

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Licenciatura em Música

Educação Musical Inclusiva para Pessoas com Deficiência

Kamila Araújo

Rio de Janeiro - RJ

2024

Kamila Araújo

Educação Musical Inclusiva Para Pessoas com Deficiência

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Escola de Música da UFRJ
como requisito básico para a conclusão do curso de Licenciatura em Música.**

Orientador (a): Prof(a) Aline da Paz.

Rio de Janeiro - RJ
2024

"Que a música seja para todos!" — Viviane Louro

RESUMO

Esta pesquisa aborda a Educação Musical Inclusiva, analisando leis e diretrizes que fundamentam a inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional brasileiro, tais como a LDB, a Constituição Federal e os tratados internacionais da ONU. Discute-se a relação entre música e musicoterapia, destacando o papel pedagógico da música como ferramenta de inclusão. A formação docente é comprovada criticamente, evidenciando lacunas na preparação de professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, são apresentadas metodologias, atividades e adaptações para o ensino de música voltadas para diferentes deficiências — visuais, físicas, mentais e auditivas —, com propostas práticas para promover o acesso equitativo às experiências musicais. O trabalho enfatiza a necessidade de reflexão e ações que combinem legislação, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a efetivação de uma Educação Musical verdadeiramente acessível e transformadora.

ABSTRACT

This research addresses Inclusive Music Education, analyzing laws and guidelines that support the inclusion of students with disabilities in the Brazilian educational context, such as the LDB, the Federal Constitution and UN international treaties. The relationship between music and music therapy is discussed, highlighting the pedagogical role of music as an inclusion tool. Teacher training is critically proven, highlighting gaps in the preparation of teachers to deal with diversity in the classroom. In addition, methodologies, activities and adaptations for teaching music aimed at different disabilities — visual, physical, mental and auditory — are presented, with practical proposals to promote equitable access to musical experiences. The work emphasizes the need for reflection and actions that combine legislation, teacher training and inclusive pedagogical practices, contributing to the implementation of a truly accessible and transformative Music Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1

Fichas rítmicas

31

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. LEIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	9
1.1 LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO)	9
1.2 CONSTITUIÇÃO FEDERAL	9
1.3 ONU	11
2. MÚSICA E INCLUSÃO	12
2.1 MÚSICA X MUSICOTERAPIA	13
3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA	16
4. METODOLOGIAS E ADAPTAÇÕES	21
4.1 DEFICIÊNCIA VISUAL	21
4.2 DEFICIÊNCIA FÍSICA	25
4.3 DEFICIÊNCIA MENTAL	30
4.4 DEFICIÊNCIA AUDITIVA	33
4.5 PROPOSTAS E ATIVIDADES	35
5. CONCLUSÃO	39
REFERÊNCIAS	

Introdução

A Educação Inclusiva é o meio de integrar pessoas que têm algum tipo de deficiência em escolas regulares. Com uma abordagem humanística, essa visão comprehende que cada aluno tem suas particularidades e que elas devem ser vistas como diversidade e não como um problema. (ISIS KOELLE, 2022)

Educação inclusiva é um tema de grande relevância e abrangência que contempla a necessidade de criar um ambiente educacional acessível e acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Me interessei por esse tema porque ao longo da minha graduação tive algumas matérias que falavam sobre Inclusão e Diversidade, como a disciplina Metodologia da Educação e Psicologia da Educação. Nelas pude perceber que a Inclusão não era abordada de forma aprofundada e não forneciam meios e caminhos para que nós licenciandos pudéssemos saber como lidar com pessoas com algum tipo de deficiência em sala de aula. Outro fator importante foi a falta da obrigatoriedade de um estágio específico onde fosse permitido o acompanhamento em turmas de educação especial e inclusiva.

Neste trabalho, serão apresentados quatro tópicos principais relacionados à educação inclusiva. Primeiramente, serão discutidas as leis da educação inclusiva, destacando a legislação que ampara essa prática e as normas e diretrizes que garantem o direito à educação para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências. Em seguida, será explorado o papel significativo da música na inclusão, analisando como ela pode proporcionar oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de beneficiar todos os alunos como uma ferramenta inclusiva; trazendo também um parâmetro entre educação musical inclusiva e musicoterapia. O terceiro tópico tratará da formação do professor de música, ressaltando a importância de uma formação adequada para a implementação efetiva de uma educação inclusiva. Serão abordadas as competências e conhecimentos necessários para que esses professores possam atender às diversas necessidades de seus alunos. Por fim, discutiremos as metodologias e adaptações para alunos com deficiências, enfatizando a necessidade de adotar estratégias pedagógicas específicas para estudantes com deficiência visual, física, mental e auditiva, a fim de garantir uma educação inclusiva eficaz.

Essas discussões visam proporcionar uma compreensão abrangente e prática da educação inclusiva, destacando a importância de um sistema educacional que valorize e atenda à diversidade de todos os estudantes.

1. Leis da Educação Inclusiva

1.1. LDB (Lei de diretrizes e bases da educação)

Em 1961 foi publicada a Lei nº 4.024 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases, ela tratava sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”, atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, o termo utilizado nos documentos atuais é “Pessoa com deficiência”. Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (LDB Lei nº 4.024 - 1961).

Houve um retrocesso na política inclusiva com a criação da Lei 5.692/71, que defendia o tratamento especializado para os alunos com deficiência, reforçando ainda mais a segregação desses alunos em salas especiais. Houve uma grande organização da educação especial e de classes especiais, “com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e, posteriormente, a estruturação da Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais, passando a denominar-se Departamento de Ensino Especial”. (ROGALSKI, 2010). Nesse processo, algumas deficiências, como as mentais, passaram a ser vistas como doenças, exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas, necessitando de tratamento especial, essas determinações podem ser evidenciadas nos textos das Leis ¹nº 4.024/61 e ²nº 5.692/71. Hoje essas leis foram substituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

1.2. Constituição federal

Na década de 80, principalmente por causa da luta pelos Direitos das pessoas portadoras de deficiência, as leis ampliaram ainda mais o acesso dessas pessoas, isto está refletido na Constituição

¹ Lei nº 4024/61 Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

² Lei nº 5692/71 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.

Federal de 1988, na qual temas relativos aos grupos estão distribuídos em vários capítulos, tais como: Saúde, Trabalho, Acessibilidade, Educação, entre outros.

Em relação ao processo educacional, está ratificado no artigo 205 da Constituição Federal, 1988, que a educação é direito de todos, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para tanto, o artigo 206 do mesmo texto determina que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

Os preceitos listados na Constituição da República foram minuciosamente regulamentados pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, prevendo maior efetividade tanto na inclusão quanto na permanência do aluno com deficiência na escola.

Segundo a autora Claudia Werneck (1997), a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são verdadeiras incentivadoras da inclusão, ao definirem que o atendimento de alunos com deficiência deve ser especializado e, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A autora ressalta também que a Constituição Brasileira, em seu artigo 208, inciso III, defende a Educação no Brasil e contesta a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças com deficiência, sendo preferencialmente na rede regular de ensino. Alega, ainda, que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu título III, está previsto que o Estado tem o dever de garantir uma educação escolar mediante o cumprimento de alguns preceitos, dentre eles, o direito de atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (WERNECK, 1997).

Há de se salientar a relevância do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, que criou a Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa com Deficiência, órgão responsável pelas políticas nacionais que partem da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério Público da Justiça.

A Educação Inclusiva no Brasil passou a ter maior importância a partir da assinatura da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008, que foi incorporada à legislação vigente passando a determinar o cumprimento de medidas para inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

1.3. ONU

Com o objetivo de proteger e garantir o total e igual acesso a todos aos direitos humanos, as liberdades fundamentais para todas essas pessoas, e promover o respeito por seus direitos, em 13 de dezembro de 2006 a Assembleia Geral da ONU adotou uma resolução que estabeleceu a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ela foi assinada, junto com seu protocolo facultativo, em 30 de março de 2007 e promulgada no Brasil em 25 de agosto de 2009. A Convenção é considerada o primeiro e único Diploma Internacional sobre direitos humanos aprovado pelo Congresso Nacional com força de Emenda Constitucional (BRASÍLIA, 2007).

O fundamento base da Convenção é a promoção da igualdade e a eliminação de todas as formas de discriminação das pessoas com deficiência, ficando à cargo dos preceitos elencados no artigo 24, os direitos referentes à educação, que dispõe que os Estados Partes³ reconhecem esse direito às pessoas com deficiência, com base na igualdade de oportunidades e não discriminação.

Os Estados devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com o objetivo de garantir o pleno exercício do potencial humano e o senso de dignidade e autoestima, além do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais, e pela diversidade humana; desenvolvendo sua personalidade, criatividade e participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Para efetivação desses direitos, a convenção afirma que os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

³ “Estado Parte” significa cada um dos países signatários do presente Acordo e aqueles que a ele aderirem posteriormente. (planalto.gov.br)

- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASÍLIA, 2007).

Embora sejam avançadas as políticas brasileiras, ainda são muitos os desafios a serem superados. Escolas e professores, de um modo geral, não estão preparados para receberem alunos com as mais diversas deficiências. Só poderá se falar em ensino inclusivo quando este for pautado no reconhecimento das diferenças e atender às necessidades dos alunos com deficiência. Além de um grande desafio, às políticas inclusivas representam uma oportunidade para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e harmônica, conforme fala a Constituição Federal.

2. Música e Inclusão

Pessoas com deficiência têm o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades que as levem a se apropriar de conteúdos artísticos como expressão de sua cidadania. A música, dentre as diversas possibilidades artísticas, se mostra como aliada do desenvolvimento das capacidades cognitivas e estruturais, como colocado por Birkenshaw-Fleming, (apud ANDRADE, 2009, p.16).

