

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Maria Aparecida da Silva Messias
Centro Universitário Geraldo Di Biase
mariaaparecidacidinha@hotmail.com

Resumo

O estudo tem como objetivo analisar o modo como o trabalho com música interfere nos processos cognoscitivos dos alunos com deficiência intelectual, assim como em seus comportamentos socioafetivos. Tem abordagem qualitativa, de caráter descritivo e faz uso de procedimentos de pesquisa bibliográfica e de campo. Tem como referencial teórico Howard Gardner por suas aproximações tanto com a música quanto com o trabalho com pessoas que apresentam deficiência intelectual. É possível inferir que a música pode ser utilizada como meio para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos estudados.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Música. Aprendizagem. Desenvolvimento.

Introdução

Neste estudo abordamos a inteligência musical e sua atuação na cognição das crianças com deficiência intelectual, bem como o modo como esta cognição se comporta diante da apreensão de conhecimentos por meio do trabalho com música.

A música é uma arte que envolve o ser humano, atua no campo das emoções, assim como na cognição; sensibiliza e dá prazer; provoca reações diversas e tira o sujeito de sua condição de isolamento e desinteresse. Portanto, buscamos demonstrar o modo como o trabalho com música interfere nos processos cognoscitivos dos alunos observados, assim como em seus comportamentos socioafetivos.

Para a análise, utilizamos as anotações da professora de uma classe que atende crianças com diferentes deficiências em uma turma regular da unidade escolar especializada – APAE Educadora – no município de Pinheiral. O estudo surgiu do trabalho realizado em 2015, que utilizou a música como meio para o estabelecimento

de comunicação com esses alunos, como tentativa de se estabelecer maior integração entre eles e a professora, possibilitando novos aprendizados.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, de caráter descritivo, tendo em vista que pretendemos, no primeiro momento, delinear o modo como a música contribui com o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, utilizando-se de levantamento bibliográfico sobre o tema em foco por meio de leituras dos livros, artigos e outros textos acadêmicos do referencial teórico, assim como de outros autores.

Em um segundo momento, aplicamos procedimentos de pesquisa documental, nos quais coletamos os dados nos relatos da professora sobre o desenvolvimento das atividades com música realizadas com os estudantes. Nestes relatos também estavam contidos os registros das reações desses alunos. Os dados coletados foram analisados e interpretados de acordo com os referenciais teóricos adotados.

Como referencial teórico destacamos Howard Gardner por ter sido ele o idealizador da teoria das Inteligências Múltiplas, na qual inseriu a música. O autor acredita que a criança nasce com várias habilidades e uma delas é a habilidade musical. Como todo o ser humano necessitando assim de estímulo, para o desenvolvimento dessas potencialidades, tanto no meio familiar como dentro de sala de aula. Segundo Gardner (1995, p. 21), “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”.

Breve histórico e a construção do conceito de deficiência

A ideia atual sobre deficiência foi construída a partir de uma história que teve início ainda na Antiguidade, passando pelo período medieval e chegando ao século XVIII com uma concepção de que a pessoa com deficiência estava possuída

por seres demoníacos ou detentoras de poderes sobrenaturais. Até então, não se tem notícias de quaisquer tipos de atendimento a essas pessoas.

De 1700 a 1860, o mundo vivenciou uma fase em que florescia o pensamento de que todos foram criados para viverem em um contexto de igualdade, com direito à liberdade e à vida feliz. A defesa da igualdade de direitos não excluía as pessoas com

deficiências o que gerou ações no sentido de lhes prestarem assistência. Esse período alimentou certo entusiasmo ao atendimento da pessoa com deficiência, o que possibilitou o surgimento dos primeiros esforços de acolhimento de forma sistematizada, sendo possível reconhecer o nascimento da educação especial na Europa nos primórdios dos anos de 1800.

O campo da Educação Especial foi muito influenciado por Jean Marc Itard (1774-1838), que acreditava no efeito favorável da estimulação, de tal forma que durante cinco anos prestou atendimento educacional ao menino selvagem Victor, encontrado na floresta de La Caune (França), o que lhe rendeu o título de pioneiro da educação especial de deficientes intelectuais (PESSOTTI, 1984).

Itard (apud CARVALHO, 2000) exerceu influência em pesquisadores da área, que passaram a pensar que as pessoas com deficiência poderiam ser tratadas, treinadas e reintegradas à comunidade como seres humanos produtivos. Entretanto, seu otimismo foi exagerado para a época trazendo assim o período considerado como o da desilusão (1860-1890), tendo em vista os resultados obtidos com os deficientes severamente comprometidos, que não alcançaram a esperada “cura” de suas deficiências ou sua total integração como membros “normais” da sociedade.

