

APRECIÇÃO MUSICAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Melody Lynn Falco Raby

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

melfalco@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

valeria.luders@gmail.com

Comunicação

Resumo:

A pesquisa teve por objetivo a investigação da aprendizagem da apreciação musical em crianças com deficiência intelectual, a partir da identificação dos tipos de respostas e termos empregados pelas crianças com deficiência intelectual em atividades de apreciação musical, e do estudo da aprendizagem da percepção de elementos harmônicos. Adotou-se como definição de apreciação musical a noção de processo de significação da música (BARBOSA, 2009), e as concepções de desenvolvimento e aprendizagem seguiram o referencial teórico da Psicologia histórico-cultural, representada em especial por Vigotski (1997, 2009, 2011). A metodologia escolhida foi a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), que se caracteriza pelo envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no processo de pesquisa, possibilitando que as crianças participassem de atividades musicais, mediadas pela pesquisadora e por outras crianças, de maneira a favorecer a identificação dos processos de aprendizagem atravessados pelas crianças ao longo de um trabalho de intervenção. Os resultados evidenciam as possibilidades de trabalho sobre apreciação musical e percepção de elementos harmônicos com as crianças com deficiência intelectual, que demonstraram compreensão das tarefas e indícios de apropriação daqueles conhecimentos. Como contribuição para a Educação Musical para crianças com deficiência intelectual destaca-se a valorização do trabalho voltado para a construção de significados, que respeita as potencialidades de aprendizagem da criança com deficiência ao mesmo tempo em que oportuniza o acesso ao conhecimento musical socialmente construído.

Palavras chave: apreciação musical, educação musical, deficiência intelectual.

Introdução

A introdução da política de inclusão no sistema educacional do Brasil, que tem início a partir da década de 1990 e se consolida em 2007 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007), e o retorno do conteúdo de música como componente obrigatório, mas não exclusivo, do currículo escolar (Lei 11.769/08), levaram a um crescente interesse na intersecção dos temas música e necessidades educacionais especiais, seja no campo da Musicoterapia ou da Educação Musical. Faz-se necessário entender não só quem são e como aprendem as crianças com diversas necessidades especiais, mas também como trabalhar com elas em escolas regulares. Aliado a isso, há o surgimento da “Educação Musical Especial” que levanta a necessidade de se compreender a criança “de inclusão” inserida no âmbito da aula de música.

A investigação da área da Cognição Musical tem apresentado contribuições importantes para as áreas da Educação Musical e da Psicologia. Conta-se com estudos sobre o desenvolvimento musical desde a primeira infância (ILARI, 2002; FONSECA, 2005), sobre os processos cognitivos de crianças em relação à música (PECKER; KEBACH, 2008; COSTA-GIOMI, 2001) além das principais teorias do desenvolvimento musical (HARGREAVES, 1986), como a de Gordon (FREIRE, 2006). Contudo, ainda são escassas as investigações que envolvam algum tipo de necessidade especial, ou estudos que contemplem a intersecção específica do funcionamento cognitivo da deficiência intelectual em atividades musicais.

A presente pesquisa se insere nesse contexto, buscando problematizar o processo de aprendizagem da apreciação musical de crianças com deficiência intelectual. Para isso, elencou-se como objetivos específicos: identificar os tipos de respostas e termos empregados pelas crianças com deficiência intelectual em atividades de apreciação musical; e estudar a aprendizagem da percepção de elementos harmônicos em crianças com deficiência intelectual.

Educação musical e deficiência na perspectiva histórico cultural

Abordar a apreciação musical de crianças com deficiência intelectual exige abranger aspectos das áreas da Educação Musical e da Psicologia do Desenvolvimento. Para responder a esses objetivos, optou-se pela perspectiva histórico-cultural, tendo Vigotski¹ (1997, 2009, 2011) como principal referencial teórico. Tal vertente tem sido uma opção teórica em estudos na área da Educação, Educação Especial e Educação Musical, indicando relevantes contribuições para as discussões na atualidade.