A música reforça a autoestima dos alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que respeita suas limitações. Ela incentiva a participação ativa e a busca pela independência, promovendo um ambiente inclusivo e estimulante. A prática musical contribui significativamente para o desenvolvimento de estruturas cognitivas, facilitando a aquisição de linguagens e conceitos musicais que são intimamente ligados à memória. (LOURO,2003, p.17).

O uso de parlendas, pequenas canções, jogos e brincadeiras musicais são ferramentas eficazes no ensino de música para pessoas com deficiência. Essas atividades não apenas tornam o aprendizado mais acessível e agradável, mas também ajudam no desenvolvimento motor, na coordenação e na percepção sensorial. A música pode ser adaptada de diversas formas para atender às necessidades específicas de cada aluno, permitindo que todos se beneficiem do processo educativo. (LOURO,2003, p.17).

Por exemplo, atividades rítmicas podem ser ajustadas para enfatizar a percepção tátil, onde os alunos podem sentir as vibrações da música através de superfícies ou instrumentos. O uso de sinais visuais, como luzes que piscam em sincronia com o ritmo, também pode ser uma estratégia

eficaz para alunos com deficiência auditiva. Além disso, a criação de ambientes musicais multisensoriais pode enriquecer a experiência de aprendizado, envolvendo o aluno de maneira completa e integradora. (LOURO,2003, p.17).

A música não apenas enriquece a vida dos alunos com deficiência, mas também promove a inclusão social e a expressão cultural. Ao participar de atividades musicais, os alunos desenvolvem um senso de pertencimento e identidade, fortalecendo seus vínculos com a comunidade. Isso é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde todos têm a oportunidade de explorar e expressar seu potencial artístico.

Pensando no acesso à educação musical, há pouca possibilidade de oportunizar a aprendizagem de música, tanto em instituições como em escolas, como aponta Louro (2003, p.37):

Geralmente, um portador de deficiência entra em contato com arte, mais especificamente, com música apenas nas aulas do ensino básico ou em instituições especializadas como APAEs, AACD, institutos para portadores de deficiências visuais, entre outras. Mesmo assim, a música, no ensino básico público, quando inserida no currículo, é direcionada de forma superficial. Já nas instituições para portadores de deficiências, a música é encarada como atividade lúdica ou de reabilitação [...] Assim, o portador de deficiência com vontade de profissionalizar-se na área musical ou mesmo por hobby, mas dentro de um processo de alta qualidade, se vê em circunstâncias bastante desfavoráveis.

O trabalho na maioria das vezes, restringe-se a simples repetição de movimentos associados à música, sem um caráter da expressão artística musical: “[...] é possível verificar a utilização apenas de músicas veiculadas pela mídia, de gestos estereotipados, de atividades de simples reprodução e não de criação, perpetuando a idéia corrente de música apenas como passatempo e não como linguagem” (SOARES, 2006, p.87).

2.1 Música x Musicoterapia

Desde o surgimento da musicoterapia como disciplina reconhecida cientificamente no século XX, a música vem sendo utilizada para a reabilitação física e mental de portadores de deficiências. O reconhecimento da música como influente no processo de recuperação da saúde do homem é muito importante e eficaz. Muitas pessoas, inclusive professores da área, acreditam que a música para um portador de deficiência só tem utilidade e função como terapia ocupacional ou reabilitação. (LOURO, 2003).

Gainza (1998: 153) conceitua musicoterapia como "aplicação científica das possibilidades da música para contribuir ou favorecer os processos de recuperação psicofísica das pessoas". Por outro lado, Gainza (1998: 165) vê a educação musical como "modo de sensibilizar e desenvolver integralmente o

educando e capacitá-lo para tornar possível seu sucesso ao conhecimento e prazer musical". (LOURO, 2003, p.60).

Além de seu uso na musicoterapia, a música desempenha um papel crucial na educação e no desenvolvimento cultural dos indivíduos. A educação musical, conforme descrito por Gainza, é um meio de sensibilizar e desenvolver integralmente o aluno, proporcionando-lhe a capacidade de apreciar, conhecer e executar música. Essa abordagem educativa não apenas enriquece a vida cultural e artística dos alunos, mas também pode ser um veículo para a inclusão social, especialmente para aqueles com deficiências.

Há uma grande diferença entre educação musical e musicoterapia, a primeira refere-se à relação professor/aluno (educação) e a segunda à terapeuta/paciente (musicoterapia). Em princípio, o professor motiva o estudante a aprender uma matéria ou dominar uma habilidade, no caso a musical ou, mais especificamente, a instrumental. Em contrapartida, o terapeuta ajuda o cliente a alcançar a saúde, mesmo que através de um aprendizado (BRUSCIA 2000: 184, 185). (LOURO, 2003, p.62).

A Musicoterapia surgiu no fim da segunda guerra mundial no ano de 1944 quando emergem os primeiros estudos dos efeitos terapêuticos ocasionados pela música, originários do Estado de Michigan nos Estados Unidos. A prática da musicoterapia chegou ao Brasil apenas no ano de 1971, se propagando pelas capitais com maior êxito na década de 1980. Ela é reconhecida pelo Conselho Federal de Educação desde o ano de 1978, através do parecer 829/78. A primeira Graduação sobre musicoterapia no Brasil surgiu no ano de 1972, no Conservatório Brasileiro de Música, que está situado no Rio de Janeiro.

Mesmo com a retificação de que, em casos de deficiência, a música "dá lugar a uma função terapêutica", é importante mostrar que "a Musicoterapia difere da Educação Musical para deficientes" (FERNANDEZ 1999). Bruscia (2000:22), define musicoterapia como:

Processo sistemático de intervenção em que o terapeuta ajuda o cliente a promover a saúde utilizando experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas como forças dinâmicas de mudança.

Bruscia (2000) ainda completa dizendo que a musicoterapia é um processo sistemático que requer planejamento e monitoramento, no qual o que importa é a relação da música com o paciente e não a música em si mesma, nem os conceitos estéticos que a permeiam. Quando um musicoterapeuta fala de música, sua referência é a estrutura musical, não o repertório.

A distinção entre musicoterapia e Educação Musical para deficientes é fundamental para compreender como a música pode ser utilizada de maneiras variadas e eficazes no atendimento às necessidades específicas dos indivíduos. Embora ambos os campos utilizem a música como ferramenta, seus objetivos, métodos e enfoques são diferentes e complementares.

O papel da música na musicoterapia é multifacetado e depende da maneira como ela é utilizada no contexto terapêutico. Gerárd Ducourneau (1984) destaca a importância de compreender os elementos fundamentais da música e os efeitos que eles produzem, em vez de se focar na cultura musical ou no gosto pessoal do terapeuta. Esta abordagem sublinha a necessidade de personalizar a terapia de acordo com as preferências musicais e as reações dos pacientes, garantindo que a música utilizada ressoe de maneira significativa para eles.

Terapeuticamente, há dois enfoques básicos quanto ao emprego da música: o primeiro, quando é utilizada como terapia; o segundo, quando é utilizada na terapia.

Quando usada como terapia, a música assume um papel primário na intervenção e o terapeuta é secundário; quando usada na terapia, o terapeuta assume um papel primário e a música é secundária. Quando a música é usada sem terapeuta, o processo não é qualificado como terapia.(LOURO, 2013, p3).

Segundo Louro (2003), outra diferença entre elas é que numa relação terapêutica o paciente não precisa, em geral, envolver-se com a música além das sessões. Já na educação musical, com exceção da ⁴musicalização, é exigido do aluno treino diário para a aquisição do conhecimento musical e/ou da habilidade instrumental. Dentro de um processo pedagógico musical, é de suma importância que o aluno tenha o instrumento escolhido em casa, para seu aprimoramento, o que se torna dispensável na musicoterapia. Assim, na educação musical, mesmo quando direcionada exclusivamente aos portadores de deficiências, ou a eles adaptada dentro do sistema educacional, o aprendizado musical, se torna, de certo modo, uma questão central, ou seja, através do processo que envolve a aquisição de algum conhecimento na área musical, que tem por objetivo atingir o ser em sua totalidade. Na musicoterapia, o objetivo também é atingir o ser, mas através do melhoramento da saúde.

Um fator de suma importância a considerar, é a diferenciação das necessidades e/ou preferências de um portador de deficiência, isto é, saber distinguir entre precisar reabilitar-se

⁴ A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (BRÉSIA, 2007 apud CRISTAL, 2018, p.10)

melhorando seu déficit através da música, do desejo de querer aprender música. Dependendo de suas intenções para com a música, o direcionamento escolhido e, por consequência, os resultados serão distintos.

3. Formação do Professor de Música

Uma das principais dificuldades na implementação da educação inclusiva é o despreparo dos professores do ensino regular para receber alunos com diferentes tipos de deficiência. Além disso, há equívocos sobre os recursos pedagógicos necessários no processo inclusivo, especialmente em um contexto legislativo, político e social voltado para assegurar a integração dessas pessoas no ambiente educacional e social. É fundamental que as pessoas com deficiência tenham consciência dos seus direitos de acesso aos bens públicos e da garantia de uma educação de qualidade que respeite e promova sua formação plena.

A LDB reconhece a importância da Inclusão e estabeleceu em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns; (GLAT, 2003, p.134).

Uma das inquietações iniciais deste trabalho surgiu durante a graduação ao considerar que na Licenciatura em Música há pouca abordagem sobre a Educação Inclusiva. Partindo deste pressuposto, durante o processo para esta pesquisa, analisei os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música da UFRJ e da UNIRIO em busca dos conteúdos relacionados a Educação Inclusiva constantes nestes documentos.