Entre 1890 e 1925, o retrocesso foi grande porque os deficientes eram considerados como fracos de espírito e, portanto, deveriam passar por um controle de natalidade. Em alguns países, chegou-se ao ponto de serem decretadas leis para a esterilização da pessoa com deficiência.

Algumas mudanças começaram a partir de 1925 após a Primeira Guerra Mundial, quando os soldados que voltaram dos campos de batalha apresentando graves distúrbios (confundidos com deficiência), reivindicavam atendimento. Essa necessidade despertou a classe médica para o atendimento a outras pessoas que apresentavam distúrbios semelhantes, o que acabou por gerar novas atitudes de apoio às pessoas com deficiências.

Nos anos seguintes, descobertas científicas contribuíram para novas concepções sobre deficiência, trazendo à luz a compreensão de que a deficiência deveria ser objeto de estudos e interesses científicos e não de descaso e rejeição. Assim, o Período de 1950 a 1960 revelou um clima de mais aceitação da pessoa com deficiência, ampliando o interesse pelo seu atendimento nos países mais

desenvolvidos, o que veio a ganhar esforços durante o movimento pelos direitos humanos na década seguinte.

Nos Estados Unidos, durante os anos de 1970 e 1980, a legislação garantia atendimento educacional para todas as pessoas com deficiência, sobretudo os mais comprometidos. As famílias desse país descobriram os recursos judiciais como um meio de fazer valer os direitos de seus filhos ao adequado atendimento. Nesse período, os estados brasileiros mais desenvolvidos já contavam com legislações locais que recomendavam o atendimento educacional especializado. Entretanto, nossa sociedade não evoluiu, pois, a atenção a esses alunos consistia muito mais em cuidados pessoais e assistenciais do que em atendimento educacional. Os pais viam na instituição um local seguro para deixar seus filhos para que pudessem trabalhar e cuidar dos interesses da família.

A partir dos anos de 1980 até os dias de hoje, o atendimento à pessoa com deficiência apresentou muitos avanços tanto no mundo quanto no Brasil considerando as Conferências Mundiais que trataram desse tema e as leis delas resultantes. No caso brasileiro, os resultados foram percebidos principalmente na Constituição Federal (1988), que prioriza o atendimento educacional especializado (art. 208), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

A deficiência intelectual na atualidade

De acordo com a Associação Americana de Intelectual e Deficiência Intelectual (AAIDD), a maior e mais antiga organização mundial, o termo deficiência intelectual está relacionado às limitações significativas de áreas específicas que compõem tanto o funcionamento intelectual como o comportamento adaptativo da pessoa comprometendo habilidades sociais e práticas do cotidiano levando a uma menor capacidade de raciocínio lógico. Entre essas práticas incluem a insegurança para o enfrentamento de determinadas situações do dia a dia, ou noções de perigo e a demora para adquirir essa condição de saber como se comportar, como cuidar de si mesmo, tomar banho de se alimentar com independência.

A pessoa com deficiência intelectual é capaz de aprender e se desenvolver, porém, em um tempo maior, considerando que demora um pouco mais para assimilar, compreender e apreender, não na totalidade, o que não impede que sejam desenvolvidas várias outras competências e habilidades.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 103)

A Deficiência já teve várias nomenclaturas como anormalidade, retardo mental etc., assim como a pessoa com deficiência já foi tratada como anormal, retardada, excepcional, deficiente, portador, deficiente mental. Ressalte-se que esses nomes devem ser considerados como um processo evolutivo que foi se configurando na medida em que o conceito de deficiência foi se modificando. Tal evolução foi sentida nos últimos anos, tendo em vista as Conferências Mundiais como as de Salamanca e a de Guatemala. Além disso, contribuiu também para a mudança dos nomes, outros órgãos mundiais como a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) atualmente Associação Americana de Intelectual e Deficiência Intelectual (AAIDD)¹, que especifica em seu conteúdo que a forma correta para nomear qualquer deficiência é “pessoa com deficiência” e quando o referido for direcionado para deficiência da cognição é, portanto, “deficiência intelectual”.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015):

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, art. 2º) (grifos nossos)

¹ AAIDD. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Disponível em: <http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.V8tP_fkrLIU> Acesso em 20 set. 2016.

Percebemos que a lei brasileira ainda faz distinção entre os termos “mental” e “intelectual”. Entretanto, não há explicações da lei que possibilitem a compreensão desta distinção.