A perspectiva histórico-cultural apresenta para a presente pesquisa contribuições que vão no sentido de compreender o processo de construção histórica dos fenômenos estudados, englobando concepções acerca da infância, da educação, da deficiência, da educação musical. Tal compreensão favorece uma abordagem crítica do sentido da aprendizagem musical para crianças com deficiência intelectual, bem como se alinha à perspectiva da inclusão, no sentido de vislumbrar potenciais de aprendizagem e orientar a ação em direção à adaptação dos sistemas educacionais.

No que se refere à concepção de deficiência, historicamente diferentes conceitos foram construídos, de acordo com as concepções de homem e sociedade encontradas em cada contexto histórico (ARANHA, 1995). Na Idade Média, por exemplo, a deficiência era caracterizada como fenômeno espiritual e a atitude da sociedade era de intolerância e punição. No século XX multiplicam-se as leituras do conceito de deficiência.

Já Marchesi (2004, p. 15), destaca que durante a primeira metade do século XX o conceito de deficiência era ainda fundamentalmente orgânico, o que gerou a necessidade de um diagnóstico preciso do transtorno e impulsionou o desenvolvimento dos testes de inteligência.

Nesse contexto, a psicologia passa a representar um importante papel, pois ao estudar as diferenças individuais e a inteligência, contribui com as práticas classificatórias encontradas nos sistemas de ensino da época.

¹ De maneira geral opta-se pela grafia Vigotski, como opção de tradução; casos de citações de edições com outras grafias são mantidas de acordo com a referência.

As mudanças acerca do diagnóstico foram mais intensas nas últimas três décadas, à medida que críticas foram sendo realizadas e novas formas de analisar o fenômeno foram sendo construídas. Pesquisas na área do desenvolvimento cognitivo e sobre os problemas inerentes aos testes começaram a evidenciar a limitação dos testes padronizados de inteligência (FERREIRA, 1989, p. 49), e pesquisas culturais também contribuíram para as críticas às classificações, ao empreender um tipo de investigação que critica as generalizações que supõem o desenvolvimento humano como funcionando em todos os lugares de modo similar ao das comunidades dos próprios pesquisadores (ROGOFF, 2005).

A deficiência intelectual figura atualmente como um quadro de limitações significativas no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, definição esta de maior consenso entre os especialistas na atualidade.

Ampliando essa conceituação, para Vigotski, a condição de deficiência consiste na inadequação de processos elementares sobre os quais o comportamento cultural é construído, o que resulta no subdesenvolvimento das formas superiores de comportamento e na inabilidade de dominar seus próprios processos de comportamento (VYGOTSKY, 1981, p. 166). Além disso, destaca-se a perspectiva de que os impedimentos corporais ganham significados através das experiências dadas pela interação social, o que enriquece o olhar para tal condição e favorecendo ações educativas e pedagógicas inclusivas.

Já no que se refere ao campo da Educação Musical, na tentativa de discriminar a educação musical, no seu objetivo pedagógico, para pessoas com deficiência, a literatura vem utilizando a denominação “educação musical especial”. Fernandes (2000, p. 49) define o campo da educação musical especial como aquele que trata da aprendizagem e do ensino de música para pessoas com deficiências.

Contudo, Santos (2008, p. 50), em um levantamento da literatura sobre educação musical especial, observa que apesar da utilização da música nas atividades ou de métodos de educação musical, a maioria das pesquisas apresentava objetivos terapêuticos, sociais ou de reabilitação, ao invés de educacionais/pedagógicos. Fernandes (2000, p. 47), em um levantamento sobre a pesquisa em educação musical no Brasil, identificou que a especialidade

educação musical especial ainda configura o menor índice dentre as pesquisas. Gomes (2010) destaca que as pesquisas na área não evidenciam o desenvolvimento musical de crianças com necessidades especiais, definindo que a educação musical deve visar “o aprendizado de música por meio de uma transformação qualitativa acerca do conhecimento em música” (GOMES, 2010, p. 459).