Na UFRJ existem apenas três matérias que tratam do assunto, sendo elas, Metodologia da Educação III, Psicologia da Educação e Libras. Todas essas matérias são importantes, porém, como aluna posso afirmar que elas não aprofundam o assunto de forma que o licenciando se sinta preparado para atuar em turmas com alunos com deficiência. Com um embasamento muito teórico e pouco prático, essas disciplinas não oferecem a oportunidade de termos uma experiência de trabalhar com esses alunos durante o estágio, pois o estágio na educação inclusiva não é algo exigido no currículo.

A UNIRIO, oferece duas disciplinas, são elas, Psicologia e Educação e Educação Especial.

Ambas Universidades oferecem pouquíssimas matérias sobre o assunto, o que considero prejudicial à formação do professor de música, que muitas vezes se vê obrigado a fazer cursos por fora e pesquisas por conta própria para entender o assunto.

No Livro Música e Educação, Viviane Louro (2015) relata que para complementar seus conhecimentos sobre Educação Inclusiva, a autora teve que fazer cursos em outras áreas, como por exemplo, cursos de pequena duração sobre deficiência física, intelectual, auditiva, visual, psicomotricidade e neurociências. Ela também teve que participar de congressos na área de Medicina, Psicologia, Musicoterapia, Inclusão Social e Pedagogia, e fez aulas particulares de Braile e Libras, entre outras muitas coisas. Então, para que pudesse trabalhar com o público que se apresentava em sua sala de aula, a autora teve que conhecer profundamente essas outras questões, além da música, pois ela sempre trabalhou com pessoas que possuíam patologias diferentes. Para Viviane:

(...) se alguém quiser se especializar em educação musical inclusiva, por não termos esse curso oficializado no Brasil como uma área específica dentro da educação musical, precisará passar por caminhos semelhantes ao meu e buscar o conteúdo específico relacionado às deficiências, em paralelo ao estudo musical. Mas, independentemente disso, seria muito interessante que os cursos de licenciatura aprimorassem os conteúdos nessa área para todos os licenciandos, pois certamente os professores de Música, uma hora ou outra, vão se deparar com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. (2015, p.40).

Carvalho (2000) destaca que o professor desempenha um papel fundamental no êxito da educação inclusiva. Para que os educadores possam atender adequadamente os alunos com deficiência, é crucial que possuam tanto um conhecimento sólido sobre o assunto quanto uma atitude positiva e adequada.

Segundo Louro, cada tipo de deficiência provoca um comprometimento físico distinto. Dessa forma, também existem variações na capacidade de aprendizagem e na funcionalidade física, conforme a natureza da deficiência. (LOURO, 2003: p.54).

Consoante Carvalho afirma que:

(...) para pessoas com extremo comprometimento físico, seria pertinente que o professor tivesse formação musicoterapêutica - além da musical - ou talvez até mesmo clínica em área específica da medicina, como, por exemplo, psiquiatria, fonoaudiologia ou neurologia. Nesses casos, talvez a educação musical precise estar interligada com a reabilitação pela música ou ser direcionada dentro de uma instituição específica a esse atendimento. (LOURO, 2003: p.54).

Ele ainda reitera que “(...) há deficiências que em nada comprometem a capacidade do indivíduo de compreender ou mesmo de adquirir uma habilidade física. Nesses casos, um professor comum, com informações básicas sobre a questão da deficiência, com uma postura receptiva perante o aluno e um pouco mais de paciência, pode ser suficiente.” (Apud LOURO,2003: p.54).

Carvalho (2000:153) defende que todos os currículos dos cursos de Licenciatura deveriam comportar, pelo menos, uma disciplina voltada para a educação especial e que as demais disciplinas deveriam constantemente abordar esse assunto, visto que, em princípio, a preocupação desses cursos é a formação do professor. Sendo assim, o professor deveria estar apto a lidar com situações distintas. (LOURO, 2003: p.55).

Além disso, Carvalho (2000) enfatiza que a integração da Educação Especial nos currículos de Licenciatura não apenas aprimora a preparação dos futuros professores, mas também promove uma abordagem mais inclusiva e equitativa na prática docente. A presença de uma disciplina específica voltada para a Educação Especial permite que os alunos adquiram conhecimentos teóricos e práticos sobre as necessidades educacionais diferenciadas e as estratégias de ensino adaptativas.

Louro (2003, p.55) complementa que, para que os professores possam enfrentar a diversidade nas salas de aula com eficácia, é imperativo que as instituições de ensino superior atualizem e diversifiquem constantemente seus currículos. Isso inclui a integração de metodologias que refletem as melhores práticas da educação inclusiva e o desenvolvimento contínuo das competências necessárias para a adaptação pedagógica. Desta forma, os futuros educadores estarão mais preparados para oferecer um ensino que respeite e valorize a individualidade de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e enriquecedor para todos.

Segundo Birkenshaw - Fleming (1993) há diferentes princípios e formas e observações que podem ajudar no ensino de crianças especiais. Quanto mais conhecimento o professor tem acerca do estudante, maior é a adequação de suas propostas de ensino e maior é a sua segurança para promover o desenvolvimento dos alunos. Diz a autora que o professor deve pesquisar sobre as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos e deve conhecer muito bem as limitações e dificuldades de cada um deles. (JOLY, 2003: p.1).

Para a autora, esse conhecimento pode ser consequência de um processo constante de leituras específicas sobre as características dos alunos, entrevistas e conversas com os pais, professores, coordenadores, diretores e outros profissionais que componham as equipes de trabalho das escolas que essas crianças frequentam. No entanto, o que parece mais importante é o conhecimento gerado por meio de uma observação profunda dos alunos e de uma interação de afeto e respeito, considerando sempre as possibilidades de cada um.

A autora encoraja o professor a manter uma atitude positiva e animadora frente ao aluno, incentivando-o a transpor suas próprias barreiras e possibilidades. Todo o trabalho, diz ela, deve ser feito com paciência e carinho, lembrando-se de que é preciso valorizar a auto-estima de cada aprendiz, motivando-o a reconhecer sua contribuição frente ao grupo que está inserido. (JOLY,2003:p.1).

Ao adotar esta abordagem, o professor não apenas facilita o desenvolvimento das habilidades musicais, mas também promove um ambiente de inclusão e respeito mútuo. Esse ambiente propicia um aprendizado mais significativo, onde cada aluno sente-se acolhido e motivado a participar ativamente, contribuindo com suas próprias experiências e perspectivas. Dessa forma, a educação musical torna-se um instrumento poderoso de integração e desenvolvimento pessoal, refletindo a importância de uma pedagogia que prioriza o bem-estar emocional e o crescimento individual de cada aluno.

No Brasil, apesar de as práticas educativas inclusivas estarem previstas em documentos oficiais que regulamentam o acesso de alunos com deficiências nas escolas de educação básica, sabe-se, pelo depoimento de profissionais (professores, diretores e coordenadores pedagógicos) que atuam nessas escolas, que a inclusão não foi completamente entendida, apropriada e estruturada pelas instituições de ensino e, em especial, para os cursos formadores de professores de música (ver Finck, 2009; Finck; Soares, 2010; Schambeck, 2014). De toda maneira, essa apropriação parece ter se tornado mais natural para as instituições formadoras, para seus professores e seus alunos, no momento em que as crianças com deficiências passaram a estar nos espaços formativos. Portanto, a visibilidade da deficiência na aula de música acaba por mobilizar esse licenciando para a complexidade do ato de ensinar música no contexto de inclusão.(SCHAMBECK, 2016: p.7).

Entretanto, para que essa mobilização se traduza em práticas efetivas e transformadoras, é essencial que haja um investimento contínuo na formação inicial e continuada dos educadores musicais. Isso inclui não apenas a preparação técnica, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e a sensibilização para a diversidade. A presença de alunos com deficiências nas aulas de música oferece uma oportunidade ímpar para repensar metodologias, explorar novas abordagens pedagógicas e criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo. Além disso, é fundamental que as instituições de ensino forneçam os recursos necessários, como materiais adaptados e suporte especializado, para que os professores possam atender às necessidades de todos os alunos de maneira eficaz. Somente assim será possível garantir que a educação musical inclusiva se torne uma realidade palpável e significativa, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para lidar com a diversidade em todas as suas formas.

Conforme indica Santomé (2013, p. 81), “[...] as salas de aula também são espaços bastante apropriados para ajudar as novas gerações de professores a ver e a construir outras possibilidades”. Nesse sentido, proporcionar aos licenciandos em música o contato com aqueles conteúdos culturais que lhes permitam desenvolver uma compreensão mais racional do mundo em que

vivem, com metodologias didáticas que propiciem o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, enfim, ter contato com a diversidade, característica no mundo contemporâneo, pressupõe habilitar esse aluno a entender, argumentar e conviver com pessoas de distintas culturas. Acredita-se que essa segurança pedagógica não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica, à medida que esses estudantes estiverem em contato com a realidade da escola inclusiva. (SCHAMBECK, 2016: p.7).

Pode ser bastante desafiador a inserção do educador musical em seu campo de trabalho, tendo em vista seu processo de formação, e as diversas possibilidades apenas na perspectiva da inclusão. Ota (2014) considera, a partir de um panorama sobre a formação de professores na área da Educação Especial no Brasil, que a educação regular ainda é precária e ainda afirma, “[...] a Educação para alunos com deficiência, uma preocupação ainda recente no Brasil, está ainda num estágio bastante incipiente, ou seja, ainda precisa ser bastante repensado como novos paradigmas, ao contrário dos que têm sido aplicados até os dias de hoje”. (Ota, 2014, p. 22).