Definindo educação especial

A educação especial passou por modificações no decorrer dos tempos, pois outrora a deficiência era vista de uma forma negativa e as pessoas que nasciam com algum “defeito” genético tanto físico quanto intelectual ora ficavam em cárceres privado ora eram entregues a religiosos ou, ainda, eram assassinadas. Quando não eram vistas como uma aberração, acreditavam ser um castigo divino. Portanto, tal como uma peça defeituosa, a pessoa com deficiência era considerada inútil e descartável.

Atualmente, quando falamos de educação especial, há uma aceitação maior. Os preconceitos ainda são vários, no entanto, a pessoa com necessidades educacionais especiais tem tanto direito quanto qualquer outra pessoa e pode apresentar aptidões que permitem sua atuação em diferentes áreas profissionais.

Muitos não acreditam nas potencialidades da pessoa com deficiência, não acreditam na sua capacidade de superação, na força que a movimenta e/ou impulsiona. Com isso pensam que estas não são capazes de aprender. Mas é no contexto da educação especial, ou seja, do ensino especializado em uma escola inclusiva, que a pessoa com deficiência vai desenvolver suas potencialidades, suas qualidades físicas e intelectuais que a torne capaz aprender, desenvolver habilidades e competências, enfim, de exercer qualquer profissão.

A educação especial é, portanto, “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, Art. 58). A educação especial envolve currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização específicos e sistema avaliativo adequado, voltados a esta modalidade. Quando é vista como integrante dos processos de ensinar e aprender, se constitui em um processo educativo que cria alternativas que garantem

a aprendizagem a todas as pessoas com deficiência, independentemente das restrições acometidas – “física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória” – como assinala a Declaração de Guatemala (BRASIL, 2001, Art. 1) por essas pessoas.

O profissional para atuar na educação especial não precisa de receitas prontas ou uma cartilha que o direcione. Ele precisa conhecer a pessoa sob sua responsabilidade, oferecer-lhe estímulos apropriados, acompanhar o seu desenvolvimento por meio de observação e instrumentos avaliativos diagnósticos. Também é necessário que o professor busque a inovação, use a criatividade e encontre o fio condutor do trabalho com a pessoa com deficiência. Um exemplo a ser dado é o trabalho com música, conforme será posteriormente explicitado neste trabalho.

A música no contexto da inteligência humana

Durante muito tempo acreditamos que a inteligência correspondia a uma única capacidade do ser humano. De um lado, como pensavam os inatistas², a inteligência era finita, herdada e imutável, sem qualquer influência do ambiente, pois se constituía em um potencial biológico. De outro lado, alguns behavioristas³ entendiam a inteligência como um comportamento inteligente. Entretanto, nas primeiras décadas do século XX, com o avanço de alguns estudos, outros teóricos trouxeram novos conceitos em relação à inteligência, como foi o caso dos cognitivistas e interacionistas⁴.

Para os cognitivistas, a inteligência é resultado da hereditariedade, mas não somente, tendo em vista que o ambiente afetará drasticamente o sujeito e todas as suas capacidades cognitivas. Essa ideia é compartilhada com os interacionistas, pois

² Diz-se daquele que compõe a corrente da Psicologia que compreende o homem como algo que nasce pronto e acabado, sem que o ambiente exerça quaisquer pressões e/ou influências em sua formação cognitiva.

³ Adeptos ao Behaviorismo, concepção da Psicologia que acredita no poder do ambiente sobre a formação dos indivíduos. Tem Skinner como seu principal expoente no campo da educação.

⁴ Os cognitivistas e interacionistas compreendem que a aprendizagem decorre da capacidade cognoscitiva do ser humano (capacidade de aprender) e, portanto, a aprendizagem se dá pela ação inteligente do indivíduo sobre o ambiente. Assim, a aprendizagem decorre da reciprocidade entre eles.

estes acreditam na interação entre o sujeito e o ambiente, como é o caso de Jean Piaget. Assim, hereditariedade e experiência juntas possibilitam que o ser humano seja capaz de aprender, de se adaptar às novas situações, de resolver problemas, de estabelecer relações, de compreender, de inventar e de criar.

Com o avanço das ciências, houve uma evolução no conceito de inteligência, ao ponto de chegarmos a teoria das inteligências múltiplas idealizada na década de 1980, por uma equipe de pesquisadores liderada por Gardner (1994).

