anos iniciais do ensino fundamental regular. São Paulo: Moderna, 2002.

WILSON Simoninha. Wilson Simonal canta Meu limão meu limoeiro. **Youtube**. 26 jan. 2008. 6min46s. disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qoBkkFTO-Xc>>. Acesso em: 29 out. 2020.

CHARLES, Roberto. Simonal Ninguém sabe o duro que dei. **Youtube**. 11min29s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-kzyDoWHabg>>. Acesso em: 30 out. 2020.

**2ª Aula:** Leitura coletiva da história da música “Meu limão, meu limoeiro”

**Duração:** 1 (aula)

**Objetivo:** Proporcionar materiais (informações) que sejam novos para os alunos

**Procedimento:** Realizar a leitura de forma coletiva do texto com a história da música e discutir sobre o que eles consideram importante e assistir ao resumo de um documentário sobre um dos principais intérpretes da música “Meu limão, meu limoeiro” e discussão sobre a percepção que tiveram após o vídeo.

Leitura coletiva da história da música. Faça interrupções quando necessário para exemplificar no mapa mundi ou tirar dúvidas dos alunos.

Crie uma paródia em cima da letra da música a partir de um tema gerador vivenciados por eles, sobre bairro, casa, escola, trabalho. Duplas ou trios. Deixem que os alunos façam as correções ortográficas.

**Recursos:** Aparelho eletrônico para reproduzir a música; cópias da letra, mapa mundi.

**Avaliação:** A avaliação será feita dentro de um processo contínuo, sendo identificadas as dificuldades dos alunos e observando o interesse, participação e avanços do aprendiz durante o período.

### Referências:

1001 Covers. Cover Records - A origem da canção Meu limão, meu limoeiro e suas versões. **Blog Spot.** Disponível em: <<http://1001covers.blogspot.com/2018/04/cover-records-origem-da-cancao-meu.html>>. Acesso em: 29 out. 2020.

BURLE, José Carlos Queiroz. 1937. Intérprete: Wilson Simonal. **Letras.** Meu Limão, meu Limoeiro, 1966. Disponível em: <<https://m.letas.mus.br/wilson-simonal/1348044/>>. Acesso em: 29 out. 2020.

**3ª Aula:** É hora de cantar

**Duração:** 1 (uma) aula

**Objetivo:** Refletir e aprender a letra. Trabalhar a percepção auditiva (afinação das notas e intervalos musicais).

**Procedimento:** Leitura da letra da música de forma coletiva. Trabalhar a afinação de vozes pelo solfejo das notas musicais e seus intervalos sonoros e ensaio do madrigal (coral), com auxílio do instrumento de sopro trombone para ajudar na referência do som a ser cantado.

Faça um aquecimento parecido com o do Wilson Simonal e sua plateia, Do – mi – sol – do, troque por pela sílaba Lá. Trabalhe a afinação dentro os arpejos.

Separe, se possível, os alunos entre soprano, tenor ou baixo.

Repita a música quantas vezes forem necessárias.

**Recursos:** Aparelho eletrônico para reproduzir a música; cópias da letra; instrumento musical trombone.

**Avaliação:** A avaliação será feita dentro de um processo contínuo, sendo identificadas as dificuldades dos alunos e observando o interesse, participação e avanços do aprendiz durante o período.

### Referências

BURLE, José Carlos Queiroz. 1937. Intérprete: Wilson Simonal. **Letras.** Meu limão, meu limoeiro, 1966. Disponível em: <<https://m.letas.mus.br/wilson-simonal/1348044/>>. Acesso em: 30 out. 2020.

**4ª Aula:** Apreciando para tocar

**Duração:** 1 aula

**Objetivo:** Identificar os instrumentos, utilizar instrumentos de percussão e de corda para acompanhar o ritmo da música, explorar a intensidade do som (forte e suave).

**Procedimento:** Primeiramente, ouviremos a música e identificaremos os instrumentos que fazem parte do arranjo musical e, em seguida, acompanharemos a música pelo ritmo, utilizando os instrumentos de percussão e com palmas para marcar o tempo, em seguida, utilizaremos o violão para acompanhar com apenas um acorde. Faremos várias repetições, alternando os instrumentos de percussão e corda, e, ao mesmo tempo, esperamos que neste ponto a performance do grupo estará melhorando

Utilize a lista que foi feita e fale novamente sobre os instrumentos e suas famílias.

Utilize instrumentos reciclados ou de sua preferência para acompanhar a música.

Acompanhe o ritmo com os instrumentos de percussão.

Caso consiga utilize o violão ou teclado nesta aula, utilize os acordes básicos da música.

Repita quantas vezes for necessário.

Separe um grupo para tocar e outro para cantar, faça inversões e adaptações.

**Recursos:** Aparelho eletrônico para reproduzir a música; cópias da letra, violão e instrumentos de percussão.

**Avaliação:** A avaliação será feita dentro de um processo contínuo, sendo identificadas as dificuldades dos alunos, observando o interesse, participação e avanços do aprendiz durante o período.

## 8.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro professor, a educação brasileira necessita de uma transformação quanto à qualidade de ensino que tem o compromisso de oferecer. E esperamos, por meio deste conteúdo aqui desenvolvido e testado com ótimos resultados, que possa lhe ajudar em sua prática lhe proporcionando ideias e a certeza de que é possível desenvolver uma aprendizagem significativa com seus alunos.