No Brasil, a política de educação inclusiva e a lei de inserção da música nas escolas (Lei 11.769/08) têm gerado demanda para a educação musical especial, porém ainda são muitas as discussões e dificuldades para a sua implantação. Como observa Joly (2011, p. 5), embora o conjunto de conhecimentos da área de educação musical produzido no Brasil constitua um acervo considerável, pouca relação é feita com seu uso e aplicabilidade na educação especial.

O papel da educação e do mediador é destacado na Psicologia histórico cultural, pois os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador são considerados superiores aos processos espontâneos de aprendizagem (DUARTE, 1996, p. 33). O conhecimento científico está sempre à frente do desenvolvimento da criança, e na relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está a mediação da educação.

Considerando-se as diversas contribuições que a educação musical tem a oferecer na educação de crianças com necessidades especiais, entre as quais se incluem as com deficiência intelectual, entende-se que a atuação educativa deve ter princípios e objetivos claros, que respeitem o direcionamento da educação musical sem deixar de valorizar os benefícios secundários que dela podem derivar. Como destaca Bastian (2000, p. 89), as influências positivas elencadas pelos estudos sobre os efeitos da educação musical no desenvolvimento das crianças não devem substituir as funções primárias hedonistas e estéticas. A literatura acerca dos processos ensino-aprendizagem cada vez mais esclarece a complexidade dos fatores envolvidos nesse processo, que vão desde aspectos cognitivos e funcionais a afetivos e sociais. Uma experiência de aprendizagem significativa ideal abrange todos esses aspectos, e é esse ideal que a educação musical deve também seguir.

Metodologia

A presente pesquisa teve como objetivo o estudo da apreciação musical em crianças com deficiência intelectual, investigando-se o processo de apropriação do conhecimento musical em atividades mediadas e interativas.

Para atingir tal objetivo, a metodologia escolhida foi a pesquisa-ação, que se caracteriza pelo envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no processo de pesquisa, numa postura dialética (GIL, 2008, p. 31). Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo” e no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

O contexto da pesquisa foram duas escolas municipais do sistema regular de ensino. Foram selecionadas três crianças com deficiência intelectual, e convidados a participar sete alunos com desenvolvimento típico, garantindo desta forma uma atuação na perspectiva inclusiva e considerando que o ambiente de aprendizagem seria mais semelhante ao da vivência das crianças, o que favorece a análise objetivada na presente pesquisa. Ressalta-se que não realizado estudo comparativo de desempenho da aprendizagem musical entre grupos, pois parte-se da premissa que o desenvolvimento da criança com deficiência é singular e o seu estudo não deve se limitar à comparação com normas estabelecidas para o desenvolvimento da criança com desenvolvimento típico.

Por ser realizada com seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa², que emitiu parecer consubstanciado favorável à sua realização³.

A coleta de dados junto às crianças foi organizada em 12 encontros, sendo 10 de intervenção em grupo e 02 de avaliação individual (uma inicial, antes dos encontros de intervenção, e outra final, após os 10 encontros de intervenção), entendendo-se avaliação como uma atividade com a finalidade de identificar as habilidades envolvidas na apreciação musical, e realizada visando estabelecer os limites dentro dos quais é feita a análise da

² Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 21069713.3.0000.0102.

³ Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa n. 523.958 de 07 de Fevereiro de 2014.

intervenção. As avaliações foram realizadas apenas junto às crianças com deficiência, uma vez que não se estabeleceu o objetivo de estudo comparativo.