Como em outros campos de atuação da educação musical, a Educação Especial requer o planejamento de forma adaptada ao seu contexto, “a música é um fator importante para favorecer o desenvolvimento da criança com necessidades especiais”(JOLY, 2003). E podemos utilizar inúmeras atividades que envolvam essas pessoas, considerando que elas nem sempre são incapazes de realizá-las, é preciso apenas que escolhemos atividades que envolvam práticas aplicáveis a todos os alunos, para assim a criança ser realmente incluída.

Atividades que envolvam corpo, movimento, podem ser desenvolvidas por toda pessoa, dependendo da deficiência a necessidade maior é reconhecer o espaço da atividade e/ou ter o auxílio de algum colega, o que acarreta a integração.

4. Metodologias e Adaptações

Segundo o Dicionário Online de Português, Metodologia é uma palavra derivada de “método”, do Latim “methodus” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”. Metodologia é o campo em que se estuda as melhores práticas em determinada área para a produção do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, podemos supor que a educação musical das pessoas com deficiência necessita de metodologias específicas e, dependendo do tipo de deficiência, há adaptações próprias para que o aluno consiga aprender e se desenvolver.

Cada tipo de deficiência, como a visual, auditiva, física e mental, exige metodologias distintas que permitem uma experiência de aprendizado inclusiva e eficaz. Por exemplo, para alunos com deficiência visual, o uso de recursos auditivos, como a exploração de texturas sonoras, pode ser essencial. Já para aqueles com deficiência auditiva, técnicas que incorporam elementos visuais, como gestos e vibrações, são fundamentais para facilitar a compreensão musical.

Então, a seguir veremos formas de integração dessas deficiências.

- 4.1 Deficiência Visual

A deficiência visual apresenta uma pluralidade conceitual, mas, de modo geral, pode-se afirmar que esta seja uma deficiência sensorial que consiste basicamente na perda total do sentido da visão – cegueira ou parcial – baixa visão do sentido da visão (COSTA et al., 2009).

Em relação à cegueira e baixa visão, Costa et al. (2009) conduziu um estudo de revisão e observou que, geralmente, os autores utilizam duas escalas oftalmológicas principais para definir esses conceitos: a escala de acuidade visual e a escala de campo visual. Além disso, identificou que existem diferentes definições dentro de três classificações principais: a classificação legal, a clínica e a educacional. Por exemplo, na classificação educacional norte-americana, a cegueira é definida como a perda total da visão, resultando na necessidade do uso do Sistema Braille para a aprendizagem da leitura e da escrita. Em contrapartida, a baixa visão é caracterizada como um nível de visão que, mesmo com a melhor correção, impede a realização eficaz de certas tarefas, embora permita a utilização de recursos ópticos ou não ópticos, bem como modificações ambientais e técnicas para melhorar a visão funcional. (HALLAHAN; KAUFFMAN, 2009; SMITH; TYLLER, 2010).

Para que haja a inclusão de pessoas com deficiência em um meio heterogêneo, é necessário a adaptação de materiais e metodologias para que o aluno possa de fato ter acesso ao conteúdo da aula. Nessa perspectiva Joly (2003) considera que:

Um professor musicalmente bem preparado, tendo em mãos uma programação de ensino variada e flexível, que permite adaptações e modificações nos procedimentos planejados, é capaz de adequar os critérios de avaliação em função das características de seus alunos e adaptar o procedimento ideal para o desenvolvimento de cada tópico da aula, fazendo com que cada situação de ensino se transforme num degrau, possível de ser transposto, a caminho do desenvolvimento e da integração do indivíduo com necessidades especiais. Nessa perspectiva os materiais precisam ser estudados para que possam atender, na medida do possível as necessidades do aluno, para que ele não seja segregado ao invés de incluído. (JOLY, 2003, p.5).

A adaptação de materiais tem muita importância no processo de ensino aprendizagem de pessoas com deficiência. Por meio desse processo se possibilita que a pessoa com deficiência visual, por exemplo, tenha acesso ao mesmo conteúdo que o vidente. Bezerra afirma que, “Para que a pessoa com deficiência possa se desenvolver, é necessário que lhe deem condições para a realização de determinados objetivos” (BEZERRA, 2016, P. 62). Para isso existe a adaptação de materiais que exercem papel fundamental.

Para que os materiais sejam adaptados tem-se o auxílio das tecnologias assistivas, independentemente da deficiência. Assim (SANTOS, 2018, p.3), considera que a:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Essas tecnologias são utilizadas diariamente e muitas vezes passam despercebidas. A marcação em alto relevo na calçada, nas caixas de remédio, adaptação para a alimentação das pessoas com alguma movimentação reduzida, leitores e ampliadores de tela, entre inúmeras outras.

As pessoas com deficiência visual têm acesso a muitas tecnologias, contudo a mais notória é o sistema Braille. De fato, esse sistema é um dos principais meios de comunicação através da escrita entre pessoas deficientes visuais e videntes e/ou entre pessoas com a mesma necessidade. “Esse sistema de leitura e escrita foi criado em 1825 por Louis Braille, que também era cego”(BEZERRA, 2016, p. 56).

Com a música não é diferente, a escrita da Musicografia Braille é o principal sistema utilizado. Desenvolvido por Louis Braille e baseado em seu próprio sistema,

Braille propunha com o alfabeto, um sistema de caracteres musicais, baseado em seus seis pontos. O alfabeto tem permanecido essencialmente invariável até hoje, mas o código musicográfico foi totalmente modificado pelo próprio Braille ao longo de sua vida, desenvolvendo a notação básica do código atual. (Tomé 2003, p. 23).

Esse código tem sido muito importante para a musicalização de pessoas com deficiência visual. Para utilizá-lo algumas outras tecnologias são acionadas, os softwares de transcrição de partituras, como o musibraille mais conhecido (software gratuito), o brailito, são representações da Cela Braille⁵ em tamanho maior, a máquina perkins, a reglete entre outros. Bezerra afirma que, “Em relação à adaptação dos materiais, ao desenvolver atividades musicais com o aluno com deficiência visual, é preciso que ele possa ter acesso aos diversos recursos, como por exemplo, partituras em Braille”(BEZERRA, 2016, p. 65). Entretanto, a Musicografia Braille não é o único caminho para a musicalização. Mesmo com todo esse aparato de possibilidades para a escrita Braille, essas não são as únicas possibilidades de adaptação.

A instrução verbal detalhada é outra metodologia essencial. Professores devem descrever verbalmente todas as ações e processos musicais, como a posição dos dedos nos instrumentos e a execução de técnicas específicas. Isso garante que os alunos compreendam completamente o que está sendo ensinado. Esse método, combinado com a aprendizagem por imitação e feedback tátil⁶, onde os professores guiam fisicamente as mãos dos alunos no instrumento, reforça o aprendizado prático e a correção de movimentos (JONES, 2018).

Os recursos áudio-descritivos também são fundamentais. Fornecer gravações das músicas que estão sendo estudadas permite que os alunos possam escutar e aprender a partir da escuta. Além disso, a descrição verbal das partituras, indicando elementos como ritmo, melodia e harmonia, ajuda os alunos a compreenderem melhor a estrutura musical (LOURO, 2010).

É importante pensar a adaptação de materiais para um melhor desenvolvimento musical dos alunos. Como afirma Giesteira (2013, p. 4) “a criação de materiais didáticos adaptados proporciona uma maior autonomia para o estudante com deficiência visual, facilitando assim sua adaptação e

⁵ Espaço retangular onde se produz um símbolo braille. De uma "cela" damos origem a todos os símbolos possíveis para representar letras do alfabeto, códigos matemáticos, numerais, sinais de pontuação, simbologia química, musical e informática, totalizando 64 combinações. PEDAGOGIA ESPACIAL. Cela ou Célula Braille - Espaço. Disponível em:

<https://pedagogiaespecial.webnode.com.br/news/cela-braille/#:~:text=Cela%20ou%20C%C3%A9lula%20Braille%20%2D%20Espa%C3%A7o,4%2C%20n%C2%BA>. Acesso em: 30 set. 2024.

⁶ Feedback tátil é uma forma de comunicação que envolve o sentido do tato, permitindo que as pessoas recebam informações por meio de estímulos físicos. Esse tipo de feedback é essencial em diversas áreas, como na tecnologia, design de produtos e até mesmo na educação. ESCOLA LBK. O que é feedback tátil. Disponível em:

<https://escolalbk.com.br/glossario/o-que-e-feedback-tatil/#:~:text=Feedback%20t%C3%A1til%20%C3%A9%20uma%20forma,e%20at%C3%A9%20mesmo%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23 set. 2024.

inclusão em um entorno heterogêneo”, contudo, deve-se considerar também que “se o professor faz com que o aluno realize algumas atividades com sucesso, possivelmente vai reforçar a sua autoestima. Ele obtém isso, respeitando as limitações e possibilidades de cada um, encorajando-o a agir por sua própria conta” (JOLY, 2003).

Sabe-se que o deficiente visual já tem uma certa dependência em muitas de suas atividades, contudo, os recursos tecnológicos têm contribuído para a independência dessas pessoas. Por isso, na música também é necessário que os recursos auxiliem essa independência e consequentemente a autonomia dos mesmos.

Uma ferramenta que pode contribuir para o desenvolvimento, e por conseguinte, a independência dos alunos são os jogos rítmicos, que envolvem atividades práticas de percussão corporal e instrumental que integram a escuta, a produção e a reflexão sobre o fazer musical de forma individual e coletiva.