Observamos que o teórico não chamou essas inteligências de talentos, pois em seu conceito, chamá-las assim seria pouco, considerando o que a inteligência é capaz de realizar. Em sua teoria discorda da inteligência como um fator hereditário, associando-a à capacidade de resolver problemas. Além disso, Gardner concluiu que a inteligência não é única, mas trata-se de um conjunto de habilidades cognitivas desenvolvidas diferentemente nos seres humanos.

Gardner caracterizou essas habilidades como tipos de inteligência que, a princípio, constituíam-se em sete: lógico-matemática, capacidade de lidar com objetos e abstrações como os números e solucionar problemas; linguística, habilidade de lidar com as palavras, ler, escrever e se comunicar; musical, usada para compor, executar, perceber e sentir os sons, melodias, ritmos e todos os elementos da música; espacial, relacionada à visualização de formas, ao sentido de orientação e ao equilíbrio; corporal-cinestésica, controle do corpo em relação ao movimento e à destreza; interpessoal, capacidade de compreender o estado de espírito das outras pessoas; e, por fim, intrapessoal, capacidade de entender e gerenciar os próprios sentimentos, desejos e frustrações.

Posteriormente, Gardner identificou outras inteligências além das já mencionadas como a inteligência naturalista, que de acordo com Thomas Armstrong (2001), destaca a habilidade para se relacionar com o ambiente natural, assim como atuar no reconhecimento e classificação das numerosas espécies da flora e da fauna. Recentemente, assinalou a inteligência existencialista, que apregoa a fé e a religiosidade. De acordo com Gardner

É de máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós somos todos tão diferentes, em grande parte, porque possuímos

diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos neste mundo. (GARDNER, 1987 apud ARMSTRONG, 2001, p. 13)

A inteligência até então era medida através de testes de QI. Mas Gardner, insatisfeito com os testes psicométricos tradicionais que aferiam apenas as inteligências lógico-matemática e verbal, também conhecida como linguística, verificou que os seres humanos possuem aptidões que se sobressaem umas sobre as outras. Este pesquisador constatou, portanto, que a inteligência é algo multidimensional, isto é, tem múltiplas dimensões podendo ser percebidas em níveis e campos variados.

Em nossos estudos, estaremos abordando a inteligência musical, sua atuação na cognição das crianças com necessidades educativas especiais. Em particular, aquelas com deficiência intelectual, bem como o modo como esta cognição se comporta diante da apreensão de conhecimentos por meio do trabalho com música.

Gardner fez referência a uma criança com transtorno do espectro do autismo. O autismo, caracteriza-se como um transtorno do neuro-desenvolvimento infantil que tem como principais características as dificuldades de interação social e de comunicação, apresenta comportamentos repetitivos e interesses restritos. Para o autor, mesmo essa criança apresentando comportamentos incomuns, possui inteligência, embora admita que algumas de suas habilidades estejam adormecidas, precisando ser despertadas e/ou desenvolvidas. Ao ser estimulada, esta criança foi capaz de repetir, de forma precisa, qualquer melodia do repertório que lhe foi apresentado em seu meio. Gardner verificou, portanto, que a música favorece a aprendizagem das pessoas com deficiência, porque muitas delas apresentam inteligência musical.

A linguista Ursula Bellugi juntamente com o neurocientista e músico Daniel Levitin, ao estudarem pessoas com síndrome de Williams, verificou que com esta síndrome tendem a desenvolver o gosto e um talento musical apurado e respondem à música em um nível emocional. Segundo Bellugi e Levitin:

As pessoas com síndrome de Williams [...] mostravam uma boa compreensão, embora implícita, do ritmo e de seu papel na gramática e na forma musical. Não só o ritmo, mas todos os aspectos da

inteligência musical pareciam desenvolvidos em alto grau e em vários casos precocemente nas pessoas com síndrome de Williams. [...] indivíduos com síndrome de Williams realmente apresentam um grau muito mais elevado de “musicalidade” e envolvimento com a música do que as pessoas normais. (apud SACKS, 2007, Seção 24, s/p)

Para Gardner, as inteligências estão relacionadas à capacidade de criar e de resolver problemas e, para tanto, diferentes áreas do encéfalo são acionadas. Por esta razão, o autor assinala que a música pode ser meio de ensino para as pessoas com deficiência, pois envolve diferentes partes do cérebro, o que contribui para sua ativação e, conseqüentemente, contribui para a aprendizagem.