Para a avaliação acerca do processo de aprendizagem musical, elaborou-se um protocolo de avaliação. O protocolo de avaliação foi desenvolvido no formato de tarefas de percepção e julgamento de trechos musicais instrumentais, divididas em dois tipos:

- Apreciação de um trecho musical não familiar;
- Apreciação de tema e variação;
 - Apreciação de variação por transposição tonal;
 - Apreciação de variação por alteração de parâmetros superficiais do acompanhamento;
 - Apreciação de variação por alteração do contorno melódico;
 - Apreciação de variação por alteração do modo.

Nas atividades as crianças foram solicitadas a falarem sobre as músicas que ouviram. A utilização de perguntas acerca da experiência infantil vem sendo uma técnica utilizada em pesquisas com crianças, especialmente quando o foco está na construção do conhecimento. Baseando-se nos estudos de Luciana Del Ben (DEL BEN, 2000a, 2000b), a apreciação musical é também uma atividade que se beneficia dessa tendência.

Respostas: construção e conscientização

A primeira atividade do protocolo de avaliação (apreciação de um trecho musical não familiar) visou introduzir a atividade de apreciação musical, utilizando uma consigna aberta, com o objetivo de levantar quais termos seriam empregados pelas crianças para se referir à música, e evidenciar o processo de construção dos conceitos acerca da música.

Cabe observar que o processo de formação de conceitos pressupõe o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo, e é somente na adolescência que se desenvolve esse domínio (VIGOTSKI, 2009). Além disso, a palavra sempre se refere a um grupo ou classe de objetos, e como coloca o autor, “cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de

tudo uma generalização” (VIGOTSKI, 2009, p. 9). A análise das respostas levou em conta então que as palavras utilizadas pelas crianças, ainda que encontrem coincidência com o que é da linguagem do adulto, decorrem de operações diversas e apenas parcialmente coincidem com o significado adulto da palavra, pois elas ainda não dominam a generalização intrínseca a um conceito formado.

Analisando-se o conjunto das respostas das avaliações junto às crianças com deficiência intelectual, evidenciou-se a predominância de respostas com elementos associados à propriedade timbre, no sentido da identificação dos instrumentos musicais. Nos encontros com os grupos, também a identificação dos instrumentos musicais foi elemento marcante ao longo das atividades, tal como observado nos desenhos “sobre música” realizados pelas crianças.

Contudo, a aparente percepção de objetos isolados não deve restringir a interpretação relativa a percepção da música como um todo. Quanto aos outros elementos, por exemplo, apesar da pouca ocorrência, a menção aos elementos forma e gênero musical, intensidade e duração na primeira atividade das avaliações, também oferecem indícios da percepção de outros elementos musicais, que apesar de ainda não totalmente conscientizados ou categorizados, não deixam de serem percebidos.

Cabe observar que na perspectiva da Psicologia histórico-cultural a percepção é entendida como vinculada às atividades práticas e ao contexto cultural em que se inserem, minimizando assim a noção de percepção como um dado natural, mero produto de herança biológica.

Assim, os resultados, que poderiam ser interpretados como uma incapacidade para perceber outros elementos da estrutura musical, na realidade sublinham a capacidade das crianças de realizar a operação de conscientização e transferência do plano da ação para o plano da linguagem para determinados elementos musicais. E esses elementos, considerando-se que a atribuição de sentido depende fundamentalmente da experiência ou do conhecimento particular do sujeito em relação ao objeto em questão (BARBOSA, 2009, pp. 56-58), representam os elementos da música que correspondem à experiência prática das crianças.

Em relação às atividades de apreciação de tema e variação esse processo também foi observado. A questão da percepção harmônica é objeto de discussão no meio acadêmico, por ser a harmonia considerada um dos parâmetros mais complexos da linguagem musical (PECKER, 2009, p. 20).

Na presente pesquisa optou-se pela tarefa de comparação entre trechos musicais, pois esse tipo de tarefa evidencia habilidades envolvidas na percepção harmônica (BIGAND; POULIN-CHARRONAT, 2006, p. 105). Tarefa tal, que poderia julgar-se complexa para realização junto a crianças com deficiência intelectual, acabou por confirmar o que a literatura indica acerca do conhecimento implícito da estrutura musical (TILLMANN; BHARUCHA; BIGAND, 2003, p. 112), pois as crianças demonstraram compreender a tarefa e deram indícios de capacidade para responde-la desde as primeiras etapas da pesquisa.