As situações coletivas de prática musical quando proporcionadas, oferecem a troca de experiências e a interação entre os alunos, conforme ressalta Gohn (2003):

“A prática musical usualmente requer algum tipo de interação, seja entre músicos, entre o músico e uma plateia ou entre o músico e os aparelhos tecnológicos. O sujeito que não possui as habilidades interpessoais necessárias terá dificuldades em estabelecer e conviver com essas interações” (GOHN, 2003, p. 47).

A seguir proponho dois jogos musicais que foram elaborados a partir da filosofia de educadores como, Dalcroze e Orff (OLIVEIRA, 2016, p.6):

Jogo 1 – Descoberta Rítmica

- Objetivo: Perceber o corpo como instrumento sonoro.
- Descrição: Os alunos explorarão variadas possibilidades sonoras percussivas tanto no seu corpo, quanto no corpo do colega. O jogo evolui para a elaboração de um trecho rítmico em quarteto, e posterior apresentação aos demais colegas. Antes, porém, da execução do trecho rítmico, um aluno do grupo deverá explicar como chegaram ao resultado rítmico e quais as partes do corpo envolvidas.

Jogo 2 – Imitação Rítmica

- Objetivo geral: Executar células rítmicas variadas por processo de imitação.
- Descrição: Os alunos elaborarão uma célula rítmica combinando sons corporais percussivos e vocais. Cada aluno executará o que criou e os outros alunos repetirão. Os jogadores poderão sugerir variações de intensidade, andamento ou outras modificações que permitam a fluência do jogo. Durante o jogo, deverão fazer audiodescrição dos movimentos elaborados, para facilitar a participação dos alunos cegos.
- 4.2 Deficiência Física

A deficiência física é caracterizada por uma alteração ou perda de funções motoras que podem afetar a mobilidade, a habilidade de realizar atividades diárias e a interação com o ambiente. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), “a deficiência é um termo genérico que abrange desvantagens em termos de função e estrutura corporal, atividade e participação” (OMS, 2001).

De acordo com o autor José Oliveira, “a deficiência física refere-se a limitações na capacidade motora, que podem ser resultantes de lesões, doenças ou condições congênitas” (OLIVEIRA, 2010). Essa definição ressalta que as causas da deficiência podem ser variadas e que a manifestação das limitações pode definir significativamente entre os indivíduos.

Como vimos anteriormente, a Tecnologia Assistiva se destina mais a pessoas com deficiência física, e tem como princípio a utilização de um utensílio que serve de apoio àqueles que não conseguem executar determinada função física de outro modo. Aqui estão algumas adaptações que podem ser proporcionadas pela Tecnologia Assistiva (LOURO, 2013).

a) Órteses: quando a pessoa utiliza um aparelho prescrito e fabricado por profissionais da área de saúde para estabilizar ou promover uma função física, e assim colaborar na execução instrumental. Por exemplo, em casos de impossibilidade de preensão palmar por acometimentos diversos (lesão medular; traumatismo crânioencefálico; paralisia cerebral), é possível a confecção de uma adaptação que colabore para tal preensão e assim faça com que a pessoa segure ou manipule o instrumento desejado, ou mesmo o arco de um violino, a baqueta de um xilofone ou de uma bateria, etc. (Teixeira, 2003).

b) Adaptação do instrumento musical: Este processo ocorre quando há alteração no instrumento em si ou a criação de instrumentos específicos para portadores de necessidades especiais a partir de instrumentos pré-existentes. Em uma instituição que atende pessoas deficientes

físicas em São Paulo, foi confeccionado um teclado adaptado, constituído de madeira leve e alumínio, com teclas ampliadas em suas dimensões (5,5cm), de forma que, ao invés de ser digitado, o executante utiliza as mãos fechadas em forma de punho. (Nascimento 1998 In: Souza e Ferrareto, 1998).

c) Mobiliário: quando há alteração em móveis (cama, mesa, cadeira) com o fim de facilitar o estudo musical ou o posicionamento da pessoa portadora de deficiência física para a aprendizagem teórica ou prática instrumental. Por exemplo, mesa adaptada para cadeiras de rodas, cadeiras especiais ou estantes adaptadas, para utilização de partituras (Louro, 2003).

d) Softwares ou adaptações no computador: programas específicos que permitem o acesso ao computador através de comandos simples: um sopro, o uso de somente um dedo; adaptações no teclado ou mouse do computador, associados a programas musicais, de forma a permitir a escrita musical ou a programação e gravação de arranjos musicais.

e) Pranchas de Comunicação: fazem parte da "Comunicação Alternativa⁷" que, por sua vez, integra a Tecnologia Assistiva. As pranchas de comunicação servem para colaborar na comunicação de pessoas que possuem muita dificuldade ou total impossibilidade de comunicação oral. A utilização da prancha é bem simples: a pessoa com deficiência aponta os símbolos desejados e o receptor (a pessoa com quem ela está falando) lê o que está sendo apontado. Além das pranchas de comunicação, podem ser criadas pranchas temáticas. A diferença entre elas é que a de comunicação é confeccionada por um fonoaudiólogo e a temática pode ser confeccionada por qualquer pessoa, inclusive um professor, pois não requer uma estrutura predeterminada. Na prancha temática são distribuídos símbolos que tenham relação com um determinado assunto. Então, um professor de música pode, numa prancha temática, colocar o nome das notas, o desenho das figuras musicais, o desenho das claves, enfim, símbolos que se relacionam diretamente com sua disciplina, favorecendo, assim, a aprendizagem do aluno ou do grupo (Centro de Terapia Ocupacional 2000).

Nem sempre uma pessoa com deficiência necessita de adaptações proporcionadas pela Tecnologia Assistiva. Determinadas deficiências, tais como a mental e visual, necessitam muitas

⁷ O termo Comunicação Alternativa e Ampliada (C.A.A.), de acordo Glennem (1997), é definido por outras formas de comunicação além da modalidade oral, como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto, símbolos pictográficos, uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada, dentre outros. (ZAPOROSZENKO, 2008, p.6)

vezes de outros tipos de adaptações. Passemos, então, ao exame dessas modificações, que chamaremos de Adaptações Pedagógicas.

De acordo com o “Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial” (2000), há várias modalidades de adaptações curriculares, que podem ser promovidas em prol da aprendizagem dos alunos. De modo geral, podemos citar (LOURO, 2013):

- a) Adaptações de Objetivos e de Conteúdos: de “Objetivos” — refere-se à possibilidade de se eliminarem objetivos básicos, ou à possibilidade de serem criados objetivos específicos para favorecer que alunos com deficiências possam conviver com os demais alunos. De “Conteúdo” — refere-se à possibilidade de se trabalhar com conteúdos programáticos diferenciados levando em consideração as necessidades e dificuldades dos alunos.
- b) Adaptações de Acesso ao Currículo: adaptações de responsabilidade do sistema político-administrativo, tais como: criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno; adaptações arquitetônicas; aquisição de mobiliário e equipamentos de recursos necessários; curso de capacitação para os professores, entre outros.
- c) Movimentos compensatórios: quando é utilizado algum movimento, ou parte do corpo que não seja o convencional, para se executar um instrumento musical, ou uma determinada música.

Um exemplo citado por Louro (2003, p.8) é de um estudante de piano, vítima de poliomielite, que utiliza seu polegar como alavanca para tocar piano. Em princípio, a postura ideal da mão sobre o piano, é em forma de abóboda, ou seja, com todos os dedos levemente fletidos sobre o teclado. O aluno mencionado, por ser portador de uma mão extremamente hipotônica (musculatura fraca), não consegue manter seus dedos fletidos, nem possui força suficiente para percutir as teclas; dessa forma, ele apóia o polegar na madeira que se encontra abaixo das teclas, e utiliza-se do movimento do pulso para frente e para trás, fazendo com que o impacto do dedo na tecla a faça tocar.

- d) Alterações musicais: discretas mudanças na escrita musical, frente à obra original, de forma a não alterar seu conteúdo e sentido primordial, como a transposição da altura das notas, omissão de algumas notas de passagem, pequenas alterações rítmicas, aspecto visual da escrita como cores ou tamanho das notas.

- e) Arranjos musicais: quando a alteração na escrita musical, frente à obra original, se dá com maior ênfase. Por exemplo, arranjos instrumentais, transposições, alterações harmônicas. Para exemplificar podemos mencionar o caso de uma gaitista, portadora de Distrofia Muscular Becker (doença degenerativa da musculatura do corpo) que, por possuir grande debilidade física, adapta o repertório à sua deficiência. Dentro de suas adaptações, podemos citar a sonata para piano op. 27 nº2 de Beethoven, conhecida como "Sonata ao Luar", que foi transcrita pela jovem para gaita e teclado. Desse modo ela toca a melodia enquanto o tecladista executa o acompanhamento da música (Louro 2003).
- f) Alteração técnico-musical: alterações na maneira de conduzir a música ou em aspectos técnicos, frente ao convencional, sem alterar o conteúdo essencial da obra. Tais modificações podem ser quanto ao dedilhado, distribuição de vozes, andamento, dinâmica, posicionamento das mãos, etc. Um exemplo a ser citado é de um violonista pernambucano que devido sua deficiência física, coloca o violão deitado em cima de uma plataforma e o toca como se fosse um piano. Assim, ele consegue executar o instrumento com grande qualidade musical, mesmo possuindo uma deficiência que em princípio, o impediria de tocar violão. (Louro, 2003).