O processamento musical envolve 3 etapas: percepção musical, reconhecimento e emoção. Córtex auditivo primário e o giro temporal superior são áreas responsáveis pela percepção musical. O córtex primário é sensível a percepção do tom, enquanto o de associação auditiva é sensível aos processamentos mais complexos lineares como a melodia e não lineares como a Harmonia. O ritmo é processado no cerebelo, nos gânglios basais e nos lobos temporais superiores. O reconhecimento música e a emoção envolve o orbito-frontal e o sistema límbico, eles estão envolvidos com a memória musical e com as emoções ligadas a música. (MIRANDA, 2013)⁵

Por afetar diferentes locais no encéfalo humano, a música pode ampliar a capacidade de raciocínio, além de possuir apresentar efeitos terapêuticos já comprovados por estudiosos da área. Além disso, ela é tão envolvente que penetra o mais profundo ser, um lugar invisível aos olhos, no entanto, tão sensível ao ponto de alcançar o ser humano, proporcionando alívio à dor, sensações de prazer e estímulos ao indivíduo para a realização de atividades e ações, contribuindo com o processo de interação entre o sujeito e o mundo que o cerca. A música tem o poder de transformar o conhecer em saber.

Arnold Schoenberg, citado por Gardner (1994) em sua obra, conceitua a música da seguinte forma:

⁵ MIRANDA, KAIQUE. **O Poder da Música no Cérebro** – resenha do artigo “Music and epilepsy: A critical review”. Postado em 29 nov. 2013. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=1201>> Acesso em: 30 ago. 2016.

A música é a sucessão de sons e combinações de sons organizados de modo a exercer uma impressão agradável ao ouvido e sua impressão à inteligência é ser compreensível [...]. Estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais e [...] esta influência nos faz viver num paraíso de desejos preenchidos [...] (SCHOENBERG apud GARDNER, 1994, p. 82)

A inteligência musical, portanto, manifesta-se por meio de habilidades para apreciar, produzir ou reproduzir uma peça musical, discriminar sons, perceber temas musicais, além de demonstrar sensibilidade para ritmos, texturas e timbres. Segundo Schoenberg (apud GARDNER, 1994), as áreas cerebrais responsáveis por essas capacidades, fazem com que alguns sujeitos apresentem habilidades impressionantes para a música. Os hemisférios cerebrais, que estruturalmente parecerem espelhados, apresentam funções diversas. Enquanto a porção superior esquerda é responsável principalmente pelo processo de ritmos a direita exerce funções relativas à memória auditiva, armazenagens futuras, além de realizar comparações de tons. O hemisfério direito do cérebro, portanto, processa principalmente melodia, harmonia e timbre.

No lobo frontal esquerdo ocorre a distinção entre ritmos, acordes e intervalos; o hemisfério direito é uma área de comparação de tons e também de relações rítmicas mais complexas. No lobo parietal esquerdo localizam-se as áreas promotoras que processam as relações rítmicas muito simples; o ritmo é percebido pelo córtex motor e pelo cerebelo, o que explica, às vezes, realizarmos movimentos percussivos enquanto ouvimos músicas ou que tenhamos vontades de nos movimentar e dançar.

O sistema límbico é responsável por regular as emoções de todos os indivíduos. Isto ocorre porque existe uma área relacionada à sensação de prazer que envolve um circuito gerador de recompensa cerebral. Esse circuito se inicia na Área Tegmentar Ventral envolve o núcleo Accumbens e termina no córtex pré-frontal. Nesta via, os neurônios, que são células do sistema nervoso são dopaminérgicos, isto é, na junção entre a parte final de um neurônio (axônio) e a parte inicial de outro (dendrito) existe uma fenda na qual é liberado um neurotransmissor denominado de dopamina. A dopamina produz um impulso elétrico que passe adiante informações que permitem aos neurônios se comunicarem. Este processo é chamado de sinapse.

A dopamina liberada se junta aos receptores presentes nos neurônios pós-sinápticos e o impulso elétrico é passado adiante causando a sensação de prazer.

Acreditamos, portanto, que a música é capaz de contribuir com este processo, ampliando a sensação de prazer e causando no indivíduo diferentes manifestações de caráter cognitivo e emocional. Foi o que pudemos verificar ao utilizar a música como meio didático para o trabalho realizado em sala de aula com crianças que apresentavam deficiência intelectual de diferentes síndromes.

Como compreendemos a música

Em qualquer lugar que se procure, o conceito de música será sempre o mesmo, pois, a música é uma arte, mas também é uma ciência e quando ela é ouvida, é também sentida, como se vibrasse todo o ser, como se este ser fosse um instrumento tocado de uma forma especial. A música envolve, penetra, transforma, estimula, e emociona, podendo alternar entre a expressão de sentimentos como a tristeza, euforia, alegria lembranças e saudades. Quantas vezes ao ouvir uma canção a pessoa sente saudades de algo que já vivenciou, de alguém que passou pela sua vida, uma brincadeira da qual participou, entre outras lembranças emocionais?