Considerando-se a comparação entre avaliação inicial e a final, observou-se evolução da capacidade das crianças em perceber e se conscientizar quanto à semelhança entre os trechos. No que se refere à discriminação das diferenças entre os trechos (relação de similaridade), também foi observada evolução, pois as crianças estabeleceram na avaliação final mais associações de similaridade entre o tema e as variações, reconhecendo assim tanto a semelhança quanto as diferenças entre eles.

Wallerstedt, Pramling, e Säljö (2013), em um artigo referenciado na perspectiva histórico-cultural, realizaram um estudo sobre o desenvolvimento das habilidades de escuta. No estudo, as crianças (com desenvolvimento típico) receberam aulas sobre os conceitos temporais, e depois foram entrevistadas acerca da escuta de dois trechos musicais. Após as indagações iniciais, o entrevistador introduzia os conceitos sistematizados trabalhados nas aulas. Os autores encontraram uma trajetória de aprendizagem em cuja primeira etapa não são reconhecidas as diferenças entre os trechos, evoluindo para o relato de perceber alguma diferença, mas não sabendo explicar sobre ela. Na sequência observaram que as crianças passavam a descrever a diferença entre os trechos em termos da questão temporal, mas o faziam utilizando-se de termos cotidianos ou emprestados de outros domínios, e como estágio final a discriminação acompanhada da utilização dos termos sistematizados.

A mesma trajetória se aplica ao observado na presente pesquisa. Tendo em vista os indícios levantados, os dados apontam para a evolução das respostas dentro do processo de aprendizagem, partindo de uma percepção pouco conscientizada, e conseqüentemente, menos verbalizada, que ao longo do processo de aprendizagem revela as operações que levam à sistemática conscientização dos elementos percebidos.

Considerações finais

Em seus estudos sobre as deficiências, Vigotski (2011, p. 869) aponta que a grande falha do olhar tradicional para a educação das pessoas com deficiência estava em caracterizá-las pelo ângulo da perda de funções ou da soma de funções desenvolvidas de modo insuficiente.

Porém, se por um lado a deficiência implica em uma limitação, que produz falhas e obstáculos à adaptação da criança perante a sociedade em que vive, por outro lado a mesma limitação é um estímulo para o desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, o que para a Psicologia Histórico-cultural deve ser o foco de atenção no trabalho com as pessoas com deficiência.

Em síntese, na presente pesquisa, buscou-se demonstrar quantos elementos de análise surgem de uma avaliação que leva em consideração todo o processo implicado em torno dela. Em contraposição a uma avaliação estática limitada no tempo, uma avaliação que busca as relações de significado estabelecidas ao longo de um trabalho de conversas, trocas, brincadeiras e vivências, mediadas pelo professor, e que têm como ponto central o conhecimento musical socialmente construído.

Buscou-se destacar o papel do professor na mediação desse conhecimento, a função da escola como local de acesso ao conhecimento, partindo do conhecimento espontâneo construído da vivência musical cotidiana e encontrando os elos para a significação dos conceitos musicais. Buscou-se evidenciar o processo de aprendizagem musical das crianças com deficiência intelectual, um processo que está pautado no desenvolvimento das funções psicológicas, funções essas que se realizam mediante diversos métodos, mas acima de tudo,

são possíveis de se realizarem, dependendo do suporte social, das adaptações e da mediação do meio em favor das suas potencialidades.

Com base no exposto ficaram sublinhadas as possibilidades do aprender da criança com deficiência intelectual, pois a imitação só é possível naquilo que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais (VIGOTSKI, 2009, p. 328). Os indícios apresentados mostram que as atividades propostas estiveram dentro da zona de potencialidades das crianças, incluindo-se nisso, para além dos elementos básicos da música, os aspectos harmônicos, e que se faz necessário esse olhar para proporcionar a realização do processo de aprendizagem.