A seguir, veremos algumas atividades musicais adaptadas para alunos com deficiência física, considerando as orientações de Viviane Louro (2018):

Atividade 1. Exploração Sonora com Instrumentos Adaptados

- **Objetivo:** Estimular a criatividade, a expressão musical e a participação coletiva, com foco na criação espontânea ou planejada de músicas.
- **Introdução:** Explique que os alunos irão explorar sons diferentes, incentivando-os a experimentar como podem fazer o som sair de cada instrumento. Demonstre como utilizar os instrumentos.
- **Divisão de Grupos:** Divida os alunos em pequenos grupos ou duplas, garantindo que os alunos com deficiência física tenham apoio de colegas ou uso de tecnologia assistiva.
- **Exploração Individual:** Cada aluno, incluindo os com deficiência, escolhe um instrumento ou dispositivo para explorar livremente. Os alunos podem usar partes do corpo que têm mais controle (pés, boca, cabeça) ou, se necessário, dispositivos de acessibilidade, como acionadores ou interfaces sensíveis ao toque.

- **Interação e Criação em Grupo:** Após a exploração individual, os alunos começam a tocar juntos em seus grupos, criando pequenos padrões rítmicos ou melodias improvisadas.
- **Discussão e Reflexão:** No final, reúna todos os alunos para discutir suas experiências. Pergunte como se sentiram e o que gostaram ou acharam difícil, promovendo a troca de ideias sobre a atividade.

Atividade 2 - Criação de Paisagens Sonoras

- **Objetivo:** Estimular a criatividade ao criar paisagens sonoras, desenvolvendo a capacidade de colaboração e a percepção auditiva.
- **Explicação do Conceito:** Explique o que é uma paisagem sonora — uma representação sonora de um ambiente, situação ou história, usando sons ao invés de palavras.
- **Escolha do Tema:** Proponha um tema para a criação, como “uma floresta” ou “uma cidade”. Se possível, peça sugestões aos alunos e escolha um tema coletivo.
- **Divisão de Grupos:** Divilde a turma em pequenos grupos. Cada grupo pode ficar responsável por diferentes tipos de sons (sons de natureza, sons de trânsito, vozes humanas, etc.).
- **Escolha dos Sons:** Os alunos podem escolher sons de instrumentos, objetos cotidianos (papel, garrafas plásticas), ou sons gravados em dispositivos tecnológicos. Alunos com mobilidade reduzida podem usar tablets ou outros dispositivos para tocar sons digitais.
- **Composição da Paisagem:** Incentive os grupos a criar uma sequência de sons que conte uma história ou descreva o ambiente escolhido. Cada aluno deve ter a chance de participar com o som que escolheu ou criou.
- **Apresentação:** Cada grupo apresenta sua paisagem sonora para o restante da turma.
- **Discussão e Reflexão:** Conduza uma reflexão final, onde os alunos compartilham suas impressões e destacam as escolhas sonoras mais marcantes.

Adaptações:

- Para alunos com dificuldades motoras severas, utilize gravadores de voz ou dispositivos que reproduzem sons pré-gravados.
- Utilize aplicativos de música que permitam controlar sons com leves toques ou movimentos oculares.

Atividade 3 - Composição e Improvisação Musical

- **Objetivo:** Estimular a criatividade e a expressão musical por meio da criação de músicas ou improvisações em grupo.
- **Introdução:** Explique que os alunos vão compor ou improvisar uma música, utilizando os instrumentos e recursos disponíveis.

- Escolha de Instrumentos: Disponibilize instrumentos musicais tradicionais e digitais. Para alunos com deficiência física, disponibilize instrumentos adaptados ou tablets com aplicativos de criação musical.
- Divisão de Grupos: Divilde a turma em grupos ou permita que os alunos trabalhem individualmente. Cada grupo deve criar uma melodia, ritmo ou sequência harmônica, improvisando ou planejando previamente.
- Criação da Composição: Incentive os alunos a experimentar diferentes combinações de sons e ritmos. Alunos com deficiência física podem utilizar aplicativos que reproduzem sons com um simples toque.
- Apresentação das Composições: Cada grupo ou aluno apresenta sua composição para a turma.
- Reflexão e Feedback: Após a apresentação, cada grupo discute o processo criativo e recebe feedback dos colegas e do professor.

Adaptações:

- Utilize software de música que permite criar sons ou sequências com pouca ou nenhuma necessidade de movimentos amplos.
- Para alunos com limitações motoras severas, permita a composição por meio de controle ocular ou sensores de movimento.
- 4.3 Deficiência Mental

A deficiência mental é frequentemente definida como uma condição caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que se manifesta em habilidades conceituais, sociais e práticas. Segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), “deficiência intelectual é um termo que se refere a um grupo de condições caracterizadas por limitações significativas no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa” (AAIDD, 2010).

O ensino de música para pessoas com deficiência mental é considerado uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de novas habilidades. Arten (2007, p.27) destaca um ponto importante sobre essas pessoas:

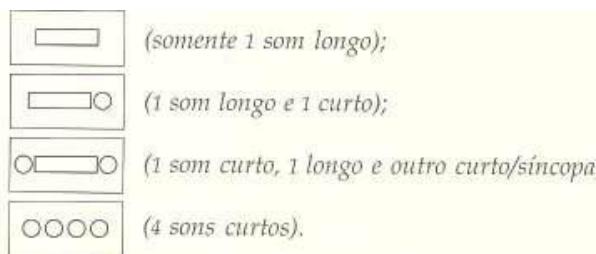
A maior dificuldade que elas enfrentam geralmente é na abstração, simbolização e criação de conceitos. O que uma pessoa com essa deficiência precisa é que o professor “construa um caminho para a compreensão e simbolização”, ou seja, realize tudo inicialmente de forma concreta para depois avançar para a abstração.

Para exemplificar a intervenção pedagógica musical para pessoas com deficiência mental, podemos usar o exemplo da intencionalidade de conceituar o princípio da duração (sons curtos e longos) e a execução vocal dos ritmos utilizando jogos.

Um exemplo interessante é o uso de fichas de EVA (um tipo de polímero disponível em papelarias) de duas cores distintas. Com uma das cores, faz-se retângulos de aproximadamente 8x12 cm e, com a outra cor, faz-se quadrados menores ou círculos de cerca de 1x1 cm (LOURO, 2006).

Como observamos na figura abaixo (Fig.1)

Figura 1⁸



Fonte: Fichas rítmicas, 2006. p.116

Temos, então, a descrição do jogo por Louro (2006, p.116):

O professor deve então apresentar as fichas aos alunos. Para facilitar a compreensão, poderá apresentar duas de cada vez, tocando ou cantando o que está escrito. De preferência começar pelas fichas com ritmos bem diferentes (ex: som somente longo e quatro sons curtos) para eles compreenderem melhor a diferença entre os desenhos e associá-los ao som correspondente [...] O professor poderá pouco a pouco aumentar a quantidade de fichas conforme o desenvolvimento da turma. Depois, fazer o “ditado rítmico” (com duas ou mais fichas à frente dos alunos) para que eles identifiquem-nas.

Este exemplo de intervenção visa abordar princípios relacionados à duração, execução vocal dos ritmos, atenção, lateralidade, regras e memória. Através deste jogo, nota-se a intenção da autora em estimular as relações de duração e a rítmica. Donald (citado por SACKS, 2007, p. 240) destaca a importância do ritmo no desenvolvimento da linguagem não-verbal:

[...] a habilidade rítmica como um pré-requisito não só para a música, mas para todo tipo de atividade não verbal, dos mais simples padrões rítmicos da vida agrícola aos mais complexos comportamentos sociais e rituais.

Há a possibilidade de desenvolver o potencial de pessoas com deficiência mental através da música, sem excluí-las das relações fundamentais ao sistema e à estrutura musical. Também é

⁸ Figura extraída de Louro, 2006 p.116.

possível reconhecer os benefícios secundários no desenvolvimento integral do indivíduo proporcionados pela música, mas defendemos a ideia de aprender a arte pela arte, ou seja, como uma formação estética.

A seguir veremos algumas atividades que podem ser realizadas com alunos com deficiência mental.

Atividade 1. Canções com Gestos

- Objetivo: Promover a memorização e a expressão corporal através da música.
- Descrição: Utilizando canções populares ou músicas infantis conhecidas, esta atividade combina canto com gestos ou movimentos simples. Isso ajuda na memorização da letra e na expressão emocional através da dança.
- Prática:
 - Escolha uma canção simples que todos conheçam.
 - Ensine os gestos que acompanham cada parte da letra.
 - Cante a canção em conjunto, incentivando todos a participar dos gestos. (Aigen, 2014).
- Adaptação: Se necessário, as letras podem ser escritas em cartões grandes ou projetadas para facilitar a leitura. Os gestos devem ser simples e intuitivos para garantir que todos possam acompanhá-los. (Aigen, 2014).

Atividade 2. Contação de Histórias Musicais

- Objetivo: Estimular a imaginação e a expressão verbal através da música.
- Descrição: Nesta atividade, os participantes serão convidados a criar uma história coletiva que será acompanhada por música ou sons. A ideia é integrar elementos narrativos à musicalidade.
- Prática:
 - Comece contando uma história simples ou utilizando um livro ilustrado.
 - Pergunte aos participantes como eles acham que certos momentos da história podem ser representados musicalmente (por exemplo, um som de chuva quando começa a chover na história).
 - Incentive-os a criar sons ou usar instrumentos para representar esses momentos ao longo da narrativa. (Swanwick & Tillman, 1986).

- Adaptação: Para facilitar a participação de todos, pode-se usar fantoches ou figuras visuais que ajudem na compreensão da história. Além disso, permitir que cada participante escolha seu instrumento ou som específico torna a atividade mais inclusiva. (Swanwick & Tillman, 1986).