Ao estudar a neurociência o ser humano passou a compreender um pouco do cérebro. Percebeu, então, que a música afeta diretamente as estruturas emocionais. Essas estruturas podem ser ativadas, se lhes são proporcionadas atividades que causam prazer. A estrutura cerebral é compreendida segundo Relvas (2011, p. 93) como:

- Cérebro reptiliano (corpo esfriado e ventral e gânglios basais)
- Amígdala
- Hipotálamo
- Córtex cingulado
- Córtex pré-frontal (conectada com o tálamo, a amígdala cerebral e outras áreas subcorticais).

Não podemos esquecer que a música traz uma sensação de prazer, logo está relacionada a esta estrutura cerebral da emoção. Entende-se que a emoção é o

resultado de atividades de regiões encefálicas, ou seja, é todo circuito neuronal que controla o comportamento emocional e seu processo.

O sistema límbico está envolvido com a natureza afetiva das sensações do indivíduo, sensações estas que podem se manifestar de uma forma negativa ou positiva, como recompensa ou correção. Os centros de recompensas fazem relação com serenidade e tranquilidade e os centros de punição estão relacionados ao medo, desprazer, pavor, dor e mal-estar. Compreendemos então que os centros de recompensa e punição são controladores importantes das nossas atividades físicas, desejos, aversões e motivações.

Faz-se necessário diferenciar emoção e sentimento: a emoção é o que sente o sujeito (raiva) e o sentimento é o que eu descrevo como emoção, logo o sentimento são representações em imagem das emoções e ocorrem no plano consciente. A música tem essa capacidade de mexer com a cérebro e por si só refletir sobre o corpo. A música é entendida como pura vibração é um sentimento que se consegue descrever, porque emociona.

A música está dividida em vários campos como teoria musical, ritmo, solfejo, percepção, harmonia, contraponto, composição, regência, entre outras ciências. E está ao redor de cada ser sobre a terra, porque ela é o som, e não importa a que distância alguém possa estar, perto, longe, no mais alto monte, se parar, ouvirá o som da brisa do vento passando, o cantar dos pássaros, o vento batendo na relva. Ao estar em uma alta montanha sozinho e de repente alguém solta um brado. Ao longe se ouvirá um eco. Esse som emitido ocorre quando uma onda sonora encontra um obstáculo à sua frente, ela pode retornar à sua fonte por reflexão causando o eco. r

Ao buscar embasamento teórico e resposta para se compreender o proceder sobre a existência do som depara-se com a seguinte afirmação de Kolb e Whishaw (2002, p.348 apud VICTORIO, 2008, p.21):

Uma árvore caindo produz ondas sonoras, mas não som. O som não existe sem um cérebro para criá-lo. A única razão para experimentarmos o som é que as informações vão do ouvido para uma região do cérebro que a converte em atividade neural no que então percebemos o som. O cérebro pode igualmente converter em atividade essa atividade neural em alguma outra sensação subjetiva. Por exemplo, imagine que o ouvido tenha sido conectado ao sistema visual. O som da árvore caindo agora se tornaria uma experiência mais

visual que auditiva, pois o sistema visual não saberia que informação veio ao ouvido. É difícil imaginar como o barulho de uma árvore caindo “pareceria”, mas, de qualquer forma, nós não experimentaríamos o som. O som é produto do sistema de processamento auditivo específico que possuímos. Sem esse sistema, não há som do modo que conhecemos. (VICTORIO, 2008, p.21)

Para os autores, portanto, só há som porque há um ser vivo capaz de percebê-lo, tendo em vista que é por meio dos ouvidos que se captam os sons, mas é pelo cérebro que este mesmo som é processado.

A música, portanto, considerada como som, é capturada pelos nossos ouvidos, mas é encaminhada ao hemisfério cerebral que a conduz e a transforma em emoção. A emoção, por sua vez, a transforma em uma representação imagética que é simbólica, ou seja, em sentimento.

O trabalho com música na aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual e outras deficiências

Deu-se início no ano de 2015 as atividades envolvendo música em sala de aula a partir das necessidades de comunicação e integração entre professor-aluno e aluno-aluno, buscando beneficiar novas aprendizagens das crianças com deficiência intelectual e outras deficiências incluídas nas classes regulares de uma instituição educativa no município de Pinheiral.