As atividades aqui desenvolvidas foram fruto de pesquisas e inovação de minha parte, por isso, acredito que o professor deva possuir sensibilidade em relação à potencialidade de sua turma e saber mudar as estratégias de seu plano de aula, quando necessário for, pois um conteúdo que desenvolvemos com uma turma pode não ser executado com o mesmo resultado em outra turma. Não se pode aplicar uma mesma estratégia as turmas diferentes sem que sejam feitas as devidas considerações sobre o perfil de cada turma.

Desde já agradeço a oportunidade de acrescentar um referencial teórico e metodológico para sua prática.

## REFERÊNCIAS (Do Produto)

AUSUBEL, D. P. **Aquisição de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. 1º Ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

DECKERT, M. **Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula**. São Paulo. 1ª Ed. Moderna, 2012.

BEHAR, P.A.; TORREZZAN, C.A. Metas do design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacio-nais digitais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 17, Número 3, 2009. Disponível em file:<///C:/Users/Aluno/Downloads/1023-1245-1-PB.pdf.> Acesso em: 27 jun. 2021.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

GROSSI, C. **As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical**. Debates (UNIRIO), Universidade do Rio de Janeiro, v. 7, p. 23-38, 2004.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. 7.ed. Campinas- SP: Papirus, 2010.

MERRIAM, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1980.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2.ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, J. D. **A teoria Subjacente ao Mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29 , jan.-jun. 2010. Disponível em: [file:///E:/Aprendizagem%20significativa%202019/Mapas%20conceituais\\_Novak.pdf](file:///E:/Aprendizagem%20significativa%202019/Mapas%20conceituais_Novak.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2021.

OLIVEIRA, M. K. **Vigostsky: Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 2012.

OSVALDO, L. **Teoria Elementar da música**. 12 ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1966.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre, Sulina, 2004.

PIRES, M. C. C. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? percussão? barulho? ruído?** 112 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) –UNICAMP/FE, Campinas, 2006. Disponível em: < <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000402617> >. Acesso em: 20 Jun. 2021.

RAMOS, A. C. **Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar: Implicações e estratégias pedagógicas a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

SALVADOR, C. S. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SWAWICK, K. **A Basic Music education**. Taylor & Francis. 2003

SWAWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna. 2003

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem Desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo. Ícone, 2010.

ZABALA, A. **A Prática Educativa. Como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

## REFERÊNCIAS

ABEM. **Proposta para a Base Nacional Comum Curricular**. Associação Brasileira de Educação Musical. 2016.

ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. In: **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, R. **História da música brasileira**. Editora F. Biquiete & Comp. Rio de Janeiro, 1926.

ALMEIDA, A. C. S. **A música no embate metodológico entre a educação jesuíta e a educação pombalina: Os acordes finais**. 2010. 209. Tese. Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. São Paulo, 2010.

ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2015.

AMATO, R. C. F. Breve retrospectiva e histórica e desafios do ensino de música na educação brasileira. *Revista Opus*. Vol 12. 2006.

ARRETCHE, M. T. S. **Tendências no Ensino Sobre Avaliação**. Seminário de Políticas e de Programas Sociais. PUC-SP. 1996.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. 1ª Ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AUSUBEL, D. P. NOVAK J.D e HANESIAN. **Psicologia Educacional**. Ed. Interamericana 1978.

BATISTA, C. A. M.; MONTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F.; Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**. Universidade do Espírito Santo. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100012>>. Acesso em 07 Jun. 2021.

BEHAR, P.A.; TORREZZAN, C.A. Metas do design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacio-nais digitais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 17, Número 3, 2009. Disponível em file:///C:/Users/Aluno/Downloads/1023-1245-1-PB.pdf.> Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>>. Acesso em 20 Mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com síndrome de Down**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 Jun 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.029**. Brasil. 1881. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>>. Acesso em 06 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 53.465**. Ministério da Educação e Cultura. 1964.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.513, Disposições**. Regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. 1945.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases. 4.024**. Brasil, Ministério da Educação. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 Jun 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases. 5.682**. Brasil, Ministério da Educação. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96**. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**. BRASIL. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.764**. BRASIL. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146**. BRASIL. Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 13.632. BRASIL. Altera a Lei nº 9.394. 2018

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm). Acesso em: 26 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em:

file:///C:/Users/aline/Downloads/declaracao\_mundial\_sobre\_educacao\_para\_todos\_d\_e\_marco\_de\_1990.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 1994, Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: < >. Acesso em: 25 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2014, Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 fev. 2020.

CIVIERO, P. A. G. **Transposição Didática Reflexiva:** Um olhar voltado para uma prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Matemática. Porto Alegre. 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução ROCHA, Luciana de Oliveira, 2.ed. Porto Alegre – RS. Artmed, 2007.

DECKERT, M. **Educação Musical:** da teoria à prática na sala de aula. São Paulo. 1ª Ed. Moderna, 2012.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Significado da palavra cartase. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=cartase>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O. Oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

GROUT, D. J.; PELISCA, G. V. **História da Música Ocidental.** 5. ed. Lisboa – Portugal: Ed. Grávida, 2007.

FRANCA. S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum":** Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200010)> Acesso em: 25 abr. 2021.

FIGUEIREDO, A. C. **Princípio de Justiça e Avaliação de Políticas.** *Lua Nova* [online]. 1997, n.39, pp.73-103. ISSN 0102-6445. Disponível em : <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000100006>>. Acesso em: 11 fev. 2020

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas - SP, vol. 31, n. 113, p. 1355-1379. 2010;

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In:\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GELLER, M.; SILVA, M. R. M. **O uso de mapas conceituais com crianças: instrumento para aprendizagem de Ciências**. In: VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007.