Atividade 3. Roda Musical de Improvisação

- Objetivo: Fomentar a criatividade musical e o trabalho em equipe.
- Descrição: Esta atividade permite que os alunos improvisem em um ambiente seguro e acolhedor. A roda musical é uma forma divertida de interagir e criar música juntos.
- Prática:
 - Forme um círculo com os participantes.
 - Um participante começa tocando um ritmo ou melodia simples.
 - Os outros devem se juntar à improvisação conforme se sentirem confortáveis, contribuindo com seus próprios sons ou ritmos.
 - Incentive-os a ouvir uns aos outros e adaptar suas contribuições ao que está sendo criado coletivamente. (Pavlicevic & Ansdell, 2004).
- Adaptação: Para aqueles que podem ter dificuldades em iniciar o som, pode-se usar um instrumento líder (como um tambor) para dar o sinal de início. Mantenha o ambiente leve e encoraje qualquer forma de expressão musical. (Pavlicevic & Ansdell, 2004).
- 4.4 Deficiência Auditiva

A deficiência auditiva refere-se à perda parcial ou total da capacidade de ouvir, que pode afetar uma ou ambas as orelhas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), “a deficiência auditiva é definida como a perda da audição que pode interferir na comunicação e no desenvolvimento social” (OMS, 2001).

De acordo com a autora Maria da Glória Almeida, “a deficiência auditiva pode ser classificada em diferentes níveis, desde leve até profunda, e suas causas podem ser congênitas ou adquiridas” (ALMEIDA, 2012). Essa classificação é fundamental para entender como a deficiência auditiva se manifesta em diferentes indivíduos e quais são as melhores abordagens para suporte e intervenção.

A comunidade surda, seus familiares, os intérpretes de Libras e os professores muitas vezes desconhecem a possibilidade de trabalhar a música com pessoas surdas. Os surdos podem manifestar sua musicalidade por meio do corpo e do movimento. Isso é possível porque, através da pele, eles percebem as vibrações e, a partir delas, conseguem compreender os elementos musicais, já que possuem uma sensibilidade maior às vibrações do que as pessoas ouvintes.

O método Dalcroze pode ser utilizado naturalmente pelos surdos, já que o movimento, além de cinestésico, também é visual. Sá (2008) afirma que a pele é um órgão sensitivo importante pois permite a sensação de vibrações diversas. Para ela, “A experiência da surdez potencializa não apenas a visão, mas todo o corpo do surdo, levando-o a experimentar as vibrações de forma até mais intensa que os ouvintes” (SÁ, 2008 p.3). Dessa forma, o corpo viabiliza o processo do ensino-aprendizagem musical, possibilitando que através do corpo e do movimento os surdos tenham a oportunidade de se apropriar dos aspectos musicais. ⁹O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) aborda a ligação entre o corpo e o som:

O gesto e o movimento corporal estão ligados e conectados ao trabalho musical. Implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998, p. 61).

Segundo Louro (2012) o som é composto por vibrações e o fato dos surdos sentirem as vibrações sonoras permite que eles compreendam as intenções musicais.

Para entender como ocorre a aprendizagem musical das pessoas surdas, é essencial explorar outros detalhes. Berich (apud KUNTZE e FINK, 2014) destaca alguns aspectos importantes que serão úteis para os professores de música que desejam ensinar alunos surdos, mas que ainda não têm muito conhecimento sobre como fazê-lo. Segundo ele, é fundamental:

- 1) manter o rosto e os lábios visíveis; 2) manter o contato visual; 3) ter certeza de que a pessoa surda está prestando atenção em você antes de se comunicar com ela; 4) Falar naturalmente, sem exageros de intensidade de fala ou articulação em demasia; e 5) para chamar-lhe a atenção deve-se

⁹ O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação em 1998, que serve como guia para professores de educação infantil. O RCNEI é um documento que orienta os profissionais da área sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para crianças de zero a seis anos. (MEC,1998).

tocar-lhe os ombros ou acenar em sua direção. (BERICH, apud KUNTZE e FINK, 2014, p.85).

Assim, poderemos alcançar uma comunicação eficaz com os surdos e incentivá-los a participar das atividades musicais. Para isso, é essencial que os professores desenvolvam práticas inclusivas, permitindo que todos os alunos superem suas limitações na aprendizagem musical.

No método Dalcroze, há diversas atividades que podem ser utilizadas com os surdos, pois a sua metodologia não é focada exclusivamente no ouvido, mas há também elementos que precisam ser adaptados com essa finalidade.

Segundo Brown e Denney (apud FINK 2009, p.62-63), é através do estímulo tátil e visual que os surdos conseguem compreender e apreciar a música, já que a combinação desses aspectos facilita a prática de atividades musicais. Mariani (2011, p.32) afirma que “Jaques-Dalcroze percebeu que o movimento corporal tem uma dupla função: a manifestação visível dos elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos, emoções e também serve como uma estratégia para melhorar a consciência rítmica através da expressão”. É conhecido que os surdos possuem uma excelente percepção visual, o que é benéfico para o seu aprendizado. Assim, esses estímulos permitem aplicar a metodologia Dalcroze, conforme Fernandes (2010).

O princípio básico do processo de educação musical de Dalcroze é explorar, experimentar, descobrir, aprender e analisar. Através de estímulos sensoriais, geralmente auditivos, mas que também podem ser de outra natureza (por exemplo, visual, na execução de ritmos ou gestos expressivos, e tátil na exploração de instrumentos para experimentação de timbres), conseguimos um desencadeamento de respostas mentais e físicas por meio de movimentos corporais. O estudo de tais movimentos desperta o organismo inteiro, pois segundo Jerome bruner, psicologista educacional, quando o sistema neuro-muscular é solicitado há uma resposta motora a um estímulo sensorial, os movimentos criam imagens (conceitos) e através das palavras e outros símbolos a intelectualização ganha espaço (WAX, 2007, p. 1213). Assim, a precisão rítmica torna-se o resultado da rápida comunicação entre o cérebro e o corpo. (FERNANDES, 2010, p. 80 - 81).

• 4.5 Propostas e Atividades

A seguir serão apresentadas e discutidas atividades relacionadas a 4 movimentos: pulso, ritmo, dinâmica e fraseado.

4.5.1 Atividades de Pulso

De acordo com Louro (apud MENÊSES, 2015), o primeiro desafio é fazer com que a pessoa surda entenda a importância de manter a pulsação. Por isso, é recomendável começar as aulas com exercícios de pulso usando atividades lúdicas, onde o conteúdo é assimilado através dos ritmos

corporais, como a respiração, os batimentos cardíacos e o caminhar. Para trabalhar a pulsação, sugere três atividades:

- Atividade 1 - Os alunos se espalham pela sala e caminham de forma aleatória, depois o professor caminha empregando um pouco mais de força ao andar para que os surdos consigam sentir as vibrações no chão e também de forma visual percebam como se dá esse caminhar, para que possam identificar o pulso, e por conseguinte compreender as intenções musicais.
- Atividade 2 - O professor pega um instrumento de percussão e marca o pulso, ou pede que um dos alunos marque, para que enquanto isso os demais alunos andem de acordo com o pulso que está sendo marcado.
- Atividade 3 - Em círculo, o professor(a) vai passar a bola em um pulso escolhido por ele(a), e todos vão passando-a. Podendo também mudar a forma de passar a bola. Em todas as atividades, é importante que ocorra uma variação do pulso, ou seja, o professor deverá mudar o andamento para que os alunos sintam a diferença e possam acompanhar.

Essas atividades podem ser utilizadas com os alunos de 5 anos de idade em diante, passando por diversas faixas etárias. É sugerido que as atividades de pulso sejam aplicadas no início das aulas, aproximadamente nos cinco minutos iniciais para um aquecimento geral da turma, e também que em todas as aulas sejam aplicadas atividades de pulso, para que esse elemento musical tão importante possa ser internalizado pelos alunos.

4.5.2 Atividades de Ritmo

Segundo Gulamani (2007), os surdos têm facilidade em aprender o ritmo, já que a dependência de outros sentidos os torna fisicamente mais sensíveis às batidas e aos ritmos. Através do seu ritmo interno, os surdos conseguem compreender os padrões rítmicos de forma natural. Por isso, os educadores musicais devem adotar essa abordagem seriamente, tornando a música acessível aos surdos. O ritmo deve ser expresso de maneira ativa e dinâmica, considerando movimentos físicos ao aplicar práticas rítmicas na aprendizagem dos surdos. Os professores devem desenvolver o senso rítmico dos alunos desde cedo, fortalecendo sua conexão com o ritmo. Fonterrada (2005) afirma que, para Dalcroze, a consciência rítmica surge de uma experiência corporal, permitindo que os alunos vivenciem a música de forma prática e a internalizem.

- Atividade 1 - O professor faz um ritmo com palmas e pede que os alunos reproduzam, também utilizando palmas. É importante que o professor dê um impulso ao bater palma, representando a figura do maestro, buscando manter a uniformidade, ou seja, tornando possível que todos batam palmas ao mesmo tempo. A atitude de regência deve ser estimulada em todo o grupo, trazendo para o corpo, visualmente, as intenções musicais. Essa atividade pode ser feita com diferentes combinações rítmicas, aumentando sua complexidade à medida que o grupo vá se habituando a ela.
- Atividade 2 - O professor faz um ritmo utilizando as partes do corpo e pede que os alunos reproduzam. Nesta atividade também se faz necessária a atitude de preparação e ataque do movimento para que possa ser realizada coletivamente. De fórmulas rítmicas simples, a atividade ganha movimentos mais complexos à medida que o grupo vai avançando. Estas atividades podem ser feitas com alunos de 5 anos de idade em diante. Dependendo do nível de dificuldade do ritmo, caberá ao professor adaptar as atividades para o contexto da sua turma.