A música, até então, era utilizada de forma a proporcionar um momento de relaxamento. Ao final da música todos estavam com sono. Entretanto, havia um incômodo em relação a utilização da música, pois acreditávamos que faltava algo de pedagógico nesse trabalho. Acreditávamos na necessidade de estimular a aprendizagem de uma forma mais prazerosa e lúdica. Foi quando a música começou a fazer parte das aulas e da rotina diária. E foi, então, que passamos a utilizar a música em outros contextos. Assim, para cada conteúdo proposto, uma música era elaborada para enriquecimento das aulas e estímulo aos alunos.

Antes da utilização da música, os alunos não davam retorno em relação às atividades propostas. E foi a música que trouxe as primeiras mudanças nos

comportamentos. Os alunos começaram a dar resposta brincando com os conceitos trabalhados e a participarem das brincadeiras com mais prazer. Começaram a identificar relações matemáticas como embaixo, em cima, a brincar de esconder objeto, a reconhecer cores e letras do alfabeto.

Em decorrência desse retorno proporcionado pelo uso da música, elaboramos um projeto envolvendo toda a escola, incluindo crianças do atendimento especializado, com as professoras e técnicas da unidade escolar que viram a necessidades desse trabalho. A música passou então a ser utilizada como recurso pedagógico. Ressaltamos que sua utilização não foi utilizada com fins terapêuticos, tendo em vista que somente poderia ser aplicada por especialistas. Nossa intenção foi utilizá-la na sala de aula como recurso estimulador que possibilitasse movimento, estímulo à ação, socialização etc.

No projeto, sempre que possível, os conteúdos eram ensinados com uma música composta pela própria professora. As letras das canções são simples, com versos curtos e melodias em grau conjunto, ou seja, com conclusão de frases melodicamente facilitadoras da memorização. Vejamos alguns exemplos.

Para ensinar as cores utilizamos a seguinte canção:

*O céu é azul, o sol é amarelo.
A lua, as estrelas são amarelas também.
Se olho o ambiente vejo verde também.
Se vejo florescer, vejo vermelho também.*

Em um dia de chuva, aproveitamos para apresentar noções sobre o ambiente:

*A chuva molha, o sol esquentar.
Os dois juntos se completam
Fazem parte da Natureza.*

*Se a água acabar
O que será do planeta?
Acaba também a vida*

E com ela a Natureza.

Com a chegada da Primavera, a canção foi a seguinte:

*Primavera, Primavera, Primavera
Ela chegou, ela chegou, ela chegou.*

*Os passarinhos, borboletas
Alegram a vida...*

*Querem ver borboletas? Borboletas?
Cuidem do seu jardim.*

Percebemos que os alunos gostavam mais quando as canções repetiam diversas vezes as mesmas palavras. Além disso, pelo modo lúdico como a professora utilizava as músicas, esses jovens que participavam do projeto tendiam a se soltar mais, a realizar movimentos e ações que antes se mostravam tímidos para realizar.

Antes do trabalho com música, esses alunos mostravam-se desanimados para certas atividades, principalmente aquelas que envolviam caminhada, natação e atividades extraclases, assim como demonstravam autoestima baixa. No entanto, a música conseguiu despertá-los e estimulá-los, elevar a autoestima, provocar a vontade de dançar, enfim, a realizar atividades que antes não faziam.

Esses alunos, que não gostavam de atividades extraclasse, participaram do sarau musical na Praça da Cidade; estiveram tocando instrumentos de percussão; pandeiro ao som do violão, e todos cantaram juntos. Em nenhum momento houve a necessidade de obrigá-los, pois estavam ali por livre e espontânea vontade, por gostarem de música.

Há também na escola um coral no qual todos são participantes, ensaiam músicas para o natal e sempre estão sendo convidados para cantarem em outros lugares. O coral tem feito a diferença na vida dessas pessoas com deficiência intelectual. Elas se percebem importantes tanto no aspecto pessoal quanto no aspecto social.

O trabalho com música está possibilitando que esses estudantes desenvolvam também, outras habilidades que favorecem sua autonomia e contribuem para a vida cotidiana, pois, aprender cantando tornou-se prioridade na sala de aula, e faz parte da rotina dos alunos. Entre os alunos, há alguns casos que aqui serão expostos a título de exemplo.