GIL. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas sociais**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, E. S. **A UNESCO e o mundo da Cultura**. Campinas, 1999. 222 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas-SP 1999.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GOULART, F. **Inclusão social de verdade**. O blog do professor e filósofo. 2020. Disponível em: <<http://www.filosofiahoje.com/2014/01/inclusao-social-de-verdade.html>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

GÓMEZ, A. I. P; SACRIATÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Editora Artimed, 1998.

GROUT, D. J. PALISCA, C. V. **História da Música Ocidental**. Gradiva, Portugal 2011.

GROSSI, C. **As idéias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical**. Debates (UNIRIO), Universidade do Rio de Janeiro, v. 7, p. 23-38, 2004.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Scielo, [s.l.], mai, jun, jul, ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

HANSEN, J. A. **Manuel da Nóbrega**. Ed Massagana. 2010. Disponível em: <[http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=205212](http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205212)>. Acesso em 14 ago 2021.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estudo e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55. 2001

JOVINI, F. A. D. **Bandas: uma cultura em São José**. Gazeta do Rio Pardo, São José do Rio Pardo, 10 nov. 2012. Gerais, p. A-18. Disponível em: <<https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/jovini-frederico-costa-maria-estudantes-com-deficic3aancia-intelectual-em-bandas-marciais-de-escolas-egulares-valorizac3a7c3a3o-da-diversidade.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LINO, D. L. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008. 392 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS/FE, Porto Alegre, 2008.

LOUREIRO. A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. 7.ed. Campinas- SP: Papirus, 2010.

SANTOS, W. M.; MALAVIS, A.; NATÁRIO, E. G. **Uma prática musical em um projeto de inclusão na Educação de Jovens e Adultos**. Cap. de E-book. Paraná, Atena, 2019. Disponível em: <<file:///F:/Atividade%20complementar/E-BOOK-Ensino-Aprendizagem-e-Metodologias.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2020.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

MARCONI, M. A. E LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, M. T. **Para uma escola do século XXI**; Campinas – SP, Sistema de Bibliotecas Unicamp, 2013.

MAHONEY, A. A; Almeida, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, 1º Sem. p. 11-30. São Paulo, 2005.

MERRIAM, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1980.

MESQUIDA. P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba - PR, n. 48, p. 235-249, 2013.

MENDONÇA, C. A. S.; SILVEIRA, F. P. R. A. MOREIRA, M. A. **Mapa conceitual**: Um recurso didático para o ensino dos conceitos dobre Sistema Respiratório. 2011.

Disponível em: <  
<file:///E:/Aprendizagem%20significativa%202019/Mapa%20conceitual%20Moreira.pdf>  
 f>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e Diagrama V**. Instituto de Física Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em:<  
[file:///H:/Aprendizagem%20significativa%202019/Mapas\\_Conceituais\\_e\\_Diagramas\\_V.pdf](file:///H:/Aprendizagem%20significativa%202019/Mapas_Conceituais_e_Diagramas_V.pdf)  
 V.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa, organizaes prévios, Mapas conceituais, Diagrama V e Unidades de Ensino Potencialmente Significativas**. Material de apoio para o curso Aprendizagem Significativa no Ensino Superior: Teorias e Estratégias Facilitadoras. PUCPR, 2013.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Coleção Plátano Universitária. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1990.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, J. D. A teoria subjacente ao Mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29 , jan.-jun. 2010. Disponível em:  
[file:///E:/Aprendizagem%20significativa%202019/Mapas%20conceituais\\_Novak.pdf](file:///E:/Aprendizagem%20significativa%202019/Mapas%20conceituais_Novak.pdf)>.  
 Acesso em: 13 maio 2021.

OMETE, S. Normalização, Integração e Inclusão. **Ponto de Vista**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 4-13, dez., 1999.

OMETTO, A. M. H.; FURTUOSO, M. C. O.; SILVA, M. V. Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. **Rev. Saúde Pública** [online]. Vol.29, n.5, 1995. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000500011> .>. Acesso em 20 maio 2020.

OSVALDO, L. **Teoria Elementar da música**. 12 ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1966.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre, Sulina, 2004.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (orgs.). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, M. C. C. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? percussão? barulho? ruído?** 112 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) –UNICAMP/FE, Campinas, 2006. Disponível em:  
 < <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000402617> >. Acesso em: 20 Jun. 2021.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In:\_\_\_\_\_. **Marcos Históricos**,

**conceituais, legais e éticos da educação inclusiva.** Ministério da educação, Secretaria da Educação Especial, 2010.

ROSITA, E. C. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre, Mediação, 2004.

SANTOS, W. M. MALAVASI, A. NATÁRIO, E. G. Uma Prática Musical em um projeto de inclusão da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Ensino-aprendizagem e Metodologias.** Editora Atena. 2019.

SANTOS, W. M. NATÁRIO, E. G. COSTA, M. **Perspectiva da educação matemática inclusiva.** Educação Especial & Inclusiva Práticas e desafios no contexto da Diversidade. Editora Uniedusul. Maraingá – PR. 2020

SALVADOR, C. S. (org.). **Psicologia do Ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SINGER, P. Poder, política e educação. Conferência de abertura da XVIII Reunião da ANPEd. Caxambu. **Revista Brasileira de Educação.** 1995. Disponível em <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-1SF/Sandra/Poder,%20pol%EDtica%20e%20educa%E7%E3o.pdf>>. Acesso em: 12 Jun 2020.

SWAWICK, K. **A Basic Music education.** Taylor & Francis. 2003

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. As políticas externas e a formação de professores na história da educação brasileira (1930-1946). **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1063-1082, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189129169013.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil:** revendo alguns marcos históricos. Disponível <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

ZABALA, A. **A Prática Educativa. Como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

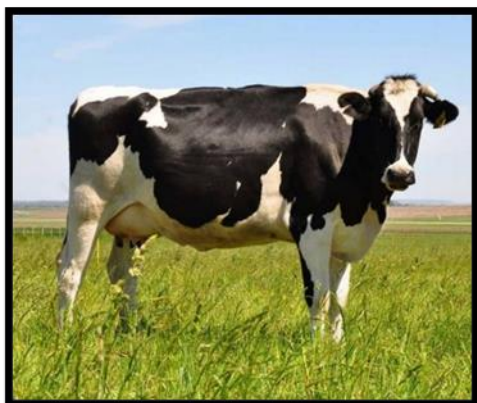
ZOTTI, S. A. **Organização do ensino primário no Brasil: Uma leitura da história do currículo oficial.** Campinas - SP, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_102.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html)>. Acesso em: 28 maio 2020.

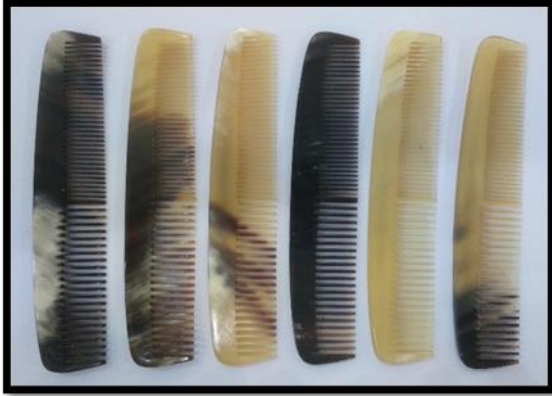
## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Cartões confeccionados para Aula um da Sequência Didática



Fonte: arquivo do Pesquisador.

**APÊNDICE B – Cartões confeccionados para Aula um da Sequência Didática****VACA****BERRANTE****CALDO DE MOCOTÓ****GELATINA**



**PENTE**



**RAIO X**



**RAÇÃO**



**BOLSA**



**LEITE**



**QUEIJO**



**REQUEIJÃO**



**SAPATO**





**BOLA**  
**LEITE**

**VACAS NO PASTO**  
**BOLO**



**JAQUETA**



**ORDENHO NAS VACAS**



**IORGUTE**

**APÊNDICE C** – Cartões confeccionados para a segunda aula da Sequência Didática**ALIMENTO****CORAL****SWING =  
BALANÇO****BATERIA**



**LIMÃO**



**INEZITA  
BARROSO**



**ÁRVORE**



**FRUTAS**



**NOTAS**



**JACARANDÁ**



**INSTRUMENTOS  
MUSICAIS**



**LIMOEIRO**



**PIANO**



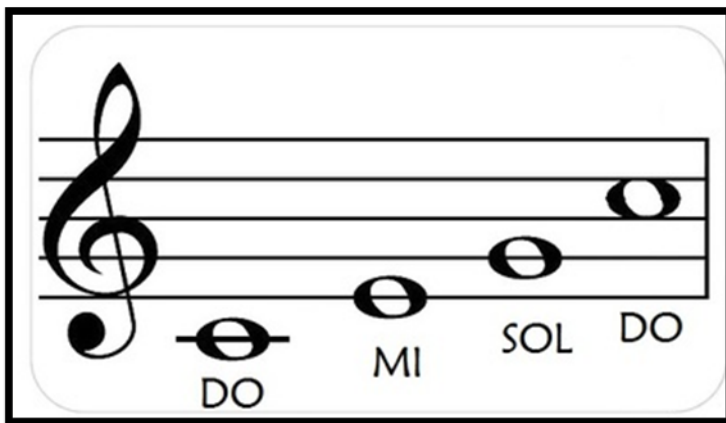
**ALHO E ÓLEO**



**WILSON  
SIMONAL**



**SOM FORTE**



**SOM SUAVE**



**INTÉRPRETES**



## **COMPOSITOR**

**MEU LIMÃO,  
MEU LIMOEIRO**

**APÊNDICE D** – Cartões confeccionados como sugestão dos alunos para a sexta aula da Sequência Didática



**FOLCLORE**



**MAPA MUNDI**



**RIO DE JANEIRO**



**FILME**





**BONGÔ**



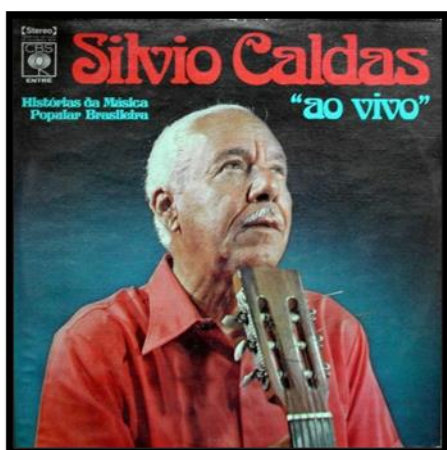
**FESTIVAL DE  
MÚSICA DA  
TV RECORD**



**GALINHA  
PINTADINHA**



**JOSÉ CARLOS  
BURLE  
COMPOSITOR**



**SILVIO CALDAS**  
**INTÉRPRETE**



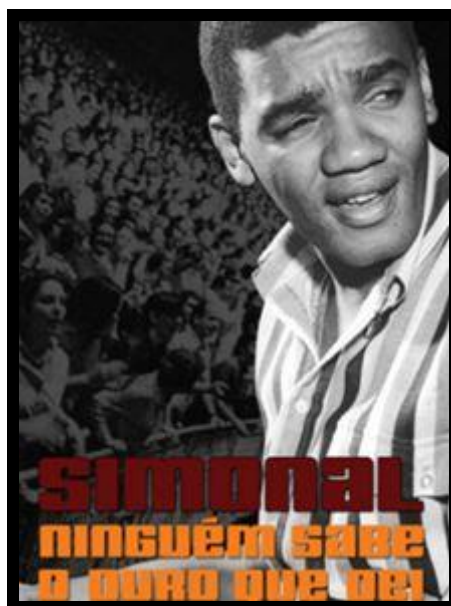
**INEZITA BARROSO**  
**INTÉRPRETE**



**MEIA LUA**



**JORGE FERNANDES**  
**INTÉRPRETE**



**DOCUMENTÁRIO DA VIDA DO WILSON  
SIMONAL**

## ANEXOS

### ANEXO A – Carta de Autorização para a Instituição

Esta pesquisa será realizada pela acadêmica da Universidade Metropolitana de Santos, localizada à Rua Conselheiro Nébias, 356 – Encruzilhada/Santos, como uma das atividades que compõem seu aprendizado e formação profissional no curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, orientado pela Profª Elisete Natário. Segundo preceitos éticos, informamos que a participação será absolutamente sigilosa, que não constará o nome da Instituição de Ensino ou qualquer outro dado que possa identificá-la no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Pela natureza da pesquisa, a participação não acarretará em quaisquer danos, não caberá quaisquer bônus ou benefícios e talvez um risco mínimo decorrente de elaboração de mapa conceitual escrito. A seguir, damos as informações gerais sobre esta pesquisa, reafirmando que qualquer outra informação que desejar pode ser fornecida a qualquer momento pela aluna ou pela professora responsável.

Tema da pesquisa: A música e a aprendizagem significativa em alunos de inclusão de jovens e adultos.

Objetivo: Discutir a relevância da música como recurso para um aprendizado significativo em alunos com deficiência matriculados na EJA do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Vicente – SP.

Procedimento: Construção de Mapa Conceitual

Você tem total liberdade para recusar a participação assim como solicitar exclusão dos dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo. Para tanto, basta procurar a Professora Elisete Natário na Universidade Metropolitana de Santos (Rua Conselheiro Nébias, 356 – telefone: 13 3228-3400) as quartas e quintas-feiras pela manhã, solicitando sua saída.

Agradecemos a participação enfatizando que a mesma contribuirá para a formação do aluno.

\_\_\_\_\_  
Mestrando Prof. Willian M. dos Santos

\_\_\_\_\_  
Profª orientadora Elisete G. Natário

\_\_\_\_\_  
*Tendo ciência das informações neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.*

Eu \_\_\_\_\_, portador do RG \_\_\_\_\_,

\_\_\_\_\_  
autorizo a aplicação desta pesquisa nesta instituição.

São Vicente, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

## **ANEXO B - TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para País ou Responsáveis**

Eu,.....(nome do responsável),  
 RG.....,endereço:.....  
 .....responsável pelo  
 estudante(a)....., matriculado  
 no Curso Semiprofissionalizante Especial I da Escola EMEF União Cívica Feminina, autorizo meu (a)  
 filho (a) a participar de um estudo denominado “A MÚSICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA  
 EM ALUNOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” cujos objetivos e  
 justificativas são: discutir a relevância que a música possibilita para o aprendizado significativo dos  
 alunos na Educação de Jovens e Adultos - EJA do Ensino Fundamental. Com a finalidade de propor  
 uma metodologia de ensino da música voltada para aprendizagem significativa dos alunos da EJA.

A participação do meu dependente no referido estudo será no sentido participar de uma  
 sequência de aulas com atividades escritas e verbais, entre elas, Mapa Conceitual. Recebi, por outro  
 lado, os esclarecimentos necessários sobre o risco mínimo decorrente do estudo no que compete a  
 participar de seis aulas de música e confeccionar um mapa escrito. Levando-se em conta que é uma  
 pesquisa, e os resultados somente serão obtidos após a sua realização. Estou ciente de que a  
 privacidade será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de  
 qualquer forma, identificar meu dependente, será mantido em sigilo. Também fui informado de que  
 posso me recusar o consentimento de participar do estudo, ou retirá-lo a qualquer momento, sem  
 precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Autorizo, também,  
 fotografia e filmagem das atividades para fins acadêmicos. Os pesquisadores envolvidos com o  
 referido projeto são Willian Monteiro dos Santos e Prof Elisete Gomes Natário (orientadora do projeto),  
 ambos vinculados a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e com eles poderei manter  
 contato pelos telefones (13) 99784-5881 e (13) 3228-3400 ramal pós-graduação. É assegurada a  
 assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e  
 esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que eu queira saber antes,  
 durante e depois da participação de meu dependente. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de  
 todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu  
 livre consentimento na participação do meu dependente ....., estando ciente de  
 que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de  
 reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Comitê de Ética em  
 Pesquisa (CEP) (13) 3228-3400 (ou mandar um *email* para [cpq@unimes.br](mailto:cpq@unimes.br)). Recebi uma via deste  
 documento e li e concordo em participar da pesquisa.

São Vicente, de de

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
 Profa. Responsável

## ANEXO C – Termo de Assentimento Informado

Sou o professor Willian Monteiro dos Santos da oficina de música e o meu trabalho é propor uma pesquisa para discutir a relevância que a música possibilita para o aprendizado significativo dos alunos na Educação de Jovens e Adultos - EJA do Ensino Fundamental, por meio da aplicação e desenvolvimento de Mapas Conceituais e de uma Sequência Didática. Ocorrerá na Escola EMEF União Cívica Feminina Praça Rui Barbosa s/n bairro Parque São Vicente.

Quero convidá-lo para fazer parte deste estudo. Você pode escolher se deseja ou não participar. Discutimos essa pesquisa com os seus pais e/ou responsáveis e eles sabem que nós também estamos pedindo a sua concordância.

Seus pais ou responsáveis legais concordam que você participe desta pesquisa, mas não tem nenhum problema se você não quiser participar ou se quiser desistir durante a pesquisa. Construiremos Mapas Conceituais no início e no final de uma sequência de aulas. Peço permissão, também, para filmar e fotografar suas atividades durante essas aulas. Caso você se sinta desconfortável ou incomodado você pode me procurar - Willian Monteiro dos Santos, E-mail: willianmonteiro2014@gmail.com. Mas há coisas boas que podem acontecer após conclusão dessa pesquisa tal como: como propor uma metodologia de ensino da música voltada para aprendizagem significativa dos alunos de inclusão. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar.

Você gostaria de participar da pesquisa sobre a importância da aprendizagem significativa que a música pode possibilitar aos alunos? Caso concorde com o que leu e foi explicado, preencha os dados abaixo:  
Eu \_\_\_\_\_

\_\_\_ entendi que posso dizer “sim” e participar dessa pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo, decepcionado ou triste comigo. O pesquisador tirou minhas dúvidas e converso com os meus responsáveis. Recebi uma via deste documento e li e concordo em participar da pesquisa.

São Vicente, de de

\_\_\_\_\_

Assinatura do aluno

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

## ANEXO D – História da música “Meu limão, meu limoeiro”

### Cover Records - A origem da canção **Meu Limão, meu limoeiro** e suas versões

Quem nunca ouviu os versos: "*Meu Limão, Meu Limoeiro / Meu pé de jacarandá / Uma vez tindolelé / Outra vez tindolalá*"? Se você tem filhos pequenos pode até pensar que esta música foi feita especialmente para o disco *Os Sucessos da Galinha Pintadinha Volume 1000*, só que não...

***Meu Limão, Meu Limoeiro*** foi uma das canções brasileiras mais famosas no mundo. Hoje poucas pessoas se lembram dela - excetuando as crianças que gostam de Galinha Pintadinha. E se você perguntar para as pessoas que viveram os anos 60 no Brasil o autor desta canção, elas lhe dirão com convicção que é do **Wilson Simonal**.

De fato, graças ao sucesso obtido aqui e em outros países da América Latina, não é de se estranhar tal afirmação. A primeira gravação de Simonal para **Meu Limão, Meu Limoeiro** é de 1966, lançada no disco ***Vou Deixar Cair***, quinto álbum de estúdio da carreira de Simonal. O ápice desta cover ocorreu no show de encerramento do Festival Internacional da Canção em 1968 organizado pela Rede Globo. Ao som de **Meu Limão, Meu Limoeiro**, Simonal regeu um coro de 30 mil pessoas no Maracanãzinho.

A origem da cover de Simonal pode ser consultada no livro ***Nem vem que não tem: a vida e o veneno de Wilson Simonal*** do jornalista **Ricardo Alexandre**. Segundo consta nesta publicação, "nos intervalos do programa que apresentava na TV Record em 66, Simonal mantinha a platéia entretida fazendo piadas, imitações e cantando músicas despreziosas". Foi numa destas ocasiões que surgiu a ideia de Simonal gravar sua própria versão de **Meu Limão, Meu Limoeiro**:

No site **Discogs**, é possível identificar que no disco **Vou Deixar Cair** a autoria da composição foi dada corretamente ao pernambucano **José Carlos Burle**.

Realmente, uma das primeiras gravações comercialmente mais exitosas de **Meu Limão, Meu Limoeiro**, realizada pela dupla **Sylvio Caldas e Gidinho** em 1937, carrega o nome de **Burle** em seus créditos.

Porém, ao se aprofundar nas pesquisas, não é possível afirmar quando teria sido composta e nem quem seriam os verdadeiros autores de *Meu Limão*, *Meu Limoeiro*. Alguns pesquisadores acreditam que sua origem tenha raízes no folclore baiano, tendo sido recolhida pela primeira vez na década de 1910 pela pianista **Carolina Cardoso de Menezes** e **Francisco Pereira**, como podemos verificar neste link da **Biblioteca Digital Luso Brasileira**.

Coincidentemente, uma das primeiras gravações que traz Carolina Menezes e Francisco Pereira como autores é datada também de 1937, gravado pelo cantor **Jorge Fernandes** acompanhado da **Orquestra do Maestro Odmair Amaral Gurgel** (o **Gaó**):

Mais tarde, em 1951 a atriz brasileira, cantora e cineasta **Vanja Orico** participou do filme italiano **Mulheres e Luzes** (em italiano, **Luci del Varietà**), o primeiro longa metragem dirigido por **Federico Fellini** com a colaboração de **Alberto Lattuada**. Nele, Vanja faz o papel de uma cigana brasileira e, em uma das cenas, interpreta lindamente *Meu Limão*, *Meu Limoeiro* baseada na versão de **Carolina Menezes e Francisco Pereira**.

Nos registros online do **Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira** consta também que em 1959 a nossa querida e saudosa **Inezita Barroso** regravou *Meu Limão*, *Meu Limoeiro* baseada na versão de **José Carlos Burle**, colocando sua levada caipira para a canção:

Voltando aos anos 60, pegando carona no sucesso de Simonal, seu parceiro e amigo de pilantragem, **Carlos Imperial**, com o seu grupo **A Turma da Pesada** – composto por um time de ótimos artistas "pilantras e da pesada" (no bom sentido) como **Orlando Silveira**, **Wagner Tiso**, **Luiz Marinho** e a dupla vocal **Celma e Célia** – gravaram em 1968 o disco **Pilantrália** que continha um pot-pourri de *Meu Limão*, *Meu Limoeiro* com outros dois clássicos da música brasileira: **Peguei Um Ita No Norte** de **Dorival Caymmi** e **Cabeça Inchada** de **Hervé Cordovil**.

Ouçá a música *Cabeça Inchada* na interpretação de **Solon Sales** feita em 1949 com **Mario Zan e seu Conjunto**:

E aqui uma interpretação de *Peguei Um Ita No Norte* feita pelo próprio Dorival Caymmi gravado em 1945:

Esta versão do grupo de Imperial fez um enorme sucesso também e explodiu nos países vizinhos como Argentina e Venezuela. Naquele 1968, o cantor ítalo-



argentino **Billy Bond** gravou sua versão em espanhol deste pot-porri em seu disco **Yo, Billy Blond**, corretamente indicando os créditos aos três compositores brasileiros, Burle, Caymmi e Cordovil, como podemos conferir aqui:

Ainda em 68, o cantor venezuelano **Henry Stephen** gravou uma adaptação em espanhol intitulada apenas **Limon Limonero** para este mesmo pot-pourri num estilo mais acelerado, misturando ritmos caribenhos. Nela, houve uma pequena modificação na letra original de Meu Limão, Meu Limoeiro, agregando a estória franceses e ingleses. Veja:

*“Mi limón mi limonero  
Entero me gusta mas  
Un inglés dijo yeh yeh  
Y un francés dijo la lá”*

Das versões em espanhol, a de Stephen foi a que obteve mais sucesso, tendo inclusive um estrondoso sucesso na Europa. E acredito que foi a partir dela que começou a confusão sobre a autoria de Meu Limão, Meu Limoeiro. No site **Discogs** podemos ver que o single de 45 rotações de Stephen dá erroneamente crédito apenas a Carlos Imperial:

Talvez este erro se justifique pela versão da turma do Imperial para o disco Pilantrália, porém não conseguimos comprovar.

Pegando carona no sucesso do venezuelano, outros artistas europeus aproveitaram para fazer adaptações para o idioma de seus países de origem. Uma das mais inusitadas que podemos encontrar na internet é a versão deste pot-pourri em finlandês feita pelo cantor **Lasse Mårtenson** em 1969. Confira aqui o vídeo com direito a legenda:

Também de 1969 encontramos a indecifrável versão do grupo dinamarquês **Keld & The Donkeys, Lena & Johnna** para o pot-porri de Limon Limonero:

Curiosamente tanto a adaptação dinamarquesa quanto a finlandesa deram créditos apenas a Carlos Imperial, tudo por conta, ao meu ver, dos créditos incorretos da gravação de Henry Stephen.

Em 1969 também, o cantor **Mats Olin** gravou uma versão em sueco

baseado na versão de Henry Stephen que fez muito sucesso.

Dez anos depois da versão de Olin, também na Suécia, foi gravada uma versão da versão chamada **Citro Citronita** feita especialmente para o desenho **Os Smurfs**. Esta cover lembra aquelas vozes do desenho dos esquilos **Chipmunks...**

É uma pena que o próprio Henry Stephen ou sua assessoria não saibam que se trata de três grandes clássicos da música brasileira. Em entrevista dada ao site **Panorama** em 2016, Stephen falou da magia que há em interpretar Limon Limonero em seus shows e o grande sucesso que ela faz até hoje com o público; mas nada comentou sobre como ela se originou.

Para terminar esta overdose de Limon Limonero ou Meu Limão, Meu Limoeiro, temos a atriz e cantora mexicana **Thalia**, a famosa Maria das novelas **Maria do Bairro, Maria Mercedes e Marimar**, colocando toda sua desenvoltura e talento vocal em 1992 ao reinterpretar este sucesso brasileiro:

Portanto, já sabemos que é mais correto dizer que Meu Limão, Meu Limoeiro é original do folclore nordestino brasileiro. Os créditos aos seus possíveis autores estão aí para serem pesquisados e corretamente creditados. E se alguém por ventura te afirmar que a autoria de Meu Limão, Meu Limoeiro é de Simonal ou do Imperial, é só falar: “nem vem que não tem”! Ah! E também não é da Galinha Pintadinha...

## **ANEXO E – Produtos originados de um Bovino**

### **VOCÊ SABIA QUE DO BOI NÃO SE PERDE NEM O BERRO!**

O aproveitamento de um bovino não se resume somente a produção de carne, leite e seus derivados. Os produtos originados de um bovino estão muito mais presente do que muitos podem imaginar.

São dezenas de segmentos que dependem dos produtos de origem bovina. São classificados em comestíveis, não comestíveis e determinados produtos podem ser enquadrados em ambos, vai depender da preparação, como é o caso do bucho, que pode ser utilizado na culinária para se fazer a dobradinha, ou para extrair a renina, componente usado na produção de coalho, queijo e laticínios. vejamos outras aplicações:

#### **Cabeça bovina:**

A carne da cabeça é utilizada para a produção de embutidos. O miolo, para quem tem um paladar mais exótico, é consumido na culinária, e das glândulas extraem-se hormônios para medicamentos. Do osso da cabeça é fabricado ração e adubo.

#### **Cascos e os chifres bovino:**

Úteis para artesanatos. Das patas extrai-se mocotó comestível, óleo de mocotó para lubrificantes aeronáuticos. Das canelas é obtida gelatina para sorvetes, filmes de raio X, líquidos para extintores e resíduos para fertilizantes, também, pentes e botões.

#### **O Couro bovino:**

Fabrica bolsas, calçados, malas, cintos, roupas, estofados, selas, arreios, bancos de carros, cosméticos, gelatina, chicletes, adesivos, filmes, fósforos, colas e cápsulas farmacêuticas.

#### **As Fezes bovina:**

Serve para adubo orgânico, adubos formulados e também é utilizado na produção de biogás.

#### **O Leite bovino:**

O leite produzido por cada vaca, além de alimentar o bezerro, é também utilizados no consumo humano, na fabricação de queijo, requeijão, manteiga, iogurte, bolachas, biscoitos e pães.

**O Mocotó bovino:**

Os tendões e ligamentos é que são transformados em gelatina e geleias, além de produzir óleos lubrificantes e graxas para couros e máquinas.

**Os Ossos bovinos:**

Os ossos, fonte de cálcio e fósforo, são usados na produção de farinhas utilizadas na alimentação de animais e aves. Uma vez calcinados, são usados na fabricação de porcelana, cerâmica, refinação de prata e fusão do cobre. Em usina de açúcar, utiliza-se o carvão de osso para alvejar e refinar o açúcar.

**O Pelo e a pele bovina:**

Cabelos do rabo, da orelha e limpeza do couro são utilizados na indústria de pincéis, brochas, vassouras, filtros de ar e de combustível.

A pele, depois de tratada, chamada de couro, é utilizada na fabricação de bolsas, calçados, revestimentos (bancos de avião, carros, sofás, etc.), material esportivo (como bolas, tênis, chuteiras e luvas de goleiro) e até em roupas de luxo. Da pele do boi extrai-se o colágeno, substância poderosa utilizada em cosméticos (cremes e esmaltes), e ainda uma gelatina, usada na fabricação de medicamentos, filmes radiológicos e chicletes.

**As Glândulas e mucosas bovina:**

As glândulas: como as supra renais, tireóide, pâncreas, etc, são extraídas substâncias usadas em medicamentos, perfumaria e em laticínios. Por exemplo, a insulina para diabéticos é extraída a partir do pâncreas e a mucosa do bicho vai para a indústria de laticínios, para a fabricação do coalho.

**O Intestino Bovino:**

Do intestino produzem-se fios usados em cirurgias, a gordura é aproveitada para fazer sorvetes e produtos de confeitaria.

**A biliar bovina:**

É usada em produtos farmacêuticos para problemas digestivos e cálculo biliar, também pode ser seco e vendido para países do Oriente.

**O sangue bovino:**

Até o sangue dos bovinos é aproveitado para produção de plasma, soro e farinha de sangue ou sangue solúvel. O plasma é usado na fabricação de embutidos e do soro, confeccionam-se vacinas. A farinha de sangue é aplicada como

fertilizante, por causa do alto teor de nitrogênio. O sangue solúvel é desidratado e aplicado em ração animal e na cola de madeira compensada.

#### **O Sebo bovino:**

Já o sebo, que não é comestível, se transforma em matéria-prima para a indústria farmacêutica, de sabão, sabonetes, detergentes, shampoos, tintas, pneus, lápis, velas, além de se extrair a glicerina, que tem várias utilidades, inclusive na fabricação de explosivos.

#### **As Tripas bovina:**

Usada na indústria de embutidos, no encordoamento de raquetes de tênis, na linha catgut (fibra natural de grande elasticidade e tenacidade), e em fios para suturas de cirurgias.

Até a veia aorta é usada pela medicina e nem os lábios do animal são desperdiçados.

Estes são alguns exemplos, e como podemos ver tudo é aproveitado. Tem um ditado que diz “do boi só não se aproveita o berro”. Mas hoje podemos dizer que do boi se aproveita tudo, inclusive o berro, que é utilizado na composição de trilhas sonoras de filmes, novelas e canções.

De fato, os bovinos nos surpreende, pois hoje tem até boi artista. Basta lembrar o exemplo do Boi Bandido, que tinha até cachê de dar inveja a muitos famosos das telinhas.

E por fim, até a histórias envolvendo bois tem serventia. Além de bons “causos” que são contados pelos cantos do Brasil, vemos outras aplicações. A escola de samba de São Paulo chamada, Império da Casa Verde, ganhou o carnaval de 2006, e utilizou como enredo a história do gado Nelore no Brasil.

**MUITO ALÉM DO BIFE E DO CHURRASCO !**