Referências

- ARANHA, Maria. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 63-70, 1995.
- BARBOSA, Maria. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2009, 149 p.
- BASTIAN, Hans. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. *Em pauta*, v. 11, n.16/17, p. 75-106, 2000.
- BIGAND, Emmanuel; POULIN-CHARRONAT, B. Are we “experienced listeners”? A review of the musical capacities that do not depend on formal music training. *Cognition*, n.100, p. 100-130, 2006.
- COSTA-GIOMI, Eugenia. El desarrollo de la percepción armónica durante la infância. *Cuadernos interamericanos de investigación en educación musical*, v. 1, n. 2, p. 43-56, 2001.
- DEL BEN, Luciana. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre a música. In Jusamara, SOUZA (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000a, p. 91-105 .
- DEL BEN, Luciana. A experiência de apreciar música: relatos de alunos de 1ª série. In Jusamara, SOUZA (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000b, p. 133-143.
- DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-cultural. *Psicologia USP*, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.
- FERNANDES, José. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. *Revista da ABEM*, n. 5, p. 45-57, 2000.
- FERREIRA, Júlio. *A construção escolar da deficiência mental*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 1989, 168p.
- FONSECA, Maria. *O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical*. Dissertação de Mestrado, Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2005, 149p.

FREIRE, Ricardo. (2006). Contribuições de Bruner e Gagné para a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. In: XVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 2006, Brasília.

GIL, Antonio. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. (2010). O Aprendizado de Música por Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. In: DOTTORI, Mauricio. (ed.) & NOGUEIRA, M. (2010, Maio) ANAIS DO VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS., 2010, Rio de Janeiro: UFRJ, RJ, Brasil.

HARGREAVES, David. Developmental Psychology and Music Education. *Psychology of Music*, n. 14, p. 83-96, 1986.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, n. 7, p. 83-90, 2002.

JOLY, Ilza. Música e Educação Especial: Uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. *Educação*, v. 28, n. 2, p. 79-86, 2011.

Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008 (2008). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF. Recuperado em 10 de Setembro de 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm

MARCHESI, Alvaro. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, Cesar; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 3, 2ª Ed.) (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Recuperado em 17 de Julho de 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

PECKER, Paula. *As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2009, 100f.

PECKER, Paula; KEBACH, P. (2008). Os processos precoces de aprendizagem musical: uma abordagem construtivista. In: MEDEIROS, Beatriz; NOGUEIRA, Marcos (orgs.). ANAIS DO IV SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. São Paulo: Paulistana, 2008, p. 393-398.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Claudia. (2008). *A educação musical especial: Aspectos históricos, legais e metodológicos*. Dissertação de mestrado, UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2008, 108p.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 1986.

TILLMANN, Barbara; BHARUCHA, Jamshed; BIGAND, Emmanuel. Learning and perceiving musical structures: further insights from artificial neural networks. In: PERETZ, Isabelle; ZATORRE, Robert (Eds.) *The cognitive neuroscience of music*. (Chap. 8, pp. 109-123). New York: Oxford University Press, 2003, p. 109-123.

VIGOTSKI, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.) 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. (D. R. SALES, M. K. OLIVEIRA; P. N. MARQUES, Trad.) *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

VYGOTSKI, Lev. *Obras escogidas. Tomo V – Fundamentos de Defectología*. Madrid: Visor., 1997.

VYGOTSKY, Lev. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. (ed.) *The concept of activity in soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe, 1981, p. 147-188.

WALLERSTEDT, Cecilia; PRAMLING, Niklas; SÄLJÖ, Roger. Learning to discern and account: The trajectory of a listening skill in an institutional setting. *Psychology of Music*, v. 0 n. 0, p. 1-20, 2013.