4.5.3 Atividade de Dinâmica

Louro (2008) sugere a utilização de exercícios psicomotores e atividades que aumentem a sensibilidade tátil e a "percepção" do som através das vibrações. Segundo Fonterrada (2005), Dalcroze afirma que o movimento corporal desempenha duas funções: a manifestação visível de elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções, e como uma estratégia para melhorar a consciência rítmica através da expressão. Gulamani (2007) acrescenta que uma maneira eficaz de aproximar os surdos da música é permitir que eles expressem seus sentimentos por meio de movimentos físicos para representar sons, facilitando a compreensão musical. Este método de treinamento permite que eles desenvolvam a sensação de audição através do tato. À medida que se familiarizam com os sons, poderão utilizar seus próprios ouvidos, já que o toque pode ser absorvido e aprendido.

Nesta atividade serão utilizados instrumentos de percussão e os alunos irão se movimentar a partir dos sons e/ou vibrações dos instrumentos, através de gestos largos e contidos. Esta atividade pode ser realizada com alunos de 5 anos de idade em diante.

4.5.4 Atividades de Leitura e Fraseado

Segundo Louro (2008), os professores de música podem introduzir a leitura rítmica musical, pois, ao aprender a ler as figuras rítmicas, os alunos melhoram sua organização neurológica e compreensão musical. Para esse fim, são sugeridas três atividades relacionadas ao fraseado.

- Atividade 1 - O professor leva figuras musicais mais ou menos do tamanho de uma folha A4, e põe essas figuras no chão formando com elas frases rítmicas, utilizando figuras de: semínima, duas colcheias e pausa de semínima. Depois que fizerem a primeira frase umas três vezes, as figuras deverão ser embaralhadas de modo que formem outra frase, e assim por diante.
- Atividade 2 - As frases rítmicas podem ser feitas utilizando outras partes do corpo, como por exemplo: usar as palmas representando a semínima e pés no chão para as colcheias, e na pausa todos devem ficar parados.
- Atividade 3 - Nessa atividade os alunos devem ficar um pouco distante das frases rítmicas, pois eles irão andar de acordo com o ritmo proposto. Todas essas atividades poderão ser realizadas em grupo ou individualmente. Além dos alunos executarem as frases rítmicas, eles também poderão criá-las. Para aplicar essas atividades é necessário que os alunos já conheçam as figuras musicais que irão ser trabalhadas.

Essas atividades foram desenvolvidas para ajudar os educadores musicais a expandirem as possibilidades de trabalho em suas aulas, incluindo tanto alunos surdos quanto ouvintes. Para isso, foi proposta uma série de atividades que podem auxiliar esses professores. Louro (2018) destaca que sempre se pergunta como agir para que os alunos com deficiências possam aproveitar ao máximo a aprendizagem musical dentro de suas capacidades. Ela observa que, durante os cursos que ministra, as pessoas frequentemente buscam soluções prontas, mas isso não é possível. Louro afirma que “existem caminhos e possibilidades que precisam ser adequados para cada situação e pessoa.” (LOURO, 2018, p. 55). Ela enfatiza que cabe ao professor transformar seu trabalho em uma ferramenta de inclusão e liberdade para seus alunos. Portanto, essas atividades servem como um guia inicial para que os educadores musicais saibam da possibilidade de usar a metodologia Dalcroze com alunos surdos e ouvintes, podendo criar ou adaptar atividades para atender a esse público de maneira significativa.

Conclusão

A análise das leis de educação inclusiva, da integração da música como ferramenta educativa de forma inclusiva, e da formação dos professores de música revela um cenário de avanços importantes, mas também de desafios persistentes e lacunas significativas. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Constituição Federal representam conquistas notáveis na promoção da inclusão, estabelecendo a educação como um direito fundamental e assegurando a igualdade de oportunidades para todos os alunos. A ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforça ainda mais o compromisso com a inclusão, exigindo que as medidas adotadas garantam a acessibilidade e a igualdade no sistema educacional.

Apesar das políticas brasileiras de inclusão representarem um avanço significativo, a realidade prática ainda enfrenta desafios substanciais. As escolas e professores, em geral, não estão adequadamente preparados para receber e atender a alunos com uma ampla gama de deficiências. O verdadeiro ensino inclusivo só será alcançado quando houver um reconhecimento efetivo das diferenças e uma adequação das práticas pedagógicas às necessidades específicas desses alunos. Além de representar um desafio considerável, a implementação efetiva das políticas inclusivas oferece uma oportunidade valiosa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto da música e inclusão, a música se destaca como uma ferramenta poderosa para promover a expressão criativa, a socialização e o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. A educação musical pode ser adaptada para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes oportunidades de participação ativa e significativa. A musicoterapia, distinta da educação musical, utiliza a música de forma terapêutica para alcançar objetivos específicos de saúde e bem-estar, complementando as atividades educacionais ao abordar necessidades emocionais, físicas e sociais dos alunos com deficiência. Ambas as práticas, quando bem integradas, criam um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor.

A formação do professor de música é crucial para o sucesso da educação inclusiva. Professores bem preparados e capacitados são essenciais para a implementação de metodologias e adaptações eficazes, garantindo que os alunos com diferentes tipos de deficiência recebam uma educação de qualidade. No entanto, a formação dos professores de música revela-se um aspecto crítico para a efetivação da inclusão. Apesar dos avanços legislativos, a preparação dos licenciandos em música muitas vezes não aborda de maneira suficiente as competências necessárias para atender alunos com deficiência. A falta de uma formação específica e aprofundada resulta em uma lacuna

significativa na capacidade dos futuros educadores para enfrentar os desafios da inclusão de forma eficaz. Esse déficit formativo compromete a implementação plena das políticas inclusivas e limita a capacidade de criar um ambiente educacional que verdadeiramente reconheça e atenda às necessidades diversas dos alunos.

As metodologias e adaptações necessárias para atender alunos com deficiência devem ser cuidadosamente planejadas e implementadas. Para alunos com deficiência visual, o uso de recursos tátteis, sonoros e tecnologias assistivas é essencial. Alunos com deficiência física podem se beneficiar de adaptações no ambiente físico e no uso de instrumentos musicais. Para alunos com deficiência mental, estratégias que promovam o desenvolvimento cognitivo e emocional são fundamentais, enquanto alunos com deficiência auditiva podem necessitar de suporte visual e tecnologias assistivas para acessar o conteúdo musical.

Por fim, embora haja avanços significativos nas leis e políticas de inclusão, a efetividade dessas medidas depende da capacidade das escolas e dos professores de se adaptarem e atenderem adequadamente às necessidades dos alunos com deficiência. A integração eficaz da música na educação e a formação adequada dos professores são fundamentais para superar esses desafios e construir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e enriquecedor para todos os alunos.

Referência:

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jul. 2024.

ANDRADE, Alex Ferreira de. *Educação Musical no Contexto da Inclusão de Pessoas com Deficiência*. 2009. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

LOURO, Viviane. *As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical: um estudo de caso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo a musicoterapia*. 2. ed. Tradução Mariza Velloso Fernandez Conde. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

FERNANDEZ, José Nunes. Pesquisa em Educação Musical: Situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. *Revista Opus*, nº 6, outubro de 1999. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/anppom/opus/opus6/fernande.html>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Artigo 59. JusBrasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686882/artigo-59-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LOURO, Viviane. **Música e Educação**. São Paulo: XYZ Editora, 2015.

JOLY, I. Z. L. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista de Educação da Universidade de Santa Maria**, v. 28, n. 2, 2003.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 23-35, jan./jun. 2016. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

GLAT, Rosana; DE LIMA NOGUEIRA, Mario Lucio. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [s. l.], ano 10, ed. 1, p. 134-141, junho de 2003.

BEZERRA, Edibergon Varela. Música e deficiência visual: os processos de aprendizagem musical no Projeto Esperança Viva. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SANTOS, Alexandre Henrique dos. O uso do “Technological Pedagogical and Content Knowledge” (TPACK) na educação musical inclusiva: uma proposta para ensino de música de alunos deficientes

visuais. 2018. 55 f. Monografia (Graduação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

OTA, Rafael. **Os cursos de formação de profissionais aptos ao trabalho de educação musical para alunos com deficiência visual.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

TEIXEIRA, E. et al. **Terapia ocupacional na reabilitação física.** São Paulo: Roca, 2003.

LOURO, Viviane. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas.** São José dos Campos, 2006.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** 1º edição - São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: práticas e perspectivas. 1. ed. Recife: Editora Universitária, 2010.

LOURO, Viviane. Educação musical e musicoterapia frente à pessoa com deficiência. Recife: Editora Universitária, 2010.

ROCHA, Eliza Oliveira. **O ensino de música para alunos cegos e videntes em classe regular de ensino por meio dos jogos musicais: um relato de experiência.** Revista ABEM, Teresina, 2016.

Louro, Viviane. *Música e inclusão: Práticas para professores e alunos com e sem deficiência.* Paco Editorial, 2018.

ZAPOROSZENKO, Ana; ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Comunicação alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão.** Maringá: Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.

COSTA, C. S. L. et. al. Análise do conceito de deficiência visual: considerações para a prática de professores. In: COSTA, M. P. R. (Org.). Educação especial: aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p.47-62.

OLIVEIRA, José Carlos P. Deficiência Física: Uma Abordagem Multidimensional. São Paulo: Editora XYZ, 2010.

ALMEIDA, Maria da Glória. Deficiência Auditiva: Teoria e Prática Educacional. São Paulo: Editora ABC, 2012.

DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 3 nov. 2024.

AIGEN, K. Music Therapy: A Guide to the Profession. Barcelona: Barcelona Publishers, 2014.

SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's music in the first year of school. International Journal of Music Education, v. 6, n. 1, p. 12-20, 1986.

PAVLICEVIC, M.; ANSDELL, G. *Community Music Therapy*. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 2004.