A aluna MK (iniciais fictícias), que todos os dias é a primeira a chegar à escola, recebe a professora com o violão na mão. Nos primeiros tempos, MK não parava em sala de aula, demonstrava desinteresse e poucos resultados em relação à escolarização. Atualmente, ela reconhece o seu nome em meio a outros, mostra-se com outra postura em sala de aula e raramente dá seus antigos passeios pela escola.

O aluno PL (iniciais também fictícias), com paralisia cerebral, com a utilização da música que explora as letras do alfabeto, acompanha cada letra apontada no momento em que ela aparece na canção. Deixa claro que reconhece cada letra e as identifica quando se utiliza comunicação alternativa com ele. Sua canção preferida é a seguinte:

*Vou na escola para estudar
O A B C vou aprender
A B C D ... E F G ... H I J L ... M N O P Q ...
R S T ... U V X Z.*

*Vou para escola estudar
O meu nome aprender
A minha letra é o P.
PL eu vou escrever.*

Entre os alunos atendidos na instituição, encontra-se o jovem surdo JS (iniciais fictícias). Nos primeiros tempos, os profissionais da escola não acreditavam nas habilidades musicais do aluno. Ocorre que a música, com seu processo vibratório, possibilita que uma pessoa surda seja capaz de sentir a música, o que corresponde entre as pessoas ouvintes ao “escutar”. Em pouco tempo, JS estava participando de uma banda de tambores. Hoje é componente da banda da APAE educadora, em

Pinheiral. Sente-se parte integrante e importante da banda e já ganharam vários concursos relacionados à banda de tambor.

A música pode ser sentida por JS. E por que não dizer ouvida? Ele percebe cada vibração, de cada batida no tambor. É como se ele não tivesse nenhuma deficiência auditiva quando toca. JS integra-se à música como a música o envolve. É como se ambos tornassem um só ser. Pois, acreditamos que ela tem o poder de transcender a alma.

Na instituição onde foi realizado o projeto há, além das classes regulares, o atendimento de especialistas na área da saúde para crianças que estão incluídas em outras instituições. Quando essas crianças vão ao atendimento neurológico e escutam o som do violão, logo correm para a sala de aula. Ali sentam-se e começam a repetir os movimentos e a esboçarem os sons da melodia.

Ao pais dessas crianças, quando ouvem a música e percebem o interesse dos filhos chegam a pedir se podem adentrar à sala para que seus filhos participem daquele momento.

Considerações finais

O presente trabalho apontou a música como um recurso facilitador da aprendizagem, estimulando o cognitivo, a percepção, a atenção e a concentração, de forma lúdica proporcionando, também, o desenvolvimento da oralidade e da capacidade de comunicação, de forma convencional e não convencional.

Através deste estudo compreendemos que a música em uma sala de aula precisa ser utilizada com uma intencionalidade, pois, é a intencionalidade que contribui para a modificação dos comportamentos, gerando aprendizagem.

A pessoa com deficiência intelectual, do mesmo modo que as crianças não deficientes, podem perceber, apreender e se relacionar com os sons, com melodias, ritmos e harmonia, do mesmo modo que podem se relacionar com o mundo por meio desses elementos musicais.

Acreditamos, portanto, que a música é capaz de afetar o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, no que se refere aos aspectos

cognitivo, emocional, social e corporal. A música envolve a pessoa, pois permite a manifestação de suas emoções, sentimentos e sensações, favorecendo a interação do sujeito com o mundo que o cerca.

Ressaltamos que a música tem a função de ensinar e emocionar ao mesmo tempo, proporcionando tanto ao educador quando ao educando momentos inesquecíveis de aprendizagem e interação. Pois a música, como vimos, transcende a alma.

Referências

AAIDD. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities**. Disponível em: <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.V8tP_fkrLIU> Acesso em 20 set. 2016.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BRASIL. **Lei Federal, Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Declaração da Guatemala**. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 2001.

_____. **Lei Federal nº 13.146/15**. Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 7 julho 2015. Disponível em: <<http://www.cenepe.com.br/instituida-a-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso em 19 set. 2016.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Deficiência Múltipla**. V. 1. Fascículos I, II, III. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2000.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

MIRANDA, KAIQUE. **O Poder da Música no Cérebro** – resenha do artigo “Music and epilepsy: A critical review”. Postado em 29 nov. 2013. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=1201>> Acesso em: 30 ago. 2016.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição a ciência. São Paulo: T. A. Queiroz / EDUSP, 1984.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e Transtornos de Aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5ed. RJ: Wak, 2011

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

VICTORIO, Márcia. **Impressões Sonoras**: Música em Arte terapia. Rio de Janeiro: Wak, 